

Pécsi Tudományegyetem
„Oktatás és Társadalom”
Neveléstudományi Doktori Iskola

Kaposi József

Az új történelemérettségi hatása a történelemtanítás megújítására

(Az új történelemérettségi kidolgozása hazai és nemzetközi kontextusa, a vizsga műveltségképe, tudásfelfogása, követelményei és hatásai a tananyagtartalmakra, tankönyvekre, pedagógiai praxisra és a tanárképzésre).

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető: **F. Dárdai Ágnes**

habil. egyetemi docens

Pécs
2009

Tartalomjegyzék

Bevezetés.....	4
1. <i>A disszertáció témaválasztása</i>	4
2. <i>A kutatás módszerei, forrásbázisa, szinterei</i>	9
3. <i>A disszertáció tartalmi struktúrája</i>	9
4. <i>A dolgozatban fel nem tárt területek</i>	12
I. Az érettségi bevezetése, az állami szerepvállalás formái és mértéke, állandó és változó funkciói, a történelem tantárgy helye, szerepe az érettségien a rendszerváltozásig.....	13
I. 1. <i>Az állami beavatkozás kezdetei, az államnemzeti történelemtanítás (1850–1918)</i>	13
I. 2. <i>A kultúrnemzeti történelemtanítás időszaka (1918–1945)</i>	19
II. Az új történelemvizsga fejlesztésének nemzetközi kontextusa, különös tekintettel a változó történelem- és tudásfelfogásra, műveltségképre, valamint a vizsgák szerepére	33
II. 1. <i>Történelemtudomány</i>	33
II. 2. <i>Tudásfelfogás</i>	37
II. 3. <i>Narratív megismerés</i>	39
II. 4. <i>A történelemszemlélet és tudásfelfogás változásai</i>	41
II. 5. <i>Vizsgák, vizsgarendszerek a nemzetközi gyakorlatban</i>	42
II. 6. <i>A történelem tanításának nemzetközi kontextusa az 1990-es évek második felében</i>	45
III. Az új történelem vizsga fejlesztésének hazai környezete, a vizsgafejlesztés főbb állomásai, a vizsgakonceptió, a vizsga jogi és pedagógiai dokumentumai (követelmények, vizsgamodell, feladatok, értékelési útmutatók)	49
III. 1. <i>A vizsgafejlesztés háttere, kezdetei</i>	49
III. 2. <i>A vizsgarendszer kialakításának kísérlete, az alapvizsga</i>	55
III. 3. <i>Az érettségi vizsgakövetelmények</i>	58
III. 4. <i>Az érettségi vizsgakonceptió, a vizsgaszabályzat és a vizsgakövetelmények első változatának kidolgozása (1995–1997)</i>	60
III. 5. <i>A részletes vizsgakövetelmények (a vizsgamodell) és a mintafeladatok első változatának kipróbálása, a követelmények korrigálása (1998–2000)</i>	63
III. 6. <i>A vizsgakövetelmények és a feladatfejlesztés korrekciós szakasza (2001–2002)</i>	66
III. 7. <i>A vizsgakövetelmények és a feladatfejlesztés befejező szakasza (2002–2003)</i>	67
III. 8. <i>A próbaérettségik tanulságai</i>	70
III. 9. <i>A 2003-as próbaérettségi</i>	70
III. 10. <i>A 2004-es próbaérettségi</i>	71
III. 11. <i>Az új történelemérettségi vizsga alapelvei, műveltségképe</i>	75
III. 12. <i>A történelemérettségi vizsgadokumentumai</i>	76
III. 13. <i>A kompetenciák szerepe és struktúrájuk</i>	79
III. 14. <i>A témakörök és a lexikai anyag</i>	82
III. 15. <i>A vizsgaleírás</i>	85
III. 16. <i>Az írásbeli vizsga</i>	86
III. 17. <i>Szóbeli vizsga</i>	87
III. 18. <i>A vizsga értékelése</i>	88
IV. A vizsgakövetelmények analízise, összevetése néhány ország elvárásaival, a belső koherencia vizsgálata, a követelmények és a feladatok összehasonlítása	91
IV. 1. <i>A kompetencialista nemzetközi összehasonlítása</i>	91

IV. 2. <i>Kompetencia lista és a feladatsorok összehasonlítása</i>	94
IV. 3. <i>Tartalmak és a diszciplináris rend (dimenziók)</i>	98
IV. 4. <i>Tartalmak és témák arányai (korszakok, magyar és egyetemes történelem)</i>	101
IV. 5. <i>Tartalmak és szóbeli témakörök</i>	103
V. A 2005–2008 közötti történelemérettségi eredmények bemutatása, elemzése, szaktanári vélemények, a fejlesztés lehetséges irányai	109
V. 1. <i>Adatok és eredmények 2005–2007</i>	109
V. 2. <i>Az eredmények részletes elemzése 2005–2006</i>	114
V. 3. <i>Az írásbeli vizsgák eredményei</i>	114
V. 4. <i>A szóbeli vizsgák eredményei és tapasztalatai</i>	123
V. 5. <i>2005–2006. évi vizsgák általános tanulságai</i>	125
V. 6. <i>Vélemények a vizsgatapasztalatokról</i>	131
V. 7. <i>Általános vélemények</i>	131
V. 8. <i>A kérdőívben feltett vizsgafejlesztésre vonatkozó javaslatok</i>	138
V. 9. <i>Az eredmények és közvélemény-kutatás alapján javaslatok a vizsga fejlesztésére</i>	139
VI. Az új történelem vizsga hatása a tananyagtartalmakra és a változó taneszközpiacra.....	145
VI. 1. <i>A taneszközök értelmezése</i>	145
VI. 2. <i>A hazai tankönyvkutatás új szakasza</i>	148
VI. 3. <i>A történelem tankönyvek és az új érettségi</i>	150
VI. 4. <i>Feladatfejlesztés</i>	157
VII. A vizsga hatása a középiskolai pedagógiai praxisra, a tantárgypedagógiai elméletekre és a tanárképzés követelményeire	159
VII. 1. <i>A bevezetést megelőző évek 2000–2003</i>	159
VII. 2. <i>A bevezetés időszaka 2004–2005</i>	162
VII. 3. <i>A bevezetés tapasztalatai 2005–2007-ben</i>	165
VII. 4. <i>Tantárgypedagógiai elméletek, a tanárképzés szakmai anyagai</i>	172
VIII. Kitekintés, tanulságok	175
VIII. 1. <i>A kutatás legfontosabb tudományos eredményei</i>	175
VIII. 2. <i>Megoldatlan, nem tárgyalt kérdések</i>	178
VIII. 3. <i>A távlatok, a kutatás további irányai, prognózis</i>	178
Irodalomjegyzék	179
Mellékletek	195

Bevezetés

1. A disszertáció témaválasztása

Az 1990-es évek közepétől foglalkozom az új – vagy ahogy a köznyelv nevezi: kétszintű – történelemérettségi követelményeivel. 1996-ban Mátrai Zsuzsa, az akkori Országos Közoktatási Intézet Értékelési Vizsgaközpontjának vezetője bízott meg ezzel a munkával. Első feladatom az volt, hogy szervezzek egy munkacsoportot, amely belátható időn belül elkészíti a történelem tantárgy részletes vizsgakövetelményeit. A munkacsoportba a közoktatás és a felsőoktatás néhány képviselőjét, továbbá a történelemoktatás megújítása iránt elkötelezett szakembereket kértem fel. *(Lásd részletesebben III. fejezet.)*

A munkacsoport – rögtön a megalakulása után – komoly szakmai dilemmával találta magát szembe, mégpedig, hogy a kidolgozandó új érettségi követelmény a 11–12. évfolyam anyagára épülve a mélység elvét követve fogalmazódjon meg, vagy a 9–12. évfolyam anyaga adja az alapját kronologikus felépítésben. A munkacsoporton belüli vitát végül is az általános követelmények kapcsán a minisztérium által megrendelt közvélemény-kutatás zárta le azzal, hogy a kronologikus megközelítés közel 80%-os támogatottságot kapott. Ez egyben azt is jelentette, hogy a döntéssel egyet nem értők a továbbiakban csak külső szemlélőként, lektorként vettek részt a fejlesztési munkában.

A vizsgafejlesztési munka kezdetekor közel másfél évtizedes középiskolai (gimnázium, szakközépiskola, szakmunkásképző) tanítási, igazgatóhelyettesi gyakorlattal, illetve az Országos Közoktatási Szolgáltató Irodánál szerzett négyéves szakértői tapasztalattal rendelkeztem. Részt vettem tantervek készítésében, fejlesztésében, véleményezésében, továbbá az 1978-as tantervre épülő történelemérettségihez készülő segédanyagok elkészítésében. Az 1990-es évek elejétől az Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny történelem tantárgyi bizottságának ügyvezető elnökeként részese voltam számos feladatlap, értékelési útmutató megvitatásának, elkészítésének. A fejlesztési időszak alatt (1995–2005) további munkatapasztalatokat szereztem, mint tanterv- és tankönyvíró, mint minisztériumi tanácsadó, illetve intézményalapító (Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ, Keleti István Művészeti Iskola és Művészeti Szakközépiskola).

Az mindenképpen sajátos helyzetet teremt számomra, hogy a dolgozatban úgy teszek kísérletet az 1996-tól 2005-ig tartó vizsgafejlesztési munka bemutatására és értékelésére, hogy egyúttal, mint a történelem tantárgyi munkacsoport vezetője, meghatározó módon részese voltam az események alakításának. A szituáció sajátossága, hogy nehéz egy olyan folyamatról objektíven, hitelesen beszámolni – az ókori mondás szerint harag és elfogultság nélkül –, amelyben a krónikás részese, alakítója mindannak, amit be akar mutatni. Ilyen esetben óhatatlanul felvetődik az a kérdés, hogy a múltat megörökítő szándékát nem befolyásolja-e a bizonyítás vagy a védekezés, s nem hallgat-e el lényeges tényeket, nem esik-e a szubjektivitás csapdájába. Különösen akkor, ha a feldolgozás nemcsak leírni akarja a dolgokat „úgy, ahogy megtörténtek”, hanem arra is vállalkozik, hogy kontextusba helyezze, sőt értékelje is azokat.

Tudatosan törekedtem tehát a tudományos kutatás során elvárható objektivitás átlagosnál nagyobb mértékű alkalmazására. Reményeim szerint a feldolgozás során sikerült olyan nézőpontot találni, majd következetesen képviselni, ahonnan jól látszanak a lényeges történések, de árnyaltan megjelennek a részletek is. A téma kifejtését nemcsak azért kell következetes objektivitással megközelíteni, mert feltételezhetően a szakmai közélet élénk érdeklődésére lehet számítani, hanem azért is, mert e munkában sokan vettek részt, akiknek a munkáját szintén a tudományos etika normái szerint kell kezelni. E munka meghatározó része az Országos Közoktatási Intézet Követelmény- és Vizsgafejlesztő műhelyében (az intézmény neve a közel tíz év alatt többször is változott) – kezdetben Mátrai Zsuzsa, majd Lukács Judit vezetésével – egy olyan munkacsoport keretein belül folyt, ahol sokan, sokféleképpen

vélekedtek a világ dolgairól, így a hazai oktatáspolitikáról, az érettségi fejlesztés szakmai, tartalmi vonatkozásairól, de egy dologban biztosan egyetértettek, elkötelezettek voltak a közös munka sikere iránt. A műhely számos munkacsoportnak jelentett kutatói háttérrel, így a történelem tantárgy érettségi követelményeit kidolgozóknak is. A műhely példaértékű közös tanulási utat „járt be”, hiszen egyrészt mindenki hozott valamit, amit ő tudott a legjobban, másrészt mindenki meghallgatta és fontolóra vette a többiek véleményét. A munkacsoportban végzett tevékenységet a folyamatos innováció és önkorrekció jellemezte, melynek eredményeként nemcsak a csoport, hanem mindenki egyénileg is rendkívül sokat tanult. A munkacsoport tagjai közül – a teljesség igénye nélkül – meg kell említeni F. Dárdai Ágneszt, aki a történelemdidaktikai kutatások nemzetközi tapasztalatait, a közös munka elméleti kereteinek alakítását, Száray Miklóst, aki magas színvonalú középiskolai tanári gyakorlatát, Szabó Mártát és Kojanitz Lászlót, akik a nemzetközi gyakorlatban megjelenő új pedagógiai kultúrát, valamint Ötvös Zoltánt, aki praktikus „terepismeretet” hozott a csoport munkájába. A közreműködők névsora további két tucat középiskolai tanár nevével lenne folytatható.

Jómagam voltam több mint tíz évig e munkacsoport szakmai vezetője. A szakmai vezető feladat- és felelősségi köre kiterjedt a vizsgadokumentumok elkészítésére, e folyamatban a közvéleménykutatások, próbamérések szakmai anyagainak összeállítására, majd eredményeinek értelmezésére. A szakmai vezető felelőssége volt a különböző szakmai, társadalmi, tanári szervezetekkel való egyeztetés mellett természetesen a változó oktatáspolitikai szintekkel és szereplőkkel való folyamatos, sokszor nem konfliktusmentes konzultáció. A tíz éves vezetői tevékenység része volt az e szerepemben név szerint hozzám kötődő innovációs tevékenység, nevezetesen a vizsgamodell elkészítése, a javítási-értékelési útmutató kidolgozása, a multiplikátorképzés teljes szakmai dokumentációjának összeállítása, valamint kiemelten a feladatok, feladatsorok fejlesztése.

Nem lehet említés nélkül hagyni a nagy elődöket sem, így Szebenyi Pétert, Szabolcs Ottót és nem utolsósorban Závodszy Gézát, hiszen az általuk korábbi évtizedekben végzett didaktikai, módszertani munka nélkül a rendszerváltozást követően a történelemérettségi fejlesztési munkái el sem kezdődhetek volna. A fejlesztési folyamat bírálóirol is szólva Knausz Imrét emelem ki, akinek hozzáértő kritikái sokban hozzájárultak a munkacsoport belső fejlődéséhez.

Miben ragadható meg a téma oktatáspolitikai, oktatásirányítási relevanciája, aktualitása? A téma feldolgozását az teszi indokolttá, hogy az érettségi, s annak különösen a történelem tantárgyat érintő része 160 éve a társadalmi közérdeklődés középpontjában van, aminek az is bizonyítéka, hogy nálunk – a legtöbb európai ország gyakorlatával szemben – a történelem kötelező érettségi tantárgy. A téma tudományos igényű feldolgozása több általános és konkrét társadalom-, oktatáspolitikai, valamint szakdidaktikai kérdés tekintetében is fontossággal bír. Hozzájárulhat annak a kérdésnek a vizsgálatához, hogy a rendszerváltozás nyomán kialakult plurális iskolaszervezet keretei között miként képes az állam a tartalmi jellegű oktatáspolitikai folyamatokat befolyásolni, illetve mennyire lényeges a hazai reformintézkedések bevezetése kapcsán a nemzetközi viszonyok áttekintése és az adaptációs feladatok elvégzése. Az elemzés annak a felismerésnek az elfogadásához is hozzájárulhat, hogy a közoktatási reformok – a szereplők sokasága és az érdekek diverzifikációja miatt – hosszabb távon, a többoldalú egyeztetések, az innovációs szándékok folyamatos önkontrollja révén csak a „kis lépések politikájával” vezethetők be eredményesen. A téma feldolgozása arra is felhívhatja a figyelmet, hogy egy adott történelmi szituációban egy probléma relevánsnak feltételezett megoldása később, megváltozott viszonyok között már nem tekinthető megfelelő válasznak.

A téma tudományos igényű feldolgozása megerősítheti azt a szakmai közvélekedést, hogy az oktatási rendszer szummatív jellegű vizsgái nemcsak egy adott időpontban lényeges kvantitatív és kvalitatív társadalmpolitikai feladatot látnak el, hanem fontos vissza-

szabályozó funkcióval bírnak az oktatási rendszerre, különös tekintettel a tanítási folyamatra. Szabályozásuk ezért is igényli a nyilvánosságot, a szakma és a társadalmi közvélemény egyetértését, valamint a mindenkori elfogadott közműveltség megjelenítését. Felhívhatja a figyelmet arra, hogy a megváltozott tanulási és vizsgáztatási környezetben mind a feladatfejlesztés, mind a vizsgaeredmények értékelése megfelelő szakmai professziót igényel, mely szakma képzése a felsőoktatás feladatai közé tartozna.

A kutatás arra a problematikára is rávilágíthat, hogy a történelemtudományban és a tudásfelfogás nemzetközi gyakorlatában bekövetkezett paradigmaváltás hazai gyakorlattá tétele milyen kihívásokkal, áttételekkel és kompromisszumok eredményeként valósulhat meg. A kutatás érthetőbbé teheti – mind a szakmai, mind a szélesebb társadalmi közvélemény számára – a történelemtanítás előtt álló kihívásokat, így például a multiperspektivikus történelemértelmezést, az ezzel összefüggő narratív kompetenciák fontosságát, a történelmi gondolkodás kialakításához szükséges kulcskompetenciák fejlesztését, továbbá a társadalmi kohéziót biztosító tudáskanon kiüresedésének veszélyét.

Szakmai megközelítésben tájékoztathatja a közvéleményt az új történelemérettségi létrejöttének folyamatáról, a meghozott döntések mögött meghúzódó megfontolásokról, a fejlesztési folyamat dilemmáiról, közös tanulási tapasztalatairól, az elért eredmények háttéréről, összetevőiről és a szükségesnek ítélt korrekciós lépésekről. Továbbá segítheti a vizsgahasználókat abban, hogy értelmezi a létrejött követelmények struktúráját, a feladatfejlesztés és értékelési rendszer összetevőit, valamint a bevezetést követő vizsgaidőszakok eredményeit, illetve az ezeken túlmutató szakmai tanulságokat.

A kutatás eredménye felismertetheti a történelemmel foglalkozó tudományos élet képviselőivel, hogy részvételük és felelősségük a történelemoktatás megújításában kikerülhetetlen, hiszen eredménnyel kecsegtető hosszú távú stratégiai döntés csak tudományos megalapozottság és tudományos legitimitáció mellett képzelhető el. Megerősítheti azokat a korábbi tudományos megállapításokat, hogy a kor kihívásaira választ adó történelemtanítás nem képzelhető el a hazai történelemdidaktika egyenjogúsítása és a pedagógusképzés és továbbképzés rendjének új alapokra helyezése, valamint a taneszközpiac nyilvános és legitim tudományos igényű és szakszerű pedagógiai kontrollja nélkül.

A kutatás eredményei a tudományos szféra, a közoktatás és az oktatáspolitikai számára egyaránt hasznosíthatók lehetnek, mivel a dolgozat a történelemérettségi fejlesztésével kapcsolatos primer forrásokra támaszkodik, valamint a vizsgakövetelmények és a feladatsorok összefüggéseinek feltárásával a vizsgafejlesztés bevalásának eredményességére is rávilágít.

Miben ragadható meg a téma társadalmi relevanciája, aktualitása? A történelemérettségi történelmi távlatú vizsgálatakor abból a tényből kell kiindulni, hogy a kora újkori európai szellemi-társadalmi változások megrendítették a katolikus egyház korábban meghatározó spirituális befolyását iskolafenntartói monopóliumával együtt. Egy olyan „úr” keletkezett, amelyet a későbbiekben a „terjeszkedő” világi államhatalom a ráció nevében a közjóra hivatkozó oktatási jogszabályaival fokozatosan elkezdett kitölteni. A felvilágosult abszolutizmusnak is nevezett korszak számos elképzelését, megoldási kísérletét, konkrét intézkedését az azóta eltelt idő ugyan kikezdte, de a módszer – a felülről történő reformálás, modernizálás szándéka (kényszere) – időtállóan bizonyult. Azóta is ezt alkalmazzák a hatalmon lévők, ha úgy vélik, a felgyorsult idő, a gyarapodó kihívások, a megoldandó problémák kontextusában nem kínálkozik más, gyorsabb eredmény elérésével kecsegtető alternatíva. Az már egy következő – és sokszor nehezen megválaszolható – kérdés, hogy az ilyen típusú változások milyen hatásokkal és mennyi áldozat árán képesek bevinni, különösképpen a társadalom és szellemi szféra apró szöveteibe az újat, az elit által modernnek tartottat.

Az analógia a 2005-ben bevezetett új érettségi és a fent leírt jelenség között nyilvánvaló, hiszen az 1980-as évek közepétől a hazai oktatásirányítás olyan soktényezős válságjelenségekkel szembesül, amelyek csak hosszú távú stratégiák, az egyéni és a közösségi

érdekek összehangolásával és a társadalom többségének széleskörű konszenzusa mentén kezelhetők, ráadásul minimálisan közép-hosszútávon. Ennek a problémahalmaznak a „kiszálasására”, a szükséges lépések, intézkedések operacionalizálására sem az elaggott pártállam, sem az azóta kiépült plurális demokráciát jellemző politikai váltógazdálkodás nem volt képes. Sőt, ez utóbbi rövid távú érdekei mentén nemegyszer félrekezelte a „beteget”. Ugyanakkor a mindenkori „győztesek” a választói felhatalmazás joga alapján állva, és a felismert modernizációs kényszerek, a különböző tehertételek és ballasztok fogságában jobb híján „a mindent a népért, de semmit a néppel” – jól ismert forgatókönyvét veszik elő. S indokuk is van rá, nem is egy, hiszen például miként lehet oktatáspolitikai reformot bevezetni egy olyan Magyarországon, ahol az 1970-80-as évek során kiteljesedett az ún. „negatív modernizációs folyamat”¹ (BÁBOSIK I, 2001:9.), amely az egyéni érdekek mindenek fölé helyezését, a közösségi szolidaritás felmondását, a tudás leértékelődését és a korlátlan felelőtlenség egyre általánosabbá válását eredményezte, amely hosszú távon nemcsak a kulturális-,² de a társadalmi tőke (social capital)³ (HALÁSZ G, 2005:67.) leértékelődéséhez is elvezetett.

Sok egyéb mellett a fenti lélekállapot és szocializációs viszonyok jellemezték és határozták meg azt a társadalmi gondolkodásmódot és közérzületet – kiegészülve a rendszer-változás nyomán kialakult egyéni és közösségi elbizonytalanodással –, mely során 1996-ban az oktatás tartalmi és szervezeti reformjához kapcsolódóan elindult az akkor már közel 140 esztendőes érettségi vizsga megújításának folyamata. Közel tíz esztendő oktatáspolitikai „cikk-cakkjai”, és a hol hangosan, hol halkán támadott fejlesztőmunkája elvezetett az új vizsgarendszer 2005-ös debütálásához.

Az érettségi vizsga bevezetése óta az állami oktatáspolitikai egyik meghatározó szabályozó eleme a vizsgatárgyak rendszere, illetve az egyes tárgyak követelményrendszere, melyekben a középiskola zárásával kapcsolatban állami és társadalmi elvárásokat jelenítenek meg, valamint közvetítik a felsőoktatásba kerülés kritériumait. A vizsga dokumentumai közül az érettségi vizsgaszabályzat, illetve a tantárgyi előírások a legfontosabbak, amelyek megteremtik az összhangot a törvényi előírásokkal és a tantervi követelményekkel. A vizsga ily módon egyszerre a közoktatás része, s ugyanakkor híd szerepet tölt be a köz- és felsőoktatás között a továbbtanulást szabályozó szerepével.

Az érettségi vizsga társadalomtörténeti szempontból egy sajátos beavatási rítusnak is értelmezhető, hiszen a rejtett, vagy sokszor nyilvános rituális elemeinek „finom szövődéke az érettségit mégis az ifjúkor kitüntetett életpontjává, sőt cezúrájává teszik még ma is” (HORVÁTH ZS, 2003). Noha egyre nyilvánvalóbb, hogy értékét nem a vizsga megléte, hanem annak hiánya adja, különösképpen a munka világában, hiszen ott az érettségi számos szakmához való hozzájutás lehetőségét teremti meg. Így az egyéni életút tekintetében, ha nem is meghatározó, de továbbra is fontos társadalmi integrációs szerepet tölt be. A hagyományosnak tekinthető elemek jelentős túlsúlya egyfajta furcsa időtlenséget ad az érettségi vizsgának, ezzel is hozzájárul a közösségépítés és a társadalmi közös dekodolási szokások megismeréséhez. Ebből következően az érettségi vizsga még ma is őrzi közösségteremtő funkcióját. Noha már nem képes egymáshoz közeli életvezetési kultúrával rendelkező generációk kibocsátására, mégis magában hordozza a rituálék három fázisát, az „elválást”, az „átmenetet” és az „új beilleszkedést”.

¹ Hankiss Elemér és munkatársai 1982-ben végzett kutatásában használt fogalom. A kutatás a magyar társadalom értékrendszerének alakulását mutatja be 1930 és 1980 között, és meg tudhatjuk, hogy a magyar társadalom értékrendje az utóbbi négy évtizedben egy ún. negatív modernizációs folyamaton ment át, és elsősorban a „kaparj kurta, neked is jut” magatartást tenyésztette ki.

² Pierre Bourdieu tőkeelmélete szerint ide tartozik a tudás, ismeretek, készségek és képességek, érdekérvényesítés, oktatási lehetőségek és hozzáférések, kultúra, szórakozás, rekreáció stb.

³ Ez a fogalom az emberek közötti kapcsolatrendszer, bizalom, együttműködési készség megbízhatóságára utal, amely nem az egyes egyének szintjén, hanem az egész csoport, vagy közösség szintjén létezik.

Mi a magyarázata az érettségi vizsga szimbolikus, felnőtté avatási funkciója viszonylagos változatlanságának? Az egyik bizonyára az, hogy a felnőtté avatás, az „érettség” kultikus kimondása és a közösség előtti be- és felmutatása antropológiailag is kódolt lehet. Összefügghet az állatvilági ivarérettség, a szexuális vetélkedés és ebből következő „vezérstátusz” megszerzésével és elfogadtatásával. Ezt látszik igazolni az is, hogy az ősi társadalmaktól kezdődően napjainkig szinte minden kontinensen számos népcsoportnál sor került és manapság is sor kerül kultikus felnőtté avatási szertartásra. A szertartások – majdnem függetlenül tér- és időbeliségüktől – nagyon hasonló forgatókönyv vagy ceremónia alapján mennek végbe. Szinte mindegyikben megtalálhatók olyan próbatételek, amelyek nemcsak komoly fizikai felkészültséget kívánnak, hanem teljesítésük az aktuális közösség szempontjából hasznos és elismert. Például a néphagyományban a legényavatásnál ilyen lehetett, hogy a legény jól tudjon kaszálni, ki tudja kalapálni s meg tudja fenni a kaszát, megrakni a szekeret (MNL, III. 1977-1982). Néhol – elsősorban az amerikai indiánoknál – az érettséget, a felnőtt létbe való befogadást idegi próbához is kötötték, például önuralommal viselkedik-e kiélezett helyzetekben, bírja-e a rá rótt kínzásokat.

Legalább ilyen súlyú tényezőnek tűnik a meghosszabbodott fiatalkor (GÁBOR K, 1992), mely egyszerre jelenti az iskoláztatásban eltöltött évek számának átlagos növekedését, továbbá a sajátos ifjúsági kultúra térhódítását, illetve a felnőttlét jellemzőinek (munkavállalás, családalapítás) kitolódását. Ezzel párhuzamosan a szülői ház, az iskola az elmúlt évtizedekben a társadalom szociális hálójának széthullását és az értékek elvesztését tapasztalta meg, így az ifjúságnak szüksége van a rituálékra, „melyek kompenzálják az identitás és a közösség, a rend és a biztonság elvesztését” (WULF CH, 2007:216.).

A szülői ház azért is igényli ennek meglétét, mert a fölgyorsult ifjúkori fejlődésben egyre kevésbé jut szerephez, folyamatosan presztízsvesztések érik, így a vizsga jelentőségének, nimbuszának fönntartása a családi befolyás érvényesítésének is egyik gyakorlatias, egyben szimbolikus eleme. A szülők málladozó tekintélyének, szülői szerepének egyik utolsó, nyilvános és a gyerekek által is igényelt, illetve elfogadott aktusaként tartható számon.

Feltételezhetően az érettségi szimbolikus szerepének fönntartásában leginkább a tanártársadalom érdekelt, több szempontból is. Egyik oldalról az érettségi rituáléi (feleltetés, bizottság, értékelés, a tanuló bizonytalanságban tartása) óhatatlanul a korábbi korszakok ma már idealizált világát hozzák vissza, azt a békebeli iskolát, ahol a tanár volt a tudás majdnem kizárólagos forrása, illetve a középosztályba kerülés „sorompókezelője” vagy patetikusabban: „Szent Pétere”. Neki adta az állam azt a jogosítványt, hogy döntsön a diákok új társadalmi státuszának odaítélésékor. Az elmúlt ötven évben a békebeli tanári státusz gyökeresen megváltozott, a tanári kompetenciák leértékelődésével, az érettségizők számának fokozatos növelésével. A változások szinte mindegyike a tanári tekintély és jogosultságok jelentőségének csökkenését idézte elő. Így az érettségi szimbolikus funkciójának állandósága mögött minden bizonnyal a tanári társadalomnak egy rejtett kompenzációs szándéka is felsejlik.

Tagadhatatlan, hogy az „érettség” kinyilvánítása az idők folyamán a társadalmi konvenció és kohézió fontos részévé vált, mert állandóságával kiszámíthatóságot és biztonságérzetet visz az egyén és a közösség életébe. Ez akkor is igaz, ha maga az avatandó személy az „átváltóási folyamat” során a státuszvesztéssel járó összes lelki bizonytalansági tényező átélésére kényszerül. Mind a családi háttér, mind az iskola a maga társadalmi és szocializációs legitimitása szempontjából fontosnak tartja a maturáláshoz kapcsolható szimbolikus gesztusokat, és az újabb és újabb generációknak is szükségük van arra, hogy nyilvánosan is elismerjék nagykorúságukat. Miként Wulf írja: „Az átmenet rituáléi egyfelől megtapasztalhatóvá teszik az élet különböző szakaszait, mint saját idődinamikával rendelkező fázisokat, másfelől kontinuitást és értelmet adnak az élet folyamatában [...]. Segíthetik az idegenekhez való közeledést, a különbségek feldolgozását, és támogathatják az együttélést. Ennek sikeres és sikertelen példái az iskolai közösségek, amelyekben egyaránt fontosak az imaginárius, szimbolikus és performatív elemek.” (WULF CH, I.M. 230.)

2. A kutatás módszerei, forrásbázisa, szinterei

A kutatás során a dokumentumelemzés módszerével feldolgoztam mindazokat a nyilvános dokumentumokat (jogszabályokat, feladatsorokat, tanulmányokat, adatsorokat, háttér tanulmányokat), melyek a vizsgafejlesztéshez és a bevezetés első két évéhez kapcsolódnak, és az új történelemérettségi szempontjából relevánsnak minősíthetők. Továbbá áttekintettem a történelemérettségi közel 160 évéhez kötődő dokumentumokat, és elemeztem azokat a szakmai publikációkat, melyek az elmúlt másfél évtizedben a középiskolai történelemtanítás helyzetértékeléséhez kapcsolódtak. Szintén a dokumentumelemzés módszerével dolgoztam fel azokat a hazai kiadványokat és publikációkat, amelyek az európai történelemoktatás megújításához kapcsolódva ez időszakban megjelentek. Elemzésem kiterjedt több olyan angol és német nyelvű publikációra, amelyek a vizsgakövetelmények értelmezésével, a történelmi kulcskompetenciák leírásával foglalkoznak. Áttekintettem néhány európai ország konkrét történelemérettségi feladatsorát, hogy összehasonlíthassam a hazánkban 2005-ben bevezetettel. A statisztikai elemzés módszerével vizsgáltam a 2005-ös új történelemérettségi belső koherenciáját, valamint összehasonlítottam a követelmények kompetencialeírását a vizsgafeladatokban megjelenő tartalmak gyakoriságával. Statisztikai elemzést is használtam a tankönyvek tartalmi, módszertani változásainak vizsgálatában. Kismintás köz-veleménykutatási adatok segítségével vizsgáltam a történelemtanárok vélekedését a bevezetett új történelemérettségről, valamint ennek hatását a tantárgy módszertanára.

A kutatásban felhasznált anyagok jelentős része 1995–2006 között, az Országos Közoktatási Intézet vizsgafejlesztéssel foglalkozó központja munkájához kapcsolódva jött létre, és a disszertációban megjelenő adatok, eredmények, közvélemény-kutatási összegzések is az itt végzett munkacsoport-vezetői tevékenységemhez köthetők. A kutatás eredményei között megjelennek azok a személyes tapasztalatok, melyek az oktatásirányítás különböző szinterein végzett szakértői tevékenységemhez, nemzetközi konferenciákhoz, tanulmányutakhoz és hazai tanári továbbképzésekhez, műhelykonferenciákhoz, a tankönyv- és taneszköz-fejlesztésben végzett fejlesztői munkámhoz, és a felsőoktatásban végzett oktatói tevékenységemhez kapcsolódnak.

3. A disszertáció tartalmi struktúrája

Az érettségi bevezetése, az állami szerepvállalás formái és mértéke, állandó és változó funkciói, a történelem tantárgy helye, szerepe az érettségiben a rendszerváltozásig (1. fejezet)

A disszertáció első fejezete bemutatja, hogy az érettségi 1850-ben történt bevezetésétől kezdődően miként jelent meg az állam szabályzó szerepe magára a vizsgára, illetve a tanítási folyamatra nézve, valamint mely problémák köré szerveződtek az egyes korszakok vitái. Megállapítja, hogy a diskurzusokban a történelemtanítás céljainak változó nézőpontjai (nemzeti elkötelezettség, internacionalizmus stb.), a tartalmakra vonatkozó különböző szelekciós szempontok (a magyar és az egyetemes történelem aránya, a politika- és társadalomtörténet viszonya stb.), valamint a mindennapi tanítási gyakorlatot befolyásoló módszertani alternatívák (tanári előadás, munkáltatás) jelentek meg legtöbbször. A fejezet kitér az egyes korszakokban jelentkező történelmi felfogások jellemzőire, az érettségi állandó és változó funkcióinak érvényesülésére, valamint a központi elvárások és a szaktanári autonómia alakulásának változó státuszaira.

Az új történelemvizsga fejlesztésének nemzetközi kontextusa, különös tekintettel a változó történelem- és tudásfelfogásra, műveltségképre, valamint a vizsgák szerepére (2. fejezet)

A második fejezet bemutatja néhány európai ország mintája alapján az 1990-es években a történelemtudomány és a tudás értelmezésében bekövetkező paradigmaváltás jellemzőit, valamint a történelemdidaktika létrejöttének összetevőit és értelmezésének különböző nézőpontjait. Feldolgozza a vizsgafejlesztés időszakát meghatározó, illetve megelőző évtized nemzetközi folyamatait, továbbá azokat az eredményeket, melyek mind a történelemtanításban, mind a vizsgarendszerek fejlesztésében megvalósultak. Megállapítja, hogy a történelemoktatásban nemcsak a feldolgozási nézőpontok, a tananyagtartalmak módosultak, de jelentősen változott a tanítási gyakorlat is, nevezetesen teret hódítottak a tanulói tevékenységre épülő stratégiák. A fejezet arra is kitér, hogy Nyugat-Európában az 1990-es években végbemenő vizsgafejlesztési szándékok a tudás értelmezésében bekövetkező változások érvényesítése mellett az értékelés standardizációját is célul tűzték ki, és szinte mindenhol központi kérdésként fogalmazódott meg a vizsgateljesítmények előrejelző szerepének (prediktív validitásának) kutatása is. (HORVÁTH ZS.–LUKÁCS J., 2005)

Az új történelemvizsga fejlesztésének hazai környezete, a vizsgafejlesztés főbb állomásai, a vizsgakoncepció, a vizsga jogi és pedagógiai dokumentumai (követelmények, vizsgamodell, feladatok, értékelési útmutatók) (3. fejezet)

A harmadik fejezet feldolgozza a rendszerváltozást követően kialakult „történelemtanítási klímát”, melynek keretében bemutatja, milyen szakmai környezetben került sor a közel tíz éves vizsgafejlesztésre. Sorra veszi a vizsgakövetelmények és vizsgamodell létrejöttének és változásainak különböző stációit, és rámutat a feladatfejlesztés és a kipróbálás összefüggéseire. Bemutatja a vizsgafejlesztési folyamat főbb döntéspontjait és a szakmai közélet változó nézőpontjait. Értelmezi a vizsgakoncepció háttérét, valamint a megszületett dokumentumok tartalmát, illetve a jogi és pedagógiai szabályozás együttes megjelenésének előnyeit és hátrányait. Megállapítja, hogy a vizsgafejlesztési folyamat sikeres menedzselését a kompromisszumok keresése, a konfliktuskezelő tapasztalat, a fejlesztőmunka belső önmozgása, az önkorrekción rendszer működtetésére, az innovációs elemek folyamatos rendszerbe építése tette lehetővé. Feltárja, hogy a vizsgafejlesztés eredményességét a folyamatban résztvevők azon közös meggyőződése is garantálta, miszerint minden változtatás csak abban az esetben lehet eredményes, ha egyszerre képviseli a megőrzés és a megújulás szempontjait, az állandóság igényét és a változtatás szükségességét.

A vizsgakövetelmények analízise, a belső koherencia, a követelmények és a feladatok összehasonlítása, utalás a nemzetközi jellemzőkre (4. fejezet)

A negyedik fejezet a statisztikai elemzés módszerével elemzi a vizsgakövetelményben rögzített kompetencialista, valamint a témák arányát, a vizsgaleírásban rögzített diszciplináris és tartalmi előírások összefüggésében is. Vizsgálja az első néhány vizsgaév feladatai alapján a kompetencialista és a tartalmi elemek előfordulásának gyakoriságát, és elemzi ennek háttérét. Összehasonlítja a vizsgakövetelmények kompetencialistáját, illetve feladattípusait néhány európai ország vizsgadokumentumaival. A feldolgozott adatok alapján arra a következtetésre jut, hogy érvényesül a vizsgakövetelmények belső koherenciája, a feladattípusok igazodnak az európai trendekhez.

Kritikaként megállapítom, hogy a kompetencialistát tágabb fókuszok meghatározásával egyszerűsíteni, a művelési szintek beépítésével pedig kiegészíteni szükséges, támaszkodva az európai történelemtanításban újonnan kidolgozott kulcskompetenciákra. A fejezet azt is érinti, hogy a tartalmi témakörök bármely korrekciójánál figyelemmel kell

lenni a kollektív narratívumok identitásképző funkcióira, a társadalmi közműveltség rejtett, de létező elvárásaira. Ezek a „rejtett” elvárások hangot kapnak akkor, ha a társadalmi közműveltség hivatalos dokumentumaival szembeni kritikákat fogalmazza meg akár a szakmai, akár a civil közvélemény. Ha más oldalról nézzük e „rejtett tudást”, akkor lényegében az egyéni vagy csoportos személyes életsorsokból leszűrt történelmi tapasztalatokról beszélhetünk. (E tekintetben is jellemzően voltak „kitörölt” csoport- és egyéni sorsok, amelyeket a nagy történelmi fordulatokkor visszaemelnek a társadalmi közműveltségbe).

A 2005–2006 közötti történelemérettségi eredmények bemutatása, elemzése, szaktanári vélemények, a fejlesztés lehetséges irányai (5. fejezet)

A disszertáció ezen fejezete az első két vizsgaév eredményeit mutatja be. Ismerteti, hogy az új történelemérettségin az írásbeli bevezetése – a feltételezett kockázatok ellenére – sikeresnek ítélnélő, az elért vizsgaeredmények megfeleltek a korábbi évek gyakorlatának, és az új feladattípusok megfelelően mérték a diákok teljesítményét. Az eredmények analízise keretében sor kerül az írásbeli és szóbeli értékelés megbízhatósága közötti eltérés bemutatására, a feladattípusok működésének jelzésére, valamint a kompetenciákra fókuszáló analitikus érkelési szempontok gyakorlati alkalmazásának vizsgálatára. Ismertetésre kerül egy, a történelemérettségi tanári fogadtatását vizsgáló, 2007 elején végzett szűk körű, kismintás közvélemény-kutatás. A fejezet záró részében – a feltárt tanulságok alapján – az új történelemvizsga standardizációs elemeinek továbbfejlesztése és a vizsga megbízhatósága szempontjából szükséges korrekciós javaslatok megfogalmazására kerül sor.

Az új történelemvizsga hatása a tananyagtartalmakra és a változó taneszközpiacra (6. fejezet)

A fejezet bemutatja, hogy az új történelemérettségi bevezetése a tankönyvpiacra új versenyhelyzetet teremtett. Számos új, többségében színes kiadvány jelent meg. Az összehasonlító statisztikai elemzés azt mutatja, hogy a kiadványok felfogásában forrásközpontú történelem és tevékenységközpontú tananyagfeldolgozás dominált, és a korábbi évekhez képest csökkent a lexikai anyag mennyisége. Nőtt a képek, ábrák, térképek aránya, és ezek illusztratív szerepe csökkent, hiszen mindegyikhez valamilyen tanulói feladat kapcsolódott. Az eredmények értékelésénél azonban azt is figyelembe kell venni, hogy 2005-ben új tankönyvrendelet lépett érvénybe, amely szintén az érettségéhez hasonló változásokat preferálta. A könyvek tanulásfelfogásában is kimutatható az a paradigmaváltás, amely a tanulás tanulására irányul, továbbá az a szándék, hogy az ismeretek és képességek szimbiózisa valósuljon meg, bár e területen a koherencia még nem teljes. Lényeges elmozdulás történt a digitális tananyagok fejlesztésében is, mely azzal is összefügg, hogy a tankönyvpiaci versenyhelyzet új tanulási rendszerek (könyv, munkafüzet, honlap, CD) létrehozását indukálta.

A vizsga hatása a középiskolai pedagógiai praxisra, a hazai tantárgypedagógia elméletekre és a tanárképzés követelményeire (7. fejezet)

A fejezet bemutatja, hogy a szaktanárok jelentős része – az ellentmondásos oktatáspolitikai környezetben – kételkedve figyelte a vizsgafejlesztés folyamatát. A bevezetés évében és azt követően a szaktanárok komoly tanulási utat tettek meg a feladat-, és értékelési útmutatók készítése, az ehhez szükséges számítógépes ismeretek felhasználása és az új vizsgáztatói szerep betöltésének tekintetében. Az új vizsgahelyzet számos esetben javította az intézményen belüli tanári kooperációt, és az emelt szintű szóbeli vizsgáztatás pedig az intézmények közöttit is. A tanári munkában – összehasonlítva egy 2001-es obszervációs kutatással – előrelépés tapasztalható a verbális monologizáló módszerektől való elmozdulásban, a tanulók önálló ismeretszerző tevékenységének és a differenciált tanulási utaknak a

megszervezésében. A változások mélysége és az innovációs elemek tartóssága ma még csak becsülhető. Az új érettségi hatása egyértelműen kimutatható az új rendszerű egyetemi képzés MA szakaszát meghatározó tanügyi dokumentumokban, bár a tantárgypedagógia felsőoktatási helyzete lényegesen nem változott, ezt az intézmények és a hallgatók továbbra is másodrendűnek tekintik.

4. A dolgozatban fel nem tárt területek

A disszertáció nem elemzi a 2005-ben bevezetett ún. kétszintű érettségi rendszer egészét és annak hatását a köz- és felsőoktatásra, továbbá csak érinti a 2003-as Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban NAT) és az érettségi követelmények viszonyát. A NAT ezen, illetve módosított változata, mint folyamatszabályzó eszköz 2004-ben az alapozó szakasz I. évfolyamán került bevezetésre, így a középiskolai képzésre csak 2010 után lehet hatása. Ebből adódóan a dolgozat nem vizsgálta a helyi tantervekben a 2003-as NAT bevezetése nyomán bekövetkező változásokat sem. A vizsgák eredményeinek feldolgozása is csak az első két évet érinti, mert csak ebből az időszakból rendelkezünk részletes adatokkal, ugyanis az Országos Közoktatási Intézethez (továbbiakban OKI) – mai nevén: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) – telepített NFT projekt, amely az anyagi feltételeket biztosította a feldolgozáshoz, 2007-ben befejeződött. Az ezt követő évek vizsgaeredményeiről nem állnak rendelkezésünkre kvalitatív elemzéseket lehetővé tevő részletes adatok, amelyek a további releváns összehasonlításhoz, elemzéshez szükségesek lennének.

I. Az érettségi bevezetése, az állami szerepvállalás formái és mértéke, állandó és változó funkciói, a történelem tantárgy helye, szerepe az érettségiben a rendszerváltozásig

I. 1. Az állami beavatkozás kezdetei, az államnemzeti történelemtanítás (1850–1918)

A felvilágosodás, az alattvalókért való felelősségvállalás és az állami gondoskodás jogát és kötelezettségét hozta el a kor újdonságra fogékony uralkodói számára, így Európa nem egy birodalmában a felkent királyok a jövő nevelése érdekében programjukká tették a népoktatás támogatását, és ezzel összefüggésben kiterjesztették felügyeletüket az iskolák nevelő munkájának megítélésére. Miként a Mária Teréziától származó gondolat is ezt jelzi: „mint az Istentől kormányzásunk alá rendelt országok jóléte, gondoskodni kívánunk arról, hogy a mindkét nembeli ifjak nevelése, amely a nemzetek boldogulásának legfontosabb alapja, nagyobb figyelemben részesüljön”. (MÉSZÁROS I, 1981)

E szándékoktól vezérelve a kiépülő ún. modern államhatalom a későbbiekben szinte minden országban különböző eszközökkel (pl. jogszabályok) és formában (pl. felügyelet) hozzálátott az oktatási intézmények, tartalmak, módszerek fejlesztéséhez és egységesítéséhez. A kidolgozott és rendszerbe szerveződő intézkedések számos további garanciális elemeket (pl. tanárképzés, taneszközök) építettek be az oktatás állami szerepvállalásának hatékonyabb érvényesítése érdekében. Később a jövő eredményesebb nevelése (alattvalókká vagy állampolgárokká) érdekében, vagy nemegyszer csak arra hivatkozva, bevezetésre került egy olyan „szűrőaktus”, más néven vizsga, mely a hatalmat gyakorlók számára meghatározónak ítélt kvantitatív és kvalitatív mutatók alapján, „forgalomirányító” szerephez jut és elvégzi az iskolából kikerülő „szortírozását”.

Idővel a vizsga számos helyen és területen – összefüggésben a jogszabályi, pedagógiaszabályozók hatásfokának gyengülésével – újabb funkcióval is gazdagodott, mivel az oktatásirányítás felismerte, hogy e „szűrőaktus” visszazabályozó szerepe révén alkalmas eszköz a szükségesnek ítélt modernizációs elemek rendszerbe állításának kikényszerítésére is. Itt tartunk ma, hiszen a világ nem egy táján a kiépülő vizsgarendszerek, a folyamatos tesztelesek váltak az elérni kívánt közoktatási szándékok legfőbb letéteményeseivé.

A történelem tantárgy tanítása és az ezzel összefüggő vizsgáztatás régóta a hazai közoktatás egyik lényeges kérdése. Ez a megállapítás attól kezdve igaz, hogy az 1777. évi Ratio Educationis állami feladatként ismerte el a történelem oktatását. Ha végigtekintünk a kezdetektől napjainkig a történelemtanítás főbb vitakérdésein, azt tapasztalhatjuk, hogy a felvetett problémák ciklikusan, de állandóan ismétlődnek (LENGYEL A, 1996). A visszatérő vitákban a történelemtanítás céljainak változó nézőpontjai (nemzeti elkötelezettség, internacionalizmus stb.), a tartalmakra vonatkozó különböző szelekciós szempontok (a magyar és az egyetemes történelem aránya, a politika- és társadalomtörténet viszonya stb.), valamint a mindennapi tanítási gyakorlatot befolyásoló módszertani alternatívák (tanári előadás, munkáltatás) jelentek meg legtöbbször. Ma már az is megállapítható, hogy az ismétlődő vitakérdéseket a különböző korok aktuális politikai, társadalmi, ideológiai megközelítésein túl az az ellentmondás is generálta, hogy múlt csak egy van, hiszen a dolgok csak egyszer történtek meg, de a múltat feldolgozó „történelmi narratíva” többféle is lehet, vagyis a történelem már tudományként is magában hordja az állandóság és változás paradoxonját. (F. DÁRDAI Á, 2006/A)

Az érettségi vizsga és maga a vizsgáztatás az elmúlt másfél évszázad során ritkán került ki a viták középpontjából, noha az ötlet hogy a középiskola zárásaként egy nagy erőpróbát kívánó vizsga tétessék le, már a magyar oktatásügy első jelentős képviselőjénél, a Comenius-nál is megjelent a XVII. század folyamán. „Tanácsos lenne tehát az, hogy a latin iskola végén nyilvános értelmességi vizsgát tartsanak az iskolák vezetői, és az ő véleményük alapján döntsék el azután, hogy mely ifjakat érdemes akadémiaira küldeni és kiket jelöljenek más élethivatásra, és ugyancsak meg kell állapítani, hogy milyen tudományágnak, vajon

teológiának, közigazgatási pályának vagy orvostudománynak szenteljék életüket, amint azt egyrészt természetes hajlamuk elárulja, vagy másrészt az egyháznak és államnak szükséglete megkívánja.” (COMENIUS J, 1953:368.)

Természetesen a nagy pedagógiai gondolkodó nemcsak a vizsga bevezetése kapcsán tekinthető úttörőnek, hanem a történelemoktatás fontosságának felismerésében is, hiszen így írt munkájában: „Mint hogy a történelem tanulása igen gyönyörködteti az érzéseket, izgatja a képzeletet, ékesíti a műveltséget, gazdagítja a nyelvet, élesíti a dolgokról alkotott ítéletet és észrevétlenül fejleszti az okosságot [...] azt kívánjuk, hogy valamennyi osztályon végig állandó kísérője legyen az elsőrendű tárgyoknak.” (ID. SZABOLCS O.–KATONA A, 2006:53)⁴

Később, a felvilágosodás korában jelenik meg hangsúlyozottabban az uralkodói cél, hogy a történelem oktatásával jó és hű állampolgárokat, alattvalókat lehet és kell nevelni. A felülről, a közjó érdekében elindított porosz oktatási modell átvétele már egyértelműen az állami szükségleteknek és elvárásoknak való megfelelést szolgálják. E modernizációs szándék az Osztrák Birodalomban is komoly visszhangra talált, miként az alábbi rendelkezés is jelzi: „Mert a helyes neveléstől függ az emberek egész jövőendő életmódja, a nagy elmék kiképzése és a népek gondolkodásának formálása, amely sosem érhető el, ha jól megválasztott nevelési és oktatási rendelkezések a tudatlanság sötétjét meg nem világosítják, s ha nem részesül mindenki a társadalmi állásának megfelelő oktatásban[...].” (MÉSZÁROS I, I.M. 1981) Mária Terézia által hazánkban 1777-ben bevezetett Ratio Educationis egyértelműen az államérdek oktatáspolitikai kifejezőjeként értelmezhető.

Szintén a modernizáció, az állami beavatkozás eredményeként definiálható az Ausztriában 1849-ben, Magyarországon pedig 1851-ben bevezetett Organisations-Entwurf, (HORÁNSZKY N, 1990) a kötelező érettségi vizsga. E folyamatban meghatározó szerepe volt ismételen a porosz példának, mivel az uralkodó rendelet megalkotója Franz Exner prágai egyetemi tanár és a Poroszországból a bécsi egyetemre meghívott klasszika-filológus, Hermann Bonitz volt.⁵ (KATONA A, 2006/A) A „leigazolt” jelentős porosz pedagógusnak adatott meg az a lehetőség, hogy a vizsga bevezetésével kapcsolatos jogi és szakmai szabályokat kidolgozza. Természetesen Magyarországon az önkényuralom és az ezzel együtt járó reakciós politika részeként értelmezték a vizsga elrendelését. Ráadásul ezt az iskolafenntartók is a belügyükbe való beavatkozásként élték meg, valamint azt is, hogy a vizsgáztatási joggal nem rendelkező iskolák számára a rendelet központi vizsgahelyeket jelölt ki. Legélesebben az autonómiára kényes református egyház tiltakozott, de az intézkedés szinte mindenhol támadások keresztüztüzebe került. Különösen nemzeti nézőpontból teljes joggal, hiszen a múlt tanítása fókuszát a reformkori gyakorlattal szemben, melyben a magyar történelem tanítása dominált (SZEBENYI P. 1970:23.), e dokumentum egyetemes történelmi kontextusba helyezte. Miként a részlet mutatja: „[...] és az újkori történelem tárgyalását egy meghatározott állam [...], az osztrák állam történetének fonalára fűzni fel” [...] arra hivatkozva: „Csak így lehet minden fejlődést a maga sajátos lényege szerint megérteni.” (ID. HORÁNSZKY N, 1990:138.)⁶

Mintegy 160 éve megjelent az Organisations-Entwurf, (HORÁNSZKY N, 1990) amely a magyar közoktatás történetében először rögzítette a gimnáziumok számára az érettségi vizsga, vagy – ahogy az akkori köznyelv használta – „vizsgálat” kötelező bevezetését. A korabeli

⁴ Idézet Comenius Panszofikus iskola tervzetéből 71. L.: Comenius Magyarországon, Comenius Sárospatakon írt művéből (Összeállította, a bevezetést és a jegyzeteket írta Kovács Endre.) Tankönyvkiadó, Budapest, 1970, 121-123. és 142-145.l.

⁵ Róluk ír: Zibolen Endre: Az Organisationsentwurf és a nyolcosztályos magyar gimnázium. (Bevezető tanulmány) In: Entwurf, 1990. 10–11. o., valamint Hajdu János: Az osztrák vallás- és közoktatásügyi minisztérium szervezetének kialakulása a Bach-korszakban. In: Tanulmányok a magyar nevelés történetéből 1849–1944. Tankönyvkiadó, Budapest, 1957. 9–12. oldal. és Madzsar Imre: A magyar közoktatás az abszolutizmus korában. Magyar Pedagógia, 1922. 5. sz. 72–77. oldal.

⁶ Az Entwurf V. sz. függeléke: Instrukció a történelem és a földrajz tanításához.

dokumentum „egy egyetem, egy teológia, jogi, orvosi vagy filozófiai stúdium látogatására való jogosultság” (HORÁNSZKY N, I.M. 1990:70.) megadásának szabályozott feltételeit tartotta elsődleges célnak. Rögzítette a vizsga hatályát illetően, hogy „csak az érettségi bizonyítványa által nyeri el valaki azt a jogot, hogy rendes hallgatóként egyetemet vagy egyszeri ügynevezett fakultásstúdiumot látogathasson, s képességet nyerjen ama további jogosítványok elnyerésére, amelyeknek egy ilyen stúdium az előfeltétele”. (HORÁNSZKY N, I.M. 1990:79.) Nagyon egyértelműen meghatározta tehát, hogy a vizsga a felsőbb értelmiségi körbe, ha úgy tetszik, a kiválasztottak közé való bekerülés „sorompójaként” funkcionáljon. Továbbá kijelölte a jogosítvány vagy – ahogy a szakirodalom használja – „útlel és vízum” értékét. (MÁTRAI ZS. 2001)

A jogszabály a közoktatási intézmények külső ellenőrzésnek bevezetését azzal indokolta, hogy az államnak „az egész iskolaügy fölött gyakorolt felügyelete alapján egyaránt joga és kötelessége, hogy előzőleg megbizonyosodjék afelől, hogy az egyetemre felveendő képzettségük egészét tekintve, birtokolják-e a képességet és morális jogot arra, hogy a további tanulmányaikban saját döntéseiknek átengedhetők legyenek”. (HORÁNSZKY N, I.M. 1990:162.) A „morális jog” kifejezés olyan új nézőpontot jelenít meg, amelyet – kis túlzással talán – szakrális elemnek is tekinthetünk, hiszen az ezen értendő az intellektuálisan földolgozott tananyagból nem vezethetők le. Nem véletlen tehát, hogy a szaktárgyi tudáson túlra mutató elvárás ellenőrzését csak az állam által kirendelt vizsgabiztos legitimálhatja. Így ő válik a közösségi normák, elvárások érvényesítésének helyi letéteményesévé, szertartásmesterévé, aki a jelöltek alkalmasságának eldöntésén túl magának a képzőintézmény munkájának ellenőrzésére is jogosítványt kap. „Az iskolatanácsos szerepe ugyanis a vizsga vezetésében lényegében az, hogy ellenőrzi, vajon a gimnázium a tanulóival szemben az egész tanfolyam végén valóban azokat a követelményeket támasztja-e, amelyeket a gimnáziumi feladatoként az általános tanterv megállapított, s amelynek teljesítését az egyetem látogatására jogosítóként elismernek.” (HORÁNSZKY N, I.M. 1990:164.)

Különös tekintettel arra, hogy egy levert szabadságharc után adatott ki, számos pedagógiai érdeme és új gondolata ellenére „az előzetes hazai tapasztalatok mellőzése, az erőszakos germanizálásban megnyilvánuló politikai programja és tendenciája miatt – melynek érdekében a Bach-korszak önkényuralma felhasználta – az Entwurf népszerűtlenné, sőt gyűlöletessé vált nemzetünk történetében.” (ID. LENGYEL A, 1997/A:6.)⁷ A dokumentummal szembeni kezdeti nyílt ellenállás oldódására „az abszolutizmus válságának időszakában kerülhetett sor, így »az Entwurf utasításaitól teljesen eltérő új, helyi tantervek tűntek fel.« A korábbi évekkel szemben a hazai történelem tanítása ismét előretört. Ugyanakkor: általában nem tért vissza a tananyagbeosztás az 1849 előtti állapotokhoz, nem tette kizárólagossá a magyar történelem tanítását.” (ID. LENGYEL A, 1997/A:7)⁸ A dokumentumhoz való politikai és szakmai viszonyulás a későbbi évtizedek során, különösképpen a kiegyezést követően, folyamatosan javult, már csak azért is, mert ami kiadásakor hátrány volt – hogy az állam beavatkozik és ellenőrzi az iskolák munkáját –, az a kiegyezést követően előnye lett, hiszen általa már a magyar kormánynak volt beleszólása az ország területén lévő iskolarendszerbe.

Az Entwurf rendelkezése szerint az érettségi tételeket minden tanévben a központi utasításoknak megfelelően az egyes iskolák tanárai dolgozták ki, és az adott intézmény igazgatója terjesztette fel, melyeket az érettségi elnök hagyott jóvá. „Így a tételek jól tükrözték az adott kor társadalmi-politikai és nem utolsósorban pedagógiai szemléletét. Ez még a látszólag kor- és politika-független természettudományos tételeknél is kimutatható volt.” (JÁKI L, 2000) A tételek megfogalmazásakor a szaktanároknak abból kellett kiindulni,

⁷ Balogh László: „Tiszteletteljes replika” (1851-1945) 7. p. In Mi a baj az érettségi vizsgával? Szerk.: Bernáth János 1981.

⁸ Szebenyi Péter: Feladatok-Módszerek-Eszközök. Visszapillantás a hazai történelemtanítás múltjára. Bp. 1970. 27. o.)

hogy a vizsgázó megoldása „ne a tételek pusztá ismertetéséből álljon, hanem abban a képességben, hogy [...] használni tudják, [...] olyan feladatok megoldására, amelyek közvetlenül függnnek az oktatásban átvett és megértett főtételekről. Ezt a képességet nem lehet speciális felkészülés révén, semmiképp pedig tételek és bizonyítások kívülről való megtanulása útján megszerezni, hanem az csakis a tárgy egyes területeiben való elmélyülés fokozatosan érlelődő gyümölcse lehet.” (HORÁNSZKY N, I.M. 1990:163.)

A történelemtanítás feladatát az Entwurf (39. §) a főgimnáziumok számára a következőképpen jelölte meg: „Átnézet a világtörténelemnek pragmatikai tekintetben összefüggő főbb eseményeiről, a görögök és rómaiak történelmi fejlődésének, valamint az osztrák állam jelenlegi állapotának behatóbb ismeretével.” (ID. LENGYEL A, 1997:5) A tantárgyból a vizsga előírásai szerint szóbeli feleletet vártak el a jelentkezőktől, a tétel-összeállító szaktanártól pedig azt, hogy „súlyozzon” és emelje ki azokat a területeket, „[...] amelyekben minden művelt embernek alapos és biztos ismereteket kell önmagától követelnie, s amelyeknek átfogó és ismételt közlésére ezért a gimnázium különös gondot fordít, míg más területekkel szemben csak mérsékelt követelményeket támaszt.” (HORÁNSZKY N, I.M. 1990:166.) Teljesen nyilvánvaló, hogy a történelem tantárgy ebben a kontextusban jórészt erkölcsi példagyűjteményként, kimondottan nevelő céllal jelent meg, mely funkció – igaz módosuló háttérrel, tartalmakkal – hosszú távon meghatározta a tantárgy oktatását.

Az érettségi vizsga a bevezetésének pillanatától kezdődően egyszerre kívánta vizsgálat tárgyává tenni az iskolák széles körű szakmai tevékenységét, valamint a diákok általános morális előmenetelét. Ráadásul fölruházódott a „felkenés” rituálisnak nevezhető jogával is, hiszen a bizonyítványadás jogát kapta meg azáltal, hogy ha „a vizsgázónál minden vizsgatantárgyra kiterjedően megtörtént, akkor következik be az a már rendelkezésre álló minősítések nyomán közvetlenül megválaszolható kérdés, hogy a vizsgázónak az egyetemre való érettségét odaítélik-e, avagy nem”. (HORÁNSZKY N, I.M. 1990:78.) Tehát ennek a döntésnek a függvényévé vált az, hogy a jelölt érvényes „útlevelet és vízumot” kap-e az egyetemre. Ez utóbbi birtoklása egyben a választójogi cenzus megszerzését, a magasabb értelmiségi státusz elérési lehetőségét, így az esetek nagy részében a társadalmi hierarchiában betöltött hely lényegi megváltozását jelenthette. Nem véletlenül fogalmazott így az érettségi vizsga célját illetően az 1884. évi miniszteri utasítás: „E vizsgálat célja kipuhatolni, vajon a középiskolát végzett ifjú bír-e az általános műveltség és tárgyismeret azon mértékével, mely tőle a középiskolai tanterv szerint megkövetelhető, s így az értelmi fejlettség olyan fokán áll-e, minő a főiskolai tanulmányokra szükséges?” (KÜRTI GY, 2005:6.) E miniszteri utasítás részekén kiadott vizsgaszabályzat egységesen csökkentette az érettségien leteendő tárgyak körét és öt kötelező tantárgyat határozott meg: magyar, latin, magyar történelem, matematika, fizika, és a diákok értékelésére négyfokozatú értékelési rendszert: jeles, jó, elégséges, elégtelen – vezetett be. Előírta, hogy szóbeli vizsgára csak az bocsátható, aki legalább elégséges osztályzatot ért el valamennyi írásbeli tárgyból.

A korszakban az érettségi fikciója és formája sem általában, sem a történelem tantárgyat tekintve lényegileg nem változott, legfeljebb annyiban módosult, hogy a tantervi előírásokban a hangsúlyok némiképpen átrendeződtek. Bár Eötvös József miniszter kidolgozott egy új, 9 éves felépítésű középiskolai rendszert, amely az Entwurf tagadása lett volna és magát az érettségi vizsgát is kiiktatta volna a rendszerből.

Az 1880-as évektől vált az érettségi még erőteljesebben egzisztenciális tényezővé, hiszen innentől írták elő hivatalosan, hogy mely állások betöltésének a feltétele a matúra megszerzése.⁹ Az államérdekre való hivatkozás és az állami alkalmazás követelménye ismételten a vizsga elleni támadásokhoz vezetett. A vizsga eltörlését követelők egészségtelen társadalmi szelekciót láttak a vizsgában, mert a minősítési törvény következtében „[...] az érettségi a

⁹ A köztisztviselők minősítéséről szóló 1883. évi I. törvény, amely az érettségit a köztisztviselői karba jutás alapfeltételévé tette

tisztviselői állás elnyeréséhez szükséges diplomaként működött.” (ID. TÖTTÖSSY I, 2005/A)¹⁰ A későbbiekben a középiskolai oktatás létszámának folyamatos növekedése nyomán felmerült az is, hogy a középiskolát elvégzők kétféle típusú vizsgát tegyenek: egy alacsonyabb szintűt, a köztisztviselői pályára igyekvők, s egy magasabb szintűt, amely a főiskolai és egyetemi tanulmányok megkezdését tette volna lehetővé. (ID. TÖTTÖSSY I, I.M. 2005/A)¹¹

A kiegyezést követően, a dualizmus korában némiképp módosultak a történelem tantárgy tanításának súlypontjai, így fokozatosan lényegesen nagyobb szerepet kapott a nemzeti történelem, összefüggésben azzal a céllal, „[...] hogy nemzetünk ezer esztendő múltjának és küzdelmeinek s az eseményeknek és nagy történelmi alakoknak megnyilatkozó nemzeti erényeknek megismertetésével felébressze, ápolja és nemesítse a nemzeti önértéket és királyhűséget.”¹² (ID. KATONA, 2006/B) A századforduló környékén a tárgy oktatásának új, nemzetközi összehasonlításban is korszerű elképzelései fogalmazódtak meg Kármán Mór pedagógiai írásaiban. A kiváló tudós és pedagógus mellett érvelt, hogy nem a tények és események felsorolására, hanem az oksági kapcsolatok feltárására, az állami és társadalmi élet alakulására kell a legfőbb súlyt helyezni, „[...] minthogy az iskola egyik fő feladata megismertetni a növendékekkel, miként nyilvánul egyes történelmi tényekben az emberiség és a nemzetek közérzete.”¹³ Igaz, elképzelései összeütközésbe kerültek a tantárgytörténelmi (és tudománytörténelmi) szakirodalomban – kissé pejoratívan használt – hungarocentrizmus híveivel, (UNGER M, 1976:18–25.) akik az erősödő nacionalizmus és birodalmiság korszakában a nemzeti történelem számára kívántak szinte kizárólagos teret biztosítani a történelemtanításban.

A századforduló tájékán és azt követően szinte állandósult a vita a hazai és az egyetemes történet tanításának arányairól a különböző szekértáborok között. E polémiát tovább színesítette az is, hogy egyes tanárok a politikatörténet, mások a művelődéstörténet túlsúlyát nehezményezték, (KATONA A, 2006/B.) kiegészítve azzal, hogy jó néhányan állást foglaltak a történelmi adatok ésszerű korlátozása mellett, mivel a középiskolában nem az egyetemi szintű szaktudományt kell tanítani, hanem a „dúsgazdag anyagból annyit veszünk tehát, amennyi a középiskolai oktatás céljára elegendő.” (ID. KATONA, I.M. 2006/B:2.) E korszakban születik meg az első magyar rendszeres történelemdidaktikai szintézis: Márki Sándor „Történettanítás a középiskolai új tanterv szellemében” (MÁRKI S, 1902) című munkája,¹⁴ (ID. SZABOLCS O, 2000:25-27.) amely nemzeti alapon állva egy új, kényes egyensúlyt akar teremteni a hazai és egyetemes történelem tanításának arányai és szándékai között. A különböző, nem éppen indulatoktól mentes vitáktól függetlenül, a Kármán és követői által kidolgozott egyetemes és magyar történelmi vonatkozások összekapcsolása jelentette azt a modellt, amely közvetlenül 1945-ig, közvetve pedig a mai napig követendő mintául szolgál a hazai történelemtanítás terén.

A XX. század elejére a vitázó felek konszenzusának megteremtése azért is vált egyre nehezebbé, mert a kialakuló új történetírás látószöge kiegészült mindazon felfedezésekkel, „amelyeket az antropológusok, a közgazdászok, a pszichológusok és a szociológusok tettek, s amelyek az elmúlt ötven év folyamán forradalmasították fajunk eredetét, fejlődését és kilátásaira vonatkozó elképzeléseinket.”¹⁵ (ID. Romsics I, 2004) A sokszor szociológiai vagy

¹⁰ Zibolen Endre: Az érettségi történetéből. Köznevelés, 1962. XVIII. évf. 632-634. lap

¹¹ Fischer Miklós: Az érettségi vizsgálati utasítások revíziójáról. OKTK 1903-1904. XXXVII. évf./1. 1-23. o.

¹² Tanterv és utasítás az elemi népiskolák számára. Kiadta a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1905. évi június hó 16-án 2202. eln. sz. rendeletével. Budapest, 1905. XXXIII. o.

¹³ L. Kármán Mór: Pedagógiai dolgozatok II. X. Adatok középfokú oktatásunk szervezéséhez (143-145. L; 153-154. L; 160-173. L; 189-191. L; 209-210. L; 234-237. L; 273-276.1.)

¹⁴ A közvetlen előzmények közül egy elemi és egy középiskolai történelemdidaktikai munkát említhetünk meg: Erdődy János: A történettudományi tárgyak módszertana. Bp., 1882. (I. A földrajz módszertana 5-53. oldal.; II. A történelem módszertana, 54-94. oldal.) és Fazekas Sándor: A történelem tanítása a középtanodákban. Debrecen, 1883.

¹⁵ Az Egyesült Államokban James Harvey Robinson 1912-ben tette közzé a The New History című programadó írását. "Az új történetírás" - olvashatjuk ebben - szakít a múlt tanulmányozására eddig nehezedő korlátokkal.

marxista indíttatású „modernek” vagy radikálisok megjelenése a hazai történelemoktatásban egyrészt felszínre hozta az addigi nézőpontok teljes elvetését és a jelenismeret tanításának fölerősítését, másrészt tovább színesítette a tárgy oktatásának filozófiai hátterét, harmadrészt kiszélesítette a vitakozók körét a szakmában, illetve a közéletben. A helyzetet tovább árnyalta az a tény, hogy az oktatásról folyó diskurzusokba bekapcsolódtak az ún. reformpedagógia képviselői, akik a mindennapi tanórai gyakorlat megváltoztatását szorgalmazták. Elvetették azokat a módszereket, melyek a tanulókat mindig csak receptív, passzív munkára készítették, és az önálló feladatmegoldásra serkentő, dominánsan vizsgálódó jellegű tanórai tevékenységek bevezetését támogatták. (KATONA A, I.M. 2006/B)

Végigtekintve az érettségi bevezetésétől az első világháború végéig tartó időszakon, egyértelműen megállapítható, hogy a bevezetés időszakának ellentmondásos körülményei (a szabadságharc leverése, osztrák önkényuralom) ellenére maga a vizsga jelentőségének társadalmi elismertsége folyamatosan növekedett, és mind a három körülhatárolt jellemzőjét „szimbolikus, életútbeli és kulturális” (HORVÁTH ZS, 2003) szilárdan kiépítette és tartotta. Egyszerre volt a felnőtté avatás rituális és szimbolikus aktusa, valamint a társadalmi mobilitás – és sok tekintetben – az integráció meghatározó stációja, hiszen meghatározó életútbeli állomásként működött. Mindezek mellett az akkor elfogadott közműveltség társadalmilag legalizált esszenciájaként is funkcionált.

Az Entwurf, az állami szerepvállalás növelését és ezzel összefüggésben az oktatási gyakorlat ellenőrzésének szándékát is jelentette. Bevezetésére két évet adott a tanügyi kormányzat. VI. fejezete volt a tulajdonképpeni vizsgaszabályzat, mely mindössze tizenkét pontot tartalmazott. Az Entwurf az állami „beavatkozás” kétségtelen jele volt, hiszen az „érettségi vizsgálat” a kimenet oldaláról közvetlen módon a közoktatást, a bemenet felől pedig közvetett módon a felsőoktatást szabályozta.

Összevetve az állami beavatkozás mértékét, a későbbi korokban megvalósult hatalmi beavatkozásokkal, akkor minden kétséget kizáróan „könnyednek” ítélnél, hiszen nem csorbította jelentős mértékben sem az iskolai fenntartásban is megnyilvánuló pluralizmust, sem a tartalmi szabályozás módjaiban és formáiban érvényesülő alternativitást. (Pl. Az iskolák maguk javasolták a dolgozatcímekeket, melyekből a tankerületi főigazgató, illetve az egyházi intézményeknél a minisztérium által kijelölt „vizsgálóbizottsági elnök” választott.) A mértékkel kapcsolatos megállapítás akkor is igaz, ha a kor közvéleménye erről másként vélekedett. Az is tagadhatatlan, hogy az Entwurf „kívülről vitt be” az oktatás rendszerébe jórészt pedagógiai előremutató szakszerű modernizációs elemeket.

Az államilag felügyelt vizsga bevezetésének időszakában monopolisztikus módon az osztrák birodalmi történelemszemlélet érdekeit jelenítette meg, de e szemlélet, különösképpen a kiegyezést követően, egyre jobban oldódott, és egyre nagyobb helyet kaptak benne a magyar nemzeti történelem számára fontos témák és funkciók. A századfordulót követően pedig a monopolisztikus gondolkodásmód érvényesülése az erősödő magyar „birodalmiság” számára vált kedvezővé, hiszen ennek révén tudta a soknemzetiségű országban a saját narratíváját kivételezett helyzetbe hozni. Miként Gyarmati György írásában összefoglalja a korszak meghatározó történeti gondolkodásának alapjait: (GYARMATI GY, 2008) „A magyarság Kárpát-medencei honfoglalásának (890-es évek) közelgő ezredéves évfordulója (1896) volt a ritka alkalom, felmutatni – ha tetszik „történetileg bizonyítani” – a nemzet nagyságát. A közel ezer éves – kisebb megszakításokkal – töretlen államiság részletező leírása volt hivatva igazolni, hogy a magyarság a legrégebb és legvitálisabb „államalkotó nemzet” a Kárpát-medencében. Az egyes korokat idéző történeti leírásokba szöve az évezred első felében Magyarország európai hatalmi tényezőként számon tartott keresztény királyságként ábrázoltatott; majd a 13. századi tatár betörés idején, illetve „újraélesztve” az Oszmán Birodalom elleni küzdelmek évszázadaiban, a „kereszténység védőbástyája” lett; utána pedig a függetlenség visszaszerzéséért egymás után hadba szálló szabadságharcos nemesi nemzet-

ként került bemutatásra. A tíz kötetre rúgó millenniumi történelmi freskó¹⁶ egyöntetűen kínálta ezt egy közös azonosságtudat bázisaként „Nagy-Magyarország” honpolgárainak, miközben – a korabeli nemzetiségi megoszlás szerint – az országlakosok majdnem fele nem magyar identitású volt.¹⁷

A XX. század elején a történelem tantárgy helyéről, szerepéről, tanítási módszereiről és a vizsgatartalmak nyílt és rejtett üzeneteiről folytatott viták két dolgról tanúskodnak. Egyrészt arról, hogy a hozzászólók többsége felkészültségben és tájékozottságban, szinkronban volt a kor európai pedagógiai gondolkodóival, másrészt felismerte mindazokat a kihívásokat, amelyek a történelemtanítás előtt álltak akkor és állnak sok tekintetben ma is. Így például „a történelem és más tárgyak koordinációja; a történelemnek mint iskolai stúdiumoknak komplex felfogása; az értelmi és érzelmi hatások egysége; a tanulók aktivizálásának szükségessége és útjai; a történelmi megismerés működésének a mechanizmusa; a taneszközök fontossága és alkalmazásának formái”. (SZABOLCS O. 2005:42.)

Az első hatvan év történelemérettségije azt is tükrözte, hogy az állami felügyelet elrendelése nem járt együtt a tanári munka leértékelésével, – sőt talán inkább felértékelését eredményezte –, hiszen a szaktanárok joga maradt a tételek kijelölése, az iskoláké pedig a felterjesztés jóváhagyásra. Mindez azt jelentette, hogy a hatalom bízott a kiképzett tanárainak szaktudásában, alkalmazási képességében és a hatalomhoz való legalább minimális lojalitásában, vagyis abban, hogy a központi rendelkezéseket – ha vonakodva is – de bizonyosan végrehajtják. Vagyis a történelemtanárok autonómiája a korszakban, az állami szerepvállalás növekedése ellenére lényegesen nem csökkent, sőt az érettségien betöltött vizsgáztatói funkciójuk révén társadalmi elismertségük inkább erősödött.

Külön érdekessége a történelemérettségi első nagy korszakának, hogy fő jellemzői – valamilyen módon – végigkísérik a későbbi időszakokban is. Ciklikusan visszatérő vitakérdésnek lehet nevezni a magyar és egyetemes történelem arányát, a történelmi mozgatórugók kérdésének különböző aspektusait, az általános erkölcsi nevelési célok és a nemzeti közösséghez való tartozás értéként való megjelenését, valamint az ismeretek (tények és adatok) és a gondolkodás- és látásmód (képességek) vizsgálatának különböző komponenseit.

I. 2. A kultúrnemzeti történelemtanítás időszaka (1918–1945)

Bizonyára jelképesnek is ítéelhető, hogy a történelemérettségi második korszaka kezdőpontjának a világháborús összeomlással és az azt követő társadalmi zavarodottságból és gazdasági káoszból születő proletárdiktatúra tekinthető, végpontja pedig egy újabb háború és összeomlás, melynek nyomán alapjaiban kérdőjeleződtek meg mind a történelemtanítás, mind az érettségi általános funkciói.

Sajnálatosan rögzíthető az is, hogy a korszakban a megváltozott nemzeti lét miatt a századelő történelemoktatásával kapcsolatos szakmai és pedagógiai kérdései háttérbe szorultak, a monopolisztikus, egyetlen lehetséges narratívát elfogadó történelemszemlélet nem hogy lazult volna – helyet adva a különböző árnyalatoknak –, hanem éppenséggel dominánssá, kizárólagossá vált. A történelemérettségi második korszakába indul el az a folyamat amelyben – szemben a korábbi hetven évvel, mely az állami beavatkozás mellett a tanári szakmai autonómiára épített – melyben a hatalom egyre bizalmatlanabbá válik a tanárok szakmai felkészültsége, és esetenként politikai lojalitásában. Ezért ad ki részletes útmutatókat, megfigyelési szempontokat, tételeket. E folyamat, majd az 1945-ös időszakot követően kiteljesedik és kiszélesedik, eljutva a szaktanári autonómia fölszámolásáig.

¹⁶ A magyar nemzet története. Szerk.: Szilágyi Sándor, Budapest, 1896.

¹⁷ A lakosság nemzetiségi megoszlása Magyarországon 1900-ban (kerekített adatok): magyar 51,5%; német 12%; szlovák 12%; román 16,5%; kárpát-ukrán (ruszin) 2,5%; horvát 1%; szerb 3%; egyéb 1,5%. Magyarország története, 1890–1918. (Főszerkesztő: Hanák Péter) Akadémiai Kiadó, Bp. 1978. 414. o.

Az első világháború időszakában, majd az azt követő összeomlás és forradalom idején az érettségi státusza lényegileg nem változott. Bár a bolsevik tanácsköztársaság, mely a világforradalom és a múlt eltörlésének bűvöletében fogant, felfüggesztette a vizsgát, az uralkodó osztály műveltségi monopóliumának a megtörése céljából,¹⁸ és meghirdette a történelemtanítás gyökeres átalakításának tervét, hogy „az ifjúságot minden eddigi társadalom gazdasági alapjairól, osztálytagozódásáról s elnyomott tömegeinek forradalmi megmozdulásairól tájékoztassa, s ezzel a proletariátus felnövő nemzedékét előkészítse a társadalom átforgalmazásának arra a hatalmas munkájára, amely most van folyamatban.”¹⁹ (ID. HORVÁTH ZS, 2003)

A kommün bukását követően a trianoni traumával való szembenézés kényszere alakította mind az érettségi, mind a történelemtanítás célrendszerét. Az érettségi megőrizte társadalmi legitimitását és hármaskör funkcióit, hiszen az ún. középosztályba kerülés meghatározó pontjaként funkcionált. Nem véletlenül, hiszen a nemzetcsontkítást a középosztály centrumába helyezésével kísérte a korszak ideológiája kompenzálni. „A középosztály éppen azért, mert főképp szellemi munkásokból áll, a haladást nem keresi egyedül az anyagi jólét fokozásában, mint ahogyan a szervezett fizikai munkásság történelmi materializmusának marxi dogmatikája vagy a plutokrácia midási életbölcseisége, hanem a szellemi-erkölcsi értékek megvalósulásában.” (Korniss) Az érettségi a korszakban így lett egyre inkább a kiválasztottak rétegének és az alsóbb társadalmi csoportokból érkezőknek „szűrője” és a mobilitás „emelője”. A vizsga az újólag és ismételt, a társadalmi béke és rend helyreállítása érdekében a hierarchizált társadalom szabályozórendszerének kitüntetett pontja maradt. Bár némileg módosították, kiegészítették az érettségire vonatkozó jogi és pedagógiai dokumentumokat, de ezek a vizsga alapvető céljait, jellemzőit (tantárgyak, írásbeli-szöveges) nem befolyásolták, hanem legfőképpen arra irányultak, hogy a gimnáziumok és reáliskolák elvárásai közeledjenek egymáshoz, valamint a lányok számára is biztosítsák a középfokú végzettség megszerzését. (TÖTTÖSY I, 2005/A)

A történelem tantárgy vonatkozásában a kezdeti nyílt irredentizmust, majd közel két évtizeden keresztül a Klebelsberg-féle kultúrpolitikai meghatározó kultúrpolitikai elméletet azt vallotta, hogy magyar hazát ma elsősorban nem a kard, hanem a kultúra tarthatja meg és teheti nagyra (KLEBELSBERG K, 1925). A kultuszminiszter „nemcsak kormányzati, hanem társadalmi erőforrásokat is növekvő mértékben vont be, s ezzel tovább pluralizálta a rendszert. A társadalmi erőforrások bevonása során kényszerítette a kulturális kérdések iránt közömbös nagybirtokosokat a terhek vállalására, s a kormánypárt „merkantiljaként” a nagyotkötést is érdekeltté tette a magaskultúra szponzorálásában.” (NAGY P. T, 2002) A kormányzati erőforrásokat a vallásért, oktatásért és kultúráért egyaránt felelős minisztérium funkcióbővítésével úgy tudta kiterjeszteni, hogy az egyúttal igazodott a háborút megelőző pragmatikus-alkotmányos – azaz nem túlideologizált – hagyományba.

Az 1924-ben kiadott törvénymódosítás szerint a reáliskolában letett érettségi is valamennyi főiskolán és egyetemen továbbtanulásra jogosított. (Ezzel megszűnt a gimnázium megkülönböztetett jellege.) Ekkortájt igen magas követelményeket állítottak a vizsgán történelemből a diákok elé, ugyanis 120 tételből kellett vizsgát tenni, melyből 102 magyar, 18 pedig egyetemes vagy általános témákat ölelt fel.

Az érettségi helyét, szerepét illetően komoly változásnak értékelhető az 1934-ben Hóman Bálint minisztersége idején elfogadott módosítás, mely egyrészt egységesítette a különböző középiskolai képzéseket és magát a vizsgát, valamint a görög nyelv és irodalom fakultatív tételével, az élő idegen nyelvek tanítását és vizsgáztatását preferálta. Sajátságos módon az ekkor megfogalmazódó kritikák már nem a sokak által gyűlölt matúra eltörlésére irányultak, hanem elsősorban megreformálását célozták, annak érdekében, hogy garantálni lehessen a korábban elvárt színvonalat. „Az álláspont szerint a vizsga már nem teljesíti felada-

¹⁸ Köznevelési Népbizottság 30. K. N. sz. rendeletével 1919. május 12-én eltörölte az érettségi vizsgát.

¹⁹ Fáklya, 1919. április 27. 4. oldal.

tát, elégedetlen mindhárom oldal: a felsőoktatási intézmény kevesli a tudást, a középiskolai tanár a diákok szorgalmának és tehetségének hiányáról beszél, a tanuló a túlterhelés ellen tiltakozik (s kétségbeesik a szülő a gyér eredmény láttán).²⁰ (ID. TÖTTÖSSY I, 2005/A) Mai szemmel nézve is számos előremutató elvárás fogalmazódik meg, melyek abból indultak ki, hogy a középiskolák tanulói csak a megismert tananyag reprodukálására képesek, így a valódi megmérettetéshez, a korszerű tudás biztos elsajátításához megújuló tanári módszerekre, valamint ehhez igazodó taneszközökre lenne szükség, míg az ellenőrzéséhez „[...] független vizsgabizottságokra, standardizált vizsgakérdésekre” (TÖTTÖSSY I, 2005/A:10) van szükség.

A történelem tantárgy tekintetében Hóman minisztersége idején ismét fölerősödik a nemzeti történelem tanításának fontossága, miszerint „[...] a Német-római Birodalom körül forgó európai történetnek háttérbe kell vonulnia a nemzeti történet alaposabban kiépített tantárgya mögé. A nemzeti történetet kell bővebben és részletesebben tanítani, mindenkor kapcsolatban a magyar történet szinkronisztikus háttéréül szolgáló világtörténeti események és helyzetek ismertetésével.” (TÖTTÖSSY I, 2005/A:83) Az 1938-as egységes középiskolai tantervben kiemelődik a történelem tantárgy „[...] az erkölcsi nevelésben betöltött hangsúlyozott szerepe, a jelenközpontúság, az érzelmi („lélekformáló”) nevelés fontossága, a példaképek állítása és a szellemtörténeti nézőpont”²¹ (KATONA A, 2007/A:75) megjelenése. A tantervhez kapcsolódó ún. Utasítások nagy részletezettséggel és széleskörűen meghatározzák azokat a metodikai elveket és gyakorlatot, melyek a tanári személyiség kisugárzó ereje, és „apostoli” küldetése révén „a reábizott tanulókat a nemzeti gondolatnak rajongó harcosaivá neveli [...] különösen a mai nehéz időkben.” (KATONA A, 2007/A:79)

A két háború közötti időszakban a középiskolázás, és így „az érettségizettek köre nem terjedt túl egy-egy korosztály 10-15%-án, elmondható volt, hogy a vizsgával rendelkezők köre többé-kevésbé azonos módon határozta meg önmagát, „[...] az iskolázottság, esetünkben az érettségivel rendelkezés, életmintául szolgált: az érettségizettek köztisztviselői állást tölthettek be, a hadseregben tisztii rendfokozattal rendelkeztek, párbajképesek lettek. Az érettségizett középosztály szociális és politikai záró réteget képezett, amely mintát adott lefelé, az alsóbb néposztályok számára. Kulturális és civilizatorikus értelemben tehát az érettségivel rendelkezés stílust, éthoszt, viselkedést, társadalmi érintkezési szabályokat, életfelfogást is magában foglalt.” (HORVÁTH ZS, 2003)

A két világháború közötti korszakban az állam egyre keményebben avatkozott be az iskolarendszerbe (1935-ös tanügy-igazgatási reform) és az érettségi vizsgába, de e beavatkozások nem rendítették meg az iskolák szakmai autonómiáját, a pedagógusok presztízsét. Az iskolarendszer egésze és az ehhez illeszkedő érettségi egy irányítottabb egyenlőtlenség irányába mozdították a rendszert, hiszen konzerválták azt a helyzetet, hogy mindenki a maga köreinek megfelelő iskolatípust válassza. (NAGY P. T, 2002) A történelem tantárgy kiemelt helyzetét a Trianon utáni „sokk” alapvetően meghatározta, hiszen a nemzetnevelés sorskérdéssé vált, így a tárgy elfogadottsága nemcsak hogy megmaradt, hanem emelkedett is. A tanítás nemzeti vonásai – összefüggésben a nemzetépítés és a Kárpát-medencei magyar kultúrfölény meghirdetette programjával némileg megerősödtek, de a tananyag, így az érettségi követelmények is a dualizmus korában létrejött arányokat tükrözték. A szaktanárok módszertani munkájának garanciájaként meghozott reformintézkedések bizonyos értelemben szűkítették a tanártársadalom korábban kivívott autonómiáját, de alapvetően a szakszerűség, célszerűség jellemezte azokat és összességében szinkronban voltak a kor európai tendenciáival.

²⁰ Borotvás-Nagy Sándor: Az elaggott érettségi. A Protestáns Tanügyi Szemle 1936. évi 1. számából

²¹ Vö. Bartos Károly: Szellemtörténet és történelemtanítás a két világháború között. Történelempedagógiai füzetek 11. Történelmi Társulat Tanári Tagozata – ELTE BTK, Budapest, 2002. 35–61. oldal.

I. 3. Osztályharcos felfogású történelemtanítás (1945–1989)

A kommunista diktatúra korszakban a hatalmon lévők szándékának megfelelően a történelem tanításával kapcsolatos elvárások provinciálisak, kisszerűek lettek, elveszítették az életszerűséget, az érzelmi töltöttsége kiüresedett, így csak a tantárgyat oktatók személyes felkészültségének és a hazai közgondolkodási hagyományok továbbélésének köszönhető az érettségien megjelenő kitüntetett helyét. A korszakban a történelemtanítás bizonyos értelmű sikertelenségéhez a ciklikusan megisméltető állandó reformok is hozzájárultak, hiszen ezek legtöbbször politikai megrendelésből indítva indult ki és rövid távú érdekeket tartott maga előtt, többsége nem is élvezte sem a történelmet oktatók, sem a történelmet tanulók legitimitását. A történelemtanítás módszerei (kivéve az utolsó másfél évtizedet) pedig a többszöri modernizációs kísérletek ellenére ahelyett, hogy egyre jobban igazodtak volna az európai trendekhez, inkább ellentétes folyamatot jártak be.

Ezzel is magyarázható, hogy minden esetben a modernizációs hirdetés elemeket felülről vezérelve, jó néhányszor erőszakosan vitték be a közoktatás rendszerébe, így a történelemtanításba is. Arra is példát szolgáltat ez a korszak, hogy a felülről elrendelt „reformok” lényegileg nem képesek kezelni a valós problémákat, így néha ál- vagy félmegoldások születnek. Ez jó példája lehet annak, hogy az érintettek (iskolahasználók) kiiktatása a döntési folyamatokból inkább a kontraproduktivitást eredményezi, így nemegyszer a gondok nem csökkennek, hanem éppenséggel növekednek egy későbbi, de egy tőről fakadó diktatúra puha formájának megszűnéséhez kapcsolható.

Természetesen a kényszerpályáért nem a történelemoktatás és semmiképpen sem maguk a tanárok a felelősek, hanem az a XX. századi magyar történelem, amelyben „kilenc rendszerváltás (illetve azzal felérő rendszerváltási kísérlet) tapodta egymás sarkát úgy, hogy saját politikai-ideológiai meghatározottsága alapján mindegyik rendszer a gyökeresen kiirtandó Gonosz reinkarnációját látta – és láttatta – közvetlen elődjében. Ebből eredően párosult a kilenc diametris fordulatból nyolc véres leszámolással.”²² (GYARMATI GY, 2008) (Csak a legutóbbi, az 1989/90-es nem tartozik ebbe a sorba.) Tágabb értelemben vett konzekvenciáit tekintve pedig – az egyes politikai rezsimek karakteréhez igazodva – a társadalomnak hol egyik, hol meg a másik fele lett az éppen regnáló rendszer kedvezményezettje, illetve diszkriminációval sújtott páriája. Az átélés szempontjából pedig alig több mint hetven év alatt – egy átlagos egyéni életút során – minimum háromszor-négyszer „kifordult sarkaiból a világ”: ennyiszor kényszerülhetett egyik-másik generáció többsége mindent előről kezdeni, úgy, hogy esetenként a pőre életben maradás volt a tét.” (GYARMATI GY, I.M. 2008)

Megállapítható, hogy az érettségi a korszakban folyamatosan veszített értékéből – kezdetben a felvételi, szakérettségi elrendelésével, későbbiekben az elinduló tömegesedésével – olyannyira, hogy az 1980-as évek legvégén már csak szimbolikus szerepe maradt sértetlen. Mindezt az is magyarázza, hogy a negyven év alatt olyan jelentős társadalmi változások mentek végbe, melyek mentén az érettségi nem tudta elitképző funkcióját megtartani, kénytelen volt a tömegoktatási igényeknek is megfelelnie, ez pedig egyben saját eredeti legitimitásának megkérdőjelezésével is járt.

1945 után az iskolarendszer struktúrájának átalakulása, különös tekintettel a nyolcosztályos népiskola megteremtése, a dualizmus korában létrejött nyolcosztályos gimnázium alsó osztályainak és a polgári iskolák rendszerének jelentős átalakulását hozta. E változási folyamat kísérőjelenségeként az átalakuló új világ új embereitől új gondolatok fogalmazódnak

²² Az egyes rezsimek, illetve cezúrák – az adott időszak legismertebb politikusát említve: 1918 – Károlyi Mihály, polgári demokrata próbálkozás; 1919 – Kun Béla, a leninista bolsevik diktatúra magyar derivátuma; 1920 – Horthy Miklós, konzervatív autoriter rendszer; 1944 – Szálasi Ferenc, nemzeti szocialista kísérlet; 1945 – korlátozott (proto-szovjet) parlamentarizmus; 1948 – Rákosi Máttyás, a sztálinista bolsevik diktatúra derivátuma; 1956 – Nagy Imre, nemzeti kommunizmus; 1957 – Kádár János, opportünus kommunizmus;

meg. „Egész embert akarunk nevelni. Adjuk meg a szellemnek, ami a szellemé, testnek, ami a testé. [...] A lényeket tanítsuk meg szépen, egyszerűen és világosan. [...] Tanításunk ne csak az emlékezetet terhelje, de tanítson egyben gondolkodni, megérteni. Költse fel az önálló gondolkodás, vizsgálódás és cselekvés vágyát.”²³ (ID. KATONA A, 2007/B) E légkörben újrafogalmazódnak a történelemtanítás céljai is, melyben kiemelt helyet kap a történeti érzék és gondolkodás fejlesztése, valamint feldolgozási szemponttá válik a „névtelen millióinak sorsának alakulása”, az emberiség történetében. A megjelenő utasítások komoly hangsúlyt kívánnak fektetni a „kauzális kapcsolatok megvilágítására, [...] egy-egy korszak élettéljes problémásorozatának feldolgozására [...] nemzetünk történelmének fény- és árnyoldalaira is.” (ID. LENGYEL A, 1996:7.)²⁴

Az iskolarendszer átalakítása időszakában bár sok minden változik a közoktatás területén, így pl. sor kerül több ezer egyházi iskola államosítására, vagy új tantervi előírások bevezetésére, a történelem tantárgyról vallott nézetek felülvizsgálatára, a marxista szellemiségű oktatás előretörésére, a tankönyvek, taneszközök kicserélésére, az érettségi vizsga rendszere és funkciója változatlan marad. Továbbra is őrzi meghatározó minősítő szerepét a középfok- és a felsőfok között, illetve az oktatási rendszer eredményességének és hatékonyságának egyik indikátoraként működik a felügyeleti rendszer mellett.

Az 1948 után kiépülő diktatúra nyomán lényeges változások következnek be. A gazdasági élet államosítását követően végbement az oktatási rendszer, majd „az egész társadalom államosítása, ami az egyéni függetlenség elvesztésével járt, hiszen szinte mindenkinek az állam (a pártállami rendszer) volt a munkáltatója” (GYARMATI GY, I.M. 2008), és megkezdődött a régi világ hagyományainak felszámolása. Bevezették a szakérettségit, mely az „új osztály” társadalmi bázisát kívánta megerősíteni, illetve 1952-től kötelezővé tették a felvételt a felsőoktatási intézményekbe. Ezzel az érettségi akarva-akaratlanul leértékelődött, és egyre kevésbé tudta azt a funkcióját ellátni, ami a kezdetektől megadatott neki. Az új elitbe való kerülés (a jelképes tisztí kardbojt) elbírálása kikerült az érettségi funkciói közül. E területen a „kaderpolitika” válik a szelekció legfontosabb eszközévé, hiszen a bevezetett szakérettségi és a felvételi elrendelése alapvetően a társadalom osztályszempontú átalakítását volt hivatott szolgálni. A szakérettségi azáltal, hogy a kiválasztott munkás és parasztfiatalok „gyorstalpalón” végezheték el a középiskolát kétéves tanulási periódusban, és csak két tárgyból kellett érettséginek nevezett vizsgát tenniük. A felvételi elrendeléséről szóló rendelet – indoklása szerint – magasabb színvonalú belépési követelményeket fogalmazott meg a felsőoktatásban „[...] akiknek határozott készségük és megfelelő előkészültségük van az általuk választott egyetemi (főiskolai) szaktanulmányok elsajátítására,”²⁵ (ROMSICS I, 2000:68.) de valójában a korábbi uralkodó osztályok műveltségi privilégiumát kívánta megtörni. A felvételi vizsga elrendelésével a kommunista hatalom megszüntette az érettségi vizsga „vízumjellegét” a felsőoktatásban, és a bevezetett „szűrésen” elsősorban az osztályszempontok érvényesülését biztosította.

Az 1950-es évek „szocialista fordulata” tette kötelezővé a történelem tanítása során a marxista-leninista ideológia hegemoniáját, illetve az ún. formációelmélet alapján álló tanítási gyakorlatot, valamint teremtette meg az egysíkú, erőszakos aktualizálásra épülő, történeti forrásokat nélkülöző tanítási módszerek elterjedését. A változtatások nyomán mind a történelem, mind annak tanítása a „politika szolgálólányává vált”, és deklarált céljaival ellentétben (hazafias nevelés) valójában az osztályharcos szemléletet szolgálta. E szándékok mentén lesz a „világtörténelem vizsga részévé az érettséginek, ugyanis a marxista ideológia megalapozásához, az internacionalista neveléshez megkerülhetetlenül szükség volt rá.” (LENGYEL A, 1997/B:1)

²³ Kiegészítő utasítások az 1945/46. iskolai évre. OKT, Budapest, 1945. 3. oldal.

²⁴ Kiegészítő utasítások az 1945/46. iskolai évre. OKT, Budapest, 1945. 25–31. oldal.

²⁵ A Minisztertanács 1.015/1952. (V. 18.) számú rendelete a felvételi vizsga bevezetéséről az egyetemeken és főiskolákon.

A változások közepette „az érettségi vizsga tartalmi szabályozása gyakorlatilag a kiépülő diktatúra függvényévé vált, hiszen szorosan követnie kellett a tantervi változásokat, a vizsgaszervezések pedig összefüggésben voltak a tanügyigazgatás ugyancsak folyamatos változtatásaival. A vizsga szerkezete: az írásbeli és a szóbeli, a kötelező tantárgyak rendszere azonban – a vallásoktatás kivételével, valamint az idegen nyelvre vonatkozó korlátozástól eltekintve – változatlan maradt. A vizsga minősítése, az értékelés osztályzatban történő megjelenítése a központi változásokkal együtt, automatikusan módosult.” (TÖTTÖSSY I, 2005/A:11) Az értékelési skála is átalakult, hiszen 1949-ben a korábbi (1-jeles, 2-jó, 3-elégséges, 4-elégtelen) rendszert hét fokozatú osztályozási rend váltotta fel (kitűnő, jeles, jó, közepes, elégséges, gyenge, elégtelen). Majd 1951-ben e rendszer is megszűnt, és bevezetésre került a ma is alkalmazott ötfokú skála. Az érettségi vizsgák tartalmi szabályozását szolgálták a központilag meghatározott tételsorok, amelyeket a szakminisztérium bocsátott ki. A későbbiek során párhuzamosan érvényesültek a centralizációs törekvések, amelyek elsősorban a vizsga tartalmi elemeire vonatkoztak (tételsorok), másrészt kialakultak azok a „kézi vezérlésű” technikák, amelyek a helyi hatalom számára biztosítottak bebeszélést és ellenőrzést az iskolai vizsgák lefolyásába.

„A történelemtanítás elé állított feladatokat viszonylag pontosan tükrözik az érettségi elnökök számára összeállított „megfigyelési szempontok.” 1953-ban az érettségiken például a következő szempontokat kellett figyelemmel kísérni: „1. a jelölt önálló okfejtéssel, szabatosan és összefüggően mondja-e el gondolatait; 2. rendelkezik-e alapos tárgyi tudással; 3. ismereteit áthatja-e a marxista-leninista világnézet, az igaz hazafiság, a proletár nemzetköziség; 4. az egyes korszakokat és történelmi alakokat megfelelően, a haladás szempontjából értékeli-e; 5. ismeri-e a legfontosabb eseményeket és el tudja-e helyezni a megfelelő korba; 6. meg tudja-e mutatni az események földrajzi helyét; 7. ismeri-e a történelmi fogalmak értékét; 8. felismeri-e a magyar és egyetemes történelem összefüggéseit; 9. tisztában van-e a fejlődés folyamataival; 10. tisztában van-e a termelőerők történelemben betöltött szerepével; 11. tisztában van-e a dolgozó tömegeknek a történelemben betöltött szerepével; 15. tisztában van-e a marxizmus forradalmi jelentőségével; 16. feleletében érvényesül-e a harcos, pártos kiállás, nincs-e benne áltárgyilagosság; 17. világosak-e számára az okozati összefüggések; 18. tiszteli-e a forradalmi, haladó és honvédő hagyományokat; 19. alaposan ismeri-e népünk haladó hagyományait; 20. alaposan ismeri-e a népi demokrácia történetét; 21. alaposan ismeri-e a kommunista pártok, a Szovjetunió szerepét; 22. ismeri-e a jelen aktuális problémáit stb.” (LENGYEL A, 1997/B:2)

A megfigyelési szempontsor egyrészt arról tanúskodik, hogy a központi ellenőrzés a legutolsó részletekig ki akarta terjeszteni „figyelő tekintetét”, másrészt a vizsgán jelenlévő állami képviselőt a rendszer egyszerre akarta az uralkodó ideológia tanításának ellenőrévé tenni, harmadrészt arra utal, hogy e feladatra nem a legképzettebb tanárokat kérik fel, hanem „a gyorstalpalón végzetteket”, hiszen nekik szükséges ilyen részletezettséggel körülírni a teendőket. Természetesen a vizsga ellenőrzésének centralizáltsága nem tette eredményesebbé magát a tanítást, hiszen, miként a korabeli érettségi jelentések beszámoltak róla, a vizsgázók általános fogyatékosai megmaradtak: „az évszámok szegényes ismerete, a feleletek tételszerűsége, a tértérismeretben való járatlanság, valamint a történelmi fogalmak ismeretének hiánya”. (LENGYEL A, 1997/B:3)

Az egysikú, osztályharcos történelemszemléletre épülő tanítás eredménytelenségét az 1950-es évek közepén a fennálló hatalom tananyagcsökkentéssel, a feldolgozandó anyag belső arányainak átalakításával, valamint a tantervek módosításával próbálta meg csökkenteni, de lényeges változást csak az hozott, hogy a forradalom és szabadságharcot közvetlenül megelőző időszakban és alatta a szaktanárok időlegesen visszanyerték szakmai autonómiájukat, amelyet majd az idegen tankok segítségével kiépült Kádár-rendszer ismét szűk keretek közé szorított. Ezt mutatja az is, hogy 1957-ben a minisztérium központi történelemérettségi tételeket adott ki, amelyek megváltoztatását – helyi tételek kiadása

formájában – a következő évben lehetővé tette, de a szaktanárok többsége a félelem légkörében nem élt e lehetőséggel. (LENGYEL A, 1996)

Az érettségi rendszerében és a történelem tantárgy tanításának tartalmában újabb változás az 1961-es oktatási törvényt követően történt. A dokumentum elvben a tanítás és tanulás szabadságának kiterjesztését fogalmazta meg, de a gyakorlatban csak kisebb „fazonigazításra” került sor, amelyet az is mutat, hogy a központi felvételi eltörlésével nem állították vissza az érettségi rangját, így a középiskolán túlmutató funkciója a felsőoktatást illetően továbbra is gyenge maradt. A munkavállalás és a szakmaválasztás terén azonban valamelyest nőtt az érettségi presztízse, mivel lényegileg megszüntették a szakérettségik rendszerét. Az 1961-es oktatási dokumentumban a vizsgatárgyakat „három csoportra osztották: kötelező, kötelezően választható és választható. Hagyományosan kötelező: a magyar nyelv és irodalom, történelem és matematika; választhatóan kötelező egy tantárgy az orosz nyelv, a második idegen nyelv, a biológia, a fizika és a kémia tantárgyak közül; szabadon választható minden más tárgy a felsorolt kötelezőkön kívül.” Rögzítették, hogy mely tantárgyakból kell írásbeli és szóbeli, illetve csak szóbeli vizsgát tenni. (TÖTTÖSSY I, 2005/B) Előírások fogalmazódtak meg a gimnázium és a szakközépiskola érettségi vizsgájának hasonlóságairól és eltéréseiről, így az elnöki, illetve a társelnöki feladatok ellátásáról is. „Az érettségi vizsgaszabályzatok jelzik, hogy milyen esetben szükséges társelnök az érettségi vizsgákon: az egyházi iskolákban az állami jelenlét, a szakközépiskolákban a szakma jelenléte indokolja a „társelnöki” megbízatást.” (TÖTTÖSSY I, I.M. 2005/B)

A történelem tantárgy esetében az új törvényi előírások egyszerre jelentették az állami beavatkozás erősödését, mivel a minisztérium visszatért a központi tételek kiadásához, illetve utaltak modernizációs szándékokra, hiszen a válogatás és az értékelés szempontjai korszerűsödtek, és jobban igazodtak a tárgy tanításával kapcsolatos fejlesztési követelményekhez. „A tételek összeállításánál vezérlő szempontként az enciklopedizmus helyett a történelmi szemlélet előtérbe hozása, illetve a maximalizmus csökkentése és fölszámolása szerepelt. Megváltozott a számonkérés módja is. A korábbi két főtétel helyett bevezette az ún. A és B tételeket. Így a többi tantárgyhoz hasonlóan a tanulók csak egy tételt húztak a korábbi kettő helyett. Az A főtételek összefüggő feleletet követeltek meg, egy nagyobb téma alapos kifejtését, az elméleti B tételek pedig az önálló gondolkodás, véleményalkotás és a történelmi összefüggések felismerésének képességét voltak hivatva ellenőrizni.” (LENGYEL A, I.M. 1997/B:6) A fenti szempontok lényeges szemléletváltásról tanúskodnak, hiszen a korábban elvárt, nagyrészt reprodukcióra épülő tanulói feleletek helyett a gondolkodás és értelmezés képességét kívánták a középpontba állítani. Az állami közvetlen beavatkozás enyhítését jelentette az is, hogy csak az A tételeket állította össze a minisztérium, a B tételek megfogalmazását a szaktanároknak bízta. A minisztérium által kiadott és Unger Mátyás szerkesztette Útmutató pedig arra is felhívta a szaktanárok figyelmét, hogy „ne csak definíciókat kérjenek számon a tételek, hanem legyenek dinamikusak a kérdések, indítsák a tanulókat valaminek az ismertetésére, jellemzésére, összevetésére, bírálatára vagy értékelésére. Továbbá hangsúlyozta a B tételek állandó megváltoztatásának fontosságát, hogy ne hagyományozódhassanak évről évre diákról diákra, ezáltal értelmetlen verbalizmussá süllyesztve az elméleti tételek eredeti célkitűzését.” (ID. LENGYEL A, I.M. 1997/B:6)

Az 1961-es törvény nyomán számos, az oktatást korszerűbbé és az adott rendszer keretei között módszertanilag szabadabbá tevő kezdeményezés kapott zöld utat. A változtatási törekvések csak részben valósultak meg, hiszen a helyi végrehajtó- és párthatalom továbbra is komolyan felügyelte az iskolákat. De a törvény nyomán kidolgozott új tantervek, taneszközök és a modernizált vizsgarendszer számos pozitív folyamat elindítójává vált. Ennek révén bontakozott ki később a tanítási módszerek hangsúlyeltolódásának időszaka, amely alapjaiban sikeresnek tekinthető, hiszen ez eredményezte többek között a csoportmunka bevezetését, a szaktantermek kialakítását, az iskolatelevíziózás elindítását, és a tanórai munkáltatás ösztönzését.

A '60-as évek végén fellángoltak mind az érettségi funkciójáról, mind a történelem tantárgy tanításának átalakításáról szóló diskurzusok. Így felmerült az érettségi eltörlésének gondolata, valamint a történelem tananyagának radikális csökkentése, arra való hivatkozással, hogy e tárgyból buknak a legtöbben a vizsgán, illetve a diákok legkevesebbet éppen a legújabb kor történelméből sajátítják el, ami azt jelenti, hogy a korábbi korszakok elveszik az időt a XX. század eseményeinek feldolgozásától. A maximalizmus kontra minimalizmus vitája kísérőjelenségeként megjelent a mélység és szélesség problematikája is. Ez utóbbi problémát néhányan a javasolt A tételcímelek átdolgozásával kívánták megoldani oly módon, hogy az áttekintést elváró feladatokat váltsák fel elemzést igénylők, hiszen ezek képesek a történelmi gondolkodásmódot legjobban feltárni. (SZABÓ K, 1967) A B tételekkel kapcsolatban pedig az fogalmazódik meg, hogy a „fogalommagyarázatok helyett egy-egy rövidebb forrásrészlet elemzését, értékelését végezze el a tanuló.” (ID. LENGYEL A, I.M. 1997/B:9)

A történelem tanításával és érettségijével kapcsolatos viták és javaslatok arra ösztönözték a minisztériumot, hogy ismételten a modernizálás élére álljon, így 1970-ben újabb útmutatót jelentessen meg, melynek 120 tételéből a szaktanárok szabadon választhattak. Az új tételek összeállításánál a minisztérium azt tette meghatározó szemponttá, hogy a kérdések a vizsgázókat problémahelyzet elé állítsák. A remélt siker és eredmény azonban elmaradt, mert a vizsgáztatók és vizsgázók kölcsönösen a kiszámíthatóságban voltak érdekeltek, így a helyi tétel összeállítók vagy további útmutatással egészítették ki a címekeket, vagy oly módon kitérítettek azokat, hogy bármilyen válasz elfogadható lett, ami ahhoz a korhoz, témához valamilyen módon kapcsolódott.

Az 1972-es párthatározat komoly problémákat tárt fel a hazai oktatás színvonalát s eredményességét illetően. A kialakult helyzet a hatalom újbóli erőteljes beavatkozásáért kiáltott, amely számos rövid és hosszú távú oktatáspolitikai intézkedésekben öltött testet. A modernizációs törekvések első lépéseként 1974-ben megszűnt az érettségiben az osztályozás – az ötfokú skálát háromfokozatú váltotta fel (dicsérettel megfelelt, megfelelt, nem felelt meg) – az egyetemi és főiskolai felvétel követelményeiből törölték az érettségi eredményét, és a vizsga kötelező tantárgyai közül kikerült a történelem. A változtatások iránya egyértelműen azt jelzi, hogy az oktatásirányítás tovább kívánta csökkenteni az érettségi vizsga szelekciós funkcióját, és inkább a középfokú tanulmányokat lezáró, átfogó jellegű záróvizsgájaként tekintett rá. E szándékot az is igazolja, hogy a megjelent vizsgaszabályzat az érettségi céljait tekintve utolsó helyre sorolja a felsőfokú tanulmányokra való alkalmasság megállapítását. E szemléletváltás összefüggött azzal, hogy a gimnáziumi képzés mellett kiépülő és jelentős létszámot lefedő szakközépiskolai oktatásban egyre többen jutottak el a matúrához.

A történelemérettségi eltörlését a fennálló hatalom az érettségi funkciójának megváltozásával, és a tanulói túlterhelés csökkentésének szándékával indokolta. Megfogalmazható azonban olyan feltételezés is – ismerve a kor hivatalos párt- és állami dokumentumainak sajátos frazeológiáját, és az egypárti diktatúra viszonyulását a fiatalok nacionalistának nevezett gondolkodásához, amely az 1972-73-as március 15-ei spontán felvonulásokban is testet öltött –, hogy a hatalom ezen intézkedésével súlytalanítani akarta a történelem tantárgy helyzetét, hiszen benne láthatta azt az „ellenséget”, amely rossz irányba neveli az ifjúságot. A tárgy kötelező mivoltának eltörlése széles körű egyet nem értést eredményezett, így a szellemi élet számos képviselője hangot adott az Entwurf nyomán addigra már 120 éve funkcionáló vizsga visszaállításának szükségességéről.

A '70-es évek közepén gyorsított ütemben bevezetett intézkedések jelentős része nem állta ki az idő próbáját, így csak egy tanévre maradt érvényben a háromfokozatú skála, és a kötelező történelemérettségi eltörlése is csak időleges intézkedéssé vált. „A szilencium ideje csekély volt – kevesebb, mint egy évtized, a veszteség annál nagyobb. Ez a rövid időszak is bizonyította, a történelem mint iskolai diszciplína nemcsak hogy egy a sok tárgy között; több önmagánál. Nevelési rendszerünk nélkülözhetetlen láncszeme, az ismeretek megszerzésének egyik lehetséges organizátora, a társadalmi, tudományos megismerés nélkülözhetetlen

komponense, a nemzeti tudat kibontakozásának meghatározója, amelynek a tanórai jelenlétén túl nyomatékot kell kapnia az érettségi vizsgán is.”²⁶ (ID. LENGYEL A, I.M. 1997/B:10) Az 1978-as tantervben és az ahhoz kapcsolódó vizsgadokumentumokban a történelem már ismételten a kötelező tárgyak közé kerül. Vizsgázni belőle ismételten kötelező jelleggel az 1982-83-as tanévtől kellett a négy középiskolai év alatt elsajátított központilag kiadott 22 témakör szerint. A szaktanárok számára a szabályozás a korábbiaktól eltérően nagyobb mozgásteret hagyott, nemcsak azért, mert ők állíthatták össze a tételcímekeket, hanem azért is, mert néhány témakörből nem volt kötelező tételt kiadni.

Az 1978-as tantervi reform számos ponton előrelépést jelentett a korábbi, sokszor leginkább voluntarista állami beavatkozásokhoz képest, hiszen erőteljesen hangsúlyozta a tanítási módszerek változatossága kibővítésének szükségességét, valamint a tantárgyak közötti kapcsolatok (koncentráció) erősítését, valamint a szemléltetés és a tanulói munkáltatás szükségességének előtérbe kerülését. Ezt jól példázza a történelem tanterv bevezetője: „Az új tanterv alapvetően a tanulók ismeretszerző- és feldolgozó képességének rendszeres fejlesztésére épít. Ennek érdekében a történelemtanítás módszereit az önálló történelmi gondolkodásra nevelés igényei határozzák meg. Olyan módszereket kell tehát elsősorban alkalmazni az oktatási folyamatban, amelyek nagymértékben támaszkodnak a tanulók szellemi aktivitására, az érdeklődést felkeltve és végig ébren tartva fejlesztik a megismerő képességet a jelenségektől az ítéletalkotásig és az akarati készségek kifejlesztéséig vezető úton.”²⁷ (ID. SZABOLCS O, 2002:48) Természetesen a tanterv sugallta módszertani változások alapvetően a tanárközpontú oktatásfilozófiából indultak ki, noha pl. a munkáltatás és a forrásfeldolgozás, illetve csoportmunka meghirdetésével komoly alternatívát nyújtottak a korábban meghatározó frontális tanórai módszerrel szemben. A tanterv előremutató jellegét az is mutatta, hogy kiterjesztette a középiskolai tantárgyi fakultációk lehetőségeit és – a pártállami rendszer keretein belül – a lehetőségekhez képest szakított a mindennapos és direkt aktuálpolitikai nevelés eszméjével, valamint teret nyitott jó néhány későbbi pedagógiai innováció, kísérlet számára is.

Az országgyűlés által 1985-ben elfogadott új oktatási törvényt a korábbi „marxista-leninista”, célokat „szocialista-humanistára” cserélte. Az érettségi helyzetét illetően fontos változásként értékelhető, hogy az 1980-as évek során matematikából és a természettudományos tárgyakból lehetővé vált a közös felvételi-érettségi letétele, amely azt jelezte, hogy a felvételi és érettségi drasztikus szétválasztása, mely az ’50-es évek elejétől meghatározta a vizsgával történő szelekciót, már nem feltétlenül indokolt. Egyben arra is utal, hogy a fennálló hatalom, a puhuló diktatúra egyre kisebb jelentőséget tulajdonított az értelmiségi pályára kerülés szempontjából az ideológiai és származási tényezőknek – különösképpen a reáltantárgyak tekintetében –, továbbá ösztönözni kívánta a „szűrés” szerepének súlytalanításával, különösképpen a műszaki- és mezőgazdasági főiskolai képzés adta keretek kitöltését.

A változások a történelem tantárgy érettségijét is némileg érintették, hiszen „az ötvenes-hatvanas években „tételjegyzék” szabta meg kemény szigorral a megtanulandó anyagrészt, a nyolcvanas évekre anyag-kijelölővé szelődött. A tételeket felváltó témakörök növelték a tanári szabadságot és felelősséget. Lehetőség nyílt a differenciálásra, gyengébb és erősebb tételsorok összeállítására.” (TÖTTÖSSY I, I.M. 2005/A:14)

Érdekes és sajátos ellentmondás figyelhető meg a hazai történelemtanítás ’70-es évekbeli helyzetét illetően, hiszen miközben a tárgy kikerült az érettségi tantárgyak közül, aközben elindult egy olyan széles körű „metodikai forradalom”, amely számos – a szovjet mintától eltérő, nemzetközi gyakorlatban is megjelenő – új (rég) elemet honosított meg, amelyek közös célja a szakmailag hitelesebb, az élvezetesebb, életszerűbb, realitásosabb és a tanulók gondolkodását fejlesztő gyakorlat ösztönzése. A korszakot Glatz Ferenc a „metodika

²⁶ Mohos Sándor: Az érettségi elé. Történelemtanítás 1981. 2. 11. 1.

²⁷ A gimnáziumi nevelés és oktatás terve, Bp., Tankönyvkiadó Vállalat, é.n., 127-128.

uralma"-ként jellemzi, amikor „előtérbe került a történelemtanítás hogyanjának, módszertanának kérdése.”²⁸ (ID. KATONA A, 2007/C)

A korszakot feldolgozó szakirodalom (KATONA A, I.M. 2007) szerint a változtatások egyik meghatározó színtere és terepe azok az országos történelemtanítási konferenciák voltak, amelyeken az adott korszak tudomány- és tantárgy-pedagógiájának jeles képviselői vettek részt, és tartottak több száz fős hallgatóság előtt közérdeklődést felkeltő előadásokat. Meghatározóként jelentek meg ezen alkalmakkor azok a témák, amelyek a történelemtanítás kapcsolódásait fogalmazták meg az akkor divatos tantárgyi koncentráció jegyében, így sor került a földrajz, irodalom, könyvtár és a művészeti neveléssel kapcsolatos összefüggésekre is. Szintén ekkor került középpontba a történelem segédtudományainak integrálási szándéka, melynek keretében a múzeum, a levéltár, a könyvtár és a néprajz is a tanárok számára tanítási terepként fogalmazódott meg. A konferenciákon ezek mellett szóba került a tudomány, a közgondolkodás és a mindennapi történelemtanítási gyakorlat kapcsolata is.

Metodikai szempontból különösen jelentősnek ítélni lehet a korszakban Unger Mátyás tevékenysége, aki a történelmi források feldolgozása terén írt tanulmányaival, könyveivel meghatározó alakjává vált az európai történelemtanítási gyakorlat hazai meghonosítása folyamatában. Szakmai felkészültségét és a történelemtanítás gyakorlati kérdése iránti affinitását az is igazolja, hogy a legbonyolultabb szakmai kérdésekről is közérthetően, de szakszerűen tudott írni, melyet a következő példa is igazol: „A források a múlt tanúi. A fogalmat egész pontosan nehéz meghatározni. Némi leegyszerűsítéssel azt mondhatjuk, hogy minden olyan ránk maradt dolgot – legyen az szöveg vagy tárgyi emlék –, amely hozzásegít a múlt rekonstrukciójához, forrásnak tekinthetjük. [...] A fogalom használatát illetően a gyakorlatban – s ezt még az országos középiskolai verseny dolgozatai is bizonyítják – két elemi hibával találkozunk. Sokan nem tesznek különbséget a forrás, illetve a feldolgozás (a szintézis, a monográfia, a tanulmány) között. Holott világos, hogy a feldolgozás különböző műfajaiban már az eredményekről, a forrás(ok) alapján rekonstruált eseményekről, személyekről stb., a múlt egy rekonstruált darabkájáról van szó. Leegyszerűsítve: a történetíró számára a forrás(ok) a nyersanyag, a bizonyító anyag, a feldolgozás pedig a kész termék.” (UNGER M, 1985:11.)

Az általános iskolai történelemtanítás terén hasonlóan meghatározónak tekinthető Szabenyi Péter munkássága is, aki kidolgozta a történettánnál alapuló történelemtanítás elméletét és gyakorlatát, melyben a tanulók az egyedi és érdekes történetek feldolgozása nyomán az „önálló tevékenységgel tárják fel és általánosítják a jelenségekben rejlő lényegét, önállóan haladnak a történettől a történelmig vezető úton, miközben az újabb és újabb történeteket elemezve egyre magasabb és magasabb szinten és egyre önállóbban alkalmazzák korábbi történelmi ismereteiket.” (SZABENYI P, 1978:6–9.) E tanítási módszer segítségével a tanulók fel tudják dolgozni a történetek helyszíneit, időpontját és arra is lehetőségük van, hogy a történelmi szereplők szándékait is feltárják. Továbbá a történettánnál alapuló módszer komoly motivációs hatással is bírhat, hiszen a diákok könnyen bele tudnak helyezkedni a megjelenített és feldolgozott történet szereplőinek helyzetébe, gondolkodásmódjába. Szabenyi Péter szakmai tevékenysége arra is kiterjedt, hogy az induktív és deduktív megismerési folyamat miként kapcsolódhat össze, valamint a történelmi fogalmak használatában és megtanításában a különböző szinteken való többszöri ismétlődés miként lehet eredményes. Szakmódszertani munkásságának fontos eleme a nemzetközi tapasztalatok hazai megismertetése, így pl. az angol történelemtanítási elméletek és gyakorlatok bemutatása. (SZABENYI P, 1989)

A középiskolai történelemoktatás elméleti és gyakorlati fejlesztési területén szintén kiemelhető Eperjessy Géza tevékenysége, aki szakszerű és a korszak meghatározó ideológiájától tulajdonképpen mentes tankönyveivel, a tanulók fogalomalkotásának kutatási

²⁸ Erről részletesebben Glatz Ferenc (1988): Történelemtanítás és az új történelemszemlélet tanulmánya dolgozza fel, In: Glatz Ferenc: Történetírás korszakváltásban. Gondolat, Bp., 1990. 320. o.

eredményeivel, (EPERJESSY G.–SZEBENYI P, 1976) valamint iskolateremtő munkásságával alkotott maradandót. Az 1970-es évek végétől az általa szervezett és irányított budapesti általános iskolai történelem tanárképzés eredményességét az bizonyítja, hogy ez a műhely „termelte ki” a közelmúlt tantárgypedagógusainak jelentős részét.

Természetesen a korszak történelem metodikusai közül nem hagyható ki Szabolcs Ottó történelempedagógiai tevékenysége sem, amely az 1960-70-es évek folyamán az Országos Pedagógiai Intézet Történelem Tanszékének keretein belül, illetve a Történelemtanítás című szakfolyóirat főszerkesztőjeként gyakorolt, majd az 1980-as évektől az ELTE Bölcsészettudományi Karán folytatott elméleti és gyakorlati képzések, valamint a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatának irányításán keresztül a tantárgypedagógiai szervezőmunkában is csúcspontot ért el. Témánk szempontjából rendkívül tanulságos Szabolcs Ottó azon tanulmánya, amelyben a ratiók korától kezdődően végigviszi a változó tartalmú, de monopolisztikus szemléletű történelemtanítás különböző stációit, amely a kezdetekben az „uralkodó iránti hűség, az istenfélelem és a hazaszeretet triászát tűzte ki célul, hogy azután majd a XX. század a helyére állítsa az általános műveltség életkor szerint differenciált, nemzetileg egységes, oktatáscélzatú történelemtanítási ideálját, mígnem az utolsó előtti politikai fordulat ki nem találta a szocialista ember kialakításához való hozzájárulás fantazmagóriáját”. (SZABOLCS O, 1998:25) Sajátos bölcsességével ugyanakkor arra is utal, hogy „Magyarországon a monolitizálni törekvő állami tantervek végre nem hajtásának nagy történelmi hagyományai vannak.” (SZABOLCS O, 2002/A:37.)

A korszak metodikai virágzásának hátterében a puha diktatúra lazasága mellett bizonyára szerepe volt annak is, hogy ebben az időszakban a hazai tantárgypedagógia képviselői számos külföldi konferencián vettek részt, és bekapcsolódtak a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság munkájába is. Az európai véráramba való bekapcsolódás egyik fontos mutatója volt az is, hogy ebben az időszakban vett részt Magyarország először nemzetközi IEA-vizsgálatban, melynek eredményeként az is megfogalmazódott, hogy a történelem a tanulók kedvenc elméleti tárgyai között az 5. és 8. osztályosok körében egyaránt „dobogós” helyet ért el, (SZEBENYI P, 1978:31–32) ami a 12., illetve 13. elméleti tantárgyból elért 3. helyet jelenti. (Nem reprezentatív hazai mérések szerint ez a helyezések a 2. volt.²⁹) (ID. KATONA A, 2007/C)

A diktatúra 40 éves regnálása alatt a történelemtanítás akkori szakmai képviselői (pl. Szabolcs Ottó, Eperjessy Géza, Závodszy Géza, Szabenyi Péter) megvédték a tantárgy önállóságát, integritását, jelentős mértékben a formációelméletre való hivatkozással. Ennek eredményeként „sikerült megőrizni az ókor – döntő súllyal az antikvitás –, a középkor és a kora újkor megfelelő arányát az iskolai történelemtananyagban”. (ZÁVODSZKY G, 1994:16.) A tanulók a régmúlt idők példáin keresztül ismerkedhettek meg a „szabadság, a nemzeti függetlenség, a személy és tulajdon biztonságának értékeivel, a működő demokrácia gyakorlatával és teljesítményeivel.” (ZÁVODSZKY G, I.M. 1994:17.)

A korszak eredményeként rögzíthető, hogy a tantárgypedagógia helye és jelentősége a korábbi évtizedekhez képest megnőtt, melyet az is bizonyít, hogy ebben az időszakban épült ki a közoktatási hálózatban a szaktantermi rendszer, amely igényes és szemléltetésre jobban építő pedagógiai gyakorlatot tett lehetővé. Ekkor vált elfogadottá az általános iskolai képzés terén a történelemtanításra épülő történelemtanítás, valamint végbement a taneszközök terén egy lényeges korszerűsödés. Ez egyrészt a tankönyvek szellemiségében, didaktikai felépítésében, a források újbóli megjelenésében ölt testet (szakítva az 1950-60-as évek szovjet mintájával), másrészt a taneszközök széles skálájának elterjedését eredményezi, például tanulói segédletek, tanári kézikönyvek, új térképek, új egyéb grafikai taneszközök, auditív, vizuális és audiovizuális információhordozók, tanulói manipulációs eszközök. A történelem tantárgy-

²⁹ Olgyai Andrásné: „Melyik tantárgyat szereted a legjobban, és miért?” Történelemtanítás, 1985. 1. sz. 3–6. oldal.

pedagógia helyzetét az is mutatta és legitimálta, hogy a korszakban nagy népszerűségnek örvendett a Történelemtanítás³⁰ (SZABOLCS O, 1994:2) című kiadvány, mely folyamatosan tájékoztatta a tanárokat a felvetődött módszertani kérdésekről és ezek pedagógiai történettudományi összefüggéseiről.

Az 1980-as évekre – összefüggésben a történelemtudomány vizsgálati módszereinek kiterjesztésével, illetve a nemzetközi tendenciák hazai feldolgozása kapcsán erőteljesen fölvetődött, hogy mind tágabb teret igényel az állampolgári nevelés, a jelenismeret, vagyis a tantárgyi integráció, amely a történelmi témájú anyagok súlyának csökkenésével járt volna. Az alapelv 1976-ban fogalmazódott meg, mely abból indult ki, hogy „a történelmi diszciplína [...] önmagában nem fedezte a történelmi stúdiumnak”. A tudomány és oktatás korszerű kapcsolatát e helyütt így fogalmazta meg: „a történelmi totalitás átfogásához a társadalomtudományi diszciplínák integrálása alapján kialakított történelmi-társadalomismereti stúdium szolgáltathat alapot. Az integráció viszont csakis annyiban és addig lehetséges, amennyire és ameddig a történelmi diszciplína maga is hordozója és rendezője lehet a társadalomról és emberről szóló ismereteknek. Integrált tantárgyat akarunk tehát, de történelmi stúdiumot.”³¹ (Ez, az MTA „fehér könyve” volt az első olyan dokumentum, amely az iskolai műveltséget nem tantárgyakban, hanem műveltségi területekben foglalta össze.³²)

A hazánkban végbemenő módszertani változások korszerűségét az 1980-as évek elején az európai történelemdidaktikai szakmai közvélemény is elismerte (SZABOLCS O, 1996/A:57) noha a megfogalmazott hazai törekvések csak a történelemtanítás meghatározott körére terjedhettek ki (pl. csoportmunka alkalmazása, szemléltetés korszerűsítése), de nem kaphattak teret azok a konzekvenciák, melyek nyíltan szembe helyezkedtek volna a korszakot meghatározó marxista ideológiával, az osztályharcos gondolkodással, a formációelmélettel. Kizárólagos maradt a monopolisztikus és számos vonatkozásban determinista nézőpont, valamint a fejlődésbe vetett kérlelhetetlen hit, és ehhez kapcsolódó teleologikus gondolkodásmód. Mindez azt jelentette, hogy bár pl. a forrásfeldolgozás és ehhez kapcsolódó önálló elemzési képességfejlesztés elvben megteremtette a feltételeket az egynézőpontú történelem-szemlélet meghaladására, a különböző alternatívák felmutatására, a kanonizált történelmi törvényszerűségek megkérdőjelezésére, ám a központi tantervi előírások és az erre épülő gyakorlat még a puha diktatúra időszakában is csak a becsukott tantermekben tette lehetővé a másként gondolkodás kinyilvánítását. A történelemértelmezés plurális és multiperspektivikus szemléletének széleskörű megismertetésére, illetve alkalmazására majd csak az 1989/90-es rendszerváltozáshoz kapcsolódóan, valamint azt követően kerülhet sor.

Az elmaradt konzekvenciák az akkori korszakban a hatalom és a tanárok praktikus kompromisszumaként értelmezhető, hiszen itt is az érvényesült, mint a „gulyáskommunizmus” időszakában más területeken – a történelemtanítással foglalkozók lemondtak az ideológia és az egypárti uralom legitimitásának megkérdőjelezéséről, és ennek fejében szabadságot kaptak az alapelveket nem megkérdőjelező európai trendek átvételében, valamint az ehhez kapcsolódó taneszközök és tanítási módszerek változatosságának elterjesztésében. Mai szemmel vizsgálva, e kényszerű kompromisszum rövid távon úgy értékelhető, hogy javított a történelem tantárgy helyzetén (enyhítette a korábbi merev előírásokat), és fontos szerepet játszott abban, hogy a tárgy a diktatúra korszakában is megőrizte népszerűségét a

³⁰ A Történelemtanítás című folyóirat 1955-ben indult és Szabolcs Ottó 1964-től az Országos Pedagógiai Intézet Történelem tanszékének vezetőjeként 1989-ig szerkesztette a lapot.

³¹ Történelmi, társadalmi és politikai nevelés. In: A Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásai és ajánlása a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére (1973–1976). Bp., 1976. 183–265. oldal; az ehhez kapcsolódó tanulmány: Berend T. Iván: Műveltség és történelem. In: Műveltségkép az ezredfordulón. Tanulmányok az akadémiai távlati műveltségkoncepció alapján. Összeáll.: Rét Rózsa. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1980. 137–151. oldal.

³² Ezek a következők voltak: nyelvi-kommunikációs nevelés, matematikai nevelés, természettudományi nevelés, történelmi, társadalmi és politikai nevelés, esztétikai-irodalmi nevelés, szomatikus nevelés, technikai nevelés.

tanulók körében. Hosszú távon persze azt a veszélyt hordozta, hogy egy esetleges fordulat – mely a rendszerváltással be is következett – a „fürdővízzel a gyereket is kiönti”, mondván mindezen módszertani változások is részesei azoknak a kényszereknek, melyben a történelemtanítás a „politika szolgálóleányává” vált. Talán ezzel is magyarázható, hogy 1990-et követően, amikor a történelemoktatás megszabadult a korábbi ideológiai, politikai és uralmi béklyóitól, a közel két évtizeden át zajló, nemzetközileg is elismert módszertani változásokból csak nagyon kevés – és az is elsősorban általános iskolai területen – élte túl a rendszerváltozást követő tanítási gyakorlatot.

A rendszerváltozás időszaka egyben összekapcsolódott az induló középiskolai expanzióval is, melynek eredményeként egy-egy korosztályból mind többen kerültek érettségit adó iskolába, így óhatatlanul devalválódni kezdett az érettségi vizsga. Ráadásul a kibontakozó szabadpiac nyomán a munka világa is egyre kevésbé preferálta a formális tanulás során elsajátított tradicionális tudományosságot és közműveltséget, sokkal inkább a vállalkozó szellemet, a problémamegoldási készséget, az informatikai felkészültséget értékelte. Ezek a képességek pedig a mi iskolai hagyományaink szerint nem az érettségien keresztül sajátíthatók el, hanem a munkatapasztalat révén. Az 1980-as évek végén az érettségi funkciók teljes kiüresedésének egyedül a továbbra is működő szelekciós felvételi rendszer maradt a gátja, mivel a felsőfokú oktatás számára ekkor még a szűk felvételi keretszámokat biztosító elitképzés volt a megengedett és elvárt, amelyet az érettségi – kiegészítve a felvétellel – biztosítani tudott.

A történelem oktatását a rendszerváltozás természetes jelleggel felpesztítette, hiszen számos korábban tabunak nyilvánított történelmi esemény, dokumentum és szemléletmód vált nyilvánossá és elfogadottá. Ezzel párhuzamosan a szaktanárok is visszaszerezték szakmai autonómiájuk jelentős részét, így az érettségi anyagának összeállításában és lebonyolításában helyi szinten is meghatározó szerepre tettek szert. Ezt az igazolja, hogy a központi tételkijelölés megszűnését követően a szaktanárokhoz rendelődött a tételek kijelölésével kapcsolatos összes kompetencia (a helyi tételjegyzék elkészítése, a B feladatokhoz kapcsolódó források kiválasztása és kérdések megfogalmazása), valamint döntő szerepük lett a vizsgázók feleleteinek értékelésében, a tanulók minősítésében.

Az érettségi történetének ezen korszakában a történelemoktatás sajátosan ellentmondásos utat járt be a társadalmi-közéleti megítélés szempontjából. Ez azt jelenti, hogy voltak olyan periódusok, amikor nagyon erőteljes befolyásolta a felnövekvő generációk sorsát (pl. 1970-es évek közepe), és voltak ezzel gyökeresen ellentétes időszakok is (pl. 1956, vagy a rendszerváltozás), amikor felfokozott érdeklődés mutatkozott iránta. Összességében nem veszítette el társadalmi elfogadottságát és közösségformáló erejét, bár a századelő állam-nemzeti felfogásához képest valamelyest csökkent a befolyása szinte minden felnövekvő generációra. Az is rögzíthető, hogy a korszak folyamán a társadalom egészében csökkent a nemzeti elkötelezettség iránti affinitás, és csökkent az egyenesvonalú történelmi fejlődésbe vetett feltétlen hit.

A Kádár-korszak második felében az ideológiai béklyók és a tabu témák száma és köre csökkent, mindez kedvezően hatott a történelmi tananyag-feldolgozások tartalmára és színvonalára. A diktatúra elerőtlenedése, mélyülő identitásválsága sok tekintetben hozzájárult ahhoz, hogy számos polgári érték (szabadság, függetlenség, autonómia, egyéni érdekelttség, család) maradt meg szinte változatlan formában a tananyagban, ami a rendszerváltozás előkészítőjének is tekinthető. Ennek ellenére az 1989-90-es években a tanárok egy része úgy érezte, hogy szakmai presztízse – a korábban (önként vagy kényszerrel) képviselt, de egyik napról a másikra részben vagy egészében megtagadott történelemszemlélete miatt – megkopott. E változások érthető, de kevésbé szerencsés kísérőjelensége lett a '90-es évek elejétől a mindenfajta történelmi értelmezés, magyarázat és értékítélet kiiktatása a tanítási folyamatból, arra való hivatkozással, hogy a korábbi ideologikus megkötöttségek után újabb gondolkodási béklyókkal már nem akarják terhelni a tanítást.

A kialakuló és terjedő ún. „tényfetisizmus” szellemében sok tanár visszatért a korábban meghaladott monologikus módszerekhez, amelyek annak a történelemoktatási stratégiának a részei, amely nem akar mást, csak elmesélni az eseményeket „úgy, ahogy történtek”. Emiatt a szakma nem igényelt vitákat, ahol feldolgozhatókká válhattak volna olyan kérdések, mint: „elfogadható-e az úgynevezett tudományos szocializmus által megfogalmazott utópia, mint a történelem célja, vagy hogy a történelem céljának megjelölése nem utópia-e minden esetben. Nemcsak arra kell válaszolniuk, hogy helytállóak-e a marxista társadalomtudomány törvényei, és elfogadhatók-e az osztályszempontú értékrendek, hanem arra is, hogy egyáltalán fölismerhetők-e törvényszerűségek és alkalmazható-e normatív értékrend a történelemben.” (ZÁVODSZKY G, 2008:210.)

A rendszerváltozáshoz kapcsolódó örömteli változások közül kiemelhető a tanári innováció megerősödése, amely egyrészt új helyi iskolai programok készítésében, másrészt a taneszközpiac nagyarányú kiszélesedésében öltött testet. Soha korábban ennyiféle és ilyen nagy változatosságot mutató könyv nem jelent meg a hazai oktatás palettáján, különösen igaz ez történelemből, ahol a megváltozott nézőpontok ezt egyértelműen ki is kényszerítették.

Nem kell bizonygatni és igazolni, hogy a történelemtanárok jelentős része az 1980-as évek végi, és 1990-es évek eleji fordulatot alapvetően felszabadulásként élte meg. Ez még akkor is igaz, ha a történelemtanárok között is jó néhányan voltak, akik nyíltan vagy burkolt formában az előző rendszer hívei közé tartoztak. A különböző „ballasztoktól” való szabadulás vágya – talán csak az elvakultan meggyőződéses kommunistákat kivéve – minden józanul gondolkodó tanárt megérintett, már csak azért is, mert a tanári pálya egyik fontos jellemzője a szakmai autonómia és az önállóság igénye. Ezt támasztja alá az is, hogy a rendszerváltoztató években széles körű szakmai önszerveződés indult el (pl. tanári szervezetek, műhelyek jöttek létre, kiadványok láttak napvilágot), és a történelemtanárok közösségei a különböző konferenciákon határozottan, eredményesen tudták artikulálni a szaktanári érdekeket (Békásmegyeri konferenciák). Ezzel párhuzamosan a tanárok jelentős része kisebb vagy nagyobb mértékben aktívan bekapcsolódott (viták, kérdőívek kitöltése stb.) az időközben készülő Nemzeti alaptanterv és az ehhez kapcsolódó alapvizsga követelményeinek kidolgozásába.

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

Természetesen a feldolgozandó tananyagon kívül arról is jó és szükséges lett volna nyilvános szakmai diskurzusokat tartani, hogy a történelem értelmezése, a történelmi tanulás felfogása miként változott meg az idő alatt, amíg hazánk a nemzetközi vérkeringéstől kényszerű elzártságban élt. A viták elmaradása sajnálatos módon hozzájárult ahhoz, hogy a kor kihívásaira választ adó az ún. narratív kompetenciákra épülő nemzetközi tudás egyáltalán nem vagy nem olyan kontextusban érkezett Magyarországra, amely lehetővé tette volna a hazai hagyományok organikus továbbfejlesztését, és egy olyan szintézis megteremtését, amely egyszerre képviselte volna a hazai örökséget és az új európai elvárásokat, trendeket.

Összegezve a rendszerváltozáshoz kapcsolódó időszakot, azt láthatjuk, hogy a tanárokat és a történelemtanítást a bizakodás jellemezte, mely korábban a hatalom által elvett szakmai autonómia visszaszerzéséből, valamint a tabutémák és tiltott megközelítések megszűnéséből fakadt, ugyanakkor rövidesen érzékelhetők lettek a változások miatt bekövetkező félelmek (pl. nagyobb önállóság – nagyobb felelősség), a „tényfetisizmus” pedig mint az elbizonytalanodás tünete jelentkezett.

II. Az új történelemvizsga fejlesztésének nemzetközi kontextusa, különös tekintettel a változó történelem- és tudásfelfogásra, műveltségképre, valamint a vizsgák szerepére

II. 1. Történelemtudomány

A történelem tantárgy érettségije, a klasszikusnak mondott pozitivistá történetírás időszakában vált kötelező vizsgatárggyá, akkor, amikor megkérdőjelezhetetlenül uralkodott a „wie es eigentlich gewesen ist” vagyis az „ahogyan az valójában volt” (Ranke)³³ elve és gyakorlata. Ebben a korszakban a történelemelméletet alapvetően a többféle lineáris fejlődésmodell dominanciája,³⁴ továbbá a nemzeti narratívák monopolhelyezete határozta meg, hiszen számos népnél ez az időszak összekapcsolódott a nemzetállamiság megteremtésével, vagy annak kísérletével. E közegeben pedig a nemzeti emlékezet felkeltése és megőrkítése, illetve az alattvalók állampolgárrá és hazafivá nevelése elengedhetetlen feladat volt.

A klasszikus történetírást a XIX. század végétől számos kihívás érte. Elsőként a részdiszciplínák (eszme-, gazdaság-, társadalomtörténet, majd a szociológia) térnyerése, amelyek tartalmi és módszertani vonatkozásban is kitágították a hagyományos történetírás kereteit, formáit. Ezzel párhuzamosan megjelentek azok a történelemértelmezési modellek,³⁵ amelyek a középkori hagyományok fölhasználásával a kultúrák ciklikus fejlődésében látták azt a folyamatot, amelyet az emberiség történetének nevezünk.

A XX. század elején zászlót bontó, új történetírás azt hirdette meg, hogy „[...] hasznosítani fogja mindazokat a felfedezéseket, amelyeket az antropológusok, a közgazdászok, a pszichológusok és a szociológusok tettek, s amelyek az elmúlt ötven év folyamán forradalmasították fajunk eredetét, fejlődésére és kilátásaira vonatkozó elképzeléseinket”.³⁶ A későbbiekben a részdiszciplínák tovább osztódtak, a gazdaságtörténetből az üzemtörténet vált ki, a társadalomtörténet pedig utat nyitott a mentalitástörténetnek, illetve még később létrejött a gender studies, azaz a nemek tanulmányozása.

Ezzel párhuzamosan szinte általánossá lett a történetírás elméletnélkülivé válása, és mindinkább jellemzővé vált az interdiszciplináris megközelítési mód,³⁷ mindezek komoly elbizonytalanodásra utaltak, és még komolyabbakkal jártak. A változások nyomán újabb és újabb kérdések kerültek középpontba. Így kikerülhetlenné vált a történelemnek mint tudományos fogalomnak az újradefiniálása, miszerint „a történelem nemcsak látás, hanem a látottak átgondolása is. És ilyen vagy olyan értelemben a gondolkodás mindig értelmezés.”³⁸

³³ A XIX. században kialakult ún. pozitivistá történetírást tartják a professzionális történetírás egyik kezdetének. Ez az irányzat abból a filozófiai megfontolásból indult ki, hogy nemcsak hogy létezik tőlünk független objektív valóság, hanem az meg is ismerhető, és jelenségei ugyanúgy törvényekké és szabályokká rendezhetők, mint a természettudósok által vizsgált világéi.

³⁴ A marxizmus azt hirdette, hogy a történelmi változások, mozgások a társadalmi osztályok (rabszolga, rabszolgotartó, földesúr, jobbágy) gazdasági ellentéteiből fakad, és a történelem az "osztályharc" formájában halad előre a marxizmus által elképzelt kommunizmus irányába.

³⁵ Oswald Spengler *A Nyugat alkonya (1918-1922)* című műve szakított az egyenes vonalú fejlődés elméletével és a történelmet különböző kultúrák (pl. kínai, egyiptomi, arab) változásaiként értelmezte. Az angol Arnold Toynbee (1934-1961) között írt művében különböző civilizációk ciklikus váltakozásaként értelmezte az emberiség történetének egészét. A ciklikus mozgás jól ismert szakaszai a születés, fejlődés, hanyatlás és pusztulás.

³⁶ Lásd: 16. lábjegyzet. Az Egyesült Államokban James Harvey Robinson 1912-ben tette közzé a *The New History* című programadó írását. "Az 'új történetírás' – olvashatjuk ebben – szakít a múlt tanulmányozására eddig nehezedő korlátokkal.

³⁷ Peter Burke: kutatásaiban a társadalomtudományok (főként szociológia, kulturális antropológia és a művészettörténet) eredményeinek hasznosítására törekedett.

³⁸ Ortega Y Gasset a XX. századi spanyol filozófia kiemelkedő alakja. Jelentős felismerései voltak az előítéletek működési mechanizmusáról, a történelmi változások és a *generációk* egymásra következésének összefüggéseiről, Legismertebb művében *A tömegek lázadása* címűben az eltömegesedés jelenségével és a modern kor újbarbarizmusával foglalkozott, ez utóbbit a specializálódásra vezette vissza.

(ID. LUKÁCS J, 2005:57–58.) Továbbá felvetődött a történelemnek nevezett konstrukció³⁹ (ID. GYURGYÁK J.–KISANTAL T, 2006:30–31.) viszonyának meghatározása a múlthoz. Egyre jelentősebb körben született meg az a felismerés, hogy „[...] van a múlt; van az emlékezetben őrzött múlt; van a feljegyzett múlt. A múlt nagyon nagy, és minden percben nagyobb lesz: nem ismerjük, és nem ismerhetjük teljes egészében. A maradványai segítenek, de azok is ezerfélék; nem lehet mindent összegyűjteni és lejegyezni. [...] A történelem tehát több mint a feljegyzett múlt: a feljegyzett, a feljegyezhető és az emlékezetben őrzött múltból áll. (LUKÁCS J, I.M. 2005:57-58.) Ennek kapcsán a múlt feldolgozásának építőkockáiról, vagyis a forrásokról való vélekedések is átalakultak „[...] a történeti adatok, források, szövegek, tények nem maguktól értetődőek, nem elég összeilleszteni őket, sokkal inkább elmúlt korok tanúi, akik önmaguktól nem beszélnek, hacsak nem kérdezzük őket. A jó történést [...] a probléma-érzékenység, a »kérdezni tudás« választja el a rossz történéstől.”⁴⁰ (ID. GYURGYÁK J.–KISANTAL T, I.M. 2006:32.) Sőt, új megvilágításba kerültek a történéstani munka professziói, miszerint „[...]a történéstnek tárgyával szemben mindig meg kell őriznie indeterminista nézőpontját. Folyton a múlt olyan pontjára kell helyezkednie, ahol az ismert tényezők még különféle kimeneteleket engednek meg.”⁴¹ (ID. LUKÁCS J, I.M. 2005:63.)

Mindezek alapjaiban kérdőjelezték a XIX. századi történetírást, amely a „mi is történt valójában” (Ranke) kérdéséből kiindulva a történelmet múltbéli politikaként értelmezte, és a politikai események elbeszélőjeként felülről láttatva a dolgokat, mindig a nagy emberek nagy tetteire helyezte a hangsúlyt (államférfiak, hadvezérek, egyházi méltóságok). Megingathatatlanul táplálta a történelmi folyamatosság, a teljesség és lezártág érzetét. Noha a bemutatáshoz felhasználta az általa fontosnak ítélt tényeket, a történelmi dokumentumokat, de ezekből egyszerű és egysíkú történéstani magyarázatokat konstruált. Az ennek ellenhatásaként létrejövő az *Annales-iskola*hoz tartozó „új történetírás”⁴² (GYURGYÁK J.–KISANTAL T, I.M. 2006:1195.) kiindulópontjává viszont azt tette, hogy minden emberi tevékenység az érdeklődési körébe tartozik. Tehát „mindennek van története”, így látókörükbe kerültek a hétköznapi emberek, „az alulról bemutatott történelem”, a népi kultúra. Az irányzat képviselőit nem az események, hanem a társadalmi változások, a struktúrák elemzése érdekelte. A történeti feldolgozásához új típusú dokumentumokat vizsgáltak (kereskedelmi adatok, népesedési függvények, választási adatsorok stb.), és tudatosan törekedtek az ellentétes álláspontok bemutatására, a „többszólamúság” vállalására. Az *Annales* folyóirat programszerű célkitűzései között szerepelt a nemzeti jellegű történetíráson való túllépés, mivel az ilyen célú történetírás „19. századi keletű hivatása, hogy megteremtse és állandóan táplálja bennünk, olvasókban a folytonosság, a teljesség, a lezártág, valamint az egyediség képzetét, mindazt, ami egyszerre feltétele és eredménye bármilyen nemzeti történetkép megalkotásának.” (GYÁNI G, 2000:33.)

A történettudomány gyökeres paradigmaváltása majd a '70-es években az ismeretelméleti relativizmus alapján álló posztmodern⁴³ (PRITZ P, 2005:12) megjelenésével vált megkérdőjelezhetetlenné, amely azt hirdette, hogy a történést maga dönti el, hogy milyen jelentéssel ruházza fel a múltat. Vagyis az interpretációs lehetőségek száma többszörös, a múltbéli események többféle megközelítésben is elmondhatók. Ennek nyomán elvetette a

³⁹ Johan Huizinga holland származású XX. századi történész szerint a történelem az a szellemi forma, amelyben egy kultúra számot ad magának múltjáról.

⁴⁰ Marc Bloch a XX. századi francia történetírás egyik jeles képviselője, akinek több írása foglalkozik a történész mesterség kérdéseivel.

⁴¹ Johan Huizinga gondolatait idézi a szerző. Lásd: 41. lábjegyzet

⁴² Az új történetírás olyan történelmi megközelítés, amely tudatosan a hagyományos „paradigma” elleni reakcióként jött létre. Lényege a múlt megközelítésének új területei és módszerei. A kifejezést leginkább Franciaországban ismerik.

⁴³ A történetírásban Lyotard 1979-ben publikált *La Condition post-moderne* című munkáját tartják mérföldkönek, bár szerzője az induló mozgalmat nem új korszakként értelmezte.

metanarratívákat,⁴⁴ (ID. GYÁNI G, 2005) másrészt „szakít a nemzeti történetképek alkotása iránt hagyományosan elkötelezett tudományos gyakorlattal; és nem ragaszkodik többé a koherens és átfogó társadalom- és történelemfogalomhoz, nem lát ugyanis maga körül egyetlen olyan, mindent integrálni képes magyarázó elvet, melyre nyugodtan rábízhatná a múlttól szóló elbeszélés tudományos igazát.” (ID. GYÁNI G, 2005)

A XIX. század végén kiépülő tömegoktatás történelemtanítása szinte minden európai országban a pozitivistá alapon álló nemzeti történelmi narratívára épült, jelentős részben identitásképző és állampolgárrá nevelő funkciókkal. Ez a történelemtanítási szemlélet a fejlett világnak nevezett területeken tulajdonképpen a második világháború végéig meghatározó maradt. Később számos fejlett országban, összefüggésben a történettudomány átalakulásával, a nemzetközi integrációs folyamatokkal, a vallási és kulturális sokszínűség megjelenésével, a migráció tömegesedésével, a globalizáció hatásaival, új kihívások jelentek meg a történelem tantárgy tömegoktatása területén.

Az 1970-es évekre világossá vált, hogy a gyökeresen változó társadalmi, szellemi, vallási, etikai és gazdasági koordináták között, az átalakuló és sokszínűvé váló történettudomány alapján – figyelembe véve a változó oktatási elvárásokat és módosuló tudásfelfogást –, nem lehet és nem is érdemes ugyanúgy tanítani a történelmet az iskolákban, mint korábban. Mára az a felfogás, hogy a történelem egy bizonyos irányban halad, fejlődik, értelme van, sőt meg is érthető, nagyon távol áll korunk fő szellemi áramlataitól. Egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a korábbi évszázadokban komoly eredményeknek tekintett dolgok értéküket veszítik, és a valóban tartósnak ígérkező vívmányok csak nagyon szűk körre korlátozódnak. (LUKÁCS J, 2005) Ennek nyomán mind több országban nekiláttak a történelemtanítás elméleti és gyakorlati problémáinak feldolgozásához, az új problémák megoldási alternatíváinak kidolgozásához. Ennek kapcsán főleg Nyugat-Európa országaiban megfogalmazódott a monopolisztikus nemzeti történelmi narratíva a megkérdőjelezése, illetve kiegészítése más nézőpontokkal. Nem véletlen, hogy a 80-as évek történelmi nézőpontjává vált a multiperspektívikus és kontroverzív megközelítés.

A történettudományban végbement változások nyomán számos országban új szemléletű történelemtanítást vezettek be, amely szakított a korábban egyeduralgoló teleologikus történelemfelfogással, a tényekkel bizonyított, az egyetlen történelmi igazság tézisével. Kiemelt helyre kerültek a társadalom alapstruktúráit érintő változások, csökkent a politikatörténet helye és szerepe, lényegesen nagyobb hangsúllyal jelentek meg a gazdasági, kulturális, mentális változások. Fontosabb helyre sorolódtak a jelenkor társadalmi jelenségeinek vizsgálatai, és megjelentek teljesen új témák is (pl. nők, gyerekek, alulélvők stb.).

A történelemtanítás szempontjából döntő változások indultak el az 1970-es évek Németországában, összefüggésben a német múlt értelmezésével és feldolgozásával. Ennek egyik eredményeként megkezdődött a hagyományosan szakmódszertannak nevezett szakterület funkciójának átértékelése. Ennek keretében két markáns koncepció is megfogalmazódott. A hagyományos elméletet megfogalmazó Joachim Rohlfes⁴⁵ (ROHLFES J, 1991) szerint a történelemdidaktika „híd-funkciót” tölt be a történettudomány és a pedagógiai tudományok közötti és központi kategóriája, a történelemtanítási praxis.⁴⁶ (ID. F. DÁRDAI Á, 1997:103-122.) Vele szemben Jörn Rüsen,⁴⁷ a történelemdidaktika központi kategóriájává az egész

⁴⁴ Jean-Francois Lyotard 1979-ben – a »poszt-modern« a nagy elbeszélésekkel szembeni bizalmatlanságként határozta meg.

⁴⁵ Rohlfes, J. XX. századi német történelemdidaktikus, aki elsősorban az elmélet és gyakorlat, valamint a történettudomány és történelemoktatás, a didaktika és módszertan összefüggéseivel foglalkozott elméleti írásaiban. Munkásságában azt vallotta, hogy az elmélet megkapja azt a helyet, amely megilleti, de nem szabad megfélekedezni arról sem, hogy minden elmélet a gyakorlatot szolgálja, és nem fordítva.

⁴⁶ Rohlfes, J (1986): Geschichte und ihre Didaktik. 17. o.

⁴⁷ Rüsen J. nagyhatású XX. századi német történelem didaktikus, aki a történelemdidaktikát a történelemtanulás tudományának nevezi. Elmélete többek között abból indul ki, hogy ha belegondolunk a történelemnek az emberi

társadalom közgondolkodását érintő, a „történelmi tudatot” majd a „történelmi kultúrát” állította, és ezzel elhatárolta a pedagógiától, az általános didaktikától. Definíciója szerint „a történelemdidaktika a történelmi tanulás tudománya”. (ID. F. DÁRDAI Á, 2002:34.)⁴⁸ A történelemdidaktika elméleti és gyakorlati kérdéseit Németországban vizsgálták a legsokoldalúbban, hiszen ebben az országban a pedagógia filozófiai alapokon alakult ki, így az oktatáselmélet elsősorban az elméleti kérdésekkel: pl. a történelmi gondolkodás komponenseivel, a rekonstrukció, dekonstrukció kérdéseivel, a retrospektivitás, perspektivitás, partikularitás elveivel, a szelektivitás és a parcialitás érvényesülésével foglalkozik. (QUANDT S, 1991; JHSMANN K, 1991)

Azzal, hogy a tudományos életben megfogalmazódott az az elképzelés, hogy a történelemdidaktika nem egyszerűen a tanítási praxis elméletével és gyakorlatával foglalkozik, új távlatok nyíltak a történelmi tudat vizsgálata terén. Így számos elméleti vizsgálódás indult meg, melynek nyomán megfogalmazódott, hogy az „Emlékezet, történelem: távolról sem szinonimák, s rá kell ébrednünk, hogy szembeállítja őket minden. A történelem mindig problematikus és tökéletlen rekonstrukciója annak, ami már nincs.” (PIERRE N, 1999) A probléma feldolgozása más tudományterületek (kulturális antropológia, pszichológia) érdeklődését is felkeltette. Egy nagyhatású kulturális antropológus Jan Assmann (JAN ASSMANN 2004:40-42.) például egész kötetet szentelt a kulturális emlékezetnek, teóriájában megkülönbözteti a kollektív emlékezet két formáját: a kommunikációs és a kulturális emlékezetet. Míg az előbbi jelen idejű, a közelmúltra vonatkozó emlékeket idézi fel, azokat, amelyekben az ember a kortársaival osztozik⁴⁹, addig a kulturális emlékezet a múlt szilárd pontjaira irányul. A rögzített formákhoz kötött kulturális emlékezet szempontjából csak az emlékezetes, nem a tényleges történelem számít (JAN ASSMANN I.M. 2004:51-53.). A biográfikus emlékezés viszont mindig, még az írásos társadalmakban is társas interakciókra épül.

Az embert – sok minden egyéb mellett – az is megkülönbözteti az állatvilágtól, hogy története, múltja van. Ráadásul az is köztudott, hogy „A múlt emlékei nagyban hozzájárulnak életünk jobbá tételéhez. Felszabadítanak minket a jelen zsarnoksága alól, és lehetővé teszik tudatunk számára, hogy visszalátogasson a régi szép időkbe. Olyan eseményeket válogathatunk ki és őrizhetünk meg az emlékezetünkben, amelyek különösen kellemesek és jelentőségteljesek számunkra, és olyan múltat alkothatunk az emléktárgyak segítségével, amely segít nekünk boldogulni a jövőben. Az ilyen múlt persze nem szó szerint igaz, de hát az emlékezetben megőrzött múlt soha nem is lehet az: folyamatosan újra kell szerkeszteni, és a kérdés csak az, hogy alkotó módon kézben tartjuk-e ezeket a szerkesztési munkálatokat vagy sem.” (CSÍKSZENTMIHÁLYI M. 1997:191.)

A nyugat-európai közvélemény ez időszakban egyre jobban felismerte, hogy a történelem tantárgy meghatározó szerepet játszik a demokratikus rendszerek fenntartásában, valamint jelentős mértékben hozzájárul a különböző népek, vallások és államok egymás közötti kapcsolatának megértéséhez. Továbbá kulcsszerepet kaphat a társadalmi devianciák (agresszió, kirekesztés) elleni küzdelemben. Ez időszakban fokozatosan kitágultak a történelem-tanítás perspektívái, és ennek következményeként számos olyan kérdés (pl. nők, gyerekek, kisebbségek) és nézőpont (pl. kontroverzív) jelent meg a taneszközökben, amelyek korábban egyáltalán nem, vagy csak periférikusan voltak jelen. Az új nézőpontok és a fejlődő európai integráció nyomán nemcsak a különböző országok tankönyveinek összehasonlítására került sor, hanem számos olyan történelem-tanári konferenciára, mely a különböző országok történelmi tudatát kívánta feltérképezni és oktatási gyakorlatát egyeztetni. (F. DÁRDAI Á, 2002/A)

szubjektivitáshoz való viszonyába, nyilvánvalóvá válik, hogy a történelmi tudat az identitásunk részét képező tovatűnt múltat jelenlevővé teszi.

⁴⁸ Rüsen, J (1994): *Historisches Lernen*. Köln

⁴⁹ Ennek az emlékezési térnek, amelyet a mindenki számára személy szerint adott és kommunikatív tapasztalat alakít, általában három-négy nemzedék felel meg. (vö. oral history)

A vasfüggöny lebontása után jött létre az Európa Tanács támogatásával 1993-ban az Euroclio⁵⁰ az Európai Történelemtanárok Egyesülete, hiszen a hidegháború utáni időszakban az Európa Tanács komoly lehetőséget látott e szervezetben a történelemtanítás szerepének átértékelésére, az integráció elősegítésére, valamint a kontinens békéjének és stabilitásának fenntartására. (KAPRONCZAY P, 2002:18.) Az egyesület európai és nemzeti, valamint regionális tanárszervezetekből jött létre. Jelenleg közel félszáz ország kb. 60000 tanárát egyesíti. A szervezet alapvető célkitűzéseként a nemzeti és európai történelemtanítás támogatását fogalmazta meg. Természetesnek tekinti a nemzeti történelem tanítását, ugyanakkor szorgalmazza a mindenkor tanítási gyakorlat és a tankönyvek „európai dimenziójának” megerősítését. Ösztönzi és segíti ez utóbbi célrendszer keretében a több ország közreműködésével megvalósuló projekteket. Továbbá ösztönöz és kezdeményez olyan vitákat, amelyek a történelmi tudat vizsgálatával, elemzésével és történelem tanításának és tanulásának kérdéseivel foglalkoznak. (KERESZTY O, 2005; CSALA I, 2004)

II. 2. Tudásfelfogás

Az 1950-es évek végétől, összefüggésben a tudományos-technikai fejlődéssel, megindult az emberi tudásról korábban alkotott vélekedések átalakulása. Ennek egyik első közoktatási megjelenése a tantervi koncepciók váltásához köthető, hiszen kezdetét vette a konkrét tanítandó tartalmak súlytalanodása. Ez a '60-as években azzal a fölismeréssel egészült ki, hogy a tantervi anyagoknál már nem lehet megbízhatóan eldönteni, mi lesz fontos néhány évtizeddel később, így a tanítás tartalma egyre inkább a képzési célok megvalósításához szükséges eszközként jelent meg. Ennek nyomán értékelődött fel a képességfejlesztés, mint az oktatási folyamat legfőbb célja, majd a '80-as években megjelentek azok az elképzelések, amelyek a gondolkodás tanterve felé mutattak. Vagyis az elmúlt évtized a tudás értelmezésében kétféle szemléletváltást is eredményezett: az első a tartalmak másodlagosságát hirdette a képességekkel szemben, a második pedig a konkrét képességek másodlagosságát a tudás megszerzésének általános képességeivel szemben. (CSAPÓ B. 2002/B)

A megváltozott tudásfelfogásból adódóan az elmúlt évtized során az oktatáspolitikai egyik leggyakrabban használt fogalmává vált a kompetencia, amelyet korábban a kognitív tudományokban (nyelvészet) a komplex képességek leírására használtak. E fogalom felértékelődésének hátterét az adta, hogy az élet minden területén (a tanulásban, a munka világában stb.) egyre meghatározóbbá vált „az a képességünk és hajlandóságunk, hogy a bennünk lévő tudást (ismereteket, készségeket és attitűdbeli jellemzőket) sikeres problémamegoldó cselekvéssé alakítsuk”. (HALÁSZ G. 2006/A:8.) Vagyis ez azt jelenti, hogy az intézményes és informális tanulási folyamatok során olyan komplex képességet kell szerezniük a diákoknak, amelyek révén nemcsak a feldolgozott tananyagtartalmak reprodukálására lesznek képesek, hanem az előre nem látható problémák megoldására is felkészülnek. E „cselekvőképesség” gyakorlati működésének feltételeként rögzítette a szaktudomány azokat a kulcskompetenciákat, amelyek birtoklása alkalmassá teheti az egyéneket a különböző változásokhoz való alkalmazkodásra.

Az ezredfordulóhoz kapcsolódó informatikai forradalom és az ezzel összefüggő társadalmi-, gazdasági és kulturális változások alapvetően átértékelték a tudásról vallott korábbi elképzeléseket, „szertefoszlott az egész életre megszerezhető tudás illúziója [...], felértékelte az információkezelést, azaz a mit tudásával szemben általában a hogyan tudását”. (VÁGÓ I. 2000) Ennek következményeként a korábban szaktárgyi ismereteknek nevezett tudásfogalom helyébe új tudásfelfogás került, amelynek összetevőit a műveltség, a szakértelem és a kompetencia fogalmával lehet jellemezni. A műveltség ebben az összefüggésben egyfajta tájékozódást, a köznapi életben való eligazodást, összefüggések átlátását, alkalmaz-

⁵⁰ <http://www.eurocliohistory.org/>

ható tudást jelent, a szakértelem egy konkrét szakterület (pl. történettudomány) alapelveinek, fogalomkészletének, kutatási módszereinek és sémáinak birtoklását és azok különböző helyzetekben való mozgósítását fejezi ki, míg a kompetencia a tudás azon szegmensét jellemzi, amelynek elsajátítása természetes közegben, a mindennapi tapasztalatok során történik. (CSAPÓ B. 2002/A)

A kompetencia alapú oktatás, a konstruktivista pedagógia terjedése, továbbá a tudásról alkotott ismeretek bővülése ugyanakkor arra az ellentmondásra is rávilágított, hogy vannak tények, adatok, amelyeket csak meg kell tanulnunk, de nincs mit érteni rajtuk. „A modern idők egyik legelterjedtebb babonája szerint csak az értelmes, megértő tanulásra van szükségünk, az értelmetlen magolás teljesen kiküszöbölhető, sőt kifejezetten kerülendő. Az igazság azonban az, hogy ismereteink egy jelentős része csak magolással sajátítható el, mivel az összefüggések objektíve sem léteznek. Nem lehet megértve tanulni, mivel nincs mit megérteni.” (CSAPÓ B, 1992:94.)

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

Korábban evidenciaként fogalmazódott meg, hogy az intézményes oktatásban „a perszonális és a szociális nevelés, vagyis a perszonális és a szociális kompetencia fejlesztése az értelmi neveléshez (az oktatáshoz) képest hagyományosan másodlagos jelentőségű”. (NAGY J, 2005) Az új kutatások, az egész életen át tartó tanulás szükségességét hirdetőik ugyanakkor azt hangsúlyozzák, hogy „a tanulók figyelmét arra kell összpontosítani, hogy a feladatot oldják meg jól [...] és emocionális készségeik fejlődjenek.” Ennek fényében vált az oktatásemélet egyik meghatározó fogalmává a motiváció, amelyet a tanárnak a tanítási folyamat során fel kell kelteni és ébren tartani. A motiváció mibenlétével foglalkozó irodalom a tanulási motiváció több fajtáját különíti el. Réthy Endréné szerint „Beépült (internalizált) tanulási motivációról akkor beszélünk, amikor a tanuló lelkiismereti, tudati alapon követi a társadalmi, iskolai követelményeket. A tanulás a társadalommal, szülőkkel vagy önmagukkal szembeni erkölcsi kötelességé lesz [...] Belső (intrinsic) tanulási motivációról akkor beszélünk, ha a motivált állapot a tanuló meghatározott személyiségjegyei vagy a tanulási helyzet sajátosságai révén jön létre. Ilyenkor a tanulás valódi tevékenységként értelmezhető... Külső (extrinsic) tanulási motivációról akkor beszélünk, ha a tanulás külső, kívül fekvő, tehát a dolgoktól idegen, a konkrét cél előtt meghúzódó célokért történik. Tehát a tanulás csak eszköz valamilyen külsőleges cél elérése érdekében.” (RÉTHY E, 1998:65.)

Az olyan emocionális készségek, mint az önismeret, az önuralom, az együttérzés, az együttműködési készség, a rugalmasság, valamint az információk értékének a megítélésére szolgáló képesség nemcsak az iskolában tesznek jó szolgálatot, hanem az egész élet során (OECD, 2002:58.). „Az érzelmek befolyásolják a diákok önbecsülését, motiváltságát, valamint a saját tanulásuk szabályozásának képességét is.” (OECD, 2002:51.) Ennek nyomán hangsúlyozza számos oktatáspolitikai dokumentum azt, hogy a tanulási eredményességben kiemelt szerepe van a diákok által egyénileg vagy csoportosan megoldott feladatoknak, illetve annak a megközelítésnek, hogy „a tanulók nem egyforma képességekkel rendelkeznek, és sem az igényeik, sem a munkastílusuk nem egyforma, [...] ami az egyik számára optimális, a másik számára nem lesz az”.⁵¹ (OECD, 2002:53.)

A fentiekkel összefüggésben mind nyilvánvalóbbá vált a nemzetközi történelemdidaktika számára az a tétel, hogy a történelem *csak* érzelmi megközelítésben tapasztalható

⁵¹ Idézi: Philippe Perrenoudot az OECD jelentés.

meg. „A történeti tartalmakat, mivel azok érzelmi vonatkozásban közelíthetők meg, úgy kell feldolgozni, hogy a tanuló érzelmileg érintett legyen: vagyis a történelemtanítás motivációs fázisa meghatározó szerepet játszik a tanulók eredményes tanulásában. Ez pedig az 'emocionalitás' újszerű vizsgálatát teszi szükségessé és lehetővé. [...] A történelem tanulásának és tanításának vizsgálata szempontjából jelenleg az egyik legfontosabb kategóriája, az érintettség, az érzelem problematikája. Ezek segítségével elsődlegesen rátalálhatunk a történelemben rejlő érzelmekre, így felismerhetővé az érzelmek történelmi folyamatokra gyakorolt hatása, illetve értékelésük hozzájárulhat az érzelmi neveléshez. Másfelől híd lehet, amely a tanulót a történelem tartalmával (események, struktúrák, folyamatok) érzelmileg összeköti, és elvileg a történelmi gondolkodáshoz hozzásegítheti.” (UFFELMANN U, 1999)

II. 3. Narratív megismerés

A kulturális pszichológia a gondolkodás két különböző aspektusát különbözteti meg. Az egyiket paradigmaticusnak hívja, mivel elvont fogalmakkal dolgozik, a logika eszközrendszerét használja, és alapvetően oksági összefüggéseket keres. E gondolkodási forma jellemző módon valamilyen tételek, állítások igazolását vagy cáfolását végzi. A másik gondolkodási forma a történelem tanulmányozása szempontjából különösképpen fontos, hiszen ez a narratívákra épül, és tartalmát nem az oksági összefüggések jelentik, hanem konkrét történetek, amelyeknek szereplői emberek. A narratívák megőrzik „számunkra mindazokat a történeteket, amelyek emberi szándékok és konfliktusok, sikerek és kudarcok megjelenítőiként segítenek bennünket világunk értelmezésében.” (KNAUSZ I, 2002:10.)

Az emberi emlékezet számára éppen ezért kiemelkedően fontos a narratív gondolkodás kialakulása és használata, hiszen minden, ami velünk történik, az epizodikus memóriánkban rögzül, és legtöbbször történetsémákba rendeződik. Ez kétirányú folyamatot jelent, egyrészt az új eseményeket már korábban megismert történetsémák szerint rendezzük, másrészt az új történetek átrendezik a korábban emlékezetünkben kialakult sémákat. A történeti gondolkodás szempontjából kiemelkedően fontos, hogy az általunk megismert és használt történetsémák „milyenek: mennyire egyszerűek vagy bonyolultak, nyitottak vagy zártak, merevek vagy rugalmasak, tudatosak vagy rejtettek, és nem utolsósorban, hogy a narratív sémák mekkora repertoárjával rendelkezünk.” (KNAUSZ I, I.M 2002:10).

E kérdés feldolgozásánál egyre nyilvánvalóbb, hogy a történelemtudományt és a szociálpszichológiát, érzelmekutatást hasonló kérdések foglalkoztatják. „A narratív szemléletmód termékeny kapcsolatokat létesít az élettörténeti emlékezet, az identitás és a szociális reprezentációk kutatásával. A személyes biográfiák elemzése összefonódik a köztörténeti és a kollektívpszichológiai fejlemények vizsgálatával. Ennek az általános törekvésnek a jogosult érvényesítése lehet, ha megkíséreljük összekapcsolni a kollektív emlékezet, az identitásképzés és a narratívumalkotás jelenségvilágát”. (PATAKI F, 2003.)

Számos kutató az elmúlt időszakban éppen ezért kiemeltként kezeli a narratív megismerés szerepét az oktatás eredményességének vizsgálata szempontjából. (LÁSZLÓ J, 2003) Ezen aspektusból kiemelten fontosnak tartják a történelem tanítása során kialakítható narratív képességeket, amelyek transzfer hatása még az idegen nyelv oktatása terén is hasznosítható. Ezért is vált a társadalmi folyamatokhoz kapcsolódó kognitív kutatások egyik legfontosabb terepévé a történelem tanulása és tanítása. Ebben szerepet játszik az is, hogy a legtöbb ország tanterveiben a történelem kiemelkedő keretet kap, de az is, hogy ezen a területen a bruneri⁵² értelemben vett paradigmaticus és narratív megismerés egyaránt szerepet játszik. (CSAPÓ B, 2002/A:26.)

⁵² J. Bruner, életművében megkülönböztetett szerepet játszanak pszichológiai kutatásainak pedagógiai konzekvenciái. Amit az észlelésről, a tanulásról, a gyermekkori megismerés folyamatáról írt, erőteljesen befolyásolta a következő évtizedekben az oktatásról vallott felfogásokat.

A források feldolgozásából eredő tapasztalatok fontos felismeréshez vezettek a narratív kompetenciák tanulmányozása terén, miszerint „a tények csoportosításában a formalizált szabályok hiánya az alkotóknak nagy szabadságot biztosít, mert lehetővé válik, hogy ki-ki a saját gondolatai és a rendelkezésére álló tények alapján készítse el saját történelmi narratíváját.” A kutatások nyomán egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a kollektív narratívumok, amelyek egy közösség közös emlékezeteként jönnek létre és hagyományozódnak tovább, milyen lényeges szerepet töltenek be a társadalmi kohézió kialakulása szempontjából. „Az elbeszélések csoportképző és identitásfenntartó funkciója különösképpen szembeötlő a nagy nemzeti elbeszélések esetében (mitológiák, mondavilág, eredetmagyarázatok, a nemzeti történelem szimbolikus jelentést öltött – pozitív és negatív – eseményei). A közösség új tagja – akár kívülről lép soraiba, akár a felnövekvő generációk természetes szocializációja útján nő bele – e csoportelbeszélések átvétele és személyes megélése nyomán lesz részese a szűkebb vagy tágabb közösség élmény- és hagyományvilágának: általuk részesedik a csoportidentitás tartalmaiban.” (PATAKI F, I.M. 2003.) Ezért is válik napjainkban mind fontosabbá a történelem tanítása és az ezt értelmező, magyarázó elméleti háttér tisztázása, hiszen korunk a folyamatos identitásvesztés korszakaként is értelmezhető.

Az általános és középiskolai történelemoktatás ezáltal vált egyre meghatározóbbá a kollektív identitás szempontjából, hiszen „minden iskolai nevelés egyik fő rendeltetése, hogy a felszűrődő nemzedéket beavassa a nemzeti elbeszélések világába. Aligha véletlen, hogy régióinkban mindig is érzékeny kérdés volt az iskolai történelemtanítás, s az a kép – magunkról és másokról – amelyet sugallt.” (KINYÓ L, 2005/A:111.) Az is egyre jobban megerősítést nyert, hogy „a narratív mód révén tudjuk felépíteni identitásunkat és megtalálni a helyünket a kultúránkban. Az iskoláknak gondozniuk, táplálniuk kell ezt a módot, és nem kellene természetesnek tekinteniük.” (KINYÓ L, I.M. 113.) Ezért is lehet fontos az iskolai korosztályok számára a közös nemzeti elbeszélések megismerése és feldolgozása, mert ennek révén nemcsak a kollektív identitástudat alakulhat ki, hanem a narratív sémák megismerése, vagyis egy olyan tanulási technika, amely a kognitív pszichológiai kutatások szerint nagyban segítheti a tanuláshoz az elsajátítást.

A narratív kompetenciával foglalkozó írások mindezek mellett arra is felhívták a figyelmet, hogy a „történelmi elbeszélés tehát szociális konstrukció eredménye, de olyan szociális konstrukció, amely az elbeszélést mint önálló törvényekkel rendelkező megismerés (kognitív) eszközt alkalmazza.” (LÁSZLÓ I, I.M. 2003) A történelemtanítás így egyrészt a narratív struktúrák (idő, cselekmény, szereplők, perspektíva, szándékok) másrészt a megismert történetek, forgatókönyvek komoly információfeldolgozási technikát közvetítenek látens módon, hiszen egy-egy történet feldolgozása során saját korábbi tapasztalatainkkal és meglévő ismereteinkkel egészítjük ki a történeteket, melynek nyomán a korábbi – történetekből megismert tapasztalataink – mintegy rávetülnek az új történetre, és ezáltal újabb jelentést kapnak. Ez persze valamilyen módon átrendezi az eredeti történetet, de egyben ahhoz is hozzájárul, hogy a tudatban megmaradjon a megismert történet lényegi eleme, illetve tovább épüljön az a forgatókönyvháló, amely egy másik, későbbi történet értelmezési keretét adhatja.

A narratív kompetenciák kutatása arra is rávilágított, hogy nem érdemes az ismeretközvetítés és a képességfejlesztés feladatát kettéválasztani, mert megfelelő ismeretrendszer kialakítása nélkül a gondolkodási képességek sem fejleszthetők (KINYÓ L, I.M. 123.), így a tananyagtartalmak túlzott kiiktatása nemcsak az egyéni és közösségi identitás létrejöttét akadályozza meg, hanem kedvezőtlenül hat a tanuláshoz, mint alapkompétenciának az eredményes kialakulására is.

II. 4. A történelemszemlélet és tudásfelfogás változásai

A történettudományban és a neveléstudományban is lezajlott paradigmaváltás, amely a történelmi megismerés folyamatát döntően módosította, kikerülhetetlenül hatott a hazai történelemoktatásra is. Az új évezred fordulóján lezajlott komplex társadalmi-politikai változások, valamint a nyugat-európai történelemdidaktikai koncepciók bázisán megfogalmazódtak a történelemtanítás rendszerváltás utáni legfontosabb célkitűzései. Elfogadottá vált, hogy a történelmi tanulás nemcsak – és nem elsősorban – a történelmi ismeretek megtanulását, hanem differenciált történelmi gondolkodás elsajátítását jelenti. Ennek nyomán a történelemdidaktikában új lendületet vett a történelmi tanulás kulcsfogalmainak, illetve a történelmi kulcskompetenciáknak a feltérképezése.

A kulcsfogalmakkal kapcsolatos tudás folyamatos bővítése és elmélyítése az értelmes tanulás egyik összetevője. Az egyedi fogalmi ismeretek, az egy-egy konkrét történelmi témához kötődő fogalomhasználat jelentőségét is elsősorban az határozza meg, hogy elősegítik-e a kulcsfogalmak megértését, illetve megfelelő élmény- és ismeretanyagot biztosítanak-e az adaptív tudást hordozó kulcsfogalmak alkalmazni tudásához. A kulcsfogalmak tehát az adott ismeretrendszer fogalmi hálójának csomópontjait jelentik, amelyek sok más fogalommal kapcsolatba hozhatóak. A kulcsfogalmak más és más kontextusban szükségszerűen újra és újra megjelennek. Képesek a tanulásban, a jelenségek leírásában először rendezetlen halmazként megjelenő konkrét fogalmakat, tényeket struktúrákká, fogalmi hálókká rendezni, így alkalmazásuk révén könnyebb értelmezni és befogadni az új információkat és tapasztalatokat is.

A kulcsfogalmak (STRANDLING R, 2001) jelentőségét az adja, hogy ezek révén a diákok képessé válnak a különböző történelmi ismeretek feldolgozására, rendszerezésére, általánosítások megalkotására, hasonlóságok, különbségek feltárására, ismétlődő történelmi minták azonosítására és a különböző események közötti kapcsolatok létesítésére. Az újonnan megfogalmazott történelmi kulcskompetenciák (STRANDLING R, I.M. 2001) alapvetően a történelmi dokumentumok (írott, íratlan, elsődleges, másodlagos, szöveges, képi stb.) feldolgozásához és értelmezéséhez, illetve a kritikai gondolkodás kialakulásához szükséges alapvető képességek elsajátítását és problémahelyzetekben való alkalmazását szorgalmazzák. A történelemtanítás legfontosabb célkitűzése ezért az, hogy olyan személyiségeket neveljen, akik képesek megkérdezni, hogy a jelenben megoldásra váró társadalmi probléma vagy egy – bárki, bármely társadalmi csoport számára – különösen fontos probléma miért és hogyan keletkezett. Az új szemléletű történelemtanítás képessé teszi a tanulókat annak megkérdezésére, hogy a jelenben megoldásra váró társadalmi problémának van-e múltbéli előzménye, és hogy az emberek akkoriban milyen kísérleteket tettek ennek megoldására. Az ily módon értelmezett történelemtanítás segíti a tanulókat abban, hogy felismerjék és megértsék, hogyan és miért éreztek, gondolkodtak, cselekedtek másként az emberek a múltban, mint a jelenben élő utódaik. A történelemmel való foglalkozás hozzásegíti őket a történetileg és kulturálisan eltérőnek, másnak, különbözőnek a megértéséhez. Ehhez egyfajta kritikus gondolkodást kell elsajátítaniuk, hogy a történelmi szöveges és képi forrásokban meglássák az azt létrehozó szerzők érdekeit, elfogultságát, szubjektívizmusát stb. A történelemtanulásnak ez a felfogása végül is azt a belátást erősíti, hogy az emberek gondolatai és cselekedetei idő-, tér- és érdek-függőek, valamint azt, hogy a történelmi változások nem maguktól történnek, hanem emberi cselekedetek által jönnek létre. A történelem segít tehát belátni, hogy a múlttól a jelenen át a jövőig vezető hosszú távú fejlődési trendek léteznek, és a jelen változásai is tevékeny cselekedetek által valósulnak meg. (F. DÁRDAI Á, 2003)

E gondolatmenet óhatatlanul felértékelte azokat a tanítási és tanulási szempontokat, amelyek közül központi helyre került a problémaorientált tananyag-feldolgozás, a problémaorientált történelemtanulás, hiszen ez olyan kognitív eljárásokat igényel a tanulóktól, „amikor

a megoldáshoz vezető út nem válik azonnal nyilvánvalóvá, és amikor a műveltségi területek vagy tantervi tartalmak, amelyek esetleg felhasználhatók, nem találhatók meg a tudomány egyetlen területén sem.” (HALÁSZ G, 2006/A:8.)

II. 5. Vizsgák, vizsgarendszerek a nemzetközi gyakorlatban

A vizsgák ma világszerte meghatározó szerepet játszanak a közoktatás szabályozásában, hatásuk közvetlenül is megragadható a diákoktól a vizsgán várt tudás minőségében (a vizsgakövetelményekben és a vizsgafeladatok tartalmában) és e tudás társadalmi eloszlásában. A vizsgarendszerek általában a nemzetközi gyakorlatban két meghatározó funkcióval bírnak, egyrészt mennyiségileg (kvalitatívan), másrészt minőségileg (kvantitatívan) szabályozzák a magasabb iskolai fokozatba kerülés feltételeit. Ennek kapcsán a társadalmpolitikai és oktatásstratégiai kérdések egymással szorosan összefüggnek, mivel ennek révén lehet kezelni azokat a „sorompókat”, amelyek a magasabb társadalmi státusz eléréséhez, a társadalmi mobilitás kiteljesedéséhez vezetnek, valamint azokat a szempontokat érvényesíteni, melyek a mindenkori elfogadott közműveltségi elvárásokból kiindulva a mindenkori műveltségismény teljesítésének minőségi garanciáit viszik be a rendszerbe az iskolákban szükségesnek ítélt eredmények biztosítása érdekében. (MÁTRAI ZS, 2000)

A középfokú oktatás érettségi vizsgája – bárhogyan is nevezik azt az egyes országokban – Európa-szerte nagyjából egységes képet mutat szerepét és céljait tekintve. Összefoglalóan és általánosságban elmondható, hogy a vizsga célja ma annak felmérése, hogy a diákok birtokában vannak-e a szükséges tudásnak és képességeknek, amelyeket középiskolák számára előírt tanterv megkövetel, s elérték-e az érettség megfelelő fokát a felső-középiskola céljainak megfelelően. A vizsgák érvényes oktatási programokon alapulnak. A tanulók tudását és kompetenciáját mérik, a program központi részét veszik figyelembe. Csak azokat a tartalmakat mérik, amelyek döntően meghatározzák a tanulás tárgyát, és amelyek fontosak a továbbtanulást és a terület mélyebb megismerését illetően. Az érettségi vizsga sikeres teljesítése lehetővé teszi a diákoknak, hogy egyetemen továbbtanulhassanak, s bár a bejutás országonként megint csak különböző kritériumokat állít a végzős középiskolások elé, az általánosságban szintén megállapítható, hogy az érettségi vizsga eredménye befolyásolja a tanulók továbbtanulási lehetőségeit, hiszen sok helyen az érettségi tárgyak teljesítésére kapott érdemjegyek és az érettségi eredménye együttesen adja azt a pontszámot, amellyel az érettségizők felsőoktatási intézménybe kérhetik felvételüket. Amennyiben nincs továbbtanulási szándék, a vizsgának fontos, és egyre fontosabb szerepe van a munkaerőpiacra való bekerüléskor. Az érettségi vizsga szerepe szempontjából szintén fontos jelenség, hogy számos nyugat-európai országban differenciált a középfokú oktatás (alsó- és felső középiskolára osztva), és ehhez kapcsolódva többféle érettségi vizsgát lehet tenni a későbbi orientációs szándéknak megfelelően. (MAJOR É, 2006)

Számos írás (HORVÁTH ZS, 2006) foglalkozott a kelet-európai régióban végbement érettségi reformokkal, és ezek feltárták, hogy szinte minden országban a korábbi érettségi vizsga validitása alacsony volt, hiányzott a képzettség mérésének és az elért eredmények kiértékelésének objektivitása, nem volt megfelelő a középiskolai tanulmányok befejezésének átláthatósága a középiskolákban. Ezért is volt mindegyik átalakítási kísérletnek központi gondolata a standardizáció megteremtése, illetve ezzel párhuzamosan a kompetencia-alapúság érvényesítése, amit a tudás értelmezésében bekövetkezett változások kényszerítettek ki. A feldolgozások ugyanakkor arra is utalnak, hogy majdnem minden országban a középiskolai oktatás záróvizsgáinak társadalmi legitimitása magas, ezért is nem kiiktatásuk, hanem fejlesztésük, az új feltételrendszerekhez való igazításuk fogalmazódott meg célként.

A kibontakozó reformok sajátos európai egységesítési folyamatról is tanúskodnak, amely azt mutatja, hogy külső és belső vizsgát számos ország vizsgáztatási rendszerében

találhatunk. A belső vizsgát a képzőintézmények a saját oktatási stílusuknak megfelelően szervezik. Ez által lehetőség van arra, hogy az iskola közvetlenebb visszajelzést kapjon az értékelési eredményeken keresztül. Ezen kívül vannak olyan kompetenciák, amelyeket a belső vizsgával sikeresebben lehet mérni. Ilyenek például a számítógépes ismeretek, vagy a kisebb, kutatási területeken végzett munkák eredményeinek mérései. A külső vizsga központilag megszervezett vizsga, amely egy egységes követelményrendszer megteremtését célozza meg.

Közös jellemző még, hogy az érettségi során a lehetséges vizsgatárgyak számát az adott érettségi követelményei határozzák meg. Ez változhat a középiskolák követelményei szerint, illetve a különböző iskolák képzési típusai szerint is. Általánosan jellemző, hogy kötelezően előírt három vizsgatárgy a nemzeti nyelv, egy idegen nyelv és a matematika. A diákok a legtöbb országban a különböző érettségi vizsgákat különböző szinteken is tehetik le saját választásuk szerint, s ezen szinteknek más-más szerep, funkció jut, megteremtve a tanuló számára azt a lehetőséget, hogy a jövőbeni terveinek leginkább megfelelő szinteket válassza az egyes tárgyak terén (ez azt jelenti, hogy a tanuló legalább két szint közül választhat). Ezen kívül tantárgyi katalógusok (követelmények) határozzák meg egy-egy tantárgy érettségi vizsgájának céljait, mérendő kompetenciáit és tudástartalmait, a vizsgarészeket, azok időtartamait, az egyes vizsgarészek értékelésbeli arányát, a vizsgán megengedett, használható segédeszközöket, mintafeladatokat, mintatételeket és értékelési útmutatókat. A vizsgadokumentumok a kompetencia-központúságot, az értékelésben az objektivitásra törekvést tükrözik. A vizsgák sikerének határa országonként, tárgyanként és szintenként változhat, annyi azonban megállapítható, hogy a 10-30%-os teljesítmény jelenti az alsó határt. Az is közös tapasztalatként értelmezhető, hogy az érettségi vizsgák eredményei sok esetben nemcsak a tanulók felkészültségéről tanúskodnak, hanem az előírt tananyag minőségének meghatározásához is fontos tapasztalatokkal szolgálhatnak.

Általánosságban az is rögzíthető, hogy az érettségi vizsgák reformjának hozadékaként számos európai országban különös figyelmet fordítanak a mérés-értékelésre, illetve ezek oktatására. Az ezt megelőző időszakban ugyanis az oktatók és tanárok többsége nem tanult mérés-metodológiát, ezért a tanárok nem rendelkeztek e téren kellő didaktikai és metodikai ismeretekkel. A helyzet jobbára változatlan maradt az 1990-es évek elején is. E kaotikus időszakban azonban már számos kutatás kimutatta a hagyományos hozzáállás megváltoztatásának szükségességét. Fontos kiemelni, hogy amennyiben az újfajta vizsgarendszerekben kulcsfontosságú mozzanatként hangsúlyozzák a standardizálás és objektivitás elvét, az ennek megfelelő mérés és értékelés fokozott jelentőségű, ezért is hozták létre az európai országok többségében, különböző elnevezésekkel értékelési központokat, melyek szerteágazó tevékenységeket folytatnak az értékeléssel, annak metodikájával kapcsolatosan. Az értékelés objektivitásában a leggyengébb láncszem általában a szóbeli vizsgák értékelése, bár ott, ahol a szaktanárok megfelelően felkészültek, az új típusú vizsgáztatás mindenképpen előrelépést jelentett. Az érettségi vizsga, a végzős diák standard ismereteinek és az általános kompetenciákban szerzett jártasságának objektív mérőeszköze kell, hogy legyen, ezért fontos, hogy megfelelőképpen standardizált és részlegesen külső szakemberek bevonásával történjen.

A magyar oktatási rendszerre is jellemző tantárgyi vizsgák követelményeinek összeállításában a nemzetközi gyakorlat azt mutatja, hogy egyik leglényegesebb döntéspontként a szélesség és mélység elve jelentkezik. Tehát az, hogy a középiskoláztatási szakasz teljes anyagát elvárják a vizsgán, vagy annak csak egy részét, esetleg egy területét. További meghatározó kérdése a tantárgyi vizsgáknak, hogy milyen típusú feladatok jelennek meg, e tekintetben elsősorban az vetődik fel, hogy nyílt vagy zárt végűek legyenek a vizsgakérdések. E probléma természetesen összefügg a tantárgyi vizsga filozófiájával, vagyis azzal, hogy ismeretközpontú vagy kompetenciaközpontú, de ez nem azt jelenti, hogy az utóbbi típus esetében nem lehet zárt végű feladatokat, míg az első típusnál nyitott végű feladatokat alkalmazni. A nemzetközi gyakorlat azt mutatja, hogy különböző típusú feladatok eltérő

típusú vizsgakoncepcióhoz is kapcsolódhatnak, legfeljebb bizonyos helyzetekben sokkal bonyolultabbá és költségesebbé válik egyrészt a feladatsorok legyártása, másrészt a nehézségi szint azonosságának biztosítása. (MÁTRAI ZS, 2002:13.)

A vizsgák és vizsgafeladatok elfogadtatásának és fejlesztésének nemzetközi tapasztalatai arra utalnak, hogy e folyamatban kiemelt szerepe van a társadalmi kontroll kiépítésének, illetve azon elemek rendszerbe iktatásának, amelyek lehetővé teszik az állandó önkontroll alkalmazását és a korrekciós intézkedések megtételét. A vizsgák objektivitásának és standardizációjának egyik legfontosabb elemeként a nemzetközi szakirodalom a feladatok előzetes részleges kipróbálását, korrekcióját, valamint a vizsgáztatásban közreműködők szakmai hierarchiájának megteremtését és működtetését tartja. „Ez a hierarchikus rendszer biztosítja a vizsga standardizációjának személyi feltételeit. A megfelelő jelöltek kiválasztása után alaposan kiképzik őket a szóbeli vizsgáztatás tartalmi, formai és eljárási szabályait illetően. Majd monitorozzák és értékelik a teljesítményüket, és ha sikeresek, beiktatják őket a pozíciójukba. Az értékelésük analitikusan történik, kritériumok szerint (pl. hangosan és érthetően beszéltek-e, az adott vizsgaszintnek megfelelően beszéltek-e, betartották-e az időt stb.) pontozzák őket.” (MÁTRAI ZS, 2000:42–43.) E nemzetközi tapasztalat tudatosítása azért is fontos, mert a hazai gyakorlatban csak a feladatok és javítási útmutatóik jelennek meg, mint a standardizáció feltételei.

A vizsgákkal foglalkozó szakirodalom a standardizáció további összetevőjének egy olyan statisztikai adatfeldolgozási és elemzési rendszert tekint, mely lehetővé teszi, hogy minden vizsgatantárgy minden eredménye hosszabb időtávon is összehasonlítható legyen, mivel ez teremti meg annak a lehetőségét, hogy olyan értékelési rendszer működjön, amely egyrészt kezelni tudja az évente eltérő feladatsorok összehasonlításának nehézségeit, továbbá a javítás és értékelés során óhatatlanul jelenlévő szakmai kompetencia hiányából fakadó megbízhatatlanságokat, pontatlanságokat.

A nemzetközi gyakorlat, miként Mátrai Zsuzsa akadémiai doktori értekezésében leírja, (MÁTRAI ZS, 2002/A) a tömeges vizsgáztatás körülményei között – az értékarányos időbeli és anyagi ráfordítások érvényesülése miatt – leginkább a tényismeret számonkérésére koncentrál, és a képességvizsgálatot és a műveleti képességek (pl. problémamegoldás) felmérését nem elsősorban az írásbeli tesztelésen, hanem a belső iskolai vizsgák körülményei között vagy a projektmunkák értékelése során végzik el. Érdekes, hogy a vizsgák elismertségét illetően „a laikus közvélemény az értékénél komolyabban preferálja a szóbeli vizsgát, a felvételi beszélgetéseket, amelyek amellet, hogy a legdrágább szelekciós eljárásként működnek, a vizsgák standardizációs elemeit kutatók szerint a legkevésbé objektívek és megbízhatóak, és igen alacsony szintű a továbbtanulási képességeket előrejelző mutatójuk is.” (MÁTRAI ZS, I.M. 2002/A:11.)

A történelem tantárgyi vizsgák esetében is egy közös európai tendencia figyelhető meg, miszerint a feladatok jelentős része a különböző ismeretforrásokból (szöveg, kép, térkép) levonható tartalmakra, következtetésekre kíváncsi, továbbá egyre nyilvánvalóbban megjelenik az a szándék is, hogy a vizsgázó legyen képes reflektíven viszonyulni a történelmi tényekhez, illetve tudjon alkalmazás szintű feladatokat is megoldani. Továbbá el tudjon végezni a forrásokhoz kapcsolódó feladatokat, pl. legyen képes az elsődleges és másodlagos források megkülönböztetésére; a lényeges és lényegtelen információk elkülönítésére; az ismeretforrások rangsorolására fontosságuk szerint; a megközelítésmód, elfogultság, megbízhatóság felismerésére; az eltérő nézőpontok beazonosítására. E tendenciák egyrészt megfigyelhetők az ún. EU érettségi dokumentumaiban valamint az elmúlt években Lengyelországban bevezetett és a Szlovákiában bevezetni kívánt új történelemérettséginnél is (*1. melléklet*).

II. 6. A történelem tanításának nemzetközi kontextusa az 1990-es évek második felében

Az 1990-es évek második felében a vizsgafejlesztés első fázisa áttekintette a nyugat-európai történelemoktatás új trendjeit. Feltérképezte néhány országban a történelem tantárgy helyét, jellemző megjelenési formáját az oktatási rendszerben, és megvizsgálta azt is, milyen típusú vizsgarendszer kapcsolódik hozzá. A vizsgáldás éppen arra az időszakra esett, amikor jó néhány európai országban modellváltás zajlott le, amely egyrészt a tudás tartalmának új értelmezéséből (alkalmazott tudás) következett, másrészt a kimeneti kontroll funkciójának megerősítésében nyilvánult meg. (CSALA I, 2001)

A legtöbb nyugat-európai országban az utóbbi két évtizedben folyamatosan átalakult a történelemoktatás célrendszere. A legfőbb didaktikai követelmény az ún. „narratív kompetencia” kifejlesztése lett. „E kompetencia annak a képességnek a birtoklását jelenti, hogy az ember az idők folyamán szerzett tapasztalatait értelmezni, rendezni tudja, hogy e tapasztalatok a saját életvitelében orientációs bázist jelentenek, hogy személyisége ezáltal gazdagodik, történelmi identitása kialakul, kommunikációs képessége erősödik.” (F. DÁRDAI Á, 2002/B:35)⁵³ A fejlesztések és változások nyomán átalakult a történelem tanításának új, általános célrendszere: az ismeretek elsajátítása mellett az alternatívákban gondolkodás, a vita-készség, az önálló véleményalkotás képességének a kialakítása, és kiemelt szemponttá vált a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése is.

Egyre szélesebb körben elfogadottá vált az is, hogy a történelem oktatásának arra is fel kell készítenie a diákokat, hogy az emberek cselekedetei mindig idő-, hely- és érdekfüggők, és a történelem segítségével a ma jelenségei jobban értelmezhetők. Az is elfogadottá vált, hogy meghatározó annak megértése, hogy az emberiség történetében a hosszú távú trendek a múlttól a jelenen át a jövőig ívelnek, és a változások, a fejlődés nem magától következik be, hanem ennek számos összetevője van, illetve az egyén személyes hozzájárulása is szükséges ehhez.

Ami a nyugat-európai történelem tantervfejlesztési irányokat illeti, megállapítható, hogy szinte minden országban megmaradtak a kronologikus felépítésűek, de alapvetően képességfejlesztő jellegűekké váltak. A változtatások mindenhol döntően az ismeretszerző és feldolgozó-, topográfiai és kronológiai képességekre fókuszálnak. Számos új elemet (állampolgári, társadalmi ismeretek) integráltak a tantervekbe, de mindegyik meghatározó maradt a hagyományos történelemben, összefüggésben azzal is, hogy a tárgy identitásképző funkciója is változatlan maradt. A tantervek általában meghatározzák a hazai és egyetemes történelem arányát, tudatosan törekednek a semlegességre mindenféle ideológiával szemben, egyensúlyra a nemzeti és nemzetközi élet területein. A leglényegesebb különbség az országok tantervei között az eltérő tartalmi szabályozást érintő történelmi tradíciókból adódnak. Ennek nyomán pl. az angol fejlesztési követelményeket határozza meg, így teljesítményközpontúként jellemezhető. Míg a „német más típust képvisel; szokták tevékenység-központú vagy didaktikus tantervnek is nevezni. Itt a tevékenység ajánlott és semmit sem szól arról, hogy ennek eredményeképpen milyen fejlesztést vár el.” (CSALA I, 2001: 198.)

Az 1990-es évek folyamán a nyugat-európai tantervekben és tankönyvekben az egyik változás, hogy az európai nemzetállamok politikatörténete helyett a különböző kontinenseken és társadalmakban élő emberiség közös története került a tanítás középpontjába. Mivel a történelem tantárgy óraszám (szinte) minden országban csökkent, nem volt arra lehetőség, hogy a klasszikusnak nevezett tudáskánont még újabb témákkal kiegészítsék, így a legtöbb európai országban sor került a tananyag újrastrukturálására, több esetben csökkentésére is.

A megváltozott szemléletmód nyomán a tananyag kiválasztásában új hangsúlyok (Európán kívüli térségek, a nők és a gyermekek története, a környezet története témák) és új

⁵³ Történelemdidaktika és kontroverzív történelemtanítás. Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére.

megközelítések (politika- és eseménytörténet visszaszorulása, társadalom-, kultúr- és mentalitástörténeti témák) váltak elfogadottá nemcsak a tantervekben és a tankönyvekben, hanem a mindennapi tanítási gyakorlatban is.

A kronologikus megközelítés mellett teret kaptak más (tematikus, szinkron stb.) megközelítések is, de a kronologikus elv létjogosultsága alapvetően nem kérdőjeleződött meg. A tantárgyköziség erősítése, a más tantárgyaknál tanult ismeretek, készségek bevonása a történelemtanításba mint kívánalom, több országban jelentős teret kapott a tantervekben, a tankönyvekben, de a mindennapi tanítási gyakorlatban csak kevésbé tudott elterjedni. Ugyanakkor néhány országban megjelent a történelem tanulmányozásának újszerű eszközeként a multiperspektivitás (a témák sok szempontú megközelítése) és a kontroverzitás (az ellentétes nézetek egyidejű érvényesítése) tartalmakban és módszerekben egyaránt. E tendenciák – különös tekintettel a multiperspektivikus elv érvényesülésére – egyébként az elmúlt évtizedben térségünkben is megjelentek és jó néhányan ezen felfogások gyakorlati alkalmazásában látják a közép európai régió történelmi megbékélésének új értelmezési lehetőségét. (VAJDA B, 2008)

Végezetül meg kell jegyezni, hogy a legtöbb nyugat-európai országban az utóbbi két évtizedben a történelemdidaktika, mint a történelmi tanulást, a történelem megismerését vizsgáló kutatási irány többé-kevésbé önálló tudományággá fejlődött, és magát egyfajta alkalmazott társadalomtudományként ismertette el. A történelemdidaktika nagykorúsítása nyomán mind több országban általánosan elfogadottá vált, hogy a tanulók tanulásának, „cselekvési kompetenciájuk kialakításának előmozdítása (learning by working) előbbre való, mint a múlt eseményeinek pusztá interpretálása (frontális tanítás).” (F. DÁRDAI Á, I.M. 2002/B:43)

A történelem tantárgy oktatása, természetesen az általánosan megfigyelhető közös tendenciák ellenére, minden vizsgált országban más és más hagyományok szerint folyik. Igaz ez a megállapítás a vizsgáztatási elveket, formákat és gyakorlatot illetően (BARANYAI B, 1997). Jellemzően kevés országban önálló és kötelező vizsgatárgy a történelem, különösen képpen olyan módon, mint nálunk.

A vizsgált országok egyik csoportjában (Anglia, Skócia, Németország), ahol a történelemérettségi vagy annak megfelelő tantárgy vizsgája alapvetően írásban történik, tartalmát meghatározó módon az adott ország történetének egy-két hangsúlyos évszázada határozza meg. Ezekben az országokban a történelemvizsgán számon kért tananyagtartalom leginkább a XVII-XX. század közötti időszakra vonatkozik. (Például a német érettségi vizsga csak az érett feudalizmus korszakától napjaink történelméig tartó időszakot kéri számon.)

Általánosságban rögzíthető, hogy azokban az országokban, ahol írásbeli számonkérés van, a vizsgafeladatok elsősorban a történelmi megismerési képességek alkalmazását mérik, és nem a politikátörténetet, hanem a társadalmi, gazdasági és életmód-történeti megközelítéseket állítják középpontba. (LENGYEL M, 1997; BIRCSÁK A, 1998; HOSKÓ K. 1997) Megállapítható az is, hogy a vizsgák együttesen értékelik az ismereteket és a különböző, speciálisan a történelem tantárgyhoz kötődő készségek alkalmazását. Ugyanakkor az sem vitatható, hogy az írásbeli feladatok elsődlegesen az ismeretforrások feldolgozását kívánják mérni, vagyis az alkalmazás készségét mérő kérdések túlsúlyban vannak a tény- és összefüggés-ismerettel szemben.

A tanulmányozott országok másik csoportjában a történelem az érettségin (záróvizsgán) nem önálló tantárgyként van jelen (Olaszország, Franciaország), hanem valamilyen tantárgycsoport részeként jelennek meg a történelmi tartalmak. Így például Olaszországban az anyanyelvhez kapcsolódóan a humán blokk részeként, elsősorban a humán gimnáziumban (liceo classico), (ÖTVÖS Z, 1998) míg Franciaországban a társadalomismeret keretében jelennek meg az érettségin a történelmi tartalmak.

Megállapítható, hogy a külföldi vizsgáztatási gyakorlatban általában a különböző ismeretfeldolgozási képességek ellenőrzésére törekednek. Jó példa erre többek között a skót, és a német (bajor) vizsgafeladat is. A francia vizsgán is elsősorban az ismeretek rendszerezését és szintézisét követelik meg, ugyanis az egyes feladatokhoz segédeszközöket lehet igénybe venni, a feladathoz kronológiai áttekintést vagy forrásszemelvényeket is kapnak a diákok, és a megoldandó feladat témáját három cím közül választhatják ki.

Összehasonlítva a különböző (vizsgált) európai vizsgamodelleket, megállapítható, hogy a francia történelemfeladatok a leginkább ismeretközpontúak, és a skót feladatok a leginkább alkalmazáscentrikusak. Ami a történelmi készségek mérését illeti, szembetűnő, hogy a francia vizsga inkább szintetizáló jellegű, a tudást komplexen megjelenítő készségeket vár el diákjaitól, míg a skót vizsga a források értékelésére és az ok-okozati összefüggésekre kérdez rá, a német vizsga pedig a forrás hitelességének és érvényességének vizsgálatát, illetve a forrás történelmi kontextusba helyezését előtérbe állító feladatokon keresztül próbálja a történelem tantárgy elsajátításának eredményességét mérni.

Bár nagyon különböző a történelmi tartalmak megjelenése a különféle vizsgákon, mégis jó néhány hasonlóság figyelhető meg a vizsgák formái, módszerei, valamint az elvárt tudástartalmak és képességek tekintetében.

A tanulmányozott külföldi gyakorlatban a feladattípusokat illetően az alábbi tendenciák rögzíthetők. Az írásbeli vizsgákon mindegyik országban tágabban értelmezik a történelmi forrásokat. „Text” címszó alatt a szövegek mellett grafikonok, adatsorok, képek is megjelennek, és különös hangsúlyt helyeznek a feladatok a primer történelmi források értelmezésére, használatára, valamint elvárják ezen dokumentumok értékének megállapítását, vagyis a reflektáló, forráskritikai szempontok érvényesítését is. A kérdések egy része a forrás értelmezésén túl a forrás értékének megállapítását (például a forrás hiteles, a forrás primer forrás, a forrás használható értesületeket, részleteket tartalmaz a témára vonatkozóan) is elvárja. Sokszor megjelenik a feladatokban a történelmi kutatás egy másik fontos eljárása: a téma szempontjából hasznos, illetve használható információk kiválasztása a forrásból. Gyakori a két (olykor egymással ellentétes) forrás információinak összehasonlítására irányuló feladat. Ebben az esetben a történelmi valóság kétféle bemutatásából a megegyező és a jelentősen eltérő információkat kell elkülöníteni. (SZABÓ M, 1998)

A külföldi írásbeli vizsgafeladatok túlnyomó többsége tehát valamilyen forrás értelmezéséből, elemzéséből indul ki, így általában alapos szövegértelmező, összehasonlító, rendszerező, következtető, azaz a történelmi megismerést szolgáló módszertani ismereteket is megkövetel. Ezen túlmenően a feladatok mindegyike természetesen konkrét, tényszerű ismereteket (háttérismereteket) is számon kér. A feladatokhoz kapcsolódó források igen változatosak: szöveges források (történelmi feldolgozás, memoár, jogi szöveg, interjú, útleírás, újsághír stb.), korabeli metszetek, történelmi térképek, grafikonok, karikatúrák, adatsorok. A feladatok is igen sokfélék, az egyszerű szövegértelmezés, feleletválasztás mellett számos problémamegoldó és gondolkodást, kreativitást igénylő kérdés is megjelenik. Az egyes feladatsorok 2–5 nagyobb témakört érintenek, ezeken belül a feladatok részben (vagy teljesen) egymással összefüggnek. A vizsgázóknak szinte minden esetben van bizonyos választási lehetőségük a témák és a feladattípusok között. (SZABÓ M, I.M.1998)

Feltétlenül megemlítenő, hogy a feladatokhoz kapcsolódó források forrásértékének megítélése szempontjából szinte mindegyik külföldi dokumentum fontosnak tartja a háttérismeretek meglétét. Ezt támasztja alá az, hogy a feladatok bevezetője tartalmazza azt a figyelmeztetést, hogy a vizsgázónak „a forrás és saját ismeretei alapján” kell válaszolnia a kérdésre. A források értékelésére irányuló feladatok esetében ez az utasítás kibővül a következő felszólítással: „A feladat megoldásához, ahol szükséges, használja saját ismereteit is!”. (SZABÓ M, I.M. 1998) Ennek megvalósítását inkább nehezíti, mint könnyíti, hogy a források sok hasznos információt szolgáltatnak a feladat témájáról, így fennáll annak a

veszélye is, hogy a vizsgázó csak a forrás tartalmát foglalja össze, érdemi értelmezés nélkül. Erre a veszélyre utal egyébként a bajor érettségi javítási útmutatója is, hiszen azt írja az ilyen jellegű feladatoknál, hogy csak akkor lehet maximális pontszámot adni, ha a vizsgázó legalább egy, ún. feladatrész értékű saját ismeretet is felhasznált a válaszadáshoz. A másik veszély, amelyre szintén felhívja a figyelmet a javítási útmutató, hogy a jelölt csak a korábban tanult ismereteit alkalmazza a feladat megoldásában, ezért minden feladatsor tartalmaz olyan feladatokat, amelyek a források elolvasása, feldolgozása nélkül nem oldhatók meg.

Az egyes országok történelemérettségiére vonatkozó tájékozódás a vizsgatartalmakon túl kiterjedt a vizsgamodellekre is. A legtöbb nyugat-európai országban, amennyiben van történelemvizsga, akkor az legtöbbször írásban történik. Ez szinte minden esetben feladatlapot jelent, amelyekben kitüntetett módon kapnak helyet az esszéfeladatok. (Például mind a skót, mind a német feladatok alapvetően esszé jellegű feladatokból állnak.)

A külföldi gyakorlat a vizsga tartalmait tekintve lényegesen „vizsgázóbarátabb” mint a hazai, hiszen a vizsgázó figyelmét nem osztja meg a történelmi korszakok különbözősége, illetve a feladatok sokfélesége. Sőt a feladatok közötti összefüggések segítik a vizsgázót a téma mélyebb megértésében és kifejtésében. Kizárólagosan tesztfeladatokat a vizsgált országok közül csak a japán vizsga használ. (BARANYAI B, I. M. 1997) Néhány országban az előzetesen elkészített projektmunka is a vizsga része (például Németország, Észak-Rajna-Vesztfália). Természetesen szóbeli vizsgák is előfordulnak, elsősorban a környező országokban (például Ausztria, Szlovákia).

Megállapítható, hogy Nyugat-Európában az 1990-es években végbemenő vizsga-fejlesztési szándékok a tudás értelmezésében bekövetkező változások érvényesítése mellett az értékelés standardizációjának, a teljesítményértékelés objektivitásának megteremtését is célul tűzték ki, és szinte mindenhol központi kérdésként fogalmazódtak meg a vizsgateljesítmények előrejelző szerepének, a prediktív validitás működésének kritikája és fejlesztésének irányai is. (HORVÁTH ZS.–LUKÁCS J, I.M. 2005)

III. Az új történelem vizsga fejlesztésének hazai környezete, a vizsgafejlesztés főbb állomásai, a vizsgakoncepció, a vizsga jogi és pedagógiai dokumentumai (követelmények, vizsgamodell, feladatok, értékelési útmutatók)

III. 1. A vizsgafejlesztés háttere, kezdetei

Az 1980-as évek végétől, a rendszerváltás előestéjén teljes ideológiai elbizonytalanodás jellemezte a történelemtanítást, majd a rendszerváltás után a történelemtanárok sokasága a történettudománytól várta azt az egyértelmű, ideológiai elfogultságoktól mentest tudást, amelyet átadhatnak tanítványaiknak. Ma már világosan látszik azonban, hogy ez már akkoriban is illúzió volt és az maradt ma is. Egyrészt azért, mert a történettudománynak hosszabb időre, és az elhallgatott témák, tévképzetek, hamis mítoszok – a közgondolkodást, közműveltséget is érintő – kibeszéléséhez, a történettudományi, illetve tágabban a társadalmi viták lefolytatására, időre, és persze megfelelő társadalmi légkörre is szüksége van. Másrészt azért sem kaphattak a rendszerváltás után a történelemtanárok a történettudománytól egyértelmű, „egyetlen igaz” történelmi tudást, mert a történettudomány mai magyar képviselői hamar szakítottak azzal a 19. századi beidegződéssel, mely szerint a történészek képesek leírni a múltat, „úgy, ahogy az történt”. Miközben igyekeznek pontosan feltárni a „történelmi tényeket”, tudatosítják, hogy e tények megítélése a történetírás jellegéből adódóan korról korra változik, a történészek kérdésfelvetésének, gondolkodásmódjának, sőt a mindenkor történelmi közgondolkodásnak megfelelően. (GYÁNI G, 1997:97.)

A kommunista diktatúra megszűnése végül is megteremtette az alkotmányos és jogi feltételeit a történettudomány ideológiai korlátoktól mentes művelésére, de az elmúlt fél évszázad diktatúrája által okozott sebek regenerálódásához, a nemzetközi trendekhez való fölzárkózáshoz még sok időre, valamint a társadalmi és szakmai közélet alaposabb analízisére és együttműködési hajlandóságára van szükség. Hiszen egyszerre kell a „kiesett évtizedek” tanulságait feldolgozni és a jelen kihívásaira (globalizáció, környezetkárosítás, civilizációs kihívások, tömeges migráció stb.) választ adni.

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

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

tanárok úgynevezett módszertani szabadsága, amelynek leple alatt korszerű tartalmakat is, ugyancsak korszerű módszerekkel tanítottak. (SZABÓ M, I.M. 2003)

A rendszerváltozás után a történelem oktatása elsősorban az osztályharcos ideológiák kiiktatását és a tények tiszteletének fontosságát hangsúlyozta, bár ezzel párhuzamosan az is megfogalmazódott, hogy az oktatás középpontjába a történelmi ismeretszerzési képességek (pl. források használata, kifejezőképesség) fejlesztését kell állítani. Ez utóbbi szándékot az 1995-ös Nemzeti alaptanterv (NAT) fogalmazta meg, miszerint „a különböző ismeretek elsajátítása eszköz a tanulók értelmi, önálló ismeretszerzési, kommunikációs, cselekvési képességeinek a kialakításához, fejlesztéséhez”. (NAT, 1995:9.) A korábban meghatározó ideológiai szemlélet kiiktatása természetesen magával hozta a tartalmak újragondolásának szükségességét is, hiszen a demokratikus viszonyok létrejötte, Magyarország európai kultúrkörbe való újraintegrálása másfajta tananyag-kiválasztási szempontokat igényelt. Ennek révén váltak a NAT vonatkozásában meghatározóvá az alábbiak: a demokrácia értékei, az európai és humanista értékrend, valamint az emberiség jelenkori közös problémái.

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

A rendszerváltozás után heves szakmai viták folytak elsősorban a történelemoktatás tartalmi megújulásáról. A viták – összhangban a történettudomány tartalmi megújulásával – érintették a történelem tantárgy tanításának célját, feladatait és helyét az oktatási rendszerben. A Nemzeti alaptanterv kiadása nemcsak a korábbi központi tantervi szabályozás egész rendszerét változtatta meg, de megreformálta magát a tantervet, mint szabályozó eszközt is, hiszen középpontjába nem a tananyagot állította, hanem a tanulók fejlesztését. Módosította a hagyományos tantárgyi kereteket (tíz műveltségterületet hozott létre). A NAT több szempontból is átértékelte a történelem tantárgy korábbi helyzetét. A történelem az *ember és társadalom* műveltségi terület részévé vált (a társadalomismeret és az emberismeret mellett), és a tantervi koncepcióból következően a korábban megkövetelt tartalmak és az elvárt lexikai ismeretek mennyisége lényegesen csökkent.

Az 1990-es évek elejének időszaka a felszínen még semmiképpen sem mutatta azt, amit majd az évtized második fele és bizonyos értelemben az azóta eltelt időszak is igazol. A történelemtanárokat a bekövetkezett politikai, gazdasági és társadalmi változások jelentős mértékben elbizonytalanította. Azt, hogy a hazai történelemtanítás hatékonyságával gondok vannak, azt az elsők között Knausz Imre fogalmazta meg, miszerint „egyáltalán nem túlzás válságról beszélni a magyarországi történelemtanítás vonatkozásában.” (KNAUSZ I, 1998:168.) Diagnózisa szerint a válság okai összefüggnek a politikával, azzal, hogy hazánkban a történelemtanítás mindig is ideológiai-politikai szerepet játszott. A válságot a tematikai egyoldalúság jellemzi, továbbá az, hogy a tantervekben a „tényekre vonatkozó értékelések a tananyag ugyanolyan kemény és megváltoztathatatlan részét képezik, mint maguk a tények”, (KNAUSZ I, I.M. 1998:168.) valamint megváltoztathatatlanul él a kronologikus teljesség dogmája, az ismeretközpontúság, és a képességfejlesztésnek csak csírái jelentek meg a tanítás gyakorlatában.

Az elbizonytalanodási folyamat összetevőit többoldalúan és árnyaltan mutatja be Jakab György tanulmánya, (JAKAB GY, 2000/A,B) mely az ezredforduló időszakában elemzi a

történelemtanítás és ezen belül a történelemtanárok helyzetét. Az írás az okok feltárása kapcsán többek között kifejti, hogy a rendszerváltás óhatatlanul megtépázta a tanárok szakmai tekintélyét és elbizonytalanította a tárgy nevelő, fejlesztő funkcióját illetően. A folyamatnak az sem tett jót, hogy a közvélemény és a szakma egy része is a politikai változásokat egyszerű előjelváltozásként értelmezték (– ellenforradalom, + forradalom), valamint új kihívásként fogalmazódott meg a többféle történelemszemlélet egyidejű jelenléte, a determinikus történelemszemlélet tarthatatlansága, és az „ahogy történt” tézisének megkérdőjelezése. Ráadásul az oktatási rendszerben bekövetkező változások is ráerősítettek a szaktanárok helyzetének elbizonytalanodására, hiszen a NAT az Ember és társadalom műveltségterületnek csak egyharmad részét engedte át a hagyományosnak tekintett történelemnek, és beemelte az Emberismeretet és Jelenismeretet.

A változásokat a történelemtanárok jelentős része a történelemoktatás megcsönkítésének, vagy ahogy akkor megfogalmazták, „Trianonként” élte meg. E véleményt Szabolcs Ottó 1996 decemberében egy konferencián ekként fogalmazta meg: „Amíg a műveltségterület többi tantárgyát jórészt most kreálták, tehát felépíteni kell őket, addig a történelem óriási hagyományokkal rendelkezik, s hagyományos óraszámait kb. egyharmadára, egynegyedére csökkentésével le kell építeni. Egy rossz hasonlattal élve a NAT tulajdonképpen a történelemtanítás Trianonja.”

A tartalmi modernizáció élharcosai ugyanakkor a változásokat sikerként értékelték, hiszen „az iskolai követelmények komplex műveltségi területek formájában történő megfogalmazása helyet adott a korábban csak elszórt kísérletként létező tantárgyi területek »nagykorúsításának« (például emberismeret, mozgóképkultúra és médiaismeret), valamint lehetővé tette egyes tantárgyi területek differenciálódását is (például társadalmi ismeretek, állampolgári és gazdasági ismeretek), illetve kerettantervi megjelenésüket (hon- és népismeret, kapcsolódás Európához).” (JAKAB GY, 2003:13.)

A Nemzeti alaptanterv implementációjának egyik legfőbb kudarcát az okozta, hogy a tantervben „meghatározott pedagógiai ciklusok nem illeszkedtek a korábbi iskolaszerkezethez”, (VÁGÓ I, 2000) és ez különösen súlyosan érintette mind az általános iskolában, mind a középiskolában a történelem tantárgyat. Mindez azt eredményezte, hogy a történelmet tanító pedagógusok körében a Nemzeti alaptanterv elutasíthatósága lényegesen magasabb volt a többi tantárgyénál. Tovább rontotta a helyzetet, hogy az alaptanterv olyan iskolaszerkezetet és a történelem tanításának egy olyan felosztását kínálta, melyet mind az általános, mind a középiskolai tanárok elutasítottak. Újként fogalmazódott meg a kronologikus történelemtanítás esetleges elvetése (mely az 5-6. évfolyamon bevezetésre is került), valamint a jelenismeret tanításának kötelezősége. A tanárok helyzetét az is súlyosbította, hogy a diktatúrát felváltó liberális oktatáspolitikai szabadságfokot adott és várt el a szaktanároktól, melyet a többség nemcsak nem igényelt, hanem inkább szorongással élt meg, mivel úgy szocializálódott, hogy mindent előírnak számára, most pedig azt várták tőle, hogy mindent ő találjon ki a saját tanítása kapcsán. Írjon helyi tantervet, használja ki az egyre bővülő tankönyvpiac kínálatát és ismerkedjen meg azokkal az új területekkel, melyek a történelemoktatásban megjelentek. (JAKAB GY, 2000/A)

A kilencvenes évek közepének szakmai – bár több vonatkozásban politikai síkon is folyó vitái – azt eredményezték, hogy a történelem tantervi szabályozása lényegében csak „papíron” létezett, és a gyakorlatban a tankönyvek vették át a tantervek tartalmi szabályozó funkcióját. Abban, hogy a tankönyvből, mely eredeti funkcióját tekintve segédeszköz, meghatározó tartalmi és módszertani szabályozó lett, feltétlenül szerepe volt az elhúzó és sokszor terméketlen tantervi vitáknak, valamint a kiépülő és folyamatosan bővülő tankönyvpiacnak, mely a szabályozatlanságban kiváló piaci értékesítési lehetőséget ismert fel.

Innentől kezdve a történelemtanárok egyik legfontosabb programjává a tantárgy helyének, tekintélyének megvédése vált, már csak azért is, mert az 1990-es évek közepén

felvetődött a kötelező érettségi jelleg megszüntetésének gondolata is. Ebben az időszakban a hazai közvéleményt élénken foglalkoztatta a történelmi múlt feldolgozása, így a Nemzeti alaptanterv történelem tantárgyat érintő változásai is széles társadalmi nyilvánosságot kaptak. A közvélemény ritkán tapasztalt érdeklődésének is szerepe volt abban, hogy a tárgy tanításának iskolai feltételei intenzív politikai érdeklődést váltottak ki, és 1996-ban magas szintű jogszabály, a kiegészített közoktatási törvény rögzítette, hogy a történelem az átalakuló (kétszintű) vizsgarendszerben továbbra is kötelező érettségi tantárgy maradjon.

A jogszabályi változtatások sem tudtak azonban gátat vetni a történelemtanárok elbizonytalanodásának, melynek háttérében két folyamat is kimutatható. Az információrobbanás nyomán megkezdődött a hagyományos tanári szerep átértékelődése, így okkal és joggal fogalmazódott meg az a kérdés, hogy használható-e, és megfelelő-e az a tanári tudás, professzió, amivel az iskolákban tanító szaktanárok rendelkeznek, amelynek birtokában nap mint nap tartják tanítási óráikat. Talán ezzel is magyarázható az, hogy ebben az időszakban felerősödik a „tényfetisizmus”, amely a tanórai feldolgozást tekintve a legdurvább formájában a tanári diktálás primátusát eredményezi. Továbbá az is hozzájárult a szaktanári tevékenység elbizonytalanodásához, hogy a demográfiai adatok csökkenő tanulói létszámokat vontak maguk után, amely az állásvesztés lehetőségét vetítette elő.

Mindennek bemutatása azért is fontos és lényeges a dolgozat témája szempontjából, mert az érettségi fejlesztés időszaka egybe esik a „reformot ne” közoktatási hangulat felerősödésével, és az ezt kísérő hagyományos tanári pozíciók megvédésének felerősödő szándékaival. Az ezredforduló korszakát illetően Jakab György helyes diagnózist állított fel azzal, hogy azt írja, „hogy a történelemtanárok jelentős része elbizonytalanodott, és görcsösen kapaszkodott a hagyományos történelemtanítás megszokott formáiba. Konzervatívvá, sőt, sok esetben kifejezetten reformellenessé vált. Jól példázza ezt a történelemérettségi követelményrendszeréről folytatott társadalmi vita. Ebben a – politikai felhangoktól sem mentes – vitában a történelemtanárok túlnyomó többsége körömszakadtáig védte a történelemtanítás hagyományos struktúráját, ismereteit és módszereit: néhány kisebb tartalmi korrekciótól eltekintve a korábbi évtizedekre (s bizonyos mértékben a 19. század második felére) jellemző történelemoktatási hagyományra voksolt.” (JAKAB GY, 2000/A)

Az oktatási miniszter által 2000-ben kiadott kerettantervek – a Nemzeti alaptanterv és a helyi tantervek közé beiktatott szabályozási szint – a korábbi tantervi implementációból adódó anomáliák feloldását, az oktatási rendszer integritásának és átjárhatóságának biztosítását, valamint a hagyományos tantárgyi struktúra visszaállítását tűzte ki célként. (VÁGÓ I, 2003) A változások nyomán a Nemzeti Alaptantervet kiegészítették a 12. évfolyam végéig, és hozzáillesztették a 8+4-es iskolarendszerhez. A történelem ismét önálló tantárgy lett az általános iskolában, melynek kronologikus tanítása az 5. évfolyamtól kezdődött. A társadalomismeret, az emberismeret, a mozgókép- és médiaismeret ugyanakkor az ún. modultantárgyak között kapott szerepet, ami azt jelentette, hogy az iskolák a helyi tantervekben vagy önállóan, vagy más tantárggyal integrálva taníthatták. (KK, 2001)

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

A mindennapi pedagógiai szemléletváltás elmaradásában sajnálatos módon az is közrejátszhatott, hogy a pedagógiai szakirodalom és az oktatáspolitikai elit nem tudta hitelesen meggyőzni sem az iskolai felhasználókat (pedagógusokat, intézményvezetőket), sem a tágabb társadalmi környezetet a tudás értelmezésében bekövetkezett változások, az ún. paradigmaváltás szükségességéről, hasznosságáról és a napi pedagógiai gyakorlat átalakításáról. Mindezek mellett az sem elhanyagolható, hogy az ezredforduló környékén ismét teret nyertek azok a törekvések, melyek eredményeként a múlt értelmezése jelentős mértékben politikai csatatérre is vált. „Bár egyáltalán nem hisszük, hogy a jövő azé, akié a múlt, kétségtelen, hogy a jelen szereplői gyakran történelmi mezbe öltözve, illetve a múlt szereplői mögé bújva vívják meg a jövőre vonatkozó harcaikat. Ezt hívjuk szimbolikus politizálásnak, amelyet a múlt végletes leegyszerűsítése, a tények önkényes kezelése, érzelmi túlfűtöttség és időtlenített moralizálás jellemez.” (ROMSICS I, 2004)

A tantervi decentralizáció, a helyi tantervi döntések mozgásterének növelése az 1990-es években azt eredményezte, hogy a történelem tantárgy érettségi vizsgája a politikai, a társadalmi és az ideológiai változások ellenére lényegében az 1978-as tantervek előírásai szerint folyt. Változás legfeljebb csak abban történt, hogy az oktatási kormányzat, illetve különböző háttérintézményei (Országos Közoktatási Intézet, Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda) többször is módosította az érettségien számon kérhető témaköröket, illetve a kialakult gyakorlat alapján egyszerűsítette a vizsga konkrét lebonyolítását. Bár a tartalmi változások többsége a rendszerváltozással szorosan összefüggő politikumot érintette, a vizsga tartalma továbbra is ismeret- és politikatörténet centrikus maradt. A szóbeli vizsga formája és gyakorlata az évek során még ennyit sem változott, így az előre ismert, egytételű, tanári kérdések nélküli, a reprodukív ismereteket számon kérő megmértetés vált általános gyakorlattá, melyen nagyon kevésbé volt mérhető a tanulók ismeretfeldolgozási képessége, történelmi látás- és gondolkodásmódja.

A történelemérettséginek – a szó szakmai értelmében – nem volt követelményrendszere, hiszen a vizsgaszabályzat olyan széles értelmezési lehetőséget biztosított az iskolák és a szaktanárok számára, hogy az elvben egységes (egyszintű) elvárások a praxisban különböző szinteken teljesültek. Az iskolai (ún. belső) záróvizsgán a központilag kiadott, de lazán megfogalmazott előírások szerint elvben nagyon sok mindent kellett tudni, de valójában a konkrét elvárások, érdemjegyek leginkább egy-egy iskola saját maga által felállított követelményeitől, illetve az adott szaktanár szubjektív megítélésétől függtek. Ez azt eredményezte, hogy az egyes tanulói és iskolai eredmények teljes mértékben összemérhetetlenek lettek, és gyakorlatilag a vizsgaeredmények előrejelző funkciója (prediktív validitása) értelmezhetetlenné vált. Nem véletlen tehát, hogy az 1990-es évek elejétől – összefüggésben a relatíve nagyobb létszámú korosztályok továbbtanulási igényeinek bővülésével – a felsőoktatás a korábbi évtizedekben a megszokottnál is erőteljesebben szorgalmazta az érettségi és a felvételi vizsga szétválasztását, és ez utóbbi szelekciós funkcióinak megerősítését.

A középfokú oktatás expanziójának kiteljesedésével az 1990-es évek közepétől egyre jobban kinyílt az egyes iskolák közötti olló a vizsgateljesítményeket illetően. Ebben az időszakban sok érettségizett tanuló rohamozta meg az alacsony felvételi keretszámokkal rendelkező felsőoktatási intézményeket, így merült fel az oktatáspolitikai számára a kimeneti vizsga standardizációjának szükségessége és ezzel párhuzamosan a keményebb, szelekciót biztosító, ún. külső, emelt szintű vizsga bevezetése. E szándékokat tükrözte az 1997-ben kiadott érettségi vizsgaszabályzat is. Az egyetemek és főiskolák az 1990-es évek közepétől kezdődően egyszerre támogatták és utasították el a szelektáló vizsga bevezetését. A támogatást az elitképzés színvonalának fenntartási igénye, az elutasítást pedig a bővülő keretszámok, a csökkenő létszámú érettségiző korosztályok és a normatív finanszírozás együttes hatásaként fellépő veszélyérzet motiválta.

Ebben az időszakban a korábbi évtizedben kialakult egyetemi, főiskolai felvételi gyakorlat lényegében változatlanul fennmaradt. A rendszerváltozás politikai következményeként csökkent a XX. század történetének számonkérhetősége (például érvénytelenné váltak a tanácsköztársaságról vagy az 1956-ról korábban tanultak), és kiiktatódtak, vagy háttérbe szorultak azok a témák és megközelítési módok, melyek az osztályharcos szemléletből fakadtak. Ezzel párhuzamosan a felvételikén csökkent az esszéfeladatok száma és szerepe, és általánossá vált a történelmi adatokra (név, évszám stb.) építő, tesztekkel való felvételiztetés. A felvételi írásbeli vizsga feladatai lényegében tényismeretet kértek számon, és kevés tere maradt a gondolkodást vizsgáló kérdéseknek. A felkészülés eredményessége attól függött, hogy ki tudott adott idő alatt nagyobb mennyiségű adatot memorizálni, függetlenül azok jelentőségétől, kontextusától és alkalmazhatóságától. Ráadásul a tesztekben szereplő tényanyag arra a politikatörténeti szemléletre épült, amely hagyományosan a történelemtanítás középpontjában állt, így egyik legfőbb akadályozójává vált annak, hogy a középiskolai történelemtanítás figyelembe vegye a történettudomány fejlődési tendenciáit, és elmozduljon a társadalom-, a művelődéstörténet, a technika-, a mentalitás-, valamint a mindennapi élet történetének feldolgozása felé.

A felvételi vizsgák problémáját a fentiekén túl az is növelte, hogy változatlanságával gyakorlatilag fölülrta a közben módosuló (NAT, kerettantervek) középiskolai tantervet, és a maga képére formálta a 11–12. évfolyam tananyagát. Ez többek között a középiskoláztatás utolsó éveiben abban nyilvánult meg, hogy a szaktanárok úgymond „diákjaik érdekében” nem a történelem fontos kérdéseinek felvetésére, megvitatására, a gondolkodás fejlesztésére, hanem az adatok mechanikus megtanítására törekedtek, és valljuk be, kényszerültek. (BIHARI P.–KNAUSZ I, 1998)

A kilencvenes évek második felétől – amióta egy-egy 18 éves korosztály több mint negyede, később fele bekerült a felsőoktatásba, és sok intézmény képtelen volt feltölteni keretszámait – folyamatosan és fokozatosan súlytalanná vált mind az érettségi, mind a felvételi vizsga, hiszen a főiskolákra és egyetemekre bekerülő diákok kétharmad részét középiskolai eredményük alapján vették fel. Az ezredfordulót követően, miközben folyamatosan készültek az új vizsgarendszert előkészítő dokumentumok (általános és részletes követelmények), és megkezdődtek a próbamérések, a felsőoktatás egyre kevésbé szorgalmazta a standardizált, külső és szelektív érettségi vizsga bevezetését, hiszen ez a főiskolák, egyetemek számára a csökkenő tanulólétszám és a normatív finanszírozás koordinátarendszerében működési feszültségeket indukált volna.

A rendszerváltozás után a történelem oktatása elsősorban az osztályharcos ideológiák kiiktatását és a tények tiszteletének fontosságát hangsúlyozta, bár ezzel párhuzamosan az is megfogalmazódott, hogy az oktatás középpontjába a történelmi ismeretszerzési képességek fejlesztését kell állítani. Ez utóbbi szándékot az 1995-ös Nemzeti alaptanterv fogalmazta meg, miszerint „a különböző ismeretek elsajátítása eszköz a tanulók értelmi, önálló ismeretszerzési, kommunikációs, cselekvési képességeinek a kialakításához, fejlesztéséhez.” (NAT, I.M. 1995:9.) A korábban meghatározó ideológiai szemlélet kiiktatása természetesen magával hozta a tartalmak újragondolásának szükségességét is, hiszen a demokratikus viszonyok létrejötte, Magyarország európai kultúrkörbe való újraintegrálása másfajta tananyag-kiválasztási szempontokat igényelt. Ennek révén váltak a NAT vonatkozásában meghatározóvá az alábbiak: a demokrácia értékei, az európai és humanista értékrend, valamint az emberiség közös problémái.

A vizsgafejlesztést az is nehezítette, hogy a közoktatás tartalmi és módszertani modernizációja kifulladásának időszakában kezdődtek meg az új érettségi fejlesztési munkálatai. Ennek első dokumentumaként a kormány 1997-ben kiadta a Nemzeti alaptanterv kiegészítésének szánt általános követelményeket, melyek a 11–12. évfolyam tananyagát visszafelé szabályozták volna. A különböző oktatáspolitikai irányváltások nyomán a

pedagógusok a változtatás szükségességét és irányát illetően annyira elbizonytalanodtak, hogy leginkább a fennálló viszonyok változatlanságában lettek érdekeltek. Mindez azt is eredményezte, hogy az érettségi reformjával kapcsolatban a pedagógusszakma csak kisebb része nyilvánított véleményt, a többség néma szemlélőként figyelte a különböző változatokat és elképzeléseket.

III. 2. A vizsgarendszer kialakításának kísérlete, az alapvizsga

A Nemzeti alaptanterv kiadása után, 1995-ben elindult vizsgafejlesztő munka jelentős tartalmi és strukturális átalakítást kívánt elérni a közoktatási rendszer egészében, hiszen két kötelező vizsgát kívánt bevezetni (alapvizsga és új, többszintű érettségi). A vizsgarendszer bevezetését az oktatási kormányzat azzal is indokolta, hogy az alaptanterv kiadása nyomán érvényét veszítette a korábbi központi előíró jellegű tantervi szabályozás, mely az állami előírásokat érvényesíteni tudó vizsgák rendszerének bevezetésével kívánta a közoktatás eredményességét és kimeneti ellenőrzését biztosítani. Miként Báthory Zoltán, a korszak meghatározó oktatási szakembere írja: hogy „amilyen mértékben felerősödik az iskola-rendszer vertikumában a hatékonyság elve, úgy adja át a szabályozásban a »lágý« kerettanterv a »kemény« vizsgarendszernek a dominanciát” (ID. CSALA I, 1997). A vizsgarendszer bevezetése kezdetben a pedagógustársadalom komoly támogatását élvezte, különösen azért, hogy a vizsgafejlesztéshez kapcsolódó dokumentumok, melyek az iskolák közötti teljesítmények összemérhetőségét és a vizsgaeredmények standardizálási szándékát is megfogalmazták.

A fejlesztés kezdetekor nyilvánvalóvá vált, hogy a vizsgán elvárható teljesítmények egy új típusú jogi és pedagógiai dokumentumban jeleníthetők csak meg, mivel az országos standard elfogadása nemcsak pedagógiai eszközökkel valósítható meg. Mint köztudott, „a követelményekben fejeződik ki, hogy mit is akarunk elérni a tanulókkal, a követelmények jelölik ki azt a tudást, amelynek elérése az általunk irányított tanulási folyamat célja. Általánosságban megfogalmazható, hogy minél inkább képességfejlesztésre törekszik az oktatás, minél inkább alkalmazható tudás átadásáról van szó, tehát minél inkább túllép az oktatás a tananyag egyszerű bemutatásán, és változatos tanulói tevékenységek szervezésével kapcsolódik össze, annál fontosabb, hogy pontosan tisztázzuk és rögzítsük a követelményeket.” (KNAUSZ I, 2001/C)

A kimeneti követelményekkel való szabályozás a hazai oktatáspolitikai gyakorlatban – elsősorban a nyelvvizsgáztatás területén került alkalmazásra az 1970-es évektől kezdődően. A kimenettel való szabályozás nyomán vált általánossá a vizsgakövetelmény mint pedagógiai és jogi dokumentum. A vizsgakövetelmény a tartalmi szabályozás új műfaja lett, a vizsga pedig a záró értékelés viszonylagos önállóságának meghatározó indikátora. A vizsgakövetelmény nem a tanterv egyszerű meghosszabbítása, hanem az output rögzítésével egy sajátos vissz szabályozó eszköze a tanulási folyamatnak. Az érettségi vizsgáztatásban alkalmazott vizsgakövetelmény függ a tantervtől, de felépítésében, a kompetenciák és a témakörök megjelölésében nem a tanulási folyamatra, hanem a vizsgán elvárható teljesítményre összpontosít. Kijelöli a vizsgán várható írásbeli és szóbeli feladatok, feladatsorok eredményes megoldásához szükséges és lehetséges képességek és tudás tartományát, támpontot ad e feladatsorok megfogalmazásához, valamint rögzíti a teljesítmények típusát és a vizsga-teljesítmények értékelésének eljárásait. Ezáltal meghatározó szerepet játszik annak a szakmai nyilvánosságnak a kiépülésében, amely egészében mind a követelmények, mind az értékelés és minősítés átláthatóságát célozza. (HORVÁTH ZS, I.M. 2003)

A kétfokozatú vizsgarendszer első lépcsőfoka, az általános tankötelezettséget lezáró *alapvizsga* arra lett volna hivatott,⁵⁴ hogy garanciát építsen be az alaptantervben meghirdetett tartalmi modernizáció megvalósítására, és közvetett módon ösztönözze az iskolaszervezet átalakulását. Az oktatási kormányzat 1994-98 között komoly szakmai és anyagi erők ráfordításával kidolgoztatta az alapvizsga koncepcióját, az általános, majd a részletes vizsgakövetelményeket. Az alapműveltségi vizsga megszervezésére, lebonyolítására, a vizsgatárgyak általános követelményeire a vizsgázók teljesítményének értékelésére, a vizsgára való jelentkezésre és az ezzel kapcsolatos ügyvitelre vonatkozó rendelkezéseket az alapműveltségi vizsga vizsgaszabályzata határozza meg (24/1997.(VI. 5.) MKM rendelet). A vizsgaszabályzat rögzítette, hogy a történelem és a társadalomismeret kötelező vizsgatárgy. Anyaga a Nemzeti alaptanterv Ember és társadalom műveltségi területének két részterületénél (társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek, valamint történelem) megjelölt ismeretek és a hozzájuk tartozó fejlesztési követelmények.

1996-ban készültek el az alapvizsga tantárgyainak általános követelményei, melyek a következő évben rendelet formájában is megjelentek a vizsgaszabályzat kiadásakor. (CSALA I, 1997)⁵⁵ Az alapvizsga tartalma⁵⁶ a vizsgafejlesztési szándékok szerint 7–10. évfolyamon a tantervben rögzített képességek és a hozzájuk kapcsolódó ismeretek ellenőrzésére irányult. A készítőknél több kihívással is szembe kellett nézniük. Egyrészt azzal, hogy a Nemzeti alaptanterv csak „magtantervi” funkciót látott el, így nem határozta meg a tanítandó tananyag minden részletét, melyet a szabályozás alsóbb szintjére, a helyi tantervekre bízott. Továbbá azt a problémát is kezelni kellett, hogy az új tartalmi szabályozó eszközben – eltérően a korábbi hagyományoktól nem kizárólag a tananyagtartalmakra koncentrált – nagy hangsúllyal szerepeltek a képességjellegű követelmények. Komoly szakmai kihívást jelentett, hogy miként lehet olyan vizsgakövetelménnyé alakítani a tantervet, amelyben megjelennek minden tudáselemmel kapcsolatban az elvárt alkalmazási szintek is. A követelmények kidolgozását vezető Ranschburg Ágnes e problémára ekként hívta fel a figyelmet: „Az, hogy a vizsgázók a megfelelő szinten »tudják« a történelmet és társadalomismeretet, azt jelenti, hogy képesek azoknak a műveleteknek az elvégzésére a tantárgyi struktúrán belül, amelyeket a Nemzeti alaptanterv a »Fejlesztési Követelmények« címszó alatt sorol fel. [...] A műveletek készségekké, képességekké, »eszköztudássá« fejlesztése az iskolai oktatás alapvető feladata. Az értékelésben – iskolában és vizsgán egyaránt – jelentőségüknek megfelelően kell figyelembe vennünk őket a tárgyi tudás mellett. Szerepük nélkülözhetetlen a tudás alkalmazásában [...]. (CSALA I, 2000:37.)

A későbbiekben, 1998 májusában kiadott Részletes követelmények tervezete abból indult ki, hogy a vizsgán mérni elsősorban a tartalmakat lehet, így bizonyos értelemben leszűkítette a NAT által lehetőségként megjelenő fejlesztési alternatívákból következő elvárásokat. Az elképzelés újszerűségét az adta, hogy a követelmények a szegedi professzor, Nagy József által kidolgozott taxonómiára támaszkodva színtezve jelentek meg, hiszen a készítők azt tartották szem előtt, hogy a tudás felismerésre, kapcsolásra, kivitelezésre vagy értelmezésre lehet alkalmas. Gondolkodásuk arra épült, hogy a „taxonómia hierarchikus felépítésű, tehát a magasabb szintekre csak az alatta levőkön át vezet út. Azt, hogy a vizsgázó tudása egy-egy területen milyen szintű, úgy lehet ellenőrizni, ha kipróbáljuk. A tudás alkalmazásának legegyszerűbb szintjén, a felismeréskor, a vizsgázónak csakugyan fel kell

⁵⁴ Azért a feltételes mód, mert a vizsga dokumentumai elkészültek, de az alapvizsga bevezetését időben kitölták (2008-ra), majd egy későbbi (2006-os) törvénymódosítás magát a vizsgát is eltörölte.

⁵⁵ 24/1997. (VI. 5) MKM rendelet, amely a vizsga megszervezésére, lebonyolítására, a vizsgatárgyak általános követelményeire, a vizsgázók teljesítményének értékelésére, a vizsgára való jelentkezésre és azzal kapcsolatos ügyvitelre vonatkozó összes rendelkezést tartalmazza.

⁵⁶ A történelem és társadalmi ismeretek alapműveltségi vizsga általános követelményei. *Új Pedagógiai Szemle* 1997/05. 23–24. o.

ismernie valamit. A reprodukív szintű felismerésnél a dolgok, események, fogalmak, produktív szintűnél ezek sajátosságai alapján kell képesnek lennie a fel(rá)ismerésre. A kapcsolás szintjén a tanultak felidézése is elvárható. A produktív kapcsolás ezen kívül még valamilyen összefüggés alkalmazását is jelenti az adott aktuális tananyagelemmel kapcsolatban.” (CSALA I, I.M. 2000:40.)

A 1995/96-os évek során az alapvizsga koncepciója arra épült, hogy a vizsga direkt módon szabályozza a közoktatás tartalmát, indirekt módon pedig befolyásolja az iskolarendszer struktúráját. Az első változatok szerint iskolatípustól függetlenül a vizsgára kötelezően a 10. évfolyam befejezése után került volna sor. A vizsgák szervezése alapvetően az iskolák feladata lett volna (belső vizsga), de a külső vizsga elemei is megjelentek: a vizsgaközpontban készített feladatlapok, illetve a szóbeli vizsgákon közreműködő elnökök révén. A követelmények első változatait annak szellemében dolgozták ki, hogy a vizsga minden tankötelességet teljesítő (16. év) diák tudásmérője legyen. A követelmények ennek alapján leginkább a gimnáziumokban és szakközépiskolákban tanulók tudását vették figyelembe, és csak periférikusan gondoltak a szakmunkás- és felnőttképzésben résztvevőkre. A vizsgával kapcsolatos viták – melyek összefüggtek az alaptanterv iskolaszervezetet is befolyásoló szándékával – azt eredményezték, hogy a pedagógustársadalom, élén a történelemtanárokkal, akik tanítsanak általános vagy középiskolában, egyaránt kedvezőtlenül érintett volna a közoktatás új szakaszolása, elvetették a vizsga kötelezőségét. E döntésben persze az is szerepet játszott, hogy erre az időszakra befejeződött a középfokú oktatás expanziója, melynek egyik fontos eleme az volt, hogy a korábban szakmunkásképzőbe járó diákokat elsősorban a szakközépiskolákon keresztül átcsatornázza az érettségit adó iskolákba. Ugyanis a 16 éves korban kötelezően leteendő vizsga azt eredményezhette volna, hogy a 11-12. évfolyamra már alacsonyabb tanulói létszámok kerülnek, amely óhatatlanul a középiskolai kapacitások egy részének (személyi, tárgyi) feleslegessé válását eredményezték volna.

Az eredeti koncepció, és az erre épülő alapvizsga az időközben (1998 nyara) bekövetkezett oktatáspolitikai változások nyomán – mely a NAT kötelező bevezetését is választhatóvá tette – mindinkább a tartalmi szabályozás perifériájára került. A helyzetváltozást a fentiekén túl az is magyarázza, hogy a társadalmi közvélemény jelentős része is kihátrált az alapvizsga mögül, mert úgy ítélte meg, hogy felesleges kettébontani a négyéves középiskolai ciklust egy közbülső vizsgával, ráadásul egyre elfogadottabbá vált, hogy a korosztályok jelentős része (kb. 70%-a) érettségi vizsgához jusson. Ennek nyomán az alapvizsga, mint szabályozó eszköz a közoktatásból átkerült a szakképzésbe oly módon, hogy bizonyos szakmák tanulásának – illetve megszerzésének – feltételül szabták e vizsga által előírt követelmények teljesítését. Mindez azt eredményezte, hogy az eredeti vizsgakoncepció, mely a gimnazisták és szakközépiskolások feltételezett tudásából indult ki, funkciótlanná vált, hiszen a szakiskolai képzésben tanulók – a potenciálisan alapvizsgázók – nem rendelkeztek olyan tudással, amely a vizsga letételét számukra lehetővé tette volna. Ezért az alapvizsga koncepciójának és követelményeinek gyökeres átalakítása vált szükségessé. Az alapvizsga bevezetését szorgalmazó oktatáspolitikai szándék az ezredfordulóhoz közeledve egyre inkább elerőtlenedett, hiszen e vizsga teljesítését csak a szakképzésben tanulók egy bizonyos körének írták elő kötelező jelleggel. Az alapvizsga háttérbe szorulása azzal is magyarázható, hogy 2000-től az oktatáspolitikai egyértelműen felsorakozott az érettségi reform bevezetése mellett.

A 2000-es kerettantervek elkészítésével párhuzamosan felvetődött az alapvizsga egész koncepciójának átalakítása, azzal a céllal, hogy a valóban rászorulóknak, így többek között az „ún. második esély iskolájában” tanulók is sikeresen vizsgázzanak. Ezzel párhuzamosan az első alapvizsga tervezett időpontja 2008-ra tolódott. 2004-ben az oktatási kormányzat megrendelte az alapvizsga új koncepciójának kidolgozását, de az elkészült dokumentumot sem nem támogatta, sem nem határolódott el tőle. (VÁGÓ I.–VASS V, 2006:218.) A következő

években egyre súlytalanabbá vált a vizsga helyzete, és végül 2006 nyarán kikerült a tartalmi szabályozás rendszeréből. (VÁGÓ I.–VASS V, I.M. 2006:219.)

Az alapvizsga „kimúlása” számos probléma megoldatlanságához vezetett. Egyrészt nem született meg mind a mai napig olyan vizsgával ösztönző rendszer a szakiskolai képzésben részt vevők számára, amely a súlyos tanulási nehézségekkel küszködőket arra készítetné, hogy minél motiváltabban vegyenek részt az oktatási folyamatban, melynek eredményeként sikeres alapvizsgával be tudjanak kapcsolódni az érettségit adó képzésbe. Fontos megemlíteni, hogy egy egységes, a középiskolák által is elfogadott alapműveltségi vizsga hiányában a szakiskolai tanulók számára továbbra is zárva maradnak az érettségire felkészítő képzési programokba való átlépés csatornái. (VÁGÓ I.–VASS V, I.M. 2006:219.) Másrészt kikerült a szakiskolai rendszer lezáró pontjából a közismereti felkészültség ellenőrzése, mely minden bizonnyal kedvezőtlenül hat az egyes korosztályokon belüli „képzettségi olló” kinyílására, másrészt kedvezőtlenül érinti a közműveltség alapszintű megszerzésének állami garanciáját. Továbbá azért is káros e vizsga kiiktatása a közoktatási rendszerből, mert a társadalmi és állampolgári ismeretek és praktikumok elsajátítását nem kényszeríti ki a leghátrányosabb szociokulturális rétegek számára.

Az 1998-ban megjelent Részletes vizsgakövetelmény „Történelem és társadalomismeret”-re vonatkozó része tartalmában azokat a történelemtanári szándékokat tükrözték, hogy a vizsga kevésbé a jelenismerettel, sokkal inkább a hagyományos történelmi tananyaggal foglalkozzon. E döntés természetesen a szaktanárok véleményének kikérésével született meg. (CSALA I, 1997) A vizsgadokumentum ezzel együtt számos tekintetben előremutatást jelentett a korábbi pedagógiai szabályzathoz képest, hiszen újfajta, a nemzetközi standardokhoz is igazodó tudásfelfogás jelent meg benne, és a követelmények színterjesztésével hozzájárult a kompetenciaközpontúság hazai elterjedéséhez. A követelmények alapján készülő feladatok pedig számos esetben mutattak példát arra, hogy az alkalmazott tudás mérése miként vihető be a hazai vizsgáztatási gyakorlatba. Sajnálatos – és a hazai vizsgafejlesztés szerencsétlen szakmai helyzetére utal –, hogy az alapvizsga és az érettségi fejlesztés, noha időnként egy intézet keretében folyt, nem kapcsolódott szervezeten belül össze, így a szükségesnél és kívánatosnál kevesebb tapasztalat összegződött és épült egymásba. A két vizsga fejlesztése kapcsán tulajdonképpen az elvártnál kevesebb egymásra hatás mutatható ki, ami biztosan megkérdőjelezhető az egymásra hatás tekintetében az az, hogy az alapvizsga (alapszint) miatt neveződött el a kétszintű érettségi alsóbb szintje középszintnek.

Az alapvizsga tervezetének elsúlytalanodása, majd a közoktatás rendszeréből való kiejtése azzal a következménnyel is járt, hogy a közoktatás 12 éves folyamatába nem került olyan államilag is legitimált megmérést, mely visszszabályozó funkciója révén komoly hatást gyakorolt volna a szaktanári munkára, az esetleges tanulási utak megválasztására, a pedagógiai munka hatékonyságának és eredményességének vizsgálatára. A vizsga és a szakfelületes rendszer hiánya vélhetően fontos szerepet játszik a különböző intézményekben folyó közoktatási teljesítmények diverzifikálódásában.

III. 3. Az érettségi vizsgakövetelmények

A NAT kiadását követően meginduló érettségi vizsgafejlesztés azt tekintette céljának, hogy a bemeneti követelményekben már megújult tartalmakat és elvárásokat a kimeneti követelményekben is érvényesítse, így többek között állítsa előtérbe a képességfejlesztést. Ezzel párhuzamosan természetesen az a probléma is megjelent, hogy a középiskolai expanzió nyomán miként lehet a vizsga tömegessége mellett garantálni az országosan egységes színvonalat. Fontos kérdés volt az is, hogyan lehet a megújult tartalmakat és a képességgellegű követelményeket (kompetenciákat) a vizsgán mérni. Mindez a történelem tantárgyban azt jelentette, hogy csökkenteni kellett a korábbi vizsgákra jellemző politika- és eseménytörténeti

túlsúlyt, ismeretközpontúságot, továbbá felvetette azt a kérdést, hogy mely pedagógiai eszközökkel lehet a vizsga hangsúlyát a képességek (források használata, térbeli, időbeli tájékozódás, ok-okozati kapcsolatok feltárása stb.) alkalmazására tenni. Hiszen már a XVIII. századtól kezdődően többször is megfogalmazódott, hogy „az oktatásban pedig nem szabad csupán az emlékezetet terhelni, s az ifjakat a szükségesnél több fejből megtanulandó ismerettel gyötörni, hanem arra kell törekedni, hogy az elméjüket fölvilágosítsuk, mindent megértessünk velük, s rávezzük őket arra, hogy a megtanultakat nyugodtan és teljesen kifejezzék”, és a vizsgán a „főhangsúly nem az évszámok, események elszigetelt lajstromozására fektetendő [...]”, hanem inkább a történelmi tények természetes és logikai összefüggéseire. (HORÁNSZKY N, 1990)

Az új érettségi rendszer közel tízesztendős fejlesztőmunka eredménye. A munka „sokváltozós” feltételek között folyt, hiszen többször jelentősen módosultak az oktatáspolitikai szándékok, folyamatosan nőtt a középiskoláztatás iránti igény, és folyamatosan távolodtak a munkaerő-piaci elvárások, valamint az egyes tanulók és intézmények oktatási szándékai és lehetősége. Ráadásul a megváltozott feltételek között egyre differenciáltabbá vált a felsőoktatás hozzáállása is a standardizált vizsgakövetelmények alapján történő szelekciós felvételi kiválasztáshoz. (HORVÁTH ZS, I.M. 2003)

Az érettségi vizsga reformjával kapcsolatos 1996-os oktatáspolitikai koncepció a NAT megvalósulásában és vizsgarendszerben gondolkodott (alapvizsga és érettségi), ezért az érettségi vizsgakövetelmények számára az oktatás tartalmi megújításában viszonylag szűk pályát jelölt ki. A reformelképzelés hangsúlya a vizsgával összefüggő strukturális átalakításra került (két különböző felkészítési útvonal és két vizsgaszint). A kezdeti elképzelésekben a második lépcsőfok, az érettségi vizsgarendszer meghatározó módon a középiskolai expanzió és a felsőoktatás felvételi szándékainak összehangolását, illetve a 10. évfolyamig szóló alaptanterv kiegészítését szándékozott megvalósítani oly módon, hogy a vizsgakövetelmények a 11–12. év tananyagát visszafelé szabályozták volna. A fejlesztőmunka során a tartalmi modernizáció kifulladás, az alapvizsga bevezetésének elhalasztása, illetve az egyre riasztóbb hazai és nemzetközi mérési eredmények, valamint a felsőoktatás növekvő keretlétszáma következtében egyre bővült az oktatáspolitikai elvárás az érettséggel, illetve annak követelményeivel szemben.

Az érettségi fejlesztésének egy sajátos, de a nemzetközi standardhoz közelítő fejlesztési folyamata valósult meg Magyarországon 1995–2005 között. E folyamat első állomásaként az oktatási kormányzat a vizsgaszabályzatot, illetve annak mellékleteként az általános követelményeket jelentette meg,⁵⁷ majd rá közel 5 évre jelentek meg a részletes követelmények, melyek a vizsgaleírásokat is magukba foglalják. E két egymással összefüggő, ám időben egymás után nyilvánosságra kerülő dokumentum jól jelzi, hogy a vizsgafejlesztés hosszú és ciklikus folyamat, melynek első lépéseként általában csak egy olyan keretjellegű dokumentum adható ki, mely a szakmai közvélemény orientálásán túl, tájékoztatja a széles közvéleményt.

Az általános követelményekben ezért a vizsgafejlesztés koncepcionális elemei, az egyes vizsgaszintet meghatározó elvárások, valamint a továbbiakban kiadandó dokumentumok főbb elemei (tantárgyi célok, vizsgaformák) jelennek meg. Lényeges elvárásaként fogalmazható meg, hogy a vizsgafejlesztési folyamat során mind a társadalomnak, mind a közoktatásnak legyen elegendő információja a vizsgareform egészéről, illetve az egyes tantárgyi vizsgák megváltozott követelménytartalmairól. Az általános vizsgakövetelmények mellett, hogy ezt a tájékoztató szerepet betöltik, ellátják azt a funkciót is, hogy segítik a középiskolák helyi tanterveinek kidolgozását (tantárgyi rendszer). A részletes követelmények funkciója elsődlegesen az, hogy szükséges és teljes mértékben tájékoztatja a vizsgával

⁵⁷100/1997 (VI. hó 8.) kormányrendelet. Az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról

kapcsolatba kerülő személyeket (vizsgáló, vizsgáztató, felkészítő, szervező, a vizgabizonyítványt elfogadó, feladatíró stb.); közli a vizsga modelljét (vizsgarészek, belső arányok stb.); meghatározza a vizsgafeladatok formáját, tartalmát; rögzíti a vizsgateljesítmények értékelési elveit. Ennek keretében tételesen tartalmazza az egyes tantárgyak mindazon képesség- és ismeretelemeit, tevékenységeit, témáit, amelyek előfordulhatnak a konkrét feladatsoraiban, leírja a vizsgamodellt (pl. a vizsgarészek száma, aránya; a feladatok száma, terjedelme, típusa), valamint meghatározza a vizsga részletes értékelési rendszerét (pl. belső arányok, a vizsgán alkalmazott értékelési módok és szempontok), és utal az elvárt vizsgáztatói teljesítményekre.

III. 4. Az érettségi vizsgakoncepció, a vizsgaszabályzat és a vizsgakövetelmények első változatának kidolgozása (1995–1997)

A történelem tantárgy új érettségi követelményeinek kidolgozása szakmai körökben a kezdetektől folyamatosan a viták keresztjében állt. A koncepciókészítés és a kidolgozás során a viták szorosan összefüggtek a tartalmi modernizációt meghirdető Nemzeti Alaptanterv implementációjának ellentmondásaival, valamint az ún. kétszintű érettségi vizsgarendszer egészének megítélésével, funkciójának változásaival és a benne érintettek (iskola-használók és iskolafenntartók) helyzetének átalakulásaival. A fejlesztőmunka során ezért a tantárgyi követelmények konkrét megítélését a folyamatszabályozás különböző eszközeihez⁵⁸ való viszony és/vagy a vizsgarendszer egészéhez, illetve új elemeihez (alkalmazott tudás mérése, egységesség, kétszintűség, standardizáció stb.) való hozzáállás, egyetértés vagy egyet nem értés határozta meg. Számos esetben azonban nem a tantárgyi szándékok nyomán módosult a követelmények felépítése, struktúrája, és a szakmai megjegyzések gyakran nem igazán magáról a tantárgyról szóltak, hanem a már kiadott bemeneti (NAT, kerettantervek) és a tervezett kimeneti követelmények (vizsgaszabályzat) egészéről.

Az új érettségi vizsga reformkoncepciója 1995-ben, a NAT elfogadását követően született meg. A Művelődési és Közoktatási Minisztérium felkérésére készült vitaanyag az egységes követelmények alapján, standardizált, két különböző szintű tudás mérését célzó vizsgakoncepciót fogalmazott meg. A reformelképzelés alapjaiban kívánta átalakítani a középiskolai vizsgákat megelőző felkészülési kurzusokat, útvonalakat és a záróvizsgát. Nem tantárgyakban, hanem tantárgycsoportokban gondolkodott (kommunikációs tantárgyak, humán tárgyak, reáltantárgyak, szakmai alapozó tárgyak), ezzel megszüntette volna a történelem kötelező jellegét az érettségi vizsgán, hiszen a tárgy a kötelezően választhatók közé került volna. A koncepció óriási szakmai vitákat eredményezett. A történelem esetében ez azért is okozott komoly szakmai felháborodást, mert ebben az időszakban szembesült a tanártársadalom azzal, hogy a korábban elfogadott Nemzeti alaptanterv átalakította a megszokott történelemtanítás struktúráját, hiszen a hetedik évfolyamra tette a kronologikus történelemtanítás kezdetét, és a társadalomismeret javára lényegesen csökkentette a történelem tantárgy iskolai tanításának szerepét, lehetőségét.

A viták eredményeként az oktatási tárca elvetette a vizsgarendszer teljes átalakításának elképzelését. Ennek egyik lényeges lépéseként az 1996 nyarán átdolgozott közoktatási törvény kiiktatta a tantárgycsoportokban való érettségiztetés lehetőségét, illetve a tizedik évfolyam végén kötelezően teljesítendő alapvizsga bevezetése 2008-ra toldott. A törvénymódosítás rögzítette, hogy a vizsgák két szinten teljesíthetők, a történelem tantárgy pedig kötelező vizsgatantárgy marad. Ugyanakkor az eredeti reformelképzelésekből továbbra is megmaradt az a szándék, hogy a későbbiekben elkészítendő vizsgadokumentumok visszafelé szabályozzák a középiskola utolsó két évfolyamának tanítási rendjét és tananyagtartalmát.

⁵⁸ Nemzeti alaptanterv (130/1995. 10.26), OM által kiadott kerettantervek (28/2000. 09. 21)

A tantárgyi vizsgakövetelmények koncepciójának kidolgozási munkálatai 1996 őszén kezdődtek meg. A minisztériumi megrendelés értelmében a NAT implementációját jelentő helyi tantervek kidolgozásához rendkívül gyors ütemben, néhány hónap alatt kellett elkészíteni az egyes vizsgatárgyak általános követelményeit, és vele egyidejűleg megkezdődött a részletes vizsgakövetelmények kidolgozása is.

A történelem vizsgakoncepció kidolgozását alapvetően megnehezítette az a körülmény, hogy az alaptanterv lényegében más iskolaszervezetet (6+4+2) feltételezett, mint ami a gyakorlatban létezett. Ráadásul a történelem tantárgy esetében ennek alkalmazásához mind az általános, mind a középiskola képzési struktúráját lényegesen meg kellett volna változtatni. Nem véletlen tehát, hogy a koncepciót kidolgozó munkabizottságban a legjelentősebb vita az érettségi vizsga tartalmáról folyt, hiszen egészen más kiindulópontot indukált volna az a megközelítés, hogy a vizsga csak a 11–12. évfolyam anyagát kéri számon, mint az, amit a korábbi gyakorlat jelentett. A munkabizottságban Knausz Imre javaslata (KNAUSZ I, 1996/A) egyértelműen az akkor hatályos NAT alapján állt, és abból indult ki, hogy az érettségien egy „szűkített” történelmi anyagot kell számon kérni, mert ez elejét veszi annak, hogy a 11–12. évfolyamon rövidebb időkeretben megismétlődjék a teljes kronologikus történelemtanítás. Javaslataiban azt rögzítette, hogy az érettségi témakörök összeállításánál a mélységelvűség (study of depth) érvényesüljön, és a témakörök ne fedjék le a teljes történelmi anyagot, hanem csupán a történelmi eseményeket, folyamatokat leginkább bemutató példák legyenek (KNAUSZ I, 1996/B). A munkabizottság többsége ezzel az elképzeléssel szemben – kimondva, kimondatlanul az alaptantervvel ellentétesen – azt képviselte, hogy az érettségi vizsga hagyományosan a középiskola 9–12. évfolyamának szinte teljes anyagát kérje számon. Ez utóbbi álláspontot kezdetben a minisztérium nem támogatta, de a későbbiekben tudomásul vette, már csak azért is, mert számos tantárgy esetében is hasonló szándékok fogalmazódtak meg.

A koncepció kidolgozása során az írásbeli vizsga bevezethetőségének kérdései jelentették a munkabizottságban (és különösképpen a szakmai közvéleményben) a másik komoly vitakérdést. Az írásbeli vizsgát ellenzők közül sokan attól tartottak, hogy ez a számonkérési forma kevésbé teszi majd lehetővé a történelmi gondolkodás fejlesztését, a „tesztelés” nem kívánatos leegyszerűsítésekhez vezet, és ráadásul elősegíti a szóbeli kifejezőkészség további romlását. (SZABOLCS O, 1996) A követelményeket összeállító munkabizottság végül is egyetértett az írásbeli bevezetésével, melyben döntő szerepe volt annak, hogy áttekintette az írásbeli vizsgáztatás nemzetközi tapasztalatait, és ennek alapján javaslatokat dolgozott ki új szemléletű – a képességjellegű követelményeket középpontba állító – írásbeli vizsga hazai meghonosítására. Az írásbeli vizsga bizottsági javaslatát az is befolyásolta, hogy a többség egyetértett azzal, hogy ez a vizsgaforma ellensúlyozhatja a tagolt iskolaszervezetből adódó tudásbeli különbségeket, valamint az egységes követelmények gyakorlati érvényesítését.

Az írásbeli vizsga bevezetését azért is támogatta a munkabizottság, mert a képességjellegű követelmények (ismeretszerzési képességek kialakítása, rendszerezés és alkalmazás, forráselemzési gyakorlat stb.) hangsúlyosabbá tételét ezzel az eszközzel kívánta a gyakorlatba átültetni, valamint ennek révén gondolta megvalósíthatónak a hagyományos politika- és eseménytörténeti megközelítés fölpuhítását, valamint a társadalom-, a gazdaság- és művelődéstörténeti elemek előtérbe állítását. Megállapítható tehát, hogy a munkabizottság ezzel a döntésével közvetlenül támogatta a korszerű tananyagtartalmak megjelenését, valamint a tantárgy tartalmi kereteinek társadalomismerettel történő kitágítását, illetve közvetve elő kívánta segíteni a tantárgy tanításának és tanulásának módszertani (szakdidaktikai) megújítását is.

A tartalmi és módszertani megújítás eredményeként a munkabizottság új típusú szóbeli vizsga bevezetését javasolta, melyben az újszerűen megfogalmazott szóbeli témakörök (például „Vallás, egyház, társadalom”; „Anyagi és szellemi kultúra”; „Népesség, település,

életmód”; „Egyén, közösség, társadalom”) tematikusan csoportosítva kérdeznék rá egy-egy történelmi problémára. Az újszerű szóbeli témakörök bevezetését a megjelent munkaanyag azzal indokolta, hogy ezek – a korábbi gyakorlattól eltérően – sokkal inkább alkalmasak az ismeretforrások önálló feldolgozására, a történelmi gondolkodásmód és kifejezőkészség fejlesztésére, hiszen a tanulók egy-egy problémakör komplex kifejtése kapcsán számot tudnak adni problémaérzékenységükről, gondolkodási képességükről és árnyalt kifejezőképességükről.

A koncepció alapján elkészült általános vizsgakövetelmények első nyilvános változata 1996 decemberében jelent meg. A dokumentum első részében megfogalmazta a történelem tantárgy szerepét az oktatásban, a tantárgyi érettségi általános céljait és sajátos pedagógiai feladatait. Ezek kapcsán megállapította, hogy a „történelem tantárgy tanításának kiemelt jelentősége van: hiszen olyan humán ismereteket és értékeket közvetít, amelyek az általános műveltség alapjait jelentik; meghatározó szerepet játszik a nemzeti és európai azonosságtudat kialakításában, és ezáltal fontos szerepe van a tanulók értékorientálásában és személyiségformálásában; komplex tantárgyként a társadalomtudomány szinte minden területét magába foglalja; közéleti gondolkodásra nevel; a múlt megismerése és feldolgozása által jelentős mértékben elősegíti a jelenkor helyi és globális problémáinak megértését; tudatosítja a diákokban az egyes ember és az emberiség mindenkor történelmi felelősségét.”⁵⁹

A vizsgadokumentum további része javaslatokat fogalmazott meg az érettségi vizsga korszerűsítésének elveire és gyakorlatára, rögzítette az írásbeli és szóbeli vizsga átalakításának jellemzőit, az egyetemes és a magyar történelem tartalmi arányait, valamint a képességjellegű és a tartalmi követelményeket. A tartalmi követelményekre alternatív javaslatok jelentek meg. Az A változat a 9–12. évfolyam meghatározó tartalmainak számonkérését fogalmazta meg, kronologikus írásbeli (az ókori keleti civilizációktól kezdődően a jelenkorig) és tematikus szóbeli témakörökkel („Anyagi, technikai és szellemi kultúra”; „Kontinentális világméretű konfliktusok és nemzetközi együttműködés” stb.).⁶⁰ A B változat mélységelvű, (KNAUSZ I, 2003) egységes írásbeli és szóbeli témaköröket javasolt, melyek csak részben fedték le a középiskolai történelmi anyagot.⁶¹

Az írásbeli vizsga bevezetéséről és a vizsgadokumentumban megfogalmazott alternatívákról az 1997-es közvélemény-kutatás eredményeinek elemzése alapján a kormány döntött. A széles körű szakmai véleményezés több mint 500 oktatási intézményre terjedt ki, és eredménye nyomán megállapítható volt, hogy a történelem tantárgy vizsgakoncepciója közel 75%-os támogatottságot kapott. A válaszadó iskolák meghatározó többsége egyetértett a képességjellegű követelmények előtérbe kerülésével, és közel 60%-a támogatta a történelem írásbeli vizsga bevezetését, a felkínált alternatív javaslatok közül lényegesen többen (közel 80%) az ún. A változatot támogatták, mely a 9–12. évfolyam anyagát kronologikus megközelítésben rögzítette. Így a továbbiakban a vizsgafejlesztésben dolgozó munkabizottság a B változatban megjelenő mélységelvű megközelítéssel már érdemben nem foglalkozott. Ezt egyébként az is indokolta, hogy a munkabizottság több tagja úgy vélekedett, hogy az A változat szóbeli témakörei lényegében megjelenítik és beviszik a gyakorlatba azokat az elképzeléseket (a témák tematikus megközelítése), melyeket a B változat felvetett.

Az új vizsgaszabályzat és az általános vizsgakövetelmények kormányrendeletként való megjelenése (1997 június) megteremtette a feltételét a részletes vizsgakövetelmények kidolgozásának. A munkafolyamatba, mely gyakorlatilag 1996 végétől párhuzamosan folyt, számos gyakorló középiskolai tanár és a felsőoktatás képviselői is bekapcsolódtak.⁶²

⁵⁹ A történelemérettségi vizsga általános követelményei, vitairat (1996). Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest. A történelem tantárgyra vonatkozó részt Horányi István, Horváth Jenő, Kaposi József, Kojanitz László és Knausz Imre készítették.

⁶⁰ A tematikus szóbeli témakörökre vonatkozó javaslatot F. Dárdai Ágnes készítette.

⁶¹ A „B” változatot alapvetően Knausz Imre készítette.

⁶² F. Dárdai Ágnes, Estók János, Hermann Róbert, Katona András, Kojanitz László, Nagy Péter, Sávoly Mária, Rózsavölgyi Gábor, Kóbor Zoltán, Lukács Kálmán.

A dokumentum első munkaváltozata 1997 őszére készült el, szakmai lektorálásában számos jeles szakember vett részt,⁶³ majd 1997 végére elkészült a részletes vizsgakövetelmények első nyilvános változata, mely alapját jelentette a hozzá kapcsolódó vizsgamodell (vizsgaleírás) elkészítésének.

III. 5. A részletes vizsgakövetelmények (a vizsgamodell) és a mintafeladatok első változatának kipróbálása, a követelmények korrigálása (1998–2000)

A történelem tantárgyat érintő nagyarányú változások miatt (új hangsúlyok, írásbeli vizsga) az általános és a részletes vizsgakövetelmények számos olyan elemet rögzítettek (például az írásbeli főbb feladattípusai, a szóbeli tematikája), melyeket igazából a vizsgamodellnek (vizsgaleírásnak) kellett volna tartalmaznia. Az a munkacsoport, melynek tagjai különböző típusú középiskolákból kerültek ki, 1998 első felében alakult meg, és hozzákezdett a vizsgamodell első változatának kidolgozásához.⁶⁴ A munka kezdeti fázisában az írásbeli vizsga új szabályozási kérdései, arányai és feladattípusai álltak a középpontban. A néhány hónap alatt elkészített munkaanyag figyelembe vette a nemzetközi gyakorlatot, de szem előtt tartotta a hazai szokásokat, lehetőségeket és tradíciókat is. Átvett számos külföldi (német, skót) gyakorlatban bevált módszert (például feladatválasztási lehetőség), és rögzített néhány új feladattípust (információkeresés, fogalmak gyűjtése, forráselemzés, ábrakiegészítés, táblázatba rendezés), feladatkészítési elvet és értékelési szempontot is. (SZABÓ M, 2000)

A vizsgamodell (vizsgaleírás) teljesen új műfajként jelent meg a hazai történelem-tanítás és vizsgáztatás gyakorlatában. Korábban egyetlen vizsgadokumentum sem szabályozta ilyen módon a vizsgáztatás menetét, a feladatsor összeállításának arányait, szempontjait, a várható feladattípusokat és az értékelés szempontjait. A vizsgamodell elkészítése alapvetően támaszkodott a követelményekben elfogadott tartalmi és képességjellegű követelményekre, illetve az oktatási törvényben megfogalmazott kétszintűség elvére. Ennek megfelelően két szinten rögzítette a vizsga menetét, és fogalmazta meg a vizsga belső arányait. A korábban meghatározott vizsgadokumentumok alapján rögzítette, hogy az írásbeli 60%-ban egyszerű, rövid választ igénylő (teszt), 40%-ban szöveges, kifejtendő (esszékérdésekből) áll. Meghatározta, hogy a feladatoknál a magyar és az egyetemes történelem aránya 60–40%-os, és az összes feladat 40%-át a XIX. és a XX. századi történelemnek kell adnia.

A történelemoktatás tartalmi megújítása érdekében a vizsgaleírás azt is kijelölte, hogy a feladatsornak meg kell felelnie az alábbi – természetesen rugalmasan értelmezendő – felosztásnak: politikatörténet kb. 30%, társadalomtörténet kb. 25%, gazdaságtörténet kb. 20%, művelődéstörténet kb. 10%, életmód, mentalitás kb. 10%. A dokumentum azt is szabályozta, hogy az esszé jellegű feladatok mely történelmi korszakokra vonatkozhatnak. Ez alapján öt korszak került kijelölésre: 1. egy ókori vagy középkori egyetemes; 2. egy újkori egyetemes; 3. egy középkori magyar történelmi; 4. egy XVIII-XIX. századi magyar történelmi; 5. egy XX. századi magyar történelmi anyag. Továbbá a feladatválasztás szabadságát is rögzítette. A feladatlap több esszét tartalmaz, mint amennyit ki kell dolgozni, így a vizsgázók a feladatok közül a megadott szempontok figyelembevételével (pl. magyar és egyetemes történelem aránya, korszak), választhatnak.

A vizsgák fejlesztésének nemzetközi gyakorlata alapján végül is kialakult egy olyan fejlesztési modell, amelynek az a lényege, hogy a szakemberek helyzetelemzése alapján kialakított hipotézisekből (követelmények) kiindulva készülnek vizsgafeladatok és értékelési útmutatók, ezeket mérések segítségével próbálják ki, majd ennek tapasztalatai alapján átdolgozzák és kialakítják a vizsgakövetelményeket. (MILANOVIC, M, 1997)

⁶³ Pl.: Engel Pál, Knausz Imre, Párdányi Miklós, Szabó Péter, Száray Miklós, Závodszy Géza.

⁶⁴ Kaposi József, Kojanitz László, Kóbor Zoltán, Makay Mariann, Ötvös Zoltán, Szabó Márta, Száray Miklós.

E szakmai tapasztalatok irányították a fejlesztési munkafolyamat következő lépéseit, a vizsgafeladatok készítését és ezek kipróbálását.

A vizsgaleírásokban rögzítettek alapján hamarosan megkezdődött a feladatok fejlesztése, új feladatok és feladatsorok is készültek. Az újonnan fejlesztett feladatok a követelményekben megfogalmazott, sokszor újszerű vizsgatartalmak (például életmód, gazdaság, eszmetörténet) számonkérésére, illetve a képességfejlesztés újszerű szempontjainak (problémamegoldás, szövegértelmezés) érvényesítésére is törekedtek. Az elkészült mintafeladatok alapján 1998 végén és 1999 elején próbamérésre került sor, valamint elindult – meglehetősen szűk körben – a feladatírók felkészítése az új feladattípusok elvárásainak megfelelően.

A próbamérés általános célja annak vizsgálata volt, hogy a korábban megfogalmazott vizsgakövetelmények a gyakorlattal ütköztetve milyen korrekcióra szorulnak, hiszen a mérési-értékelési szakirodalom a vizsgafejlesztés elengedhetetlen munkafázisának tartja a kipróbálás utáni kiigazításokat, pontosításokat. A próbamérés közvetlen gyakorlati célja a vizsgamodell alapján készült egyes feladatok bemérése, vizsgálata, illetve az egész feladatsor szerkezetének és javítási útmutatójának kipróbálása volt. A feladatokat összeállító bizottság az esszé jellegű (szöveges, kifejtendő) feladatok javításánál arra is választ akart kapni, hogy miként lehet olyan új szemléletű javítási útmutatót készíteni, mely nem kizárólag az ismeretelemek számbavételét teszi lehetővé, hanem a gondolkodási műveletek, az elemzőkészség színvonalát is minősíti. A feladatok ezen csoportját két egymástól függetlenül dolgozó szaktanár párhuzamosan javította. A párhuzamos javítás bevezetésével sikerült képet kapni az értékelési útmutatók egységességének problémáiról és használhatóságáról.

Az első próbaméréssel egyidejűleg számos iskola, szakmai szervezet, felsőoktatási szakember és felkért lektor véleményezte mind a vizsgakövetelményeket, mind a mintafeladatsorokat. Ennek kapcsán érdekes összefüggésekre hívták fel a figyelmet, és továbbgondolandó megállapítások fogalmazódtak meg. A munka folytatása szempontjából különösképpen fontos volt az a felvetés, amely arra hívta fel a figyelmet, hogy a jól használható vizsgakövetelmények egyszerre tükrözik a létező oktatási gyakorlatot és egyben ennek meghaladására is utalnak, hiszen oktatásszabályzó szerepük is van. „Tehát: nagy luxus lenne olyan érettségi vizsgamodellt kiépíteni, amely csupán a meglévő oktatási gyakorlat tükörképe lenne, anélkül azonban, hogy ne használná ki a vizsgarendszer kimeneti szabályozó lehetőségeit. Ugyanígy pazarlás és a jelenlegi történelemtanítási praxis teljes semmibevétele lenne, ha egy »tanításidegen« vizsgamodell készülne.”

A vitára bocsátott vizsgamoddellel kapcsolatban számos észrevétel fogalmazódott meg, ezek többsége annak a kétségnek adott hangot, hogy a képességjellegű követelmények hangsúlyozása veszélyezteti a hagyományos ismeretek megtanítását, de olyan kritikai megjegyzések is készültek, amelyek azt rótták fel, hogy a kiadott dokumentumok jobbra az ismeretcentrikus történelemtanítás szempontjait tükrözik. E vélemény mentén fogalmazódott meg az is, hogy a képességmérés irányába elmozduló feladattípusok bátrabb alkalmazásával megcélozható egy olyan követelményrendszer és vizsgamodell is, amely különbözik a korábban megszokott hazai gyakorlattól, de tartalmában őrzi a hagyományokat, így a történelemtanárok számára is még elfogadható.

A szakmai vita számos kérdését érintette a vizsgakövetelményeknek, így többek között a történelemtanítás céljai és a standardizáció problémái is megjelentek az egyes hozzászólásokban. „Szeretném felhívni a szerkesztők figyelmét arra, hogy Marc Bloch a történelmet és így a történelemtanítást szélesebben és teljesebben értelmezte. [...] A történelemtanítás az állandó változás és sok tekintetben a különbségek tudománya. E folytonosság és változás kiemelése szerepelhetne a történelemtanítás fejlesztési követelményeiben.” (BÍRÓ F, 1998) „Egészen külön problémakört jelent a vizsgakövetelmények standardizálása. Elválása, elszakadása az egyes konkrét helyi tantervektől, s az egyes választott tankönyvektől. Standardizálni igazán csak egységes központi tanterv és egységes előírt tankönyv esetén

lehetne. Az ezekre való visszatérésre azonban senki sem gondol. A jelenlegi struktúra esetében azonban csak egyfajta relatív standardizálás lehetséges. A standardizálást igazán csak többrétegűen lehet elképzelni, az évszámok, topográfia, történelmi személyiségek, eseményleírások kérdésében taxonómikus formában, a megismerőképesség, a történelmi kreativitás, az ítéletalkotás, az alkalmazás tekintetében mintafeladatokkal, pontosabban elemeire bontó feladatokkal.” (SZABOLCS O, 1996)

„Az érettségi vizsga emelt és középszintű vizsgáinak szintjei erősen meggondolandók. [...] Mindkét szinten tudni illik, hogy összefüggéseket fedezzenek fel, kreatívak legyenek, ismerjék a legfontosabb adatokat és tényeket. Az emelt szinten nem tudom értelmezni a »magasabb fokú gondolkodás« kifejezést. Azt hiszem, ez nem fejezi ki a készítő elképzeléseit.” (BÍRÓ F, I.M. 1998)

A szakmai vélemények és az első próbamérés nyomán sor került a vizsgakövetelmények és a vizsgaleírások korrekciójára, illetve a feladatfejlesztők továbbképzésének újabb állomására is. A feladatírói tréningen többségében olyan kollégák vettek részt, akik tanulmányi versenyeken és egyéb országos versenyen már bizonyították felkészültségüket. A két képzés alkalmával közel 40 kolléga ismerkedett meg a részletes vizsgakövetelményekkel és a vizsga modelljével, a feladatírás és a javítási útmutató készítésének elvi és gyakorlati problémáival. A képzések hatékonyságát az is bizonyította, hogy a résztvevők által készített feladatok egy része kiindulópontját jelentette a további feladatfejlesztésnek, és hozzájárult a későbbi feladatok és képzések munkaanyagaihoz.

A modellfejlesztés második szakaszaként 2000-ben újabb próbamérés történt. A mérés célja az átdolgozott vizsgamodell alapján készült egyes feladatok vizsgálata, illetve az egész feladatsor szerkezetének és javítási útmutatójának kipróbálása volt. A mérés időpontja (március-április hónap) azt is lehetővé tette, hogy a 12. évfolyam diákjai is részt vegyenek benne, és olyan korszakokat is lehetett vizsgálni (például második világháború, jelenkor), melyeket a korábbi mérésben nem volt módunk elemezni. A mérés eredményei azt mutatták, hogy a diákok képesek megérteni az új feladattípusokban megfogalmazott kérdéseket, problémákat, valamint arra is felhívták a figyelmet, hogy a hagyományos lexikai tudást illetően komoly hiányosságok tapasztalhatók (fogalomhasználat, kronológia, topográfiai ismeretek stb.).

A korszerű vizsga- és feladatfejlesztés természetes munkafázisa – a próbaméréseket követően – a vizsgakövetelmények módosítása. Ennek kapcsán felmerült a képességi jellegű követelmények rendszerének egyszerűsítése, valamint a tartalmi követelmények újragondolása, átstrukturálása. A változtatásokra a tapasztalatok beépítésén túl azért is szükség volt, mert ebben az időszakban jelentek meg a kerettantervek, melyek mint bemeneti követelmények lényegesen befolyásolták az érettségi vizsga követelményeit is. Mindez azt jelentette, hogy a 2000. év során szükségessé vált a vizsgakövetelmények hozzáigazítása az időközben elkészült kerettantervekhez. A megjelent kerettantervi rendelet is igazodott a kétszintű érettségi vizsga korábban megfogalmazott céljaihoz, bár a vizsga bevezetését 2005-re halasztotta. „A kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló rendelet a tartalmi szabályozás tekintetében többek között kiegészítette a Nemzeti alaptanterv követelményeit, így rögzítette, hogy a középiskolák 11–12. évfolyamain folyó oktató-nevelő munka tartalmát alapvetően nem az érettségi követelmények alapján kell meghatározni, hanem a kerettantervi szabályozásnak megfelelően.” (KAPOSI J, 2004/A:5.) Mindez azt eredményezte, hogy 2000 végén, 2001 elején átdolgozásra kerültek mind az általános, mind a részletes vizsgakövetelmények. A rendeletek módosításakor a vizsgafejlesztésben részt vevő szakemberek nemcsak a kerettantervekhez igazították a követelményeket és vizsgaleírásokat, hanem a próbamérések és a tanártovábbképzések közvetlen tapasztalatait is felhasználták a dokumentumok átdolgozásánál.

III. 6. A vizsgakövetelmények és a feladatfejlesztés korrekciós szakasza (2001–2002)

Az érettségi vizsgáztatásról szóló kormányrendelet átdolgozásával az érettségi követelmények tantervi funkciói a középszintű vizsga tekintetében lényegében megszűntek (hiszen ezeket már a hatályossá vált kerettanterv szabályozta), de az emelt szintű vizsga vonatkozásában érvényben maradtak. A rendelet ugyanis rögzítette, hogy az emelt szint esetén a kerettantervben meghatározottnál magasabb követelményeknek kell megfelelniük a tanulóknak. A kerettantervi rendelet 10. § (6) bekezdése minimálisan 138 órát határozott meg a 11–12. évfolyamra az emelt szint feltételeként, másrészt azt az elvárás is rögzítette, hogy az emelt szintnek elfogadhatónak kell lennie a felsőoktatás számára is. A vizsgaszabályzat mellékleteként a kerettantervhez igazodva módosultak az általános vizsgakövetelmények.

A vizsgafejlesztési folyamat következő lépéseként elkészült a rendelet hatására módosult „Részletes vizsgakövetelmények és a vizsgaleírás” újabb munkanyaga, (F. DÁRDAI Á, 2001/A) amelyet mintafeladatokkal együtt a vizsgafejlesztő központ 2001 végén szakmai vitára bocsátott.⁶⁵ A dokumentumokat – egy reprezentatív minta alapján választott – középiskolai tanárok, felkért lektorok, szakmai szervezetek, az érintett felsőoktatási intézmények, valamint a pedagógiai intézetek véleményezték.

A lektorok közül a felsőoktatás egyik képviselője úgy fogalmazott, hogy „a követelmények és vizsgaleírás által sugallt szint alacsonyabb, mint amit a felsőoktatás elvárna”. (ESTÓK J, 2001) Ezzel szemben a történelemtanárokat képviselő másik lektor így érvelt: „a követelmények szintje, illetve a közreadott mintafeladatok összességében elfogadhatatlanul magas követelményeket támasztanak, továbbra is az ismeretközpontú oktatást erősítik, és a kiadott dokumentum nem szolgálja kellő mértékben a történelemtanítás általános megújítását.” (KNAUSZ I, 2002/A) Ráadásul azt a problémát is felvetette, hogy a vizsgakövetelmények nem fognak-e láthatatlan (rejtett) tantervként működni, és nem fogják-e felülírni az érvényes tantervi szabályozást, illetve nem rendezik-e át a kívánatosnál jobban a tankönyvpiacot. Sőt arra is utalást tett, hogy a vizsgakövetelményekben rögzített tartalmak további súlytalanítása, esetleg teljes elhagyása oldhatná a várható tantervi feszültségeket.

„A közvélemény-kutatás eredményeként rögzíthető volt, hogy a középszintű történelemérettségi javasolt alapelveivel, céljaival a válaszolók kb. 80%-a, szerkezetével 70%-a értett egyet, és kb. 81%-a tartotta helyesnek az általános célokat, továbbá a kétszintű vizsga felépítését. A válaszolók kb. 81%-a üdvözölte, hogy a tantárgyi célkitűzések és az érettségi vizsga követelményei megfelelnek a kerettanterv általános előírásainak. A többség egyetértett az ismeretszerzési eljárások és képességek elsajátíttatásának középpontba állításával, illetve azzal, hogy a memoriterral szemben nagyobb hangsúlyt kapjanak a kompetenciák.” (KAPOSI J, 2002/B:115.) A különböző szakmai fórumokon a szóbeli válaszolók többsége megnyugvással fogadta, hogy a tervezetben megfogalmazottak nagymértékben elősegítik a társadalmi és politikai folyamatokban való jobb eligazodást, és hatékonyan kikényszerítik a régóta várt szemléletváltozást, melynek eredményeként a képességfejlesztés kerül a tanítási gyakorlat középpontjába.

Az emelt szintű vizsga követelményei és vizsgafeladatai sokkal jobban megosztották a közvéleményt, mint a középszintű vizsgáké. A középiskolák és a felsőoktatási intézmények sokféleképpen és sokszínűen adták elő véleményeiket, egyesek így fogalmaztak: „az emelt szint követelményei eltűntek, olyan információismeretet és fogalombirtoklást feltételeznek, amelyek történelem szakos egyetemistáktól sem várhatók el. [...] a két szint között sokkal nagyobb az eltérés, mint az eddigi érettségi-felvételi kétszintű követelményei között [...], az emelt szintű követelmények irreálisan magasak [...]” Míg mások éppen ellenkezően

⁶⁵ A munkanyag elkészítésében Foki Tamás, Kaposi József, Kojanitz László, Kóbor Zoltán, Makay Mariann, Ötvös Zoltán, Szabó Márta és Száray Miklós vett részt. A nemzetközi történelemdidaktikai háttérét a munkacsoportnak F. Dárdai Ágnes tanácsai biztosították.

foglaltak állást: „az emelt szint követelményei nem mutatnak túl a mai történelemérettségi követelményein [...] a két szint között nincs érdemi nehézségi különbség, csupán mennyiségi, így sokszor a követelmények is egybeesnek. [...] Az emelt szintű feladatlap nem éri el a jelenlegi felvételi tesztek színvonalát.” (SZABÓ M, 2002)

Az ellentmondásos lektori és közvélemény-kutatási vélemények, melyekben – sokszor egy gondolatmeneten belül – egyszerre szerepelt az a megállapítás, hogy a vizsga túl nehéz vagy túl könnyű, valószínűleg abból eredtek, hogy a szakmai közvélemény számára nehezen volt értelmezhető a vizsgakövetelmény mint jogi és pedagógiai dokumentum. Ugyanis a vizsgakövetelmény, összefüggésben azzal, hogy miniszteri rendelet szövegéről van szó, csak keveseknek tudta megmutatni, mit is jelent majd a gyakorlatban az alkalmazott tudás és a történelmi képességek mérése, valamint az értékelés standardizációja. Természetesen a megértést az is nehezítette, hogy a feladatfejlesztés még csak kezdetlegesen tudta előre jelezni (a csatolt mintafeladatokkal) a vizsgán konkrétan megoldandó feladatokat és a javítási útmutatók újszerűségét. A véleményező munkát az is nehezítette, hogy a vizsgatartalmak lexikája (nevek, évszámok, fogalmak stb.) nem jelent meg a vizsgakövetelményekben. Ezeket ugyanis az új szabályozás értelmében a kerettantervek határozták meg. Vagyis csak azok számára lettek nyilvánvalók a tartalmi elemek, akik párhuzamosan dolgozták fel a vizsgakövetelményeket és a kerettanterveket.

A beérkezett véleményekben megfogalmazott kételyek jelentős része arra vonatkozott, hogy az oktatási rendszer mennyire alkalmas az új szemléletű érettségi vizsga befogadására. Sokan megkérdőjelezték a tanárok felkészültségét az új vizsgáztatás sikeres lebonyolítása tekintetében, és szinte mindenki szükségesnek tartotta a megfelelő továbbképzéseket. Többen utaltak a növekvő terhekre (felkészítés, javítás, továbbképzés, adminisztráció, felügyelet), illetve megfogalmazódott, hogy hiányoznak a megfelelő kézikönyvek, feladatgyűjtemények, valamint az is, hogy modernizálni kellene a tankönyveket.

A szakmai vita nyomán az érettségit szabályozó tantárgyi dokumentumok (általános és részletes követelmények) sok tekintetben módosultak. Csökkent az írásbeli vizsgán belül a tesztfeladatok aránya 60%-ról 50%-ra, és nőtt a szóbelin elérhető pontszám 50 pontról 60 pontra. A részletes vizsgakövetelményekből kikerültek például: a tantárgy tanítására vonatkozó célok, az egyes vizsgaszintekre vonatkozó általános elvárások, kimaradtak a lexikai követelmények, és lényegesen egyszerűsödtek mind a kompetenciákra, mind a tartalmakra vonatkozó előírások. A lexikai anyag kihagyását az tette lehetővé, hogy a munkabizottság úgy döntött, hogy a kerettantervi lexikát tekinti közép- és emelt szinten is a kötelezően elvárhatónak. Fontos változásként értékelhető az is, hogy a szóbeli vizsgára szánt témakörök („Gazdaság, gazdaságpolitika, anyagi kultúra”; „Egyén, közösség, társadalom” stb.) bekerültek a képességjellegű követelmények közé. Nagyobb hangsúllyal jelentek meg a dokumentumban a jelenkorral foglalkozó kérdések (a cigányság helyzete, környezetvédelem stb.), és számos új tartalom is bekerült (például a nők szerepének változásai, állampolgári jogok és kötelességek).

A változtatások nyomán megjelent a történelem tantárgy részletes érettségi vizsgakövetelménye, folytatódott a feladatfejlesztés, megkezdődött a tanárok felkészítését elősegítő kézikönyv összeállítása, így elvben megteremtődtek a legfontosabb jogi és szakmai feltételek az új típusú vizsga 2005-ös bevezetéséhez.

III. 7. A vizsgakövetelmények és a feladatfejlesztés befejező szakasza (2002–2003)

A 2002-es választások után a tartalmi modernizációt illetően lényegesen megváltoztak az oktatáspolitikai elképzelései. Az új oktatási kormányzat első intézkedései közé tartozott a kerettanterv kötelező jellegének megszüntetése, illetve a Nemzeti alaptanterv jelentős átdolgoztatásának elindítása.

Ezekkel a változásokkal párhuzamosan több szakmai anyagban jelentek meg bírálatok a korábban elfogadott érettségi követelményekkel kapcsolatban. Az új érettségi bevezetését talán lehangosabban a Történelemtanárok Egyletét meghatározó szakmai kör ellenezte. „Kulcskérdésnek tartjuk, hogy a kerettantervek által is biztosított és a jövőben remélhetőleg még tágasabbá váló tantervi szabadságot ne írja felül a tartalmi elemek vonatkozásában az érettségi követelményrendszere. [...] Ehhez azonban az szükséges, hogy ne kelljen az adatok egy előre meghatározott kánonát megtanítani.”⁶⁶ (TTE ÁLLÁSFOGLALÁS, 2002) A bevezetés ellenzői között a felsőoktatás azon képviselőit is megtalálhatjuk, akik az ún. kulturális kánon lazításának vagy megszüntetésének híveként váltak közismertté. „Az általános és részletes érettségi követelmények ismeretében egyértelműen kimondhatjuk, hogy az érettségi vizsga két központi jelentőségű tárgya, a magyar nyelv és irodalom, valamint a történelem vonatkozásában az új dokumentumok azt a régi extenzív, szélességelvű tematikát erősítik meg, amely megítélésünk szerint eddig is a modernizáció fő akadályja volt. [...] Nem lehetséges egyszerre mondani, hogy megszűnik a kerettantervek monopolhelyezete és kötelező jellege, valamint azt, hogy 2005-ben bevezetjük azt a kétszintű érettségit, melynek részletes követelményrendszere a kerettantervek alapján készült. Vagy-vagy!” (ARATÓ L. ÉS MTSAI, 2002) Megfogalmazásra került az ún. egyszintű, kompetenciaközpontú érettségi tervezete is, mely nyíltan meghirdette a „történelmi tudáskánon” felszámolását, mondván, hogy bárminemű tartalmak konzerválják a jelenlegi rossz tanítási gyakorlatot, illetve gátjai lehetnek a képességfejlesztés előtérbe állításának. (ARATÓ L. ÉS MTSAI, 2003) Az új egyszintű vizsgakoncepció kidolgozói egyben az ezzel egy időben készülő új Nemzeti alaptanterv készítőjeként is azt a tudásfelfogást jelenítették meg, hogy a részletes követelmények (tartalmak) megfogalmazása állami szinten nem szükséges, mivel a korszerű tartalmi szabályozás elsősorban az általános fejlesztési követelményeket állítja középpontba, miáltal nagyobb hangsúly helyeződjön a képességfejlesztésre. Természetesen e megközelítéssel, mely a hagyományos műveltségkép kiiktatását is magába hordozta, számosan nem értettek egyet. (HOFFMANN R, 2005)

Új kihívásként jelent meg a megváltozott politikai körülmények között az Oktatási Minisztérium Hátrányos helyzetű és roma gyermekek integrációjáért felelős miniszteri biztos levele, mely számos ponton kiegészíteni kívánta a történelem érettségi részletes követelményeit, helyet biztosítva ezáltal a romák történetével kapcsolatos ismereteknek.⁶⁷ (MOHÁCSI V, 2002) A kialakult szakmapolitikai helyzetben nemcsak a történelem tantárgy vizsgakövetelményeinek iskolai alkalmazása, de az egész 2005-re tervezett új érettségi vizsga bevezetése is elbizonytalanodott. Több hónapon át „lebegtette” az új érettségi bevezetésének kérdését az oktatási tárca. Csak 2002–2003 fordulóján – azt követően, hogy döntés született a dokumentumok átdolgozásáról – hozta meg a tárca a döntést a vizsgafejlesztési folyamat befejezéséről, a vizsga 2005-ös bevezetéséről.

A tavasz folyamán megjelent vizsgadokumentumokat át kellett dolgozni. Az átdolgozás kapcsán az oktatási kormányzat egyszerre kívánta csökkenteni a követelmények tartalmát, illetve hangsúlyosan érvényesíteni a roma kérdésre vonatkozó új elképzeléseit, így számos ponton kiegészítéseket javasolt. A jóváhagyási folyamat előkészítésébe számos szakmai

⁶⁶ TTE-állásfoglalások Történelemtanítás és szerkezeti reform. 18 történelemtanár nyílt levele az oktatási miniszterhez, az OKNT elnökéhez és más illetékes vezetőkhöz 2002. november 19. Az aláírók között megtalálható pl. Bihari Péter, Dupcsik Csaba, Foki Tamás, Jakab György, Knausz Imre, Kopcsik István, Miklósi László, Vass Vilmos. <http://www.tte.hu/?page=dok&id=98&archiv=&ev=> [2009. október 8.]

⁶⁷ A megfogalmazott javaslat többek között a középszintű követelmények között négy ázsiai (pl. India expanziója, bölcsessége; Ázsia modernizációja) és tíz roma témakör (pl. a cigányok vándorlása, Zsigmond kiváltságlevele, cigányösszeírás) és két fajgyűlölettel kapcsolatos téma (pl. polgárjogi küzdelem Amerikában) kívánt beemelni, továbbá azt indítványozta, hogy az esszék között mindenképpen kelljen a romák történetével kapcsolatos feladatot a diákoknak választaniuk.

szervezet képviselője bekerült.⁶⁸ A Történelemtanárok Egylete a csökkentési munkában nem vett részt, mert álláspontja szerint „az érettségi követelmények modernizálása nem mennyiségi kérdés. A követelményrendszer komplex áttekintését, majd átdolgozását tartjuk szükségesnek. Megítélésünk szerint a rendelkezésre álló idő erre nem elegendő”. (MIKLÓSI L, 2003)

A követelmények átdolgozása során egyszerűsödtek a képességjellegű és tartalmi követelmények, mind közép, mind emelt szinten. Számos, korábban középszintre javasolt tartalom emelt szintre került (például „A spártai állam”, „A középkori egyház politikai szerepe”, „Bethlen Gábor politikája”), nőtt a romákkal foglalkozó témakörök száma. Az írásbeli vizsgán a történelmi szakma határozott javaslatára nőtt a politikatörténet aránya⁶⁹, de továbbra is domináns maradt a követelményekben a társadalomtörténeti és kultúrtörténeti megközelítés. A követelmények átdolgozása szinte egyidejűleg történt a kerettanterveknek az óraszámcsökkentés miatt elrendelt kb. 10%-os csökkentésével. Ezért a vizsgakövetelmények lexikája is a korábbiakhoz képest kevesebb konkrét tényanyagra támaszkodhatott. Ráadásul az Oktatási Minisztérium felkérésére a csökkentést végző szaktanárok⁷⁰ nem törekedtek a vizsgakövetelményekkel való szoros szinkronitásra, így számos helyen „lyukasak maradtak” a követelmények, hiszen kikerültek mögüle a konkrét tények és adatok (nevek, évszámok stb.). Az átdolgozott és véglegesített általános és részletes követelmények 2003 májusában jelentek meg, illetve váltak jogilag és pedagógiaiailag a bevezetendő új vizsga meghatározó jelentőségű dokumentumaivá. A későbbi módosítások az időközben elindult próbaérettségik nyomán csak a vizsgaírásban rögzített, a felkészítést nem befolyásoló technikai kérdésekre terjedtek ki (például rossz feladatválasztás szabályozása, térképhasználat pontosítása), illetve a dokumentum egyértelművé tételét, egyszerűsítését szolgálták.

A 2003 májusában elfogadott követelmények az összeállítók szándéka szerint különböző szakmai csoportok által megfogalmazott szempontok együttes megjelenítésére, sok esetben kiegyenlítésére vállalkozott. A megőrzés és megújítás konszenzusát kívánta megteremteni, melyben a hagyományok megőrzése mellett (a magyar és egyetemes történelem aránya, a politika- és eseménytörténeti megközelítés továbbélése, a szóbeli kifejezőképesség súlya) a megújítás lényeges elemei (például a kompetenciák szerepének növekedése, az írásbeliség fontossága, az életmód- és mentalitástörténeti témák szerepeltetése, problémaorientált megközelítés) is fellelhetők.

A közel tízéves fejlesztő munka általános tapasztalataként megállapítható, hogy a történelemérettségi vizsgakövetelményeinek szakmai vitáiba a több ezres létszámú történelemtanári társadalom viszonylag szűk körben kapcsolódott be, de a szakmai szervezetek (Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Történelemtanárok Egylete, Gimnáziumok Országos Szövetsége) folyamatosan véleményt nyilvánítottak, és javaslataik, észrevételeik jelentős része beépült a követelmények különböző változataiba. A felsőoktatás a folyamatosan növekvő felvételi keretszámok és a csökkenő középiskolai tanulólétszám miatt, egyre inkább elvesztette érdeklődését a vizsgakövetelmények iránt, így vagy hűvös távolságtartással, vagy a szaktudományosság szempontjaiból nézve, sokszor értetlenséggel reagált a vizsgafejlesztés különböző fázisaiban véleményezésre megkapott anyagokra.

A vizsgafejlesztéssel kapcsolatos viták összegzéseként megállapítható, hogy a hozzászólók többsége sokszor lényegesen többet foglalkozott a két különböző szinten letehető vizsga általános és konkrét problémáival, mint magával a történelem tantárgy követelményeivel és a feladatfejlesztésből adódó új kihívásokkal. A legtöbb és legélesebb kritikák a

⁶⁸ A Gimnáziumok Országos Szövetségétől Herber Attila, az Önfejlesztő Iskolák Szövetségétől Ravasz Gyöngyvér, a Magyar Történelmi Társulattól Pálffy Géza. Az oktatási miniszter közvetlen delegálása révén pedig Foki Tamás és Diósi Alojzia.

⁶⁹ Pálffy Géza az MTA Történelemtudományi Intézetének állásfoglalása alapján 30%-ról 40%-ra nőtt az írásbeli vizsgán a politikatörténet aránya.

⁷⁰ Foki Tamás és Újvári Pál

követelmények kapcsán a tartalmakról szóltak, illetve az írásbeli vizsga bevezetésének veszélyeiről, valamint nehézségeiről. Kevesen foglalkoztak a szóbeli vizsga újszerűségének problémáival, és csak néhányan figyeltek fel az írásbeli és szóbeli vizsgán alkalmazni kívánt új (analitikus) és kompetenciaközpontú értékelés bevezetésének nehézségeivel, valamint a feladatfejlesztés új szakmai és infrastrukturális kihívásaival.

A vizsgafejlesztő folyamat áttekintése a vizsgafejlesztők számára azt a közvélekedést erősítette meg, hogy az oktatási reformok hosszú előkészítő munka nyomán, csak szakmai konszenzus árán, az érdekelt felek és a társadalom mind szélesebb körének bevonásával, egyetértésével vezethetők be komoly konfliktusok nélkül.⁷¹ Egyben arra is felhívja a figyelmet, hogy a különböző érdekű és értékrendű szakemberek együttműködése, kooperatívítása és közös tanulása nélkülözhetetlen feltétele a szakmai konszenzusok kialakításának.

III. 8. A próbaérettségik tanulságai

Vizsgafejlesztési szempontból a próbaérettségik célkitűzése, az ún. vizsgamodell, a feladat-típusok, a javítási, értékelési útmutatók működésének és használhatóságának vizsgálata volt. A próbaérettségik tanulságainak és eredményeinek vizsgálatakor ugyanakkor mindenképpen hangsúlyoznunk kell, hogy a tanulók egyikre sem készültek külön (nem ismételték át az anyagot, nem dolgoztak ki tételeket stb.), a feladatok megoldásának nem volt igazi tétje, hiszen a diákok eredményei nem számítottak be az osztályzataikba.

III. 9. A 2003-as próbaérettségi

A vizsgafejlesztés utolsó előtti fázisában, 2003 májusában került sor az első próbaérettségire, szinte párhuzamosan az átdolgozott (csökkentett) részletes vizsgakövetelmények minisztériumi kiadásával. A mérés elsősorban az új feladattípusok kipróbálását, valamint a pedagógus- és a diákközvélemény tájékoztatását szolgálta. Az írásbeli vizsga nyilvánosságra került feladatsora alapján ismerte meg a pedagógustársadalom azokat az új típusú feladatokat, melyek nem elsősorban a korábban megszokott konkrét történelmi adatokra kérdeztek rá „ki? mikor? hol?” kérdésekkel, hanem a kialakult történelmi képességek (forráshasználat, térbeli tájékozódás, ok-okozati kapcsolatok felismerése stb.) alkalmazását vizsgálták. Így legtöbbjük tartalmazott valamilyen forrást (szöveg, kép stb.), és „gyűjtse össze, magyarázza meg, húzza alá, válogassa ki” útmutatással fogalmazódott meg. A próbaérettségin olyan 11. évfolyamos tanulók vettek részt, akik nem a követelményekhez illeszkedő kerettanterv szerint tanultak, illetve akiknek a következő évben még nem az új érettségi követelményeknek, hanem a hagyományos elvárásoknak megfelelően kellett vizsgát tenniük.

A próbaérettségin önkéntes jelentkezéssel vettek részt mind az iskolák, mind a tanulók. Az érettségire semmilyen előzetes felkészítést, sőt, ráhangolást sem végeztek az iskolák, illetve a szaktanárok. A mérésen körülbelül egyenlő arányban vettek részt gimnáziumi és szakközépiskolai tanulók. Történelemből a középszinten részt vevő tanulók száma 623 fő (299 gimnazista, 228 szakközépiskolás), emelt szinten pedig 83 fő volt.

A próbaérettségi általános tapasztalatai azt mutatták, hogy a diákok többsége viszonylag könnyen megértette az újszerű teszt és esszéfeladatokat, és alapvetően a megoldási útmutatóban megfogalmazottak szerint válaszolt. A legtöbb bizonytalanság a pedagógusok körében az esszéfeladatok értékelése körül adódott, ezért vált a későbbiekben szükségessé a javítási útmutatók kiegészítése, pontosítása, a részpontszámok kialakítására vonatkozó szabályok rögzítése.

⁷¹ Mátrai Zsuzsa: Érettségi és felvételi külföldön. Akadémiai doktori értekezése, tézisek. 2002. kézirat

A szóbeli vizsga rendszerét illetően a tanári közvélemény megosztottnak bizonyult. A megosztottságot alapvetően az okozta, hogy a tanárok egy része elfogadta a forrásokra épülő, problémaközpontú érettségi koncepcióját, míg mások azt nehezményezték, hogy (a megszokott tudásfelfogás szerinti) ismeretek nélkül is viszonylag jó eredményt lehetett elérni. A szóbeli tételekről alkotott szaktanári véleményeket a fent megfogalmazott álláspontok befolyásolták. Így azok a tanárok, akik elfogadták az új típusú szóbeli érettségi koncepcióját, úgy vélekedtek, hogy a „tételek igen plasztikusak, változatosak”, igyekeztek ösztönözni a diákokat „a történelem lényegének megvilágítására, az összefüggések vizsgálatára, az eseményeket befolyásoló tényezők feltárására”. Az értékelések kapcsán a jegyzőkönyvek szerint a szaktanárok nehezen birkóztak az analitikus értékelésből adódó feladatokkal. A tapasztalatok azt mutatják, hogy több idő kellene a szaktanároknak a feleletek után, hogy a megadott szempontok alapján ki tudják tölteni a pontozólapot. (SZABÓ M, 2003)

Az értékelés egészét illetően rögzíthető volt, hogy a tanárok elfogadták a tanulói teljesítmények kompetenciák szerinti értékelését, és általában hangsúlyozták a javítókulcsok használhatóságát. Emellett igényelték – különösképpen az esszéfeladatoknál – a javítási útmutatók további pontosítását, az értékelés megbízhatóságának és objektivitásának erősítése érdekében.

III. 10. A 2004-es próbaérettségi

A 2004-es próbaérettségi feladatai a vizsgafejlesztés utolsó fázisában készültek. Ebben az időben megkezdődtek a szaktanári felkészítések, elindult a vizsgáztatásra való felkészítők, az ún. képzők képzése. Megjelentek az első szaktanári felkészítő munkát segítő kiadványok, valamint az első feladatgyűjtemények is.⁷² Mindezekkel párhuzamosan folyt a 2003-as próbaérettségi eredményeinek feldolgozása, értékelése és az ezzel összefüggő szakmai fejlesztési feladatok elvégzése. Természetesen ezek a munkák jól szolgálták a 2005-ös vizsga bevezetési feltételeinek megteremtését, de jelentős terhet róttak a vizsgafejlesztéssel foglalkozó viszonylag szűk körű szakmai csoportra.

A próbaérettségi feladatainak kitűzésekor történelemből egyértelmű szándékként fogalmazódott meg, hogy a korábbi évhez képest nehezebb, differenciáltabb feladatsor készüljön, illetve folytatódjon az újszerű feladattípusok kipróbálása. Különösen fontos elvárásként rögzítette a feladatokat összeállító szakmai bizottság, hogy az esszéjavítás terén kipróbáljon egy új javítókulcsot, mert az előző évi eredmények rendkívül nagy szórást mutattak. Ezért olyan részletezettségű, pontozólappal kiegészített, új értékelési útmutató készült az esszéfeladatokhoz, mely az összemérhetőség, a standardizálás hatékonyabb érvényesítését kívánta szolgálni.

A két próbaérettségi között az egyik különbség az volt, hogy 2003-ban önkéntesen jelentkeztek az iskolák és a tanulók, míg 2004-ben minden iskola részt vett a mérésben kötelező jelleggel, illetve a diákok esetében is előfordult olyan, hogy a tantárgyválasztás nem önkéntesen történt, hanem a tanárok kijelölése alapján. Az értékeléskor azt is figyelembe kell venni, hogy a 2003-as próbaérettségre még nem az új érettségi szellemében készültek fel a diákok, míg 2004-ben már azon tanulók eredményeit lehetett értékelni, akik a 2001-ben elinduló kerettanterv, illetve az érettségi követelményei szerint készültek.

A diákok munkáinak javításai alapján kiderült, hogy egy-egy feladat megfogalmazásánál a készítők milyen pontatlanságokat hagytak benne, valamint hogy a kiadott források mennyiben segítettek, illetve esetenként esetleg ellenkezőleg, mennyire zavarták meg a tanulókat a jó válaszok megalkotásában. Az itt szerzett tapasztalatok később beépültek a feladatok megfogalmazásába, illetve a források kijelölésébe.

⁷² Az érettségiről tanároknak sorozat 2005 sorozat és a Nemzeti Tankönyvkiadó írásbeli vizsgára felkészítő kötete (11. évfolyam).

Érdekes tanulság volt, hogy az új típusú (szövegértelmezési, ábraelemzési) feladatok megoldása nem jelentett igazán nagy gondot. A diákok többsége értelmezni tudta a kapott szövegeket, bár a finom árnyalatok és különbségek felfedezésére csak a legjobbak voltak képesek. Ezt a megállapítást az is igazolja, hogy az ilyen jellegű feladatokat 80–90%-ban tudták a diákok teljesíteni. Nehezebben birkóztak meg ugyanakkor a tanulók azokkal a feladatokkal, ahol a történelmi szövegekkel „dolgozni” kellett (információgyűjtés, aláhúzás, kiegészítés stb.). Valószínűsíthető, hogy a tanulóknak nem volt elegendő lehetőségük tanulmányaik során a klasszikus forráselemzésre, és eddig ezt nem is igen várták el tőlük. Az új feladattípusok közül gyengén teljesítettek az ábraolvasási készséget, illetve a térképhasználatot igénylő feladatokban, annak ellenére, hogy sokszor a segédeszközként felhasználható térképen rajta volt a feladat megoldásához szükséges információ.

A próbaérettségiknek egyik legmeglepőbb tanulsága, hogy miközben a szaktanárok a klasszikus értelemben vett tudáselemeket (ismereteket) hiányolják a feladatsorban, 2003-ban és 2004-ben éppen azokban a feladatokban szerepeltek leggyengébben a diákok, ahol ilyen konkrét – tény- vagy lexikai – ismeretekre volt szükség. Feltételezhető, hogy a tanítási gyakorlatban kevés idő fordítódik az ismeretek elmélyítésére, a gyakorlásra, a feldolgozott tananyag bevésésére és az alkalmazható tudás kialakítására.

A mérések további tanulsága, hogy a tanulók fogalomismerete és fogalomhasználata sokkal gyengébb színvonalon áll, mint azt a szakmai közvélemény feltételezi, hiszen sem a fogalmak (például kalandozások, passzív ellenállás, hajdúk) korokhoz rendelése, sem a fogalmak (evangélikus, református) azonosítása nem ment kellő színvonalon.

A szöveges feladatok esetében viszonylag kevés diák tudta a megadott forrásanyagokat beépíteni, és azok felhasználásával, elemzésével elkészíteni válaszát. A szöveges feladatoknál a tanulók egy jelentős része nem tanulmányozta a feladatkijelölésben megadott alkérdéseket, szempontokat, nézőpontokat. Általánosságban is megállapítható, hogy nem vették kellően figyelembe a feladatkijelölést, és a kérdésektől függetlenül mindent leírtak a téma kapcsán, ami eszükbe jutott. Az is feltűnő volt, hogy kevesen értelmezték, illetve építették be megoldásaikba a kapott forrásokból származó információkat, valamint nagyon kevesen voltak, akik egy-egy esemény kapcsán a mozgatórugókról, illetve a rövid és a hosszú távú következményekről érdemben írtak volna. Ezek a megoldások többnyire kapcsolódnak a témához, de alkotóik láthatóan nem a valódi kérdésekre válaszoltak, hanem a korábban megtanultak reprodukálására törekedtek, és produktumaik gyakran arról is árulkodtak, hogy nem igazán értették meg a kérdést.

A szöveges feladatok megoldása jelentette mindkét próbaérettségi alkalmával a legnagyobb próbatételt a diákok számára. Ezt nemcsak a számszerű eredmények igazolják, hanem a dolgozatok összképei is, hiszen a legtöbb tanulói esszémegoldás töredékes, befejezetlen, felületes volt. (A dolgozatok eredményei azt a feltételezést sugallják, hogy a feladatlapnak ezt a részét a legtöbb diák nem vette igazán komolyan, és nem tette meg azokat a szükséges erőfeszítéseket, amelyek alapján valóban objektív képet mutathatna felkészültségéről.)

Az eredmények feldolgozásából egyértelműen kitetszett, hogy a tanárok többsége alapvetően mást ért történelmi tudás alatt, mint ami a vizsgakövetelményekben megjelent, illetve amit a feladatkészítőknek figyelembe kellett venniük. Ezt az ellentmondást az a szaktanári vélemény fejezte ki, amely szerint az új típusú feladatok megoldásához „az érettségiző diákoknak nem kell rendelkezniük tényleges történelmi tudással, műveltséggel”⁷³. Ebben a véleményben az jelenik meg, hogy tudásnak csak a memorizált, a megtanult tényeket önállóan reprodukálni képes tevékenység eredménye tekinthető. Semmilyen más, a történelmi megismerést szolgáló, a történelmi szemléletet formáló tevékenység nem tekinthető igazi

⁷³ Lásd: Tanári vélemények a 2004-es próbaérettségiről, az OKÉV gyűjtése alapján. Kézirat.

tudásnak. Ebből a tudásfelfogásból tehát kirekesztődik nagyon sok olyan mentális tevékenység, művelet, amely segíti a történelmi kompetenciák kialakítását és az érték- és normaközvetítést.

Ez a gondolatmenet arra hívta fel a figyelmet, hogy széles körűen tájékoztatni kell a szaktanárokat arról, hogy az új érettségi követelményeiben a történelmi tudás többet jelent, mint a tények, adatok, információk pusztá felidézése. A történelmi tudás fogalmát tágabban kell értelmezni, abba beletartoznak (természetesen a történelmi tények egy bizonyos körét is beleértve) azok a tevékenységek, képességek, amelyek révén a diákok képesek a múltra vonatkozó „holt” ismereteket a jelen számára fontos szempontok segítségével interpretálni, értékelni. Ehhez bizony a diákoknak felkészülnük kell lenniük a forrástípusok jellemzőinek értelmezésére, bizonyos kulcsszavak megkeresésére vagy alkotói szándékok feltérképezésére, önálló vagy megadott szempontok szerinti csoportosításra, kiegészítésre.



1. ábra: Az érettségi követelmények és feladatok fejlesztésének folyamata

A közel tízesztendős vizsgafejlesztés nyomán 2005-ben újtára indított érettségi az egységesség, kétszintűség bevezetése mellett új tudástartalmak megjelenését, a kompetenciafejlesztés előtérbe állítását, a standardizáció megteremtését és kiszélesítését, az egyéni tanulói utak választási lehetőségének bővülését, (flexibilitás) valamint a felsőoktatási továbbtanulás igazságosabb feltételeinek megteremtését tűzte ki célként. (HORVÁTH ZS.–LUKÁCS J, 2006) E célok értelemszerűen csak hosszabb időtávban és bizonyára különböző szinteken és mértékben valósíthatók meg, így a bevezetés csak e folyamat egyik kitüntetett pontjának, de nem a végpontnak tekinthető.

A fejlesztés sajátos oktatáspolitikai környezetben valósult meg, hiszen egy magát liberálisnak definiáló oktatáspolitikai indította útjára, majd egy mérsékelt konzervatív irányzat fejlesztette tovább, és végül az ismét hatalomra kerülő liberálisoknak jutott a bevezetéssel járó dicsőség és botrány.⁷⁴ Mindez azt jelentette, hogy a hazai oktatásirányítás ideológiai és társadalomfilozófiai különbözősége ellenére „a tudásátadás folyamatának evolucionista átalakulása helyett revolucionista módját” (KÖFALVI T.–MAKK F, 2007:11–13.) választotta, mert abból indult ki, hogy „a tömegoktatás tantárgyi reformjának legkönnyebben és időben leggyorsabban végrehajtható eleme a kimeneti követelmények megváltoztatása, amely egyben a tartalmi és módszertani terület megújulását is kikényszeríti.” (KÖFALVI T.–MAKK F, I.M. 2007:11–13.)

A vizsgafejlesztés eredményességét, a folyamat menedzselését a fejlesztőmunka azon közös felismerése tette lehetővé, amely az egyensúlyt állította középpontba, miszerint minden változtatás csak abban az esetben lehet eredményes, ha egyszerre képviseli a megőrzés és a megújulás szempontjait. Ennek érdekében és az egész munkafolyamatban olyan önkorrekciós rendszert tud működtetni, amely képes kezelni és feloldani az esetleges problémákat, feszültségeket, valamint olyan belső önmozgással rendelkezik, amely folyamatosan indukálja az innovációs elemek bevitelét a rendszerbe.

Az 1990-es évek közepétől elinduló vizsgafejlesztési folyamatban a történelem szaktanárok hozzáállásában egyszerre érvényesült a változtatni akarás és az állandóság fenntartásának elvben egymást kizáró igénye. Ezzel is magyarázható, hogy sajnálatos módon nem sikerült igazán a történelemtanári társadalmat bevonni a vizsgafejlesztés egész folyamatába. Ennek okai sokrétűek. Szerepe van benne a már többször idézett reformellenes hangulatnak, a tartalmi modernizáció kifulladásának, az oktatáspolitikai irányváltásoknak, a pedagógusok általános elbizonytalanodásának. De kikerülhetetlen a vizsgafejlesztők felelőssége is, hiszen minden vitathatatlan eredmény ellenére nehezen magyarázható az, hogy demokratikus viszonyok között nem sikerült a történelemtanári közvéleményt meghatározó módon megszólítani, és állásfoglalásra bírni. Ennek következtében a követelményekről folyó szakmai viták beszorultak az egyre szűkebb személyi bázissal és legitimációval rendelkező különböző szakmai szervezetek „vitaklubjaiba”.

Miközben a különböző szakmai nézőpontokat megjelenítő szakmai szintek képviselői, a társadalmi szervezetek sokszor késhegyig menő vitát folytattak a történelem tantárgy céljait és tartalmát illetően, aközben a biztos támpontot kereső pedagógusok fokozatosan a tankönyveket fogadták el a tanítási folyamat legfontosabb legitimációs tényezőinek. E döntésben bizonyára az is szerepet játszott, hogy a rendszerváltozás egyrészt megteremtette a tankönyvpiacot, másrészt megadta a pedagógusok számára a tankönyvválasztás szabadságát.

Összegzésként rögzíthető, hogy a hazai történelemoktatás szemléleti és tartalmi problémáit (tananyag, „mélység-szélesség” módszerek, hatékonyság stb.) a vizsgafejlesztés időszakában nem sikerült megfelelőképpen artikulálni sem a közvélemény, sem a szakma számára. Ennek számos oka volt és lehetett, de egy lényeges következménye mindenképpen lett, miszerint a fejlesztések szorgalmazói az oktatáspolitikát fölhasználva kívánták az általuk szükségesnek ítélt modernizációs lépéseket elérni. A folyamat során ugyanakkor kiderült, hogy a kívánatosnak gondolt változtatások csak komoly kompromisszumok által vezethetők be, az oktatási rendszer működőképességének fenntartása érdekében. Ennek nyomán tudomásul kellett venni a reformot szorgalmazóknak, hogy a fontosnak ítélt modernizációs változások egyszerre nem vezethetők be. Sikert csak az hozhat, ha a reformlépések a hazai gyakorlatot és a nemzetközi tendenciákat is egyaránt figyelembe vevő, tervszerű és folyamatos fejlesztésekként, hosszabb időtávban valósulnak meg. (Bár a kislépések taktikája azt a veszélyt is magában rejti, hogy az egyes reformlépések külön-külön erejüket veszítik és

⁷⁴ 2005-ben máig tisztázatlan körülmények között a magyar, matematika és történelem írásbeli feladatsorok idő előtt kerültek nyilvánosságra.

föloldódnak a napi praxisban!) Továbbá a tervezett intézkedések a közös tanulás elvére épülnek, biztosítják a tudáshoz való hozzáférés esélyegyenlőségét, elfogadják a társadalmi kontroll szerepének növelését.

III. 11. Az új történelemérettségi vizsga alapelvei, műveltségképe

A 2005-ben bevezetendő új történelemvizsga követelményei kidolgozását az a világszerte tapasztalható paradigmaváltás határozta meg, hogy a hatalomorientált történelemszemléletet az emberorientált szemlélet váltotta fel (azaz az emberek életmódjának, életviszonyainak vizsgálata, az emberi jogok nyomon követése, a nők, gyermekek, nemzetiségek, kisebbségek stb. sorának bemutatása). A történelmi folyamatokat egyenes vonalú fejlődésként meghatározó szemléletről a hangsúlyt a strukturális szemléletre, az egyidejű jelenségek egymás melletti elemzésére (szinkronmetszetek), valamint az egyes jelenségek változásának hosszú időben való elemzésére (diakronmetszetek) helyeződött. Az emberorientált, illetve a struktúrára koncentrááló szemlélet eredményeként az is teret nyert, hogy a jelenismeret, illetve a vele foglalkozó tudományok (szociológia, politológia, jog stb.) módszerei, megközelítésmódjai gazdagítsák a történelemtanítás és vizsgáztatás eszközkészletét. (NAT-TAN, 1996)

A koncepció abból a vizsgafejlesztési szándékból indult ki, hogy korszerű történelmi műveltséggel ma az rendelkezik, aki gazdag és sokrétű ismeretanyag birtokában van, gondolatait képes mind szóban, mind írásban árnyaltan kifejezni, szemléletét a nyitottság, a problémaérzékenység jellemzi, és aki ugyanakkor tisztában van a múlt rekonstruálásának objektív és szubjektív korlátaival.

Az új történelemérettségi filozófiai alapvetése az, hogy „a történelem megismerése során a tanulók tényeket, adatokat, ismereteket, összefüggéseket tanulnak meg, amelyek általános történelmi műveltségük fundamentumát képezik. Történelmi tényismeretük és tudásuk azonban csak abban az esetben válik saját maguk és a társadalom számára is releváns, hasznos tudássá, ha a történettudomány által kínált konstrukciókat, sémákat, fogalmakat rugalmasan képesek adaptálni a múlt, valamint a jelen megértéséhez. [...] A történelmi tanulás mindenekelőtt történelmi gondolkodást jelent, annak a képességnek a birtoklását, hogy a tanuló a múlt-jelen-jövő hármasságában tudjon gondolkodni, hogy életkori sajátosságainak és fejlettségi szintjének megfelelően ismerje és tudja alkalmazni a történettudomány vizsgálati eljárásainak legfontosabb alkotóelemeit (történelmi probléma felismerése, megfogalmazása – a heurisztika, a kritika, az interpretáció módszereinek ismerete és alkalmazása – történelmi probléma megoldása válaszadással és ítéletalkotással).” (F. DÁRDAI Á, 2003:6) Az általános és részletes vizsgakövetelmények abból indulnak ki, hogy a középiskolai történelemtanítás akkor tekinthető eredményesnek, ha a tartalmak elsajátításával párhuzamosan megtörténik azoknak a képességeknek a kialakítása is, amelyek elengedhetetlen elemei a sokoldalú történelmi műveltségnek. Az új érettségi vizsgakövetelmények ezért azt célozzák meg, hogy a tantárgy oktatási céljait illetően helyreálljon az ismeretátadás, a képességfejlesztés és a normaközvetítés hármasságának belső egyensúlya. E változtatásra azért volt szükség, hogy érvényesülhessen a nevelési-oktatási folyamatban a nemzeti és európai azonosságtudat, a humanista és demokratikus értékrend közvetítése. A tartalmi újítás elsősorban azt szolgálja, hogy az eseménytörténelmi ismeretek mellett több figyelmet kapjanak a társadalmi, gazdasági és kulturális folyamatok, illetve azok a tartalmak, amelyek az egyes korszakok komplex, életszerű bemutatásához szükségesek.

A vizsgafejlesztés folyamatában – a fentiekből is következően – hol nyilvánvalóan, hol latens módon felvetődött annak kérdése is, hogy az új vizsgadokumentumok mely releváns tanulási modelleket, illetve tudásszerveződési formákat követik, az általános műveltség, a szakértelem vagy a kompetencia elsajátításának modelljét állítják-e középpontba. Az összeállítók végül is e három – sok tekintetben eltérő tanulási, tanítási módszereket alkalmazó

– modell sajátos keveréke mellett döntöttek. A döntés háttérében a megőrzés és megújítás egyensúlya megtartásának szándékán túl az a meggondolás is állt, hogy a történelmi megismerés elképzelhetetlen a közösségek együttesen elfogadott narratíváinak (mítoszok, mondák, történelmi szövegek stb.) feldolgozása, az egyedi eseményekből levont általánosítások, azonos szerkezetű történések forráskönyveinek megértése nélkül. Vagyis az általános műveltséget jelentő, társadalmi életre vonatkozó történetek nemcsak a narratív megismerést szolgálják, hanem olyan kognitív folyamatokat is, mint a logikai következtetés, az indukció, a dedukció, illetve korrelatív gondolkodás, amelyek a képesség- és kompetenciafejlesztés alapelemeit is jelentik.

III. 12. A történelemérettségi vizsgadokumentumai

A történelemérettségi követelményei jelenleg két oktatáspolitikai dokumentumban találhatók meg. Az ún. általános követelmények a 100/1997 (VI. hó 8.) kormányrendelet mellékletében találhatók. A részletes vizsgakövetelmények pedig a 40/2002 (2. hó) OM-rendelet tantárgyi részében találhatók. Az, hogy a követelmények nem egy dokumentumban és nem ugyanolyan szintű jogszabályban találhatók, arra a praktikus okra vezethető vissza, hogy a középiskolák helyi tanterveit időben előbb kellett elkészíteni és jóváhagyatni, mint hogy kiadásra kerültek volna a részletes követelmények. Az oktatáspolitikai ezért készítette el az általános követelményeket, és ezért adta ki kormányrendelet formájában. Az időbeli különbséget a két rendelet évszáma is pontosan érzékelteti (1997; 2002), hiszen a két dokumentum kiadása között öt év telt el. Az, hogy az általános követelmények külön dokumentumban vannak, a használhatóságot nehezítik, de a magasabb szintű jogszabályi helyzet egyben előnyöket is rejt, mivel nagyobb stabilitást biztosíthat az előírásoknak.

Jelenleg a vizsgahasználóknak egyszerre kell párhuzamosan nézni a két rendelet előírásait ahhoz, hogy értelmezni tudják a vizsgán elvártakat. Ez akkor is igaz, ha a részletes követelmények lényegében – más struktúrában és más fajta részletezettséggel – megismétlik, vagy ha tetszik, tovább bontják az általános követelményeket. Ugyanakkor, a vizsga céljára vonatkozó szándékok és előírások, valamint a vizsgaszintek értelmezését csak ez utóbbi dokumentum tartalmazza.

A vizsgahasználók és a közvélemény helyzetét az értelmezést, eligazodást illetően, továbbá az is nehezíti, hogy a részletes vizsgakövetelmények külön fejezetként magukba foglalják a vizsgaleírásokat, de erre való utalás a dokumentum címében nem jelenik meg, így sokszor nem lehet tudni, hogy a vizsgakövetelményekre hivatkozó a tartalmakra, kompetenciákra vagy a vizsgaleírásban rögzített arányokra, felosztásokra, időkeretekre utal. További gondot az okoz a vizsgakövetelmények értelmezésével kapcsolatban történelem tantárgyból, hogy a részletes vizsgakövetelmények tartalmakra és témakörökre vonatkozó fejezete a vizsga lexikai anyaga vonatkozásában visszautal a 28/2000-es OM-rendelet mellékletében található általános és középiskolai kerettantervekre. Vagyis ez azt jelenti, hogy aki tudni szeretné pontosan, mit várnak el a történelemérettségin, annak három dokumentumot kell együttesen feldolgoznia és értelmeznie. Ez természetesen még a szaktanároknak sem könnyű feladat, nem hogy a közvéleménynek, melynek el kellene tudnia igazodnia a vizsgaelvárások tekintetében. Mindez azt jelenti, hogy a követelmények, bár nyilvánosak, mégsem felelnek meg azon európai normáknak, melyek a laikusok számára való átláthatóságot is előírják a közérdeklődésre számot tartó adatok és információk tekintetében.

Az általános követelmények azt fogalmazzák meg, hogy a vizsga azt hivatott megállapítani, hogy a vizsgázók rendelkeznek-e a történelmi gondolkodásmód kialakulásához szükséges alapokkal; birtokában vannak-e az alapvető történelmi tényeknek (időpontok, személyek stb.); tudják-e használni a történelmi fogalmakat, a szaknyelvet; képesek-e ismereteiket szóban és írásban előadni; elsajátították-e azokat a képességeket és ismereteket,

amelyekkel a történelmi eseményeket és jelenségeket értelmezni tudják. Képesek-e a történelmi forrásokat vizsgálni és elemezni, a múlt emberének életét reálisan elképzelni. Továbbá fel tudják-e használni történelmi ismereteiket arra, hogy a jelenkor társadalmi jelenségeit értelmezzék; illetve képesek-e az érvekkel alátámasztott, árnyalt és tényszerű történelmi értékeléseket előnyben részesíteni a leegyszerűsítő véleményekkel szemben.

E felsorolásból az látszik, hogy a korábbi hangsúlyok átrendezéseként, a vizsga céljait illetően kiemelt szerepet kap a gondolkodásmód vizsgálata, az ismeretek megszerzése és felhasználása, a forrásfeldolgozás, az empátia és a kommunikációs képesség megjelenítése. A korábbi hagyományok továbbéléseként pedig megjelenik a történelmi tények és fogalmak használatának előírása, valamint az a már sokszor lefektetett szándék, hogy a történelem tanulmányozása járuljon hozzá a jelenkori viszonyok jobb megértéséhez.

A dokumentumban a történelemoktatás elmélete nemzetközi gyakorlatában bekövetkezett paradigmaváltást az jeleníti meg, hogy hangsúlyosan jelennek meg benne a képességjellegű követelmények (kompetenciák). Továbbá azok az elemzési szempontok és történelmi ismeretek, amelyek a jelen világának megértéséhez szükségesek; valamint nagy figyelmet kapnak a társadalmi, gazdasági és kulturális folyamatok és azok a készségek és ismeretek, amelyek az egyes korszakok komplex, életszerű bemutatásához szükségesek; illetve fontos szerep jut a politika- és eseménytörténet mellett a társadalom-, a gazdaság-, a művelődés- és mentalitástörténetnek. A megfogalmazott szándékok egyértelműen jelzik, hogy a dokumentum nem csak abban a vonatkozásban kívánja átrendezni a történelemtanítás célrendszerét, hogy a képességjellegű követelményeket helyezi első helyre, hanem abban a tekintetben is változást szorgalmaz, hogy a történelmi múlt feldolgozásának új dimenziói is (gazdaság-, művelődés- és mentalitástörténet) komoly hangsúlyt kapjanak. Ez bizonyos értelemben visszakanyarodást jelent a 19. század fordulójára hazai elképzeléseihez, hiszen már akkor megfogalmazódott a történelmi feldolgozások komplexitásának alkalmazása.

Az általános követelmények a két vizsgaszint közti különbség meghatározásánál egyértelműen abból indulnak ki, hogy a középszintű elvárások alapvetően a későbbiekben a történelmet nem hivatásszerűen használók számára jelentsenek kihívást, míg az emelt szint kimondottan a felsőoktatásban történelmet tovább tanulni szándékozóknak fogalmazza meg a tudnivalókat. Fontos annak is rögzítése, hogy a dokumentum a célrendszer megfogalmazásánál a két vizsgaszint közötti különbség érzékeltetésénél elsősorban a gondolkodási műveletekre és a kifejezőképesség árnyaltságára teszi a hangsúlyt, és nem a lexikai adatokra.

A részletes követelmények két részből állnak, magukból a követelményekből (tartalmak és kompetenciák), továbbá a vizsgaleírásból. A követelmények rész az általános követelményekben rögzítettek tovább bontását végzi el, annyiban különbözve az előzőtől, hogy ott a két vizsgaszint elvárásai egymást követően, míg e dokumentumban közös táblázatban jelentek meg. E megoldás minden bizonnyal kedvező a két szint közötti különbségek értelmezése szempontjából, mert egymás mellett láttatja az eltérő vizsgacélból adódó követelmények megfogalmazását, továbbá jól jeleníti meg annak az elvnek az érvényesülését is, miszerint az emelt szintű követelmények „magukba foglalják” a középszintűeket. A részletes követelmények a vizsgán elvárt kompetenciák leírásával kezdődnek, ezzel is hangsúlyozva, hogy a vizsgán elvárt tartalmak alapvetően a kompetenciák függvényében és alapján kérhetők számon.

Kompetenciák, vizsgaszintek és elvárások		
Témák	Vizsgaszintek	
	Középszint	Emelt szint
1.6 A tények és feltételezések megkülönböztetése	Legyen képes tényekre és feltételezésekre példát hozni – megadott szempontok alapján – egyszerűbb forrásokból és ismeretterjesztő szövegekből	Legyen képes forrásokban és ismeretterjesztő szövegekben megjelenő tények és feltételezések önálló megkülönböztetésére. Tudja indokolni ezzel kapcsolatos állításait.
1.7 Társadalmi viszonyok, kormányzati struktúrák vázlatos ábrázolása		Legyen képes a tartalmi követelményekben szereplő témákhoz kapcsolódó szemléltető ábrák kiegészítésére. Legyen képes megadott kulcsszavak segítségével társadalmi vagy kormányzati struktúrát önállóan ábrázolni.

1. táblázat

A vizsgaleírás az érettségi szabályozásnak egy új eszköze és formája, hiszen a 2005-öt megelőző időszakban használatos dokumentumok nem alkalmazták ezt. A nemzetközi pedagógiai szakirodalom vizsgaleírás vagy vizsgamodell kifejezés alatt azt érti, (MÁTRAI ZS, 1998) hogy létezik egy olyan dokumentum, amely a vizsgaforma (írásbeli, szóbeli) és a vizsga időtartam (pl. 90 perc) mellett további információkat, előírásokat tartalmaz a vizsgaszervezők (feladatkészítők, vizsgáztatók, értékelők stb.) számára. E dokumentumban rögzíti a feladatsor belső arányait, az egyes feladattípusok jellegzetességeit, a feladatokhoz fölhasználható anyagokat, a vizsgázó számára rendelkezésre bocsátható segédeszközöket, valamint a javítási, értékelési útmutatók szempontjait. Ilyen tekintetben az új érettségi komoly előrelépést jelent mind a szakmaiság, mind a nyilvánosság tájékoztatása tekintetében, hiszen e szempontok megjelenítése és gyakorlati alkalmazása jelentős mértékben hozzájárult a társadalmi átláthatósághoz, a kiszámíthatósághoz és a különböző vizsgaidőszakok teljesítménye közötti összemérhetőség megteremtésének lehetőségéhez.

A történelem tantárgy érettségi követelményeiben a kompetenciák (képességjellegű követelmények) hangsúlyossá tétele azt jelentette, hogy a források használata és értékelése, a szaknyelv alkalmazása, a térbeli és időbeli tájékozódás, az eseményeket alakító tényezők feltárása, a történelmi események és jelenségek problémaközpontú bemutatása kiemelt fejlesztési célként fogalmazódott meg. A vizsgafejlesztés egyik fontos tartalmi szempontja volt, hogy a tanítási folyamatban és a vizsgán nagyobb súllyal szerepeljenek azok a konkrét történelmi tartalmak és elemzési szempontok, amelyek a jelen világának megértéséhez szükségesek. A követelmények ugyanakkor figyelembe veszik a tantervi decentralizáció hazai eredményeit, így kedvező megvalósítási feltételeket biztosítanak – a központi igényeken túl – a helyi szakmai önállóságból adódó lehetőségeknek.

A vizsgaszabályzat két szinten határozza meg az érettségi követelményeit. Kiindulópontja az, hogy középszinten a mai társadalomban tájékozódni tudó ember történelmi ismereteit és képességeit kell megkövetelni, míg az emelt szintű érettségi esetében elsősorban a felsőoktatásban történelmet tanuló diákok felkészítése történik. A középszintű vizsga a jelöltektől az egyszerűbb ismeretszerzési eljárásokat, kifejezőképességet, a rendszerezés és alkalmazás alapvető formáit, valamint a történelmi ítéletalkotás készségének meglétét igényli. Ez azt jelenti, hogy a legfontosabb tényeket, adatokat, ismereteket, egyszerű összefüggéseket, a kreativitás és a történelmi ismeretek alkalmazásának alacsonyabb fokait szükséges számon kérni. Az emelt szintű vizsga a jelöltektől a középszintű követelményeket meghaladó,

bonyolultabb ismeretszerzési és kifejezőképességet, összetettebb rendszerezési, alkalmazási, összehasonlítási és elemzési szempontok alkalmazását, valamint magasabb fokú gondolkodási műveleteket, önállóbb ítéletalkotási készségeket, továbbá a történelmi tények, adatok tágabb körének ismeretét követeli meg. A két szint közötti különbség az adott téma megközelítési módjában, a tényanyag mennyiségében, a történelmi források terjedelmében, sokféleségében, valamint a feladatok eltérő nehézségi fokában jelenik meg. A középszintű követelmények teljesítése nélkülözhetetlen az emelt szintű követelmények teljesítéséhez, noha azokat az emelt szint követelményei között nem tüntetik fel.

III. 13. A kompetenciák szerepe és struktúrájuk

Az új történelemérettségi fejlesztésének egyik legjelentősebb eredménye a vizsgakövetelmények részét jelentő kompetencia rendszer kidolgozása. A dokumentumaiból kitetszik, hogy ez jelentős elmozdulást mutat a korábban hagyományos ismeretközpontú vizsgától a képességek központú felé. A kompetenciák kidolgozásának hátterét egyrészt a nemzetközi történelemtanítási gyakorlatban végbement változások, miszerint megkülönböztethetünk tartalom- és módszerorientált ismereteket és képességeket. A tartalomorientált ismeretek és képességek az oktatási cél ellenőrzésének három szintjén oszlanak meg: a megtanultak visszaadása – a megtanult és megértett anyag önálló magyarázata és alkalmazása – ítéletek és hipotézisek alkotása, alternatívák kidolgozása. (ROHLFES J, 1991) Továbbá az 1995-ös Nemzeti alaptanterv és az ez alapján kidolgozott alapvizsga követelményei is szolgáltatták. A kompetenciák struktúráját az a törekvés határozta meg, hogy a vizsgán kiemelt szerepe legyen az ismeretforrások felhasználásának, valamint a különböző gondolkodási műveletek alkalmazásának. Lényeges elmozdulást mutat a kompetenciaháló abban a tekintetben is, hogy a források kifejezés alatt a történelmi múlt dokumentumainak nagyon tág körét érti, így beletartoznak a XIX–XX. század új típusú forrásai, adatsorok, karikatúrák, fotók.

A követelményekben a kompetenciák között jelenik meg – sok tekintetben vitatható módon – a történelmi feldolgozás egy újszerű struktúrája, amit tematikus megközelítésnek is lehet nevezni, bár a dokumentum a problémaközpontú megfogalmazást használja. Ez azt jelenti, hogy a történelem feldolgozásának négy diszciplináris rendje, dimenziója (gazdaság, politika, társadalom, eszmék) alapján új struktúrában várja el a tartalmi követelmények (szóbeli) vizsgán történő megjelenését. A követelmények ilyenén történő megjelenítése több szempontból is problematikus, egyrészt azt sugallja, hogy a problémaközpontú megközelítés csak a szóbeli vizsgán elvárt, másrészt, ha komolyan vesszük, olyan jellegű feladatmegoldást vár el a vizsgázóktól, amelyet a középiskolai gyakorlatok során ritkán van módjuk végezni.

A követelményekben a kompetenciák a következő címekhez, halmazokhoz rendelve jelennek meg:

A források használata és értékelése

A forráshasználat alapszinten annyit jelent, hogy a vizsgázók képesek adatokat gyűjteni a különböző típusú forrásból. Ez többek között azt jelenti, hogy pl. képesek a diagramok különböző adatait beazonosítani, a térképek színezetét, jelrendszerét olvasni. A magasabb szintű forráshasználat esetén a vizsgázó képes csoportosítani az adatokból nyert információkat, továbbá következtetéseket tud levonni a forrásban szereplő téma, tartalom kapcsán. A forráshasználat legmagasabb szintjét az jelenti, amikor kialakulnak azok a képességek, illetve mozgósíthatóvá válnak a korábban feldolgozott tudáselemek így lehetségessé válik a forrásban közöltek (vagy elhallgatottak) megértése, kritikája. A forráskritika ugyanis a történelmi gondolkodás egyik legfontosabb szegmense, mivel ennek révén lehetséges csak a hitelesség, a tárgyilagosság és használhatóság kérdéseire választ adni.

A forráselemzés, illetve forráshasználat olyan komplex kognitív cselekvéssor, amely történelem tantárgyból a kimeneten elvárt és mért képességek fejlesztését a leginkább biztosítani tudja. E kompetenciaterületen megjelenő követelmények alapvetően különböznek a korábbi vizsga-és versenyfeladatokban megjelenő elvárásoktól, mert döntő mértékben nem a forrás szerzőjének felismerésére vonatkoznak, hanem arra irányulnak, hogy a vizsgázók bizonyíthassák, hogy a különböző ismeretforrásokból tudnak információkat gyűjteni, a felismert és értelmezett információkat képesek megszerezni és ez alapján egyszerűbb vagy bonyolultabb következtetéseket tudnak levonni.

A két szint elvárásai közötti különbség elsősorban abban ragadható meg, hogy csak emelt szinten jelenik meg a forráskritika alkalmazása, illetve itt több, nyelvileg nehezebben feldolgozható szöveg (autentikus dokumentumok, több szakfogalom, bonyolultabb szöveg-szerkezet) jelenik meg. Alapelvárásként fogalmazódik meg mindkét szinten a követelményekben az értő olvasás, hiszen ez az alapja az explicit információk kikeresésének, a lényeg kiemelésének és a különböző információk közötti kapcsolatok felismerésének. Fontos elvárása a követelményeknek egy vagy több adott forrásokból a releváns információk kiválasztása, mely legtöbbször valamilyen háttértudásra épülve tud eredményesen funkcionálni. Továbbá a megfogalmazott követelmények annak vizsgálatára irányulnak, hogy a vizsgázók rendelkeznek-e olyan tudással, amely révén a különböző ismeretforrásokból nyert információkat össze tudják hasonlítani különböző szempontok szerint és emelt szinten már arra is képesek kell, hogy legyenek, hogy feltételezéseket tudjanak megfogalmazni a forrás hitelességére és használhatóságára vonatkozóan egy adott probléma megválaszolása szempontjából. Emelt szinten a kompetenciák azt is vizsgálni kívánják, hogy a diákok képesek-e érvekkel alátámasztani véleményüket az ellentmondásos eseményekről, vagyis rendelkeznek-e megfelelő szintű kommunikációs készséggel gondolataik megfogalmazásához.

A forráshasználat tekintetében lényeges elvárás az is, hogy különösképpen az esszé feladatok megoldásánál képesek legyenek felhasználni a forrásokból nyerhető információkat, idézet formájában, átranzformálva saját szöveggé vagy megfogalmazódjanak a forrás felhasználhatóságával kapcsolatos megjegyzések (pl. szubjektív, egyoldalú). E képesség felhasználása a szóbeli vizsgán is fontos, hiszen az értékelésben ott is megjelenik a forráshasználat, illetve a megszerkesztettség, nyelvhelyesség, amely megfelelő szintű szövegalkotás képességét feltételezi.

A szaknyelv alkalmazása

E kompetenciaterület megfogalmazásának kiindulópontja az, hogy a forrásoknál elvárt ismeretszerző, megértő, alkalmazó és elemző tevékenységet a vizsgázók a történelem tárgy szakszókincsét (pl. fogalomrendszerét) használva kell megvalósítani. A követelmény vizsgán történő megvalósulásának háttérét az biztosítja, hogy a diákok a középiskolában a múlt feldolgozása során olyan általános (pl. változás, kormányzat, állam) és konkrét egy-egy korhoz vagy jelenséghez kapcsolódó (pl. füstpénz, bandériumok, önkéntes örökváltság, passzív ellenállás) fogalmakat ismernek meg, amelyek azonosítása és használata a vizsga-, feladatok és helyzet elengedhetetlen részét képezik.

A két vizsgaszint követelményei alapvetően abban térnek el, hogy a középszint elsődlegesen az általános és a konkrét fogalmak alkalmazását vagy korhoz rendelését várja el, míg az emelt szint fogalom definíciós képességet is megfogalmaz, mely többszintű absztrahálási és általánosítási gondolkodási műveleteket kíván. Továbbá elvárja bizonyos fogalmak jelentésváltozásainak (pl. rabszolga, polgár) felismerését és értelmezését.

Tájékozódás térben és időben

A fejlesztők e kompetenciaterület kidolgozásánál azt tartották szem előtt, hogy a történelmi gondolkodás egyik alapja az időrend (kronológia) és az események, jelenségek

térbelisége (topográfia). Ebből adódóan a történelmi periódusok felismerése, meghatározása a kronológiai táblázatok, térképek használata elengedhetetlen az ismeretszerzés és alkalmazási képességek terén. A követelmények a hangsúlyt nem a minél több évszámok és topográfiai helyek megtanulására helyezik, hanem a térbeli, időbeli tájékozódási képesség alkalmazására. Ez a gyakorlatban, pl. az atlaszban vagy a feladathoz kapott térképen való sokféle tájékozódást éppúgy magában foglalja, mint a különféle korszakok jellemző vonásainak felismerését, vagy a magyar és egyetemes történelmi folyamatok szinkronban való látását, kezelését. A két vizsgaszint közötti különbség elsősorban nem abban ragadható meg, hogy középszinten vagy emelt szinten több adatot kell tudni, hanem hogy emelt szinten összetettebb és bonyolultabb gondolkodási, alkalmazási feladatokat kell megoldani kevesebb segédeszköz (térkép, kronológiai táblázat) felhasználásával.

Az eseményeket alakító tényezők feltárása

E kompetenciaterület öleli fel azokat a képességeket, amelyek a történelmi gondolkodás-, látásmód és értelmezés vizsgálatára irányulnak. Itt jelennek meg azok a képességek, amelyeket az ismeretszerzés nyomán feldolgozott tudás kapcsán mozgósítani, illetve alkalmazni kell. E kompetencia terület várja el a legösszetettebb képességeket, így azt vizsgálja, hogy a diákok rendelkeznek-e pl. problémaazonosítási, logikai kapcsolatok felismerési, egyszerűbb modellalkotási készségekkel, melyek alapján pl. ok-okozati összefüggések felismerésére, a lényeges és kevésbé lényeges elemek megkülönböztetésére az események és a szereplők viszonyának meghatározására is tudnak következtetni írásbeli és szóbeli szövegalkotásukban. E képességek mérése így elsődlegesen a szöveges kifejtendő feladatok (problémamegoldó, elemző) és a szóbeli feladatok megoldásához kapcsolódnak.

A két vizsgaszint különbségét egyrészt az határozza meg, hogy csak az emelt szint vár el alapképességeket a forráskritika alkalmazása terén, illetve e szinten jelenik meg alapelvárásként az események és jelenségek több szempontú értelmezése, az analógiák keresése, a hipotézisalkotás, valamint a vitatott történelmi kérdések multiperspektivikus megközelítése. E kompetenciaterület azt is mérni kívánja a vizsgán, hogy a diákok milyen szintű kommunikációs képességekkel rendelkeznek, milyen a szövegalkotó és önkifejező képességük, valamint hogyan tudnak érvelni.

A történelmi események és jelenségek problémaközpontú bemutatása

Az e címszó alatt megjelenő követelmények látható módon különböznek a többi kompetencia alatt megfogalmazottaktól. Ez azzal magyarázható, hogy a követelményrendszer struktúrája (kompetenciák, tartalmak) nem tette lehetővé egy harmadik sík megjelentetését – igazodva a többi tantárgyhoz is – így jobb híján, az itt megfogalmazottak új fókuszát adták a kompetenciáknak, miszerint a társadalmi és történelmi jelenségek közötti hasonlóságok, különbségek feltárására és a történelmi probléma-, vagy döntéshelyzetek értelmezése, megítélése válik a feladatok alapjává. Ez azt jelenti, hogy a vizsgahelyzetben nem a tanulás során meghatározó kronologikus nézőpont érvényesül, hanem tematikus, problémacentrikus. A követelmények ilyenén megfogalmazásának hátterét az a szándék adja, hogy a vizsgázók képesek legyenek a szinkron történelmi látásmód mellett diakrón módon is megközelíteni és értelmezni egy történelmi jelenséget. E szempont egyben a történelmi tanulás során leginkább alkalmazott narratív tanulási út mellett a paradigmaticus tudásszerveződés gyakorlására is alkalmas.

A szóbeli témakörökben testet öltött (összesen hat) szempont arra szolgál, hogy meghatározza a szóbeli tételkészítés alapvető struktúráját azzal a céllal, hogy e vizsgaforma keretében lehetőség nyíljon a vizsgázók történelmi problémaérzékenységének, gondolkodásmódjának árnyalt vizsgálatára, a megszerzett ismereteik és képességeik széles körű alkalmazására.

A kompetenciákat, illetve a hozzájuk kapcsolódó vizsgaszinteken megjelenő elvárásokat a vizsgakövetelmény alábbi részletei jól szemléltetik (2. táblázat).

Kompetenciák, vizsgaszintek és elvárások		
Témák	Vizsgaszintek	
	Középszint	Emelt szint
2.1 Történelmi fogalmak azonosítása, helyes használata	Legyen képes a fontosabb történelmi fogalmakat meghatározás alapján felismerni. Legyen képes az egy témához vagy korhoz kapcsolható fogalmakat kiválasztani, rendszerezni.	Legyen képes a történelmi szakszókincset használni. Forrás alapján legyen képes történelmi fogalmak meghatározására.
2.2 A történelmi fogalmak jelentésváltozásainak ismerete		Tudja, hogy bizonyos fogalmak (pl. rabszolga, gyarmat, vármegye) a különböző történelmi korokban eltérő jelentéssel bírtak. Legyen képes e különböző jelentéseket források segítségével értelmezni.

2. táblázat

A táblázatból látszik, hogy a szaknyelvre vonatkozó vizsgaelőírás abból a feltételezésből indul ki, hogy a helyes és szakszerű fogalomhasználat az egyik legösszetettebb feladat a diákok számára. A vizsgázók gyakori hibája mind írásbeli, mind szóbeli vizsgákon – és nemcsak történelem tantárgy esetén –, hogy az egyes korokat nem a korszaknak megfelelő szókincsel írják le. Gyakran zavart okoz, hogy bizonyos fogalmak egyes korszakokban eltérő jelentéstartalmat hordoznak. Különösen akkor nehéz ezeket egymástól megkülönböztetni, ha a különböző korokban kapott jelentéstartalmak részben fedik egymást vagy hasonlítanak.

Éppen ezért az itt megfogalmazottak a szó legszorosabb értelmében a képességfejlesztést tekintik meghatározónak, mivel nem a szakkifejezések egyszerű memorizálását várják el, hanem azt szeretnék elérni, hogy a vizsgázók különféle feladathelyzetben is helyesen tudják azonosítani, vagy használni a történelmi szakszókincset. A megfogalmazott követelmények indirekt módon a feladattípusokra is utalnak, pl. középszinten a fogalmak és definícióik összepárosítása, több fogalom közül a megfelelőt kiválasztani, emelt szinten elvárt a fogalmak szakszerű meghatározása, körülírása a különböző korszakokban hordozott jelentésüknek megfelelően, valamint megadott kulcsszavakkal bizonyos témára vonatkozó állítások megfogalmazása, források értelmezése, valamint forrásokban körülírt vagy érintett fogalmak felismerése.

III. 14. A témakörök és a lexikai anyag

A témakörök konkrét meghatározásánál és megfogalmazásánál a fejlesztők abból indultak ki, hogy érvényesüljenek az általános vizsgakövetelményben megfogalmazott korszerűsítő szándékok, így a vizsga a lexikális ismeretek lényegesen szűkebb körét jelölte ki. Biztosította a magyar és az egyetemes történelem 60–40%-os megoszlását, és meghatározó módon jelent meg a XIX–XX. század története. Azáltal, hogy a vizsga két szintje közötti lényeges tartalmi és egyéb különbségek csak a 11. évfolyam anyagában jelennek meg, időben kitolja az osztálykereteket is befolyásoló differenciált oktatás elkezdését. A témakörök

mindkét szinten azonosak, de emelt szinten több altémát tartalmaznak. Az egyes témakörökhöz rendelt ún. altémák megfogalmazásakor az alábbi szempontok is érvényesültek: a politikatörténet mellett a társadalom-, a gazdaság-, a művelődés-, az életmód- és a mentalitástörténetnek is fontos szerep jusson, illetve a témakörökhöz kapcsolódó konkrét tartalmak meghatározásakor a történettudomány legújabb eredményei is megjelenjenek.

Az új dokumentumok meghatározó célja, hogy a lexikális ismeretek lényegesen szűkebb körét követelje meg a tanulóktól. Az érettségien sokkal kevesebb adatra van szükség, ám azok összeválogatása, kezelése és elrendezése, valamint a köztük lévő összefüggések feltárása az értékelés középpontjába került. Ezért a vizsga feladataiban csak az alap- és a középfokú kerettantervek követelményeiben megfogalmazott konkrét lexikális adatokat lehet számon kérni. Ettől az elvtől csak akkor lehet eltérni, ha az adott feladat föltünteteti (kronológiai táblázattal, fogalommeghatározással, szöveges forrással, térképpel stb.) mindazokat a lexikális ismereteket, melyek a megoldáshoz szükségesek.

Az elmúlt évtizedek tartalmi újításai elsősorban azt szolgálták, hogy a politika- és eseménytörténeti ismeretek mellett több figyelmet kapjanak a társadalmi, gazdasági és kulturális folyamatok, illetve azok a tartalmak, amelyek az egyes korszakok komplex, élet-szerű bemutatásához szükségesek. A vizsgafejlesztés egyik további fontos tartalmi szempontja volt, hogy a tanítási folyamatban és a vizsgán nagyobb súllyal szerepeljenek azok a konkrét történelmi tartalmak és elemzési szempontok, amelyek a jelen világának megértéséhez szükségesek.

A tartalmak megújításának egyik fontos eredménye, hogy a követelményekben csökkent a politika- és az eseménytörténet aránya, és lényegesen nőtt a társadalom- és a gazdaságtörténet szerepe, sőt az eszme- és a vallástörténet is létjogosultságot nyert. Különösen jelentős az, hogy a vizsgakövetelmények és a feladatsorok egy régóta kívánt integrációt is megvalósítottak azzal, hogy a társadalom- és állampolgári ismeretek mind a követelmények, mind a feladatsorok részeivé váltak. Arra, hogy ezek a tartalmi változások valóban végbemenjenek, fontos garanciát jelentettek a vizsgaleírásokban meghatározott százalékos arányok, mivel ezek mind az írásbeli, mind a szóbeli vizsga esetében törvényszerűen előírták a szükséges hangsúlybeli módosításokat. E változások magukkal hozták az életmódtörténet felértékelődését is. Lényeges elmozdulás az is, hogy a feladatsorok forrásközpontúsága megteremtette a több szempontú (multiperspektivikus) forrásfeldolgozás lehetőségét is.

A témakörök mindkét szinten azonosak, de emelt szinten az egyes témakörök több altémát tartalmaznak és az emelt szintűek mindig magukba foglalják a középszinten elvárt követelményeket.

1. Az ókor és kultúrája
2. A középkor
3. A középkori magyar állam megteremtése és virágkora
4. Szellemi, társadalmi és politikai változások az újkorban
5. Magyarország a Habsburg Birodalomban
6. A polgári átalakulás, a nemzetállamok és az imperializmus kora
7. A polgárosodás kezdetei és kibontakozása Magyarországon
8. Az első világháborútól a kétpólusú világ felbomlásáig
9. Magyarország története az első világháborútól a második világháborús összeomlásig
10. Magyarország 1945-től a rendszerváltozásig
11. A jelenkor
12. A mai magyar társadalom és életmód

Az új tartalmakat legszembetűnőbben a követelmények 11–12. témakörei jelenítik meg. Ezek foglalják magukban a jelenkor folyamatait és problémáit (globalizáció, a posztszovjet rendszerek problémái, Európai Unió stb.), valamint a mai magyar társadalom

bizonyos kérdéseit (a parlamentáris demokrácia működése, a romák helyzete, alapvető állampolgári ismeretek stb.). De nemcsak a tartalmi elemek jelentenek lényeges elmozdulást a korábbiaktól, hanem a követelmények azon részei is, amelyek alapvető társadalomtörténeti kérdésekre világítanak rá. Ilyenek például: a nők helyzetének változása a XX. század folyamán vagy a középkori városok élete, a tömegkultúra új jelenségei a XIX–XX. század fordulóján, illetve azok, amelyek lényeges művelődéstörténeti vonatkozásokra hívják fel a figyelmet (a világvallások civilizációt formáló ereje). E változtatások jól illeszkednek mindazon trendekhez, melyek az európai történelemoktatásban az 1980-as években megkezdődtek. (Lásd. II. fejezet.)

Az új tartalmak régóta hiányzó szempontokra adott válaszként értelmezhetők számos ponton, hiszen jó néhány fentebb kifejtett szándék már az 1980-as évek második felétől megfogalmazódott a központi fejlesztési törekvések között hol hangsúlyosabban, hol kevésbé hangsúlyosan.

A témákat, illetve a hozzájuk kapcsolódó vizsgaszinteken megjelenő elvárásokat a vizsgakövetelmény alábbi részletei jól szemléltetik (3. táblázat).

Témák, vizsgaszintek és elvárások		
Témák	Vizsgaszintek	
	Középszint	Emelt szint
7.4. A szabadságharc	A főbb hadjáratok, a katonai erőviszonyok alakulása, a vereség okai. A Függetlenségi Nyilatkozat.	Ausztria és Magyarország közjogi viszonyának alakulása. Nagyhatalmi elképzelések Közép-Európa szerepéről.
7.5. A kiegyezés előzményei és megszületése	A kiegyezés megszületésének okai. A kiegyezés tartalma és értékelése.	A kiegyezés alternatívái, a kiegyezéshez fűződő viták (pl. dunai konföderáció, Kasszandra-levél).

3. táblázat

Az egyes témakörökhöz rendelt ún. altémák megfogalmazásakor az alábbi szempontok is érvényesültek: a politikatörténet mellett a társadalom-, a gazdaság-, a művelődés-, életmód- és mentalitástörténetnek is fontos szerep jusson, illetve a témakörökhöz kapcsolódó konkrét tartalmak meghatározásakor a történettudomány legújabb eredményei is megjelenjenek.

Az új dokumentumok meghatározó célja az, hogy a lexikális ismeretek lényegesen szűkebb körét követeli meg a tanulóktól. Mindez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a vizsga feladataiban csak az alap- és középfokú kerettantervek követelményeiben megfogalmazott konkrét lexikális adatokat lehet számon kérni. Ettől az elvtől csak akkor lehet eltérni, ha az adott feladat föltünteteti (kronológiai táblázattal, fogalommeghatározással, szöveges forrással, térképpel stb.) mindazokat a lexikális ismereteket, melyek a megoldáshoz szükségesek.

A lexikai elvárások csökkenését a statisztikai adatok is mutatják, hiszen a kerettanterv alapján konkrétan 168 évszám, 223 történelmi személyiség, 419 fogalom és 179 helynév kérhető a vizsgán⁷⁵, melynek mennyiségét és mélységét jól szemléltetheti az alábbi részlet, mely az előbbieken bemutatott két témakörhöz kapcsolódik (4. táblázat).

⁷⁵ Lásd: Történelemérettségi adattár. Bölcelet Egyesület 2005. (szerk. Péczely Dóra) vagy: Kaposi J.–Szárny M.: Érettségi adattár 2009. Nemzeti Tankönyvkiadó

• Lexikális ismeretek	
7.4. Lexikai adatok	
Fogalom	honvédség, trónfosztás
Név	Görgey Artúr, Bem, Klapka, Damjanich, Haynau
Helynév	Kápolna, Isaszeg, Debrecen, Segesvár, Komárom, Világos, Arad
Évszám	1849. április 6., április 14., május 21., augusztus 13., október 6.
7.5. Lexikai adatok	
Fogalom	passzív ellenállás, emigráció, kiegyezés, horvát kiegyezés, dualista monarchia, közös ügyek
Név	Ferenc József, Deák Ferenc, Alexander Bach, gróf Andrássy Gyula, báró Eötvös József
Helynév	Oszták–Magyar Monarchia, Budapest
Évszám	1867, 1867–1916, 1868

4. táblázat

Az a tény, hogy a vizsgakövetelmények a lexikát illetően visszautalnak a kerettantervre, több problémát is okoz. Egyrészt a feladatok összeállításának gyakorlata is azt mutatja, hogy a vizsgakövetelmények és a kerettanterv összhangja nem minden esetben értelmezhető (különösképpen a csökkentést jelentő átdolgozások nyomán), illetve néhány helyen ellentmondás is érzékelhető. Ráadásul a 2003-as új NAT bevezetésével az OM által 2000-ben kiadott kerettanterv jogilag is elbizonytalanodott, hiszen a közeljövőben már több kerettanterv is piacra kerülhet. Ezért a vizsgakövetelmények egy későbbi átdolgozásakor szükséges lesz a mögöttes lexikai hálót elkészíteni és azt egyértelműen, világosabban rögzíteni.

III. 15. A vizsgaleírás

A vizsgaleírás a részletes követelmények második fejezeteként rögzíti az írásbeli és szóbeli vizsga tartalmi szerkezetét, feladattípusait és értékelési szempontjait. Az új történelemérettségi bevezetésének egyik sokat vitatott új eleme a korábbi hazai vizsgáztatási gyakorlatban nem használatos írásbeli vizsga elrendelése volt. A vizsgareform korszerűsítő törekvéseinek meghatározó eleme az *írásbeli vizsgarész* bevezetése, melyet a vizsgateljesítmények összemérhetősége, a vizsga követelményeinek és feltételeinek egységesítése, az új – nemzetközi szempontból is újdonságnak számító – mérési, értékelési gyakorlat elterjesztése, a szemléleti, tartalmi, módszertani reformok gyakorlati érvényesítése indokolt.

A vizsgaleírás fontos tartalmi hangsúlybeli átrendezést fogalmaz meg, mert rögzíti az írásbeli feladatsor tartalmi arányait oly módon, hogy a politika- és eseménytörténeti megközelítés mellett jelentős szerepet biztosít a társadalom- és életmód-történeti, gazdaságtörténeti szempontoknak, valamint az eszme- és vallástörténet minimális megjelenésére. Továbbá azt is meghatározza, hogy a feladatsor kb. 60%-ban magyar történelmi anyagot tartalmaz, illetve 50%-ban XIX–XX. századi történelemhez kapcsolódik.

A dokumentum ismerteti a feladatsorban alkalmazható különféle feladattípusokat és meghatározza, hogy a szöveges, kifejtendő feladatok mely történelmi korszakokra vonatkozhatnak.

III. 16. Az írásbeli vizsga

Az új történelemérettségi követelményei által indukált fejlesztési szándékok az írásbeli vizsgafeladatok oldaláról elemezhetőek a legközérthetőbben, hiszen ezek mutatják leginkább azokat a szemléletbeli különbségeket, amelyek a hagyományos adatközpontú, valamint az alkalmazott tudás mérését célzó feladatok között húzódnak. Ilyen módon az érettségi feladatai nem egyszerűen a megtanult visszaadását (reprodukálását), hanem a tanultak új helyzetekben történő (produktív) alkalmazását várják el. Minden írásbeli feladat magában foglal valamilyen ismeretforrást (szöveget, képet, térképet, diagramot, grafikont, karikatúrát stb.), amely vagy tartalmazza a szükséges információkat, vagy segít előhívni azokat az ismeretelemeket (például fogalmakat), amelyekkel a feladat sikerrel megoldható. A megfogalmazott követelmények újszerű eleme, hogy a vizsgán tudatosan jelennek meg azok a segédeszközök, ismeretforrások (például térkép, helyesírási tanácsadó szótár, segédletek stb.), amelyeket a szaktanárok, illetve a diákok a mindennapi munkában gyakorta használnak.

Az írásbeli vizsga feladatai alapvetően nem a megtanult ismeretek reprodukálását várják el a diákoktól, hanem az ismeretek új helyzetben való alkalmazását, melynek feltétele az értő történelmi tanulás. Az írásbeli feladatsor két részből áll: egyszerű, rövid választ igénylő feladatokból, melyek középszinten általában „zárt” végűek, vagyis csak egy megoldásuk lehet, emelt szinten számos esetben indoklást, magyarázatot kell adni, így nyitottabb választ elváró feladatokkal is találkozhatunk. A feladatok másik típusát a szöveges (kifejtendő) feladatok alkotják, melyeket esszének lehet nevezni. Ennek két típusa jelenik meg a feladatlapon, a problémamegoldó, azaz a választ tekintve rövid (kb. 12-14 soros), illetve elemző, azaz a választ tekintve hosszú (kb. 30 soros). Minden feladat ún. tételmonddal kezdődik, amely egyértelműen közli, hogy mely korszakra kell a vizsgázónak gondolnia a megoldásnál. A feladatok további jellemzője, hogy mindig azzal a szóval kezdődnek (határozd meg, keresd ki, gyűjtsd össze stb.), amely tevékenységet a vizsgázónak a megoldáshoz el kell végeznie.

A rövid választ igénylő feladatok feladattípusainak példáit a vizsgaleírás is tartalmazza. Ebből egyértelműen kiolvasható, hogy különböző gondolkodási, műveleti szintek rendelhetők egy-egy feladattípushoz, így találhatunk olyat, amely explicit információk azonosítására vagy információk összehasonlítására, továbbá az időrend meghatározására, vagy a történelmi tér szerepének felismerésére, illetve okok és következmények szerepének feltárására, hipotézisek megfogalmazására irányul. Azt nem szabályozza a vizsgaleírás, hogy egy-egy feladatsor hány tesztfeladatot tartalmaz, de 2005-től kezdődően minden feladatsorban 12 feladat jelent meg, minden egyes tartalmi témakörre vonatkozóan egy-egy.

A szöveges kifejtendő feladatok alapfunkciója az, hogy meggyőződjön arról, hogy a diákok mennyire tudják mozgósítani azokat a képességeket (forrásértelmezés, ok-okozati kapcsolatok feltárása, transzformáció stb.) és a megtanult ismereteket egy történelmi probléma bemutatása és értelmezése terén. A feladatok megoldásával kapcsolatban az egyik legfontosabb kritérium, hogy ne csak leíró, hanem értekező jellegű fogalmazások készüljenek. A feladatok megoldásánál fontos szempont a problémafelismerés, a logikai kapcsolatok létesítése, a koherens szövegalkotás, továbbá a terjedelmi határok betartása, mert a vizsgafejlesztés e területen is a kulcskompetenciák alkalmazását tekinti a vizsgával történő mérés egyik feladatának. A szöveges kifejtendő feladatok megoldásának egyik sajátossága a választhatóság, ami azt jelenti, hogy a vizsgázók a megadott feltételek és szempontok figyelembevételével szabadon választhatnak a feladatlapon által felajánlott feladatok közül. Pl. középszinten a feladatlapon felkínált 8 esszéből csak 3-at, míg emelt szinten 10-ből csak 4-et kell megoldani. Az esszék választhatósága esetében jól érzékelhető a két szint közötti különbség, hiszen emelt szinten a középszinttel szemben nem egy, hanem két elemző feladatot kell megoldani a diákoknak.

Az írásbeli feladatlap központilag készül mindkét vizsgaszinten a részletes tantárgyi követelményekben és a vizsgaleírásokban foglaltak alapján. A feladatlap értékelését a javítási szinten a központilag készített útmutató határozza meg.

III. 17. Szóbeli vizsga

A *szóbeli vizsga* a történelmi jelenségek és események problémaközpontú bemutatását várja el a tanulóktól. E vizsgaforma elsődleges célja az, hogy kiderüljön, a diákok szóbeli kifejezőképessége milyen színvonalon áll, illetve miként tudnak a történelem különböző dimenzióiban (például gazdaság, társadalom, politikatörténet) eligazodni, és a tételben meghatározott problémát összefüggéseiben ismertetni, elemezni és értelmezni. A vizsga témakörei: gazdaság, gazdaságpolitika, anyagi kultúra; népesség, település, életmód; egyén, közösség, társadalom; nemzetközi együttműködés és konfliktusok; politikai intézmények, eszmék, ideológiák; a modern demokráciák működése. Középszinten az ún. szabad téma felhasználási lehetőségével ugyanakkor a követelmények arra is módot adnak, hogy az iskolák a helyi tanterveikben megfogalmazott sajátosságokat (például helytörténet) is számon tudják kérni.

A szóbeli vizsga tartalmait az írásbelihez hasonlóan a részletes vizsgakövetelmények témakörei jelölik ki, az elvárt lexikai anyagot pedig a kerettantervek határozzák meg. A szóbeli tételek megfogalmazásánál elvárásaként jelenik meg, hogy a tétellapok egyrészt különböző forrásokat tartalmazzanak, másrészt minden egyes tétellaphoz részletes értékelési útmutató készüljön a vizsgaleírásban megjelenő szempontok (feladatmegértés, forráshasználat, felelet felépítettsége stb.) szerint.

A vizsgaleírás szerint a vizsgázókat mindkét szinten előzetesen – a vizsgát megelőzően hat hónappal – tájékoztatni kell, hogy a központilag megadott témakörökön belül mely ún. tematikai egységekhez vagy korszakhoz kapcsolódnak majd a vizsgán megoldandó konkrét feladatok, tételek. Pl. témakör: nemzetközi együttműködés és konfliktusok, korszak: Róma világbirodalomává válása. A tételek összeállításakor mindkét szinten elvárásaként megfogalmazódik, hogy törekedni kell a változatos, problémamegoldást ösztönző, valamint a történelmi (szöveges, képi, grafikus, tárgyi stb.) forrásokon és térképeken alapuló feladatok megfogalmazására. A tétel lehet egy kisebb korszak történelmi problémájának részletezőbb bemutatása vagy egy összetettebb és/vagy több történelmi korszakon átívelő probléma áttekintő bemutatása. A vizsgáztató intézményeknek középszinten 20–25, emelt szinten legalább 30 tételt kell készíteniük javítási-értékelési útmutatóval együtt.

Középszinten a szóbeli tételeket a vizsgáztató intézmények szaktanárai állítják össze a vizsgakövetelmények alapján (belső vizsga), ők készítik el az egyes tétellapokhoz kapcsolódó javítási-értékelési útmutatókat is. Emelt szinten a vizsgaközpont által felkért – a tanuló iskolájától – független (külső) szakértők (felkészített szaktanárok) készítik el a szóbeli vizsga konkrét tételeit és az ahhoz kapcsolódó értékelési útmutatókat.

A középszintű szóbeli feleleteket az iskolákban működő helyi vizsgabizottságok – legtöbb esetben a vizsgázó felkészítő tanára részvételével, sőt döntő minősítésével – értékelik, az emelt szintű vizsgák esetében a vizsgaközpont, egy elnökből, és két kérdező tanárból álló tantárgyi vizsgabizottságot bíz meg a mérési-értékelési feladatok elvégzésére. E független (külső) vizsgabizottságok a központilag kiadott javítási-értékelési útmutatók alapján pontozólapok segítségével értékelnek. Általános gyakorlat szerint a vizsgázót kérdező szakember holisztikusan, míg a bizottság másik két tagja az értékelési útmutatóban megadott kritériumok szerint pontozza a feleleteket.

III. 18. A vizsga értékelése

A vizsga értékelési rendszere újszerűnek tekinthető, amennyiben mérhető kritériumokkal fejezi ki az elvárható tudás minőségét és mennyiségét, biztosítva ezzel a teljesítmények méltányos és az eddigieknél objektívebb és megbízhatóbb mérését. Értékelési szempontból az új érettségi vizsga meghatározó eleme az összemérhetőségre való törekvés. A vizsga-dokumentumok pontosan rögzítik a vizsgán elvárt teljesítményeket, a vizsga menetének alapvető elemeit, valamint a javítás és értékelés meghatározó szempontjait. A vizsgafeladatok részletes javítási útmutatóval készülnek, így lehetővé válik az is, hogy a vizsgákon jelenleg alkalmazott, ún. globális (holisztikus) értékelési gyakorlatot fölváltsa a kompetenciák szerinti, ún. analitikus értékelés.

A képességjellegű követelmények meghatározó szerepe, illetve az elmúlt évtizedben végbement tantervi decentralizáció és ennek nyomán a gyakorlatban is érvényesülő tankönyv-választási lehetőség értelmezhetetlenné tették a korábbi felvételi és érettségi gyakorlatot meghatározó adatközpontú, tankönyvi kulcsszavakra épülő értékelés alkalmazását. Így az új vizsgában szöveges (kifejtendő) feladatoknál újszerű javítási, értékelési szempontok érvényesülnek, hiszen a megoldási útmutatóban megfogalmazott kritériumok elsődlegesen az elvégzendő műveletre (például megadott szempontok alapján információk gyűjtése, egyszerű következtetések megfogalmazása történelmi események okairól, következményeiről) és nem csupán az elvárt konkrét tartalmakra (fogalmakra, történelmi adatokra) vonatkoznak.

Az írásbeli javítókulcsa az esszéfeladatok értékelésének szabványosítási szándékával többéves egyeztetési folyamat eredményeként készült el. A sok érdeket és szándékokat érintő fejlesztés állomásait jól mutatják a próbamérések (2003–2004) alkalmával kipróbált változatok és a végső dokumentum különbségei (2. melléklet). A kifejlesztett, végső változat használhatóságát az is jelzi, hogy több humántantárgy (társadalomismeret, etika) ezt a javítási-értékelési struktúrát vette át. Az értékelési táblázat megkülönböztet ún. (segéd) v. belső pontokat és vizsgapontokat, mert ezek alkalmazása révén lehetett megvalósítani azt, hogy különböző vizsgaszintű, típusú és pontszámú feladatok ugyanazon javítási-értékelési struktúrában jelenhessenek meg (lásd 5. táblázat).

Az új szempontok általános alkalmazási szabályait az 5. táblázat szemlélteti.

A vizsga általános értékelési szempontjai					
Szempontok	M) Műveletek T) Tartalmi elemek	Pontozás			
		Középszint		Emelt szint	
		Rövid	Hosszú	Rövid	Hosszú
Feladatmegértés	Tématartás, a lényeg kiemelése	0–4	0–8	0–4	0–8
Kompetenciák Pl. forrásokból, információk gyűjtése, szaknyelv alkalmazása	M) Kigyűjtés, hivatkozás, értelmezés, megállapítás, következtetés, kiegészítés, feltárás, megfogalmazás, összehasonlítás stb.) T) Példák tartalmi elemekre	0–18	0–26	0–22	0–30
Szerkesztettség, nyelvhelyesség	A szöveg felépítettsége, nyelvi megformáltsága, helyesírása	0–2	0–8	0–2	0–8
Összesen		24	42	28	48
Vizsgapont		12	24	7	16

5. táblázat

Az írásbeli javítási-értékelési útmutatója több tekintetben is lényeges elmozdulást mutat a kompetencia központúság irányában, a korábbi (2005-öt megelőző) kizárólag tartalmi elemekre vonatkozó javítási útmutatóktól, melyek a felvételi vizsgákon szerepeltek. A lényeges hangsúlyeltolódás egy fontos eleme, hogy a vizsgázók pontot a jól elvégzett műveletekre éppen úgy kapnak, mint a tartalmakra. Emellett tartalmi elemeknél szereplő példák (Pl.) nem azt jelzik, hogy csak azok fogadhatók el jó válaszként, hanem csak arra utalnak, hogy az adott művelet (pl. forrásból adatok gyűjtése) mely következtetésre vezethet. A javítókulcsban az egyes kompetenciák (pl. idő- és térbeli tájékozódás, források használata, stb.) alkalmazásához kapcsolódó műveleteket „M”-mel, a hozzájuk rendelhető tartalmi elemeket pedig „T”-vel jelölik. Egy művelethez a problémamegoldó (rövid) feladatok esetében egy-két tartalom kapcsolódik, míg az elemző feladatokban – különösképpen az eseményeket alakító tényezők feltárásánál – több, kettő-három tartalmi elem is rendelhető. Természetesen szoros összefüggés van a két értékelési szempont között, hiszen a műveletek csak a konkrét tartalmakon keresztül értelmezhetők és értékelhetők. A tartalmi válaszlemek általában két részből állnak: idő- és térmeghatározás; általános és konkrét fogalomhasználat; felsorolás (rögzítés, bemutatás) és következtetés (megállapítás). Mindez azt jelenti, hogy az értékelési útmutató elsősorban olyan gondolkodási műveletet vár el, amelyek a vizsgázó által a forrásokból felismert jelenség vagy esemény kapcsán értelmezéshez, ítéletalkotáshoz, megállapodáshoz vagy általánosításhoz juttatja el a szöveges feladat megoldóját.

Műveletek, tartalmak		Pont
Feladatmegértés		0–4
Tájékozódás térben és időben	M A vizsgázó a történelmi eseményeket térben és időben elhelyezi. T Pl.	0–4
Szaknyelv alkalmazása	M A vizsgázó helyesen alkalmazza az általános, illetve a témához kapcsolódó történelmi fogalmakat. T	0–4
Források használata	M A vizsgázó válaszába beépíti a forrásokban található információkat, és egyszerű következtetéseket von le belőlük. T Pl.	0–4
Eseményeket alakító tényezők feltárása	M A vizsgázó bemutatja az athéni társadalom és állam-berendezkedés demokratikus jellemzőit, és utal a demokrácia intézményrendszerének politikai, társadalmi hátterére. T Pl. T Pl.	0–6
Megszerkesztettség, nyelv-helyesség		0–2
A FELADATBAN ELÉRHETŐ ÖSSZPONTSZÁM		24
ELÉRHETŐ VIZSGAPONTSZÁM		12

6. táblázat: Középszintű problémamegoldó feladat értékelési sémája

Ha a 2005-ben bevezetett javítókulcs struktúráját összehasonlítjuk a nemzetközi gyakorlattal (3. melléklet), két lényeges különbséget tapasztalhatunk, az egyik az, hogy a hazai változat sokkal előíróbb jellegű, hiszen szinte minden gondolkodási elemet és válaszban feltételezés szerint megjelenhető példát(at) tartalmazza. A másik nem elhanyagolható különbség, hogy a javítási kulcs nem szintezi a Bloom-i vagy más taxonómiákban megjelenő gondolkodási szinteknek megfelelően az elvárt válaszokat.

Az írásbeli vizsga javítási struktúráját más tantárgyak is (pl. társadalom és állampolgári ismeretek) átvették, ezzel is elismerve az e területen végzett vizsgafejlesztő munkát. Összegezve rögzíthető, hogy 2005-re történelemből egy olyan javítási-értékelési útmutató struktúra jött létre, mely hosszabb időtávban a javítást-értékelést vezetőket átzsilipezheti egy más alkalmazott tudás mérésére alkalmas értékelés felé.

A szóbeli vizsgán az írásbeli feladatok javításához használható kompetenciák szerinti értékelés jelenik meg kiegészülve az események és jelenségek problémaközpontú bemutatásával. A szempontokhoz kapcsolódó általános elvárásokat a *4. melléklet* tartalmazza. A szóbeli feladatoknál az értékelés az általános javítási szempontok figyelembevételével és az egyes feladatokhoz készített megoldási útmutatóban megadott válaszlemek alapján történik. A vizsgákon a javítási útmutatóban rögzített kompetenciákat külön-külön kell a felelet alatt figyelni, értékelni és pontozni. A feleletek alkalmával különösképpen azt kell vizsgálni, hogy a diák mennyire értette meg a feladatot, miként használta föl és építette be a feleletébe a különböző forrásokból (szöveg, kép, ábra) szerezhető információkat, és mennyire tudta feltárni a tételben megfogalmazott probléma hátterét, összefüggéseit.

Az új történelem írásbeli érettségi javítása a korábbiaknál eltérő értékelői magatartást követel, hiszen nincs lehetősége mechanikusan „kipipálni” az elvárt tartalmakat, hanem a javítónak mérlegelnie kell, hogy a vizsgázó (műveletei) gondolatai olyan tartalmakat jelenítenek meg, amelyek a megoldás szempontjából relevánsak. Tehát az írásbeli javítása egy mérlegelő, összehasonlító attitűdöt feltel, melyben az értékelő a javítási útmutatóból kiindulva elemzi a vizsgázók válaszait. A feladatok értékelésénél különösen fontos annak eldöntése, hogy a diák megértette-e a feladatot, és arra válaszolt-e, ami a feladatkitűzésben megjelenik.

A történelem maga az állandóság, mivel a korábban megtörtént események, jelenségek halmaza. Ugyanakkor a különböző korok különböző nézőpontból szemlélik a múltat, így az állandóról mindig változó történelmi feldolgozások készülnek. Ennek alapján a 2005 utáni középiskolai történelmi anyag – annak ellenére, hogy a tartalmi témakörök lényegében az állandóságot, a tradíciót tükrözik – mégis lényegesen változni fog, hiszen a követelményekben megfogalmazott társadalmi és művelődéstörténeti megközelítések, valamint a képességfejlesztés hangsúlyosabbá tétele ezt óhatatlanul kikényszerítik.

Az érettségi új követelményei minden kompromisszumos elemeivel tükrözi azt a szemléletváltást, amely szerint a tanításnak a konkrét tananyagtartalmak feldolgozása nem kizárólagos célja, hanem egyben eszköze a tanulói képességek fejlesztésének. A változtatási törekvések ugyanakkor azt a célt is szolgálták, hogy a tanári munkában előtérbe kerüljenek a történelmi jelenségek, események élményszerű feldolgozását segítő, az okok és a következmények megértését előtérbe állító, a problémamegoldást és a modellalkotást is lehetővé tevő, a kritikai attitűdöket is kialakító, a tanulókat az életkoruknak és érdeklődésüknek megfelelő önálló, értelmes munkára serkentő, tevékenykedtető módszerek.

A kompetencia alapú oktatás további térhódításának egyik lehetősége a vizsga vissz szabályozó szerepének további erősítése, például a szóbeli vizsga projekt munkával vagy disputával történő kiváltása feltételeinek megteremtése, biztosítása. További fejlesztési lehetőség a nemzetközi gyakorlatban már elterjedt problémaközpontú oktatás hazai megismertetése, népszerűsítése, és konkrét tanítási témákkal való alátámasztása. (F. DÁRDAI Á, 2007:49–60.)

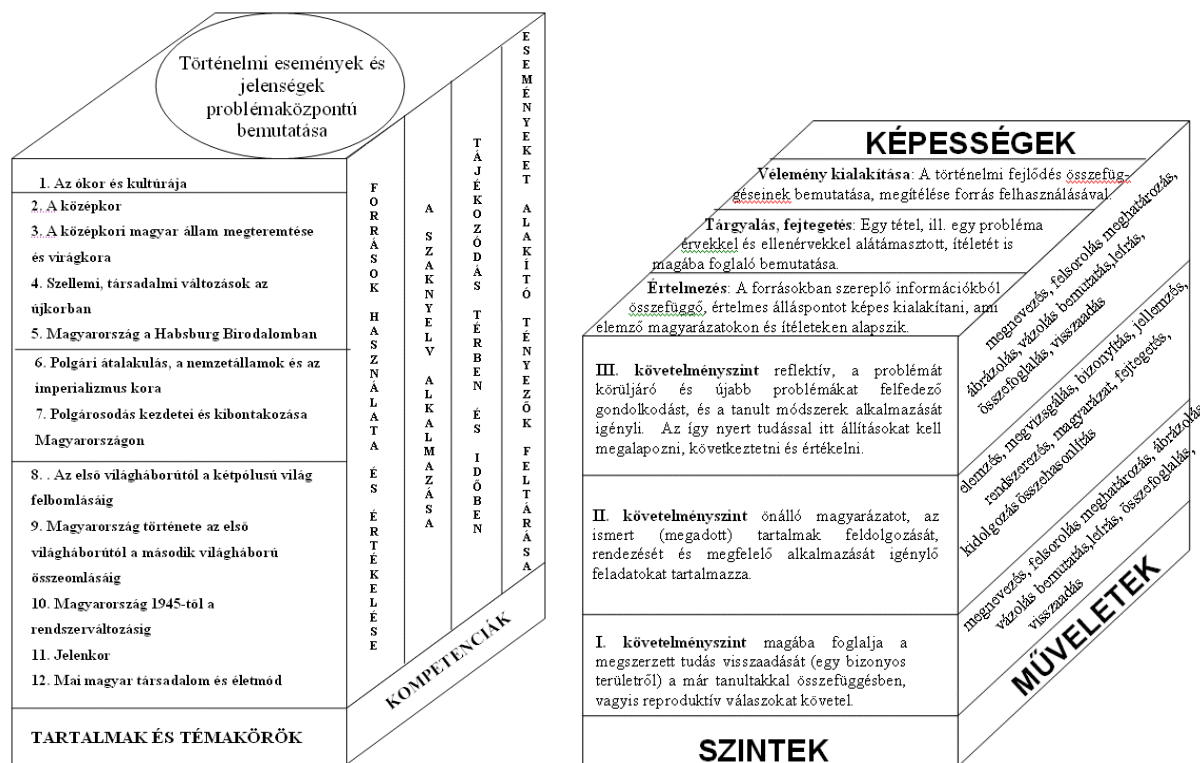
IV. A vizsgakövetelmények analízise, összevetése néhány ország elvárásaival, a belső koherencia vizsgálata, a követelmények és a feladatok összehasonlítása

IV. 1. A kompetencialista nemzetközi összehasonlítása

Az új történelemérettségi újdonságai közül a történelem tantárgypedagógiával foglalkozó szakemberek elsődlegesen a kompetencialista megfogalmazását emelték ki (KNAUSZ I, I.M. 2002/A), mint a leglényegesebb szakmai innováció. Ezért is különösen fontos e lista összehasonlítása az európai gyakorlattal.

Európában a történelem tantárgy általában nem kötelező vizsgatárgy, még sokszor azokban az országokban sem, ahol egyébként a történelmi múlt a nemzeti identitás szempontjából kiemelkedő jelentőséggel bír (Lengyelország). Azon nyugat-európai országok esetében, ahol a tantárgy része a vizsgának, további általánosításként megállapítható, hogy a vizsga tartalmi inkább az ún. mélységelvű tanítás szemléletének alkalmazására utalnak, vagyis kevesebb téma jelenik meg az elvárások között, és a megjelenő témák többsége a XIX–XX. századra vonatkozik (bajor, skót érettségi)⁷⁶. Az is általános tendencia, hogy minden vizsgáztató ország kiemelkedően kezeli a saját történelmét.

A legszembetűnőbb eltérést az adja, hogy a hazai gyakorlatban a tartalmak és kompetenciák is sokkal részletezettebben jelennek meg, mint a megvizsgált országok dokumentumaiban. Jól szemléltetheti a különbséget az alábbi két ábra, amely a magyar és a bajor (MÜLLER, G.–SALING, C, 1995:7-8.) érettségi elvárások különbözőségeit mutatja.



2. ábra: A magyar és a bajor történelemérettségi követelmények struktúrája

⁷⁶ Lásd: II. fejezet, Nemzetközi kitekintés

A követelmények összehasonlítása előtt fontos rögzíteni, hogy az európai standard szerint a történelem tantárgyból általában az alábbi általános képességjellegű követelmények jelennek meg: a múlt megismerése és megértése – amely bizonyos képességek elsajátítását, illetve gyakorlását, valamint a jelen jobb megértését teszi lehetővé; a történelmi folyamatosság, illetve változás tudatosítása; annak felismertetése, hogy a múltnak többféle magyarázata, olvasata is lehetséges, továbbá a források értékelése és bizonyítékként való használata, valamint a különböző történelmet magyarázó elméletek felismerése és értékelése.

A két követelményrendszer különbségét a szintezésben is megtalálhatjuk, miszerint a bajor anyag a különböző – a vizsgán elvárt – műveleteket gondolkodási szintekhez kötődően jeleníti meg. Lényeges különbségnek látszik a legújabb európai és a hazai gyakorlat között az, hogy a történelmi követelményekhez kapcsolódó fogalmak strukturáltsága másként jelenik meg. A legfrissebb európai dokumentumok megkülönböztetnek ún. elsődleges vagy szubsztantív fogalmakat (pl. forradalom, imperializmus, hidegháború), amelyek egyedi eseményhez vagy jelenséghez kapcsolódnak ugyan, de egyben alkalmasak a történelmi körülmények szemléltetésére, az események kontextusának megvilágítására, így nemcsak általánosító erejük van, hanem folyamatokhoz is kötődnek. A másik fogalomtípus, amelyet elkülönítenek, a másodlagos fogalmak (folytonosság, oksági tényezők, összehasonlítás), melyek szintén nem csak a történelemhez kötődnek, de abban segítenek, hogy a diákok megértsék a történelmi tudás felépülésének struktúráját. Ez utóbbi kategóriába tartozó fogalmak sokszor nagyon általánosak, még a konkrétnek gondoltak is, mint pl. a kronológia. Sokan úgy vélik, hogy a kronológia a történelmi múlt legfontosabb sajátossága, pedig nem a múlthoz kapcsolódóan elhagyhatatlan, hanem a történelem értelmezése szempontjából.

A történelem tanulásához, értelmezéséhez szükséges az ún. kulcskompetenciák beazonosítása, illetve ezek fejlesztése. A tegnap és a ma nagy kérdése, hogy miként lehet megtalálni a megfelelő egyensúlyt az ismeretátadás és a történelmi tényeket elemző értelmező, értékelő kompetenciák fejlesztése között. A kérdés azért is nehéz, mert a történelem-tanulás során nehezen lehet beazonosítani azokat az előzetes tudáselemeket, amelyek egy feladat megoldásához feltétlenül szükségesek.

Mindemellett az elmúlt évtizedben európai összefogás eredményeként készült egy olyan tanítási metódus (STRANDLING R, 2001:87–98.), amely ugyanúgy törekszik a tudásátadásra és a gondolkodás fejlesztésére. Az alábbi képességek elsajátításában segíti a tanulókat: releváns kérdések megfogalmazása; egy történelmi probléma megvizsgálása és a lehetséges kutatási irányok felvetése; a lehetséges információforrások felhasználása és az elsődleges és másodlagos források megkülönböztetése; az információforrások értékelése látóköriük, elfogultságuk, pontosságuk, megbízhatóságuk szerint; a tanulók saját rálátásának, elfogultságának és előítéleteinek felismerése és figyelembe vétele a tények értelmezésekor; források felhasználása és az általuk nyújtott releváns információk kiválasztása a kérdésfeltevésük megválaszolásához; egy adott eseményre vagy szituációra vonatkozó információk sorrendbe állítása (mi történt előbb, mi utólag, mi zajlott egy időben stb.); új információk kontextusba helyezése a már meglévő, az adott időszakra vagy a párhuzamos eseményekre vonatkozó információkkal való összekapcsolással; a forrásanyagok alapos áttanulmányozása okok, indítékok keresése céljából, és azok sorrendbe állítása jelentőségük szerint; bizonyos következtetések levonása arról, hogy mi történt és miért történt, és ezekhez indítékok keresése; szóban vagy írásban érthető, logikus beszámoló készítése ezekről az elemzésekről. E követelménylista egyértelműen arról tanúskodik, hogy itt egy alapvetően kompetencia-központú szemlélet jelenik meg, amely – miként a módszertani kézikönyvből kiderül – számos konkrét történelmi szituáció feldolgozásával, ilyen értelemben ismeretek nyújtásával kívánja megvalósítani a fejlesztési célokat.

A bajor követelményrendszerben a Bloom-féle taxonómia szintjeit alapul véve három követelményszint jelenik meg. Az első szint a megszerzett tudás visszaadását vagyis

reproduktív válaszokat követel, a második önálló magyarázatot, ismert tartalmak feldolgozását, rendezését és megfelelő alkalmazását tekinti elrendőnek, míg a harmadik szint a reflektivitást, a problémamegoldó gondolkodást, és ez alapján következtetéseket és értékeléseket vár el. A követelmények azt is rögzítik, hogy az egyes szintekhez milyen műveletek tartoznak, pl. az első szinthez megnevezés, felsorolás, bemutatás vagy összefoglalás; a másodikhoz elemzés, megvizsgálás és rendszerezés; a harmadik szinthez értékelés, megítélés, összehasonlítás, kifejtés és vitatkozás kapcsolódik. Emellett mindhárom szint az alábbi képességeket várja el: értelmezés, tárgyalás, fejtegetés, vélemény kialakítása.

Ha a magyar és a bajor követelményeket összevetjük, akkor úgy tűnik, mintha a bajor több kompetenciát jelenítene meg, pedig nem így van, mert a magyar érettségi követelmények (a forrásfelhasználás, szaknyelv alkalmazás, térbeli és időbeli tájékozódás, az eseményeket alakító tényezők feltárásához) sokkal részletesebb kompetencialistát ad. Összesen 42-t, melyeket szintekre (közép és emelt) is bont, így szám szerint 84 kompetencia szerepel az elvárások között. A magyar követelmények kompetencialistája azért ilyen bőséges, mert műfaját tekintve inkább „látens feladatlista”, vagyis arra összpontosít, hogy milyen típusú feladatok képesek mérni a tanulók teljesítményét.

További szembevetendő különbség, hogy a bajor dokumentum sokkal általánosabb fogalmakat használ, míg a magyar speciálisabb történelmi szaknyelvből építkezik. Az mindenképpen megállapítható, hogy az ismeret, értés, alkalmazás Bloom-féle taxonómiájának hatása sokkal nyilvánvalóbban jelen van a bajor dokumentumban, ez a magyar vizsgakövetelményben csak az alárendelt kompetenciák szintjén ragadható meg. Ennek kapcsán érdemes részletesebben elemezni a magyar vizsgakövetelményeket.

Kiválasztva a követelményekből a 3. kompetenciát, amely a „Tájékozódás térben és időben” címet viseli, megállapítjuk, hogy az egyes témák – figyelembe véve a hozzá tartozó közép- és emelt szintű altémákat is – többségében reprodukciót várnak el (5. melléklet), hiszen a 9 témakör közül 4 az ismeretjellegű oszlophoz, 1 a megértéshez, 2 az alkalmazáshoz, 2 a magasabb rendű műveletekhez rendelhető. Ellenpróbaként a 4. témakörnél („Eseményeket alakító tényezők feltárása”) is elvégeztük ezt a csoportosítást, s ez a következő eredményt hozta: 14 témakör közül az ismeretjellegű oszlophoz 1, a megértéshez 7, az alkalmazáshoz és a magasabb rendű műveletekhez 3-3 rendelhető. (Meg kell azonban jegyezni, hogy az egyes témák besorolása nem volt könnyű feladat, és talán bizonyos pontokon az egyes döntések megkérdőjelezhetők.) A statisztikai adatok kapcsán annyi mindenképpen megállapítható, hogy az új követelmények komoly elmozdulást jelentenek az egyszerű reprodukálható ismeretek számonkérési gyakorlatától, és a megértést és az alkalmazást tekintik hangsúlyosnak.

Az elvégzett összehasonlítás persze számos kérdést felvet. Sokszor nagyon nehéz volt a megadott szempontok alá rendelni azokat a követelményeket, amelyek közép- vagy emelt szinten megjelennek a dokumentumban. Másodsorú nyilvánvaló, hogy a bajor elvárások nem veszik külön az írott, képi, térképi forrásokat, hanem ezeket mind egységesen szemlélik (az, hogy a magyar követelményekben ez külön van, alapvetően azzal magyarázható, hogy a magyar történelmi tanítási gyakorlat hosszú időn keresztül csak az írott forrásokat tekintette feldolgozható dokumentumnak). Az új érettségi ezzel a részletezéssel azt kívánta bemutatni, hogy a források köre sokkal tágabb, mint amit a korábbi gyakorlat elismert. További különbségként az is megállapítható, hogy a magyar követelmények inkább a tények kezelésére irányulnak, és csak áttételesen foglalkoznak a második, harmadik követelményszinttel, noha többször megjelenik az interpretáció kérdése.

Összefoglalóan rögzíthetjük, hogy a magyar érettségi követelmény szándékában mindenképpen illeszkedik a bajor érettségiben megjelenőhöz, amely nagyvonalakban az európai trendet követi, de túl részletezettsége, fragmentáltsága nem igazán segíti az értelmezését és a tanítás során a szaktanári tudatosságot, hiszen ennyi szempontnak, amennyi itt megjelenik, nem nagyon lehet megfelelni.

IV. 2. Kompetencia lista és a feladatsorok összehasonlítása

A részletes vizsgakövetelmények egyik meghatározó újdonsága volt a kompetenciákat tartalmazó rész, hiszen – az 1995-ös alapvizsga követelményeket leszámítva – ez volt az egyik első kísérlet arra, hogy a tanulók vizsgán elvárt teljesítménye valamilyen értelemben szintezve is megjelenjen.

A kompetenciák (84 kompetencia) vizsgálatánál elsőként azt analizáltuk, hogy mennyiben tudtak megjelenni az írásbeli feladatsorokban.⁷⁷ Ennek figyelembevételével készítettünk egy táblázatot a statisztikai feldolgozáshoz, amelyben 36 középszintű, és 48 emelt szintű kompetencia előfordulását vizsgáltuk meg a 2005-2009 közötti tavaszi és őszi feladatsorokban. Ez vizsgaidőszakonként és vizsgaszintenként 42 feladatot, vagyis összesen 420 feladatot átnézését jelentette.

Mivel egyes feladatokat nem mindig lehetett kizárólagosan hozzárendelni egy kompetenciához, a feldolgozásnál azzal a módszerrel éltünk, hogy a 100%-os azonosság mellett 75%, 50%, 25%-os részesedést is rögzítettünk és az adatok összegyűjtését követően súlyozott átlagot számoltunk.

A középszintű feladatsorok adatbevitelénél jelentős nehézséggel néztünk szembe, mert e vizsgaszinten a lehetséges 36 kompetencia közül nem lehetett pontosan meghatározni, hogy hány fordult elő a középszintű feladatokban, mert egy-egy feladat több kompetenciának is megfelelt, így nemegyszer a nagyobb halmazba került olyan elem, ami egyébként külön is, önállóként is megjelenik a vizsgakövetelményben. Pl. Legyen képes különböző típusú források és saját ismeretei összevetésével egy témáról összefoglaló ismertetést írni.

Számos esetben pedig az nehezítette a megfeleltetést, hogy nem – vagy nagyon nehezen – lehetett eldönteni, hogy valamely feladat középszintűként vagy netán emelt szintűként azonosítható. Ennek alapján azt javasoljuk, hogy át kell tekinteni a kompetenciák rendszerét alapvetően abból a szempontból, hogy mi a középszintű, mi az emelt szintű, mert jó néhány esetben emelt szintűként feltüntetett kompetencia jelent meg a középszintű feladatokban. Egyébként nem teljesen alaptalanul, mert az elvárt gondolkodás és alkalmazási szint nem volt magasabb, mint amit általában a középszintű vizsgázóktól el lehet várni. Mindez alátámasztja Csapó Benő azon megállapítását miszerint: „Nem tisztázott a két szint egymáshoz való viszonya, sem a tartalmi különbségek (milyen jellegű tudást mér a közép-, és milyen az emelt szint), sem az, milyen mennyiségi különbségek vannak a két szint között.” (CSAPÓ B, 2008/A:85.)

A 6. mellékletben megjelenő táblázatban azokat a követelményben emelt szintűnek meghatározott követelményeket gyűjtöttük össze, amelyek a statisztika szerint többször is előfordultak középszintű feladatsorokban.

Az összegyűjtött adatokból az is kitetszik, hogy a középszintű feladatsorokban több, az emelt szintű kompetencialistán található elvárás is megjelenik, főleg a forrásokhoz kapcsolódóan (6), de a szaknyelv alkalmazása és a tájékozódás térben és időben vonatkozásában (2-2), az eseményeket alakító tényezőknél is találni ilyeneket (4). Mindez arra világít rá, hogy különösképpen a források használatára vonatkozó kompetencialista áttekintése a legsürgesebb, hiszen ezek között találni a legtöbb olyat, melynek szintbesorolása problematikusnak ítéltető. Az adatok feldolgozása során nyert tapasztalatok azt is bizonyítják, hogy a forrásközpontúság dominánsan érvényesül a feladatokban, hiszen a kiosztott pontértékek (180) több mint fele a források használata és értelmezése kompetenciához kapcsolódik. A maradék kevesebb mint 90 ponton osztozik a további három kompetenciaterület.

⁷⁷ A szóbeli tételek vizsgálata ebből a szempontból kevésbé értelmezhető, egyrészt a középszinten a szaktanárok fogalmazzák meg, így nehezen értelmezhető, másrészt az emelt szintűek használatuk után is titkosak maradnak, tehát összehasonlításuk nem nagyon lehetséges.

A feldolgozás kapcsán arra is kíváncsiak voltunk, hogy melyek azok a kompetenciák, amelyek egyáltalán nem kaptak pontot, vagyis egyik feladatban sem jelentek meg (e mögött persze az is lehet, hogy más – nagyobb halmazt feldolgozó – kompetenciához rendelődtek az adatfeldolgozásnál). Számszerint 13 olyan kompetenciát (7. melléklet) találtunk, melyek elhagyást, vagy összevonást igényelnének. Ezek közül van olyan, amelyik inkább tantervi jellegű és vizsgahelyzetben nem működtethető, és van olyan is, amelyik már másik kompetenciába beleértendő, vagy csupán nagyon szűk értelmezési tartomány rendelhető hozzá.

A táblázat pedig pedig arról tanúskodik, hogy a szükséges változtatások egyik területe a kompetencialista lehet. Itt elsősorban a szintekhez rendeltetést kell újragondolni, és mindenképpen nagyobb csoportokat érdemes kialakítani (pl. az ábrákat, képeket, szövegeket, karikatúrákat) nem kell külön mondatban szerepeltetni. (Egyébként a külföldi gyakorlat is ezt a változtatást támasztja alá.)

Természetesen, amikor a kompetenciarendszer a követelményekben elfogadást nyert, akkor ez a fajta részletezettség (pl. a forrástípusok esetében) indokolt volt, hiszen a hagyományos hazai történelemtanítás – mint már említettük – nem feltétlenül értette bele a források körébe a táblázatokat, adatsorokat stb. Ezzel összefüggésben az is felvethető, hogy a szakmai dokumentumokban ne forrásként szerepeljenek azok a lényegében ismeretforrások vagy dokumentumok, amelyek egy-egy feladatnál megjelennek, hanem nevezzük őket ismeretforrásnak vagy dokumentumnak. Ezt az is indokolja, hogy a történettudomány is elsősorban az ún. elsődleges forrásokat tekinti forrásnak, az ettől eltérőket inkább feldolgozásként szokta meghatározni. Megítélésünk szerint az ismeretforrás vagy dokumentum elnevezés feloldhatná ezt a terminológiai problémát, vitát.

Az emelt szintű adatfeldolgozás is számos tapasztalattal járt, amelyek közül talán a legfontosabb, hogy ösztönözni kellene a feladatírókat, hogy az alább felsorolt kompetencialistának megfelelő feladatok is helyet kapjanak az írásbeli érettségiben, mert bár eddig nem fordultak elő, de az új szemléletű történelemtanítás szempontjából fontosak.

1. Az írásos forrásokat tudja típusuk (pl. törvény, levél, kiáltvány) alapján csoportosítani, meghatározni jellemzőiket, megadott dokumentumok alapján bemutatni.

2. Legyen képes szöveges forrás, adatsor alapján diagramot, grafikont, sematikus ábrát készíteni.

3. Legyen képes megállapítani, hogy a szerző az idézett dokumentum megírásakor a rendelkezésre álló (mellékelt) források közül melyiket használhatta.

4. Tudja, hogy bizonyos fogalmak (pl. rabszolga, gyarmat, vármegye) a különböző történelmi korokban eltérő jelentéssel bírtak. Legyen képes e különböző jelentéseket források segítségével értelmezni.

5. Legyen képes történelmi eseményhez megadott szempontok szerint analógiákat keresni, választását indokolni.

6. Hozzon példát arra, hogy a magyar történelem sorsfordító eseményeinek eltérő értékelései léteznek.

A feldolgozás során az is kiderült, hogy a kompetencialistán a források használata és értékelésénél 6, a tájékozódás térben és időbeni szempontnál 4, az eseményeket alakító tényezőknél szintén 6 olyan elvárás van, amelyek vagy kihagyásra, vagy összevonásra javasoltak (8. melléklet).

Az emelt szintű adatok feldolgozása számos vonatkozásban hasonló következtetésre vezet, mint a középszintűeké; itt is a forrásközpontúság érvényesül dominánsan a feladatokban, hiszen a kiosztott pontértékek (198) több mint fele a források használata és értelmezése kompetenciához kapcsolódik. A maradék kevesebb mint 100 ponton osztozik a további 3 kompetencterület.

A középszintű kompetencialistán szereplő szempontok gyakoriságát, előfordulását megvizsgáltuk külön a teszt- és esszéfeladatokban is. Eredményként megállapítható:

Középszintű tesztfeladatoknál az elérhető 108 pont érték közel 80%-át 12 szempont uralja. A sor élén a kompetencialista azon szempontjai állnak, amelyek ábrák, táblázatok kiegészítéséhez kapcsolódnak. A gyakoriságot illetően az alábbi sorrend alakult ki:

1. Tudjon statisztikai táblázatok, diagramok, grafikonok, kronológiák, sematikus ábrák tartalmára vonatkozó állításokat megfogalmazni, következtetéseket levonni, egyszerű, rövid kifejtést igénylő kérdésekre válaszolni.
2. Legyen képes a tartalmi követelményekben szereplő témákhoz kapcsolódó szemléltető ábrák kiegészítésére.
3. Tudjon válaszolni a forrás tartalmára vonatkozó egyszerű kérdésekre.
4. Tudja értelmezni a magyar és az egyetemes történelem fontosabb szöveges forrásait, és megadott szempontok szerint tudjon a forrás alapján egyszerű következtetéseket megfogalmazni.
5. Legyen képes a fontosabb történelmi topográfiai neveket a vaktérképen bejelölt pontokhoz vagy területekhez kapcsolni, és alapvető ismereteket gyűjteni.

Ez a sorrend abból a szempontból érdekes, hogy az összes feladatban előforduló kompetenciák tekintetében csak egy részük került fel dobogós helyekre.

A középszintű esszé feladatoknál az elérhető pontérték (72 pont) közel 90%-ában az alábbi hat szempont érvényesült a következő sorrendben:

1. Legyen képes különböző típusú források és saját ismeretei összevetésével egy témáról összefoglaló ismertetést írni.
2. Legyen képes történelmi események okairól és következményeiről feltételezéseket megfogalmazni és azokat indokolni.
3. Legyen képes megadott segítséggel (pl. térképvázlat, kronológiai tábla, forrás) konkrét eseménysorokat bemutatni.
4. Legyen képes statisztikai adatsorok, grafikonok, diagramok, sematikus ábrák, magyarázó ábrák alapján szöveges elemzést készíteni.
5. Legyen képes szabadon választott történelmi jelenségek változásait hosszabb időtávon végigkísérni.
6. Legyen képes források segítségével történelmi szereplőknek az események alakulásában betöltött szerepét bemutatni.

Ennek a rangsornak további érdekessége az, hogy az első 29,5 pontot ért el, ami meghaladja az összpontszám 40%-át, és a többi öt osztozik a további közel 50%-on, míg a maradéknak csak 10% jutott. A statisztikai eredmények magyarázata az, hogy itt az esszék lényegében valóban ehhez a kompetenciához kötődnek legszorosabban.

Emelt szinten a tesztfeladatok feldolgozása alapján az az eredmény született, hogy az elérhető 108 pont 50%-át az alábbi öt kompetencialistán szereplő nézőpont fedi le:

1. Legyen képes a fontos történelmi eseményeket sorrendbe állítani, évszámokkal, nevekkal és helyekkel összekapcsolni.
2. Tudjon statisztikai táblázatok, diagramok, grafikonok, kronológiák, sematikus ábrák tartalmára vonatkozó állításokat megfogalmazni, következtetéseket levonni, egyszerű, rövid kifejtést igénylő kérdésekre válaszolni.
3. Legyen képes dokumentumokból, megadott szempontok alapján korabeli társadalmi és politikai viszonyokra vonatkozó állításokat megfogalmazni.
4. Forrás alapján legyen képes történelmi fogalmak meghatározására.
5. Legyen képes a fontosabb történelmi topográfiai neveket a vaktérképen bejelölt pontokhoz vagy területekhez kapcsolni, és alapvető ismereteket gyűjteni.

Ez esetben is megállapítható egyrészt az, hogy a forrásokhoz kapcsolódó a legtöbb kompetencia, másrészt itt a kronológia, topográfia lényegesen súlyozottabban van jelen, mint a középszintű feladatoknál. Mindez rosszindulatú feltételezés szerint azt is jelentheti, hogy az

emeltszintű feladatsort összeállítók valójában a hagyományosan ún. ténytudásra építő történelemtanítást tekintik emelt szintűnek és nem a problémamegoldásra épülő alkalmazott tudást mérőt. Ez a sorrend abból a szempontból érdekes, hogy az összes feladatban előforduló kompetenciák tekintetében csak egy részük került fel dobogós helyekre.

Az emelt szintű esszé feladatoknál az alább felsoroltak közül az első kapta meg a megszerezhető 90 pont több mint 30%-át, a további három pedig együttesen újabb 30%-ot, vagyis a 48 emelt szintű kompetenciából lényegében négy megszerezte a pontok több mint 60%-át.

1. Legyen képes különböző típusú források és saját ismeretei összevetésével egy témáról összefoglaló ismertetést írni.
2. Megadott szempontok alapján tudjon információkat gyűjteni a forrásból, és tudja az információkat saját korábbi ismereteivel összevetni, az eltéréseket megfogalmazni és indokolni.
3. Legyen képes statisztikai adatsorok, grafikonok, diagramok, sematikus ábrák, magyarázó ábrák alapján szöveges elemzést készíteni.
4. Legyen képes megadott segítséggel (pl. térképvázlat, kronológiai tábla, forrás) konkrét eseménysorokat bemutatni.

Összegezve megállapítható, hogy a két vizsgaszint kompetencialistájának feladatokban való beazonosítása nagyon nehéz, mert a 86 szempont rendkívül szórt, továbbá majdnem minden feladat komplex, vagyis mind a teszt-, mind az esszé feladatokhoz több és eltérő forrás is tartozik. Ráadásul a tesztfeladatoknál gyakran alkérdések is vannak (külön-külön forrásokkal), az esszéknél pedig több szempontra vonatkozóan kell szöveges elemzést írnia a vizsgázónak; ez a feldolgozást megnehezíti. Egy-egy feladat kapcsán a „legmegfelelőbb, legjellemzőbb” kompetencia kiválasztása általában nem vezetett eredményre, ezért kényszerültünk a százalékos felbontást alkalmazni, amivel persze csak részben tudtuk kezelni az adatbeviteli problémákat.

Azt is rögzíthetjük, hogy van öt-hat olyan kompetencia, amely gyakorlatilag minden feladatnak megfeleltethető, így pl. a tesztekénél

a 102-es, „Tudja értelmezni a magyar és az egyetemes történelem fontosabb szöveges forrásait, és megadott szempontok szerint tudjon a forrás alapján egyszerű következtetéseket megfogalmazni.”

vagy a 119-es, „Tudjon statisztikai táblázatok, diagramok, grafikonok, kronológiák, sematikus ábrák tartalmára vonatkozó állításokat megfogalmazni, következtetéseket levonni, egyszerű, rövid kifejtést igénylő kérdésekre válaszolni.”

Az esszék esetében pedig

pl. a 110-es és „Legyen képes különböző típusú források és saját ismeretei összevetésével egy témáról összefoglaló ismertetést írni.”

vagy a 120-as „Legyen képes statisztikai adatsorok, grafikonok, diagramok, sematikus ábrák, magyarázó ábrák alapján szöveges elemzést készíteni.”

Így ezeket érdemes lenne alapkompenciaként rögzíteni.

Hasonló helyzet áll fenn a szakszókincs használata kapcsán is, hiszen amellet hogy pl. a térképet vagy kronológiai táblázatot a vizsgázók használhatják, a szakszókincset is minden feladatnál ismerniük és használniuk kell.

A kompetencialista túlzott részletezettsége miatt árnyalatnyi különbségek is megfogalmazódnak; így egyrészt nagyon nehéz az egyes kompetenciák megjelenésének beazonosítása, másrészt bizonyára a feladatkészítés is, mivel a szétaprózottság miatt nagyon nehéz a megfeleltetés. A két szint megkülönböztetését a követelmény számos esetben az alapvető szó beiktatásával oldja meg. Például:

Legyen képes alapvető történelmi események lényeges és kevésbé lényeges elemeinek megkülönböztetésére.

Legyen képes a történelmi események, összefüggések lényeges és kevésbé lényeges szempontjainak megkülönböztetésére.

Ugyanakkor nem definiálja, hogy mit ért „alapvető” alatt, hiszen a magyar történelem-tanításban számos kérdésben nincs olyan konszenzus, amely alapján bármilyen tényre, adatra, összefüggésre azt lehetne mondani, hogy alapvető. Ebből következően ki kellene iktatni ezt a szó használatát és valamilyen módon mással kellene helyettesíteni.

Az esszéknél minden esetben a források és a saját ismeretei alapján kell megoldani a vizsgázónak a feladatot. Viszont csak néhány kompetencia tartalmazza, hogy a vizsgázó saját ismereteit használja fel, vagy azzal vesse össze a forrás feldolgozásának megadott módját. Ezért az javasolható, hogy mivel a diákok saját ismereteiket mind a teszt, mind az esszé feladatok megoldásánál használják, ezt külön egy kompetencia ne tartalmazza.

Összességében megállapítható, hogy a feladatsorok összeállítása során valószínűleg közvetlen módon nem vették figyelembe a megadott 86 szempontot. Ez magyarázható ugyanakkor a kompetenciák fentiekben jelezett hiányosságaival is. Másrészt a kompetenciák kb. egyharmada valójában nem is vehető figyelembe érettségi feladatok készítésénél. Azok jelentős része ugyanis sokkal inkább fejlesztő és nem mérő jellegű feladatnál jellemző kompetenciára utal.

A feladatok és kompetencialista feldolgozása arra is rávilágított – ami már a bajor követelményekkel való összehasonlításban, mint tanulság megjelent –, hogy a vizsgakövetelményben megjelenő 84 kompetencia egyik oldalról túlságosan részletező, másik oldalról pedig gondolkodási műveletek szintjével nem megfeleltethető.

Éppen ezért a fejlesztés következő fázisában párhuzamosan kellene elvégezni a kompetenciák számának radikális csökkentését, átfogóbb fókuszok alá rendelését, illetve a szintezést oly módon, hogy ne csak a vizsgaszintekbeli különbségek jelenjenek meg, hanem az egyes vizsgaszinteken belüli differenciák is nyilvánvalókká váljanak. E munkának nemcsak az lenne a haszna, hogy lényegesebben áttekinthetőbbek lennének a kompetencia követelmények, hanem az egyes feladattípushoz való rendelésük is világosabban, egyértelműbben kiderülhetne.

A kompetenciakövetelmények további használhatóságát az is növelhetné, ha az egyes kompetenciák feladathoz való megjelentetésében különválasztódnának az írásbeli (ezen belül teszt, esszé), valamint a szóbeli vizsgán elvárható speciális követelmények.

Mivel az új történelemérettségi egyik meghatározó szempontja a források feldolgozása és értelmezése, érdemes elemezni, hogy a nemzetközi szakirodalom milyen lényeges szempontokat fogalmaz meg a vizsgálandó képességek és készségek feltárására, mérésére.

IV. 3. Tartalmak és a diszciplináris rend (dimenziók)

Elemzésünkben kiemelten foglalkozunk azokkal az elemekkel és összefüggésekkel, amelyek az új tartalmak és tudásfeldolgozás érvényesítését szolgálják. A követelmények belső koherenciájának feltérképezése egyrészt a kompetenciák vizsgálatára, másrészt a tartalmak és a vizsgaleírás összefüggéseinek bemutatására irányul.

Megvizsgáljuk az ún. tartalmak és a vizsgaleírás kapcsolatát. Ez alapvetően két területre irányul, egyrészt az ún. diszciplináris rend és a témakörök arányait vizsgálja, másrészt a szóbeli témakörök és a vizsga tartalmainak arányait elemzi.

A statisztikai elemzés módszerével megvizsgáltuk, hogy a tartalmakban szereplő 12 témakör és az abban megjelenő egyes témák témakörönként külön-külön és összességükben a történelem feldolgozása mely dimenzióját, nézőpontját (pl. gazdaságtörténet, társadalomtörténet) jelenítik meg. Vagyis azt vizsgáltuk, hogy pl. A középkori városok témakör, illetve az ennek alárendelt altémák (pl. középszinten: Egy középkori város jellemzőinek bemutatása; A középkori kereskedelem sajátosságai; emeltszinten: A középkori céhes ipar bemutatása) a történelem feldolgozása mely dimenziójához rendelhetők.

Az egyes témakörök és altémák besorolásánál természetesen nem lehetett mindig egyértelműen eldönteni a szemponthoz, dimenzióhoz rendelést, így ezeknél az eseteknél az adatbevitel során az „inkább jellemző” mérlegelést alkalmaztuk. Ez adhat az adatok értelmezésénél bizonyos torzítást, de összességében talán megfelelő biztonsággal mutathat rá az egyes témakörök sajátosságaira, és az egész együttes megítélésére.

Az egyes altémák feldolgozását az is szükségessé teszi, hogy az írásbeli feladatlap összeállításának a vizsgaleírás szerint az alábbi %-os megoszlást kell érvényesíteni, ezt pedig csak akkor lehet, ha a témakörök és altémák összességében is ez megjelenik:

Politika-, esemény-, állam-, jog- és intézménytörténet	kb. 40%
Társadalom-, életmód-, mentalitás- és művelődéstörténet	kb. 30%
Gazdaság-, technikatörténet és a környezeti kultúra története	kb. 20%
Eszme- és vallástörténet	kb. 10%

Továbbá ezzel igazolható, hogy az új követelményekben számottevő mértékben csökkent-e a 2005 előtt egyeduralgató politikatörténet túlsúlya.

Témakörök	A megjelenő szempontok darabszáma 1–4 (zárójelben a hiányzók)		
	Középszint	Emelt szint	Összesen
1. Az ókor és kultúrája	3 (gazdaság)	4	4
2. A középkor	4	4	4
3. A középkori magyar állam megteremtése és virágkora	3 (eszme)	2 (eszme, gazdaság)	3 (eszme)
4. Szellemi, társadalmi és politikai változások az újkorban	3 (gazdaság)	3 (társadalom)	4
5. Magyarország a Habsburg Birodalomban	3 (gazdaság)	2 (gazdaság, eszme)	3 (gazdaság)
6. A polgári átalakulás, a nemzetállamok és az imperializmus kora	3 (társadalom)	3 (eszme)	4
7. A polgárosodás kezdetei és kibontakozása Magyarországon	3 (eszme)	4	4
8. Az első világháborútól a kétpólusú világ felbomlásáig	4	4	4
9. Magyarország története az első világháborútól a második világháborús összeomlásig	3 (eszme)	4	4
10. Magyarország 1945-től a rendszerváltozásig	3 (eszme)	2 (eszme, gazdaság)	3 (eszme)
11. A jelenkor	3 (eszme)	3 (eszme)	3 (eszme)
12. A mai magyar társadalom és életmód	2 (eszme, gazdaság)	3 (eszme)	3 (eszme)

7. táblázat

A statisztikai feldolgozás eredményeként azt állapíthattuk meg, hogy nem minden témakör érvényesíti a közép és emelt szinten a fenti százalékos megoszlást, hiszen markánsan meg lehetett különböztetni a 12 témakör közül olyanokat, amelyek dominánsan inkább egy-egy történelmi nézőpontnak (pl. gazdaságtörténet) rendelődnek alá.

	Témakör	Arányok
Középszint	3. A középkori magyar állam megteremtése és virágkora	64% politikatörténet 18% gazdaságtörténet 18% társadalomtörténet
	4. Szellemi, társadalmi és politikai változások az újkorban	49% eszmék és ideológiák 38% politikatörténet 13% társadalomtörténet
	6. A polgári átalakulás, a nemzetállamok és az imperializmus kora	55% politikatörténet 36% gazdaságtörténet 9% eszmék és ideológiák
	12. A mai magyar társadalom és életmód	57% társadalomtörténet 43% politikatörténet
Emelt szint	3. A középkori magyar állam megteremtése és virágkora, mert	67% politikatörténet 33% társadalomtörténet
	5. Magyarország a Habsburg Birodalomban	86% politikatörténet 14% társadalomtörténet
	10. Magyarország 1945-től a rendszerváltozásig	60% politikatörténet 40% társadalomtörténet

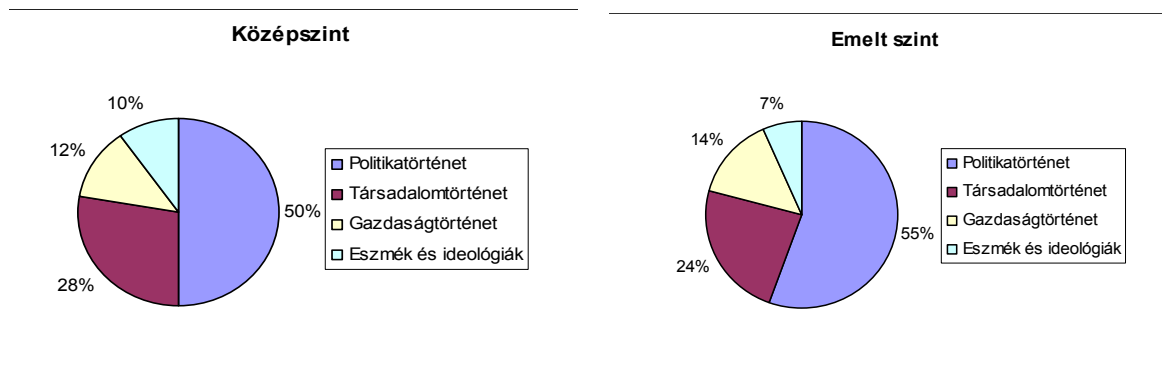
8. táblázat

A témakörök közül mindkét szinten leginkább a politikatörténet dominál (9. melléklet), és legkevésbé eszme és vallástörténet van jelen.

Első ránézésre az adatok, a politikatörténet túlsúlyáról tanúskodnak, hiszen a legtöbb témakör ehhez kapcsolódóan jelenik meg; középszinten (6), emelt szinten (9). Nem szabad azonban csak így vizsgálni az eredményeket, már csak azért sem, mert egy-egy témakör nem egyforma mennyiségű altémát jelent (pl. a 4-esben 13, a 8-asban 33). Tehát a kizárólag mechanikus és statisztikai összevetés mindenképpen félrevezető lehet. Továbbá azért sem értékelhetőek csupán így az eredmények, mert ha megnézzük az egyes témakörökön belüli eloszlást, azt tapasztalhatjuk, hogy kettőben (2-es, 8-as) mind a négy szempont szerepel közép- és emelt szinten is, háromban (1-es, 7-es, 9-es) pedig csak az egyik szinten és csak egy nézőpont hiányzik. Olyan témakör egy sem található, amelyben mindkét szinten és így összesítve sem jelenik meg legalább három dimenzió.

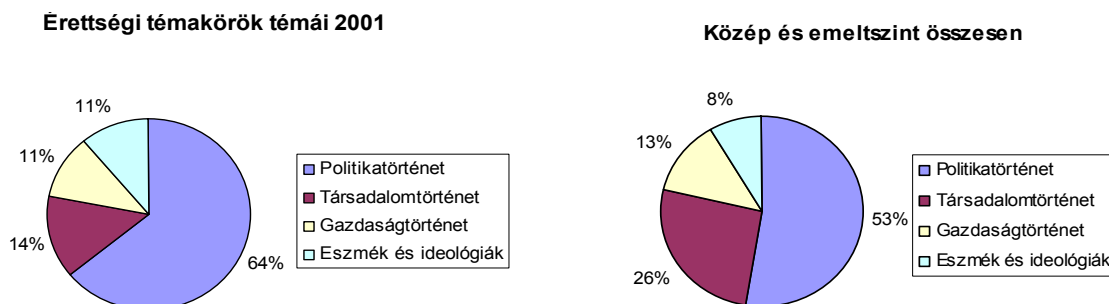
Az is leolvasható az adatokból, hogy a legtöbb témakörben főleg az eszme- és vallástörténeti témák hiányoznak – az összes 20 szempontból 12 ide sorolható, ami az összes hiány közel 60%-át adja. Ezek a témák egyébként is a legalacsonyabb %-kal jelennek meg a vizsgaleírásban az írásbeli összeállításánál.

Egyébként is a vizsga működése szempontjából sokkal lényegesebb az altémák jellegének összehasonlítása, mivel az írásbeli feladatsor tesztrészében 1-12-ig minden témakör valamely altémája megjelenik egy-egy feladat részeként. Ezt figyelembe véve pedig a következő összesített eredmény jelenik meg:



3. ábra: A történelem különböző dimenzióinak arányai a követelményekben

Annak bizonyítására, hogy lényeges hangsúlyeltolódás történt a korábbi évekhez képest, készítettünk egy modellt, mely a 2001-es központi témakörökhöz általánosságban rendelt tételeket tartalmazta, oly módon, hogy szándék legyen a politikátörténet súlyának némi csökkentésére. (10. melléklet) E statisztikai eredményt hasonlítottuk össze a 2005-ös adatokkal. Látható, hogy legalább 10%-kal csökkent a politikátörténet súlya, és ezt jórészt a társadalomtörténet kapta meg.



4. ábra: A 2001-es és 2005-ös témakörök arányai a követelményekben

A 2005-ös érettségihez kapcsolódó diagramon megjelenő eredmény egyértelműen azt mutatja, hogy összességében is, de különösképpen középszinten érvényesült a vizsgafejlesztés azon szándéka, hogy a politikátörténet mellett a történelmi feldolgozás új nézőpontjai is markánsan megjelenjenek, továbbá azt is tükrözik, hogy a különböző szempontú témák együttes aránya közelít a vizsgaleírásban az írásbeli vizsga feladatainak összeállításának szempontjaiként szereplő százalékos eloszláshoz.

IV. 4. Tartalmak és témák arányai (korszakok, magyar és egyetemes történelem)

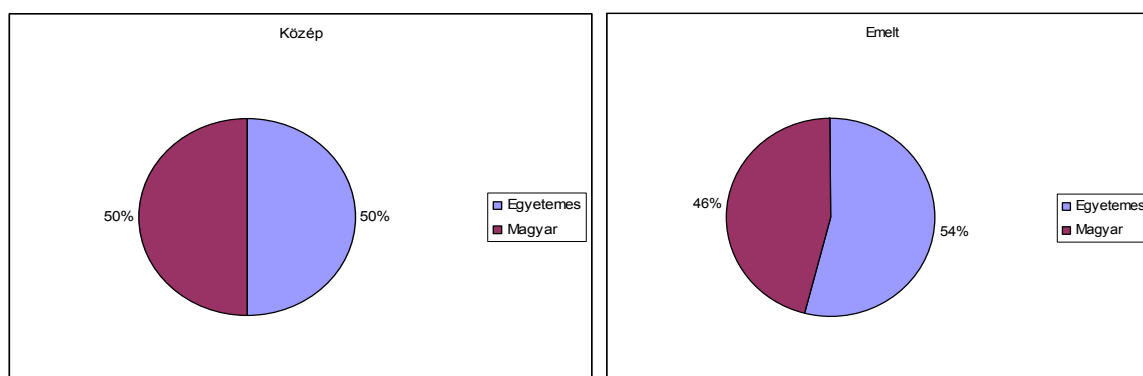
A vizsgakövetelmények belső koherenciájának vizsgálata szempontjából nem elhanyagolható az egyes témák és korszakok megjelenése, hiszen a vizsgaleírás a feladatsorok belső arányainak meghatározásánál pontosan rögzíti, hogy a feladatok 60%-nak a magyar történelemre, illetve több mint 50%-ának a XIX–XX. századi történelemre kell vonatkoznia. Ezen előírások háttérében az a vizsgafejlesztői szándék áll, hogy az európai tradícióknak megfelelően a hazai vizsgában is a nemzeti történelem túlsúlya érvényesüljön, továbbá hangsúlyeltolódás következzen be a modern kor tanítását illetően. Ez elsősorban azzal

magyarázható, hogy a vizsgakoncepció egyik kiemelten fontos szempontjának tekinti a jelenismeretre való felkészítést, amely azzal is összefügg, hogy az elmúlt évtized legtöbb európai oktatásfejlesztéssel kapcsolatos anyaga az aktív állampolgárságra való nevelést kiemelt feladatának tekinti.⁷⁸

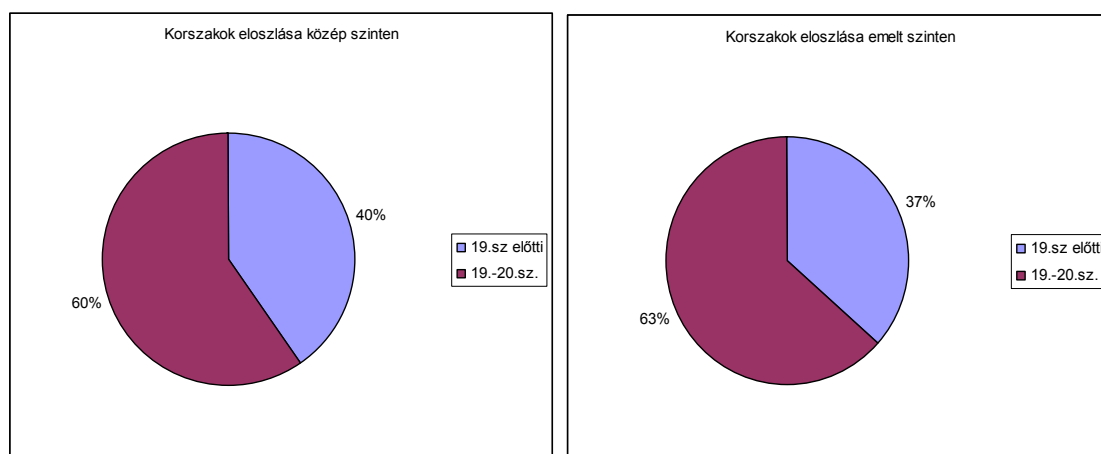
A témakörök eloszlása magyar és egyetemes történelem, valamint korszakok szerint (az adatok darabszámot jelentenek):

Témakörök	Egyetemes		Magyar		Összesen	
	Közép	Emelt	Közép	Emelt	Közép	Emelt
XIX. század előtti	30	23	19	16	49	39
XIX–XX. századi	31	34	42	33	73	67
Összesen	61	57	61	49	122	106

9. táblázat: A témakörök eloszlása a követelményekben



5. ábra: Magyar és egyetemes történelmi témák aránya



6. ábra: A történelmi korszakok (XIX. sz. előtti és utáni) arányai a követelményekben

⁷⁸ Ennek alapját az ún. Európai Kulcskompetenciák jelentik (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December on Key Competences for Lifelong Learning 2006/962/EC). A Nemzeti alaptantervbe az alábbi kulcskompetenciák kerültek: anyanyelvi kommunikáció, idegen nyelvi kommunikáció, matematikai kompetencia, természettudományi kompetencia, digitális kompetencia, a hatékony, önálló tanulás, szociális és állampolgári kompetencia, kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia, esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség.

Az eredményekből az is következik, hogy mindkét vizsgaszinten megvalósítható az írásbeli feladatok és szóbeli tételek összeállításánál az az elvárás, hogy a magyar történelem dominanciája érvényesüljön, még akkor is ha a tartalmakban megjelenő altémák aránya alatta is marad a 60%-os elvárásnak, hiszen az írásbeli esszérésznél egyértelműen a magyar történelem túlsúlya tud érvényesülni, hiszen három korszak kérdései is erre vonatkoznak. Továbbá a szóbeli feladatoknál is ez érvényesíthető, hiszen a megadott témakörök tág lehetőséget biztosítanak erre.

A korszakokra vonatkozó adatfeldolgozás még egyértelműbben jelzi, hogy a vizsgaleírásban szereplő százalékos arányok teljesíthetők, mivel a XIX–XX. századi altémák mindkét szinten 60%-át adják az összes tartalmi altémának. Így megállapíthatjuk, hogy a korszakok tekintetében egyértelműen érvényesül a követelményrendszer belső koherenciája.

IV. 5. Tartalmak és szóbeli témakörök

A szóbeli témakörök és tartalmak összefüggéseit azért kell vizsgálni, mert joggal merül fel a kérdés, hogy a tartalmi követelmények alkalmasak-e arra, hogy egy másik „fókuszon” ún. problémacentrikus (pl. Modern demokráciák működése, Nemzetközi konfliktusok és együttműködés) tematika szerint az emelt szintű vizsgabizottságok, illetve a középszinten vizsgáztató tanárok témakörönként legalább 2–4 tételt készítsenek belőlük, miként a vizsgaleírás előírja.

E vizsgálat kapcsán a tartalmakban szereplő témakörökhöz tartozó altémákat besoroltuk valamelyik szóbeli tematikai egység alá. Az egyes altémák besorolásánál természetesen nem lehetett mindig egyértelműen eldönteni, hogy melyik szempontnak felel meg, így ezeknél az eseteknél szintén az adatbevitel során az „inkább jellemző” mérlegelést alkalmaztuk. Ez természetesen bizonyos értelemben rontja a megbízhatóságot, de a tendenciákat és a végeredményt tekintve nem feltétlenül torzít.

A szóbeli témakörökhöz rendelhető altémák feldolgozása nyomán a következő eredmények születtek.

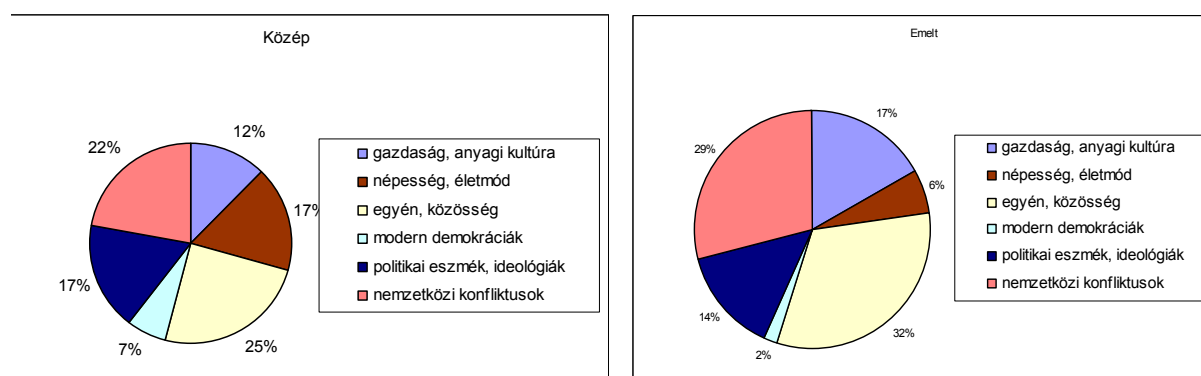
Dimenziók	A dimenziókhöz tartozó altémák száma (db)		
	Középszint	Emelt szint	Összesen
Gazdaság, gazdaságpolitika, anyagi kultúra	15	18	33
Népesség, település, életmód	21	6	27
Egyén, közösség, társadalom	30	34	64
Modern demokráciák működése	8	2	10
Politikai intézmények, eszmék, ideológiák	21	15	36
Nemzetközi konfliktusok és együttműködés	27	31	58
Összesen	122	106	228

10. táblázat: Az ún. dimenziókhöz tartozó altémák száma a követelményekben

A táblázat adatai azt mutatják, hogy az altémák mind közép, mind emeltszinten minden dimenziót lefednek. Az, hogy emelt szinten bizonyos dimenzióknál (modern demokráciák) kevesebb altéma van, ez nem jelent feltétlenül problémát, hiszen a követelményeket úgy kell értelmeznünk, hogy az emelt szint a középszintet is magába foglalja, így a riasztóan kevés választási lehetőségnek tűnő két altéma, valójában emelt szinten 10-et jelent, hiszen középszintű altémából is fogalmazható tétel, természetesen az emelt szinten elvárt fogalomkészlet és gondolkodási műveletek alapján.

Egyébként azt, hogy a Modern demokráciák témakör a többihez képest talán szűkebb, már a vizsga kipróbálásának első időszakában is érzékelték a fejlesztők, így a 2006-ban nyilvánosságra hozott fejlesztési javaslatokban e témakör címének a „Demokráciák és diktatúrák”-at (F. DÁRDAI Á.– KAPOSÍ J, 2006) javasolták.

E statisztikai feldolgozás egyben arra is rávilágít, hogy az érettségi altémái tekintetében megtörtént az a váltás, amely a politikatörténeti túlsúly megszüntetését jelenti, és a vizsgálódási nézőpontok (társadalomtörténet) megerősödését jelenti. Az egyes dimenziók arányai, miként az alábbi diagramok mutatják, jól illeszkednek a vizsgaleírásban rögzítettekhez, bár itt is felvethető annak a kérdése, hogy a „Népesség, életmód” és az „Egyén, közösség társadalom” témakörök nem fedik-e egymást, hiszen mindkettő társadalomtörténeti megközelítést kíván. A két témakör külön történő megfogalmazása mellett érvként az hozható fel, hogy a különválasztás révén érvényesíteni lehet a helytörténet tanításának szempontjait, másrészt meg tud jelenni a mikrotörténelem.



7. ábra: A dimenziók százalékos eloszlása a 2005-ös követelményekben

IV. 6. A témakörök és a feladatok

A feladatkészítés és a követelmények használhatósága szempontjából különösen fontosnak ítélnél az egyes altémák előfordulása az elmúlt évek feladatsoraiban. Az elemzés során a 122 középszintű, és a 106 emelt szintű altéma gyakoriságát vizsgáltuk meg a 2005-ös vizsgától kezdődően 2009 májusáig az írásbeli vizsga feladataiban (5 éven át: 42x2 feladatsor, azaz összesen 420 feladat). Adatgyűjtésünk arra irányult, hogy beazonosítsuk, mely altémák az igazán preferáltak, és melyek azok, amelyek csak nagyon ritkán vagy egyáltalán nem fordulnak elő. Mivel a statisztikai feldolgozásnál itt sem lehetett egy-egy feladatot csak egy témakörnek megfeleltetni, azzal a módszerrel éltünk, hogy 100%, 75%, 50%, 25%-os részesedést rögzítettünk és a végén súlyozott átlagot számoltunk. Ennek alapján középszinten a következő eredmények születtek:

A tesztfeladatok között 35 olyan altémát találtunk, amely az ötből legalább 1,25 értékű átlagpontot ért el. Ez az összes lehetséges altéma 29%-a. Ha a jelenlegi feladatkészítési szabályok szerint vizsgáljuk a feladatok előfordulási gyakoriságát – miszerint a 12 tesztfeladat mindegyike egy-egy követelményekben megjelenő témakörre vonatkozik –, akkor az 5 feladatsor 100 lehetséges tesztfeladatát alapján hasonló százalékos arányt kapunk (28%).

Két olyan altémát találtunk – egy egyetemes történelemre (a 11. Jelenkort feldolgozó témakörből „A fejlődő országok főbb problémái” címűt), és egy hazai történelemre vonatkozót (a 12. Mai Magyarországról szóló „A választási rendszer”, „A helyi önkormányzatok feladatai, szervezetei és működésük” címűt) –, amelyek az öt vizsgaalkalom közül háromszor is 100%-ban kitöltöttek egy-egy feladatot. Ha a jelenlegi feladatkészítési gyakorlatot követve azt feltételezzük, hogy a különböző évek feladatsorai egy-egy témakörön belül váltakozva

jelennek meg, akkor a fenti két témakörben, ahol középszinten mindkét esetben 5-5 altémát találunk, azt kellene eredményül kapnunk, hogy egyszer, esetleg kétszer ismétlődhetnek meg az altémák. Ehhez képest itt ez a két altéma háromszor jelenik meg, ami egyértelműen felülreprezentáltságra utal. Nehéz erre magyarázatot találni, hiszen mindkét témakörben több olyan altéma található (pl. Az Európai Unió intézményei, Nemzetiségek a mai magyar társadalomban), amely kedvező feladathelyzetet teremthet, és bizonyára megfelelő források is rendelkezésre állnak. A felülreprezentáltság nehezen magyarázható, talán tervszerűbb feladatkészítési gyakorlat hosszabb időtávban majd kiegyenlítettebbé teszi a témaválasztást.

A rangsorban 16 olyan altémát találtunk, amelyek közül 14 kétszer fordult elő 100%-os mértékben, és kettőt, amelyik háromszor jelent meg, de összességében csak 2 átlagpontot ért el. A 16 altéma közül 9 a magyar történelemre, 7 pedig az egyetemes történelemre vonatkozik. Mindez jól tükrözi a vizsgaleírásban megjelenő arányt: a középszintű írásbeli feladatok 60%-át a hazai történelem adja, és 40%-át az egyetemes. Itt ez az arány 56% és 44%. Ha abból a szempontból vizsgáljuk ezeket a témákat, hogy a történelmi feldolgozás melyik dimenziójához tartoznak (politika, társadalom, gazdaság, eszme), akkor azt állapíthatjuk meg, hogy itt sincs lényeges eltérés a vizsgaleírásban szabályozottakhoz képest, hiszen a politikatörténet 44%-ban, a társadalomtörténet 25%-ban, a gazdaságtörténet 20%-ban, míg az eszme- és vallástörténet 19%-ban van jelen. E vizsgálódás egyrészt azt mutatja, hogy a feladat-összeállítók tartották magukat a vizsgadokumentumokban előírtakhoz, másrészt arra is kitekintést enged, hogy mely témák vannak feltehetően jelen a tanítási gyakorlatban, hiszen a feladatkészítők (maguk is gyakorló tanárok); válogatásukat az adott lehetőségeken belül bizonyára ez a rejtett motívum is meghatározta.

Az esszéfeladatok között 16 olyan altémát találtunk, amely legalább 1,25 értékű pontot ért el, ami a lehetséges altémák 13%-át jelenti. Ez az arány nehezen hasonlítható össze a tesztfeladatokéval, hiszen ott 12 feladat, itt pedig csak 8 feladat jelenik meg az érettségi dolgozatokban.

Az esszéfeladatok közül szintén két olyan altémát regisztráltunk (az 5. „Magyarország a Habsburg Birodalomban” témakörben található Végvári küzdelmek, és a 7. „A polgárosodás kezdetei és kibontakozása Magyarországon” témakörben található „A főbb hadjáratok, a katonai erőviszonyok alakulása, a vereség okai” címűt), melyek az öt vizsgaalkalom közül háromszor is 100%-ban kitöltöttek egy-egy feladatot. A felülreprezentáltságra magyarázat különösképpen a 7. témakör esetén nincs, hiszen 7 altéma közül lehetett volna választani, míg az 5. témakörnél 5 altéma állt a feladatkészítők rendelkezésére.

Az esszéfeladatoknál a rangsorban további két témakört találtunk, mely 2,25 illetve 2,5 értékű pontot kapott (7. témakör, „A polgárosodás kezdetei és kibontakozása Magyarországon”, „Kibontakozó ipar, fejlődő mezőgazdaság, közlekedés”, illetve az 5., „Magyarország a Habsburg Birodalomban” témakörben, „Mária Terézia és II. József reformjai”). Az előfordulások gyakoriságára az adhat magyarázatot, hogy ezek az altémák olyan témakörben kaptak helyet, ahol csak 5 alcím található.

Az esszéfeladatoknál 8 olyan altémát találtunk, amelyek közül 7 kétszer fordult elő 100%-os mértékben, és egyet pedig, amelyik háromszor jelent meg, de összességében csak 2 átlagpontot ért el. A 8 altéma közül 7 a magyar történelemre, egy pedig az egyetemes történelemre vonatkozik. Mindez azért nem tükrözheti a vizsgaleírásban megjelenő arányt – a középszintű írásbeli feladatok 60%-át a hazai történelem adja, és 40%-át az egyetemes –, mert az esszéknél a négy választható korszak közül 3 a magyar történelemre vonatkozik.

Ha a fenti vizsgálatot az összes feladatra (100) vonatkoztatva elvégezzük, akkor az alábbi eredményt kaphatjuk: 6 olyan témakör van, amelyik 4 vagy annál többértékű pontot ért el. Ezek közül egy (Választási rendszer) a tesztfeladatok között is magas reprezentációval szerepelt, illetve 3 olyan, mely az esszéfeladatoknál fordult elő az átlagnál többször. Az újonnan megjelenő témakörök a 7. témakörből (A polgárosodás kezdetei és kibontakozása Magyaror-

szágon) található „Nemzetiségek a dualizmus korában”, valamint a 9. témakörben (Magyarország története az első világháborútól a második világháborús összeomlásig) szereplő „Az ellenforradalmi rendszer konszolidációjának legfontosabb lépései” című. Az adatokat tovább vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a rangsorban tovább következő témakörök, amelyek 3 pontot értek el, mindegyike már említésre került vagy a teszt vagy az esszéfeladatoknál.

Összességében az látszik, hogy a 10 leggyakrabban szereplő altémából 8 a magyar történelemhez, 2 az egyetemeshez kapcsolható. Politikatörténeti 4, ami 40%-ot jelent, társadalomtörténeti 4, ami szintén 40%-ot jelent, a gazdaság-, eszme- és vallástörténet pedig 1, ami 10-10%-ot tesz ki. Ezek az arányok is nagyjából megfelelnek a vizsgaleírásban leírtaknak, csak gazdaságtörténeti vonatkozása kevesebb, bár ha az altémakon belüli arányokra is figyelemmel lettünk volna, akkor már nagyon közel lenne a vizsgadokumentumban szereplő elvárásokhoz.

Megállapítható, hogy a vizsgakövetelményekben megjelenő témakörök alkalmasak a vizsgamodellben rögzített tartalmi arányok megtartására, további teendőként azonban három dolog megfogalmazható. Egyrészt – a feladat-összeállítási gyakorlat miatt, miszerint minden tesztfeladatsor minden témakört érint – érdemes lenne nagyjából közel egyforma altémákat tartalmazó témaköröket kialakítani. Másrészt a nulla vagy ahhoz közeli pontértéket elért témakörök esetében meg kellene próbálkozni más témákkal való összevonással, esetleg más megfogalmazással vagy kihagyással is, hiszen ez az alacsony érték azt is jelentheti, hogy nincs benne a mindennapi tanítás kánonjában. Harmadrészt lényeges kutatási bázisként is funkcionálhatnak az így felvett adatok tekintetben, ha a gyakorisághoz az eredményességet is hozzárendeljük, hiszen így visszajelzést kaphatunk a tanórai munka hatékonyságáról is.

Emelt szinten a statisztikai feldolgozás módszerével élve a 106 emelt szintű, valamint a 122 középszintű altéma gyakoriságát vizsgáltuk meg; hiszen az emelt szint magába foglalja a középszintet. Mivel a feladatok esetében nem mindig lehetett kizárólagosan megfeleltetni egy-egy feladatot csak egy témakörnek, a feldolgozásnál azzal a módszerrel éltünk, hogy a 100%-os azonosság mellett 75%, 50%, 25%-os részesedést is rögzítettünk és az adatok összegyűjtését követően súlyozott átlagot számoltunk. Ennek alapján a következő eredmények születtek:

A tesztfeladatok között 26 olyan altémát találtunk, amely legalább 1,25 értékű pontot ért el. Ez az összes lehetséges közép- és emeltszintű altémának (228) 11,4%-a. Amennyiben a jelenlegi feladatkészítési szabályok szerint vizsgáljuk a feladatok előfordulási gyakoriságát, miszerint a 12 tesztfeladat mindegyike egy-egy követelményekben megjelenő témakörre vonatkozik, s ha az 5 feladatsor 110 lehetséges tesztfeladatát nézzük, akkor ez 23,6 százalékos arányt mutat.

Két olyan altémát találtunk, mindkettőt az egyetemes történelemből (A 2. A középkort feldolgozó témakörből A humanizmus és a reneszánsz jellemzői (pl. emberközpontúság, antik embereszmény) és fontosabb itáliai képviselői (pl. Petrarca, Machiavelli és Raffaello) címűt, valamint a 8. Az első világháborútól a kétpólusú világ felbomlásáig című témából. A második világháború előzményei, katonai és politikai fordulópontjai címűt, amelyek az öt vizsgaalkalom közül háromszor is 100%-ban kitöltöttek egy-egy feladatot. A két témakör közül az első az emelt szintű, míg a második a középszintű követelmények közé tartozik. Ha a jelenlegi feladatkészítési gyakorlatot követve azt feltételezzük, hogy a különböző évek feladatsorai egy-egy témakörön belül váltakozva jelennek meg, akkor a fenti két témakörben, ahol emelt szinten az első esetben 15, a másodikban 17 altémát találunk, feltételezésünk szerint azt kellene eredményül kapnunk, hogy egyszer, esetleg kétszer ismétlődhetnek meg az altémák. Ehhez képest itt ez a 2 altéma háromszor jelenik meg, ami egyértelműen felülreprezentáltságra utal.

Nehéz erre magyarázatot találni, hiszen mindkét témakörben több olyan altéma található (pl. Az Európai Unió intézményei; Nemzetiségek a mai magyar társadalomban),

amelyekből számos feladat megfogalmazható, és források is rendelkezésre állnak. Így hasonlóan a középszinthez, felülreprezentáltságuk motívuma nehezen magyarázható.

A rangsorban további 3 altémát találtunk, amelyek háromszor fordultak elő, de ezek egy vagy két feladatban nem 100%-ban jelentek meg. A 3 altéma közül egy a magyar történelemre (Mátyás király bel- és külpolitikája), 2 pedig az egyetemes történelemre (A fejlődő országok főbb problémái; A napóleoni háborúk fordulópontjai) vonatkozott. A statisztikában 8 további altéma jelent meg, amelyek elérték a 2 pontot. Ezek közül 5 az egyetemes történelemre, 3 pedig a magyar történelemre vonatkozik. Ha megvizsgáljuk az egyetemes történelmi arányokat, akkor nem igazán tükrözi azt a vizsgaleírásban megjelenő arányt, ahol az emelt szintű írásbeli feladatok 60%-át a hazai történelem, és 40%-át az egyetemes adja. Itt ez az arány majdnem fordított, hiszen közel 70% az egyetemes, és csak 30%-a a magyar történelem.

Ha abból a szempontból vizsgáljuk ezeket a témákat, hogy a történelmi feldolgozás melyik dimenziójához tartoznak (politika, társadalom, gazdaság, eszme), akkor azt állapíthatjuk meg, hogy itt sincs lényeges eltérés a vizsgaleírásban szabályozottakhoz képest. A 13 altéma dimenzióit vizsgálva 5 politikatörténelmi (38,4%), 3 társadalomtörténelmi (23%), 2 gazdaságtörténelmi (15,4%) és egy eszme- és vallástörténelmi, ami 7,7%-ot jelent.

E vizsgálódás egyrészt azt mutatja, hogy a feladat-összeállítók tartották magukat a vizsgadokumentumokban előírtakhoz, másrészt arra is kitékintést enged, hogy mely témák vannak feltehetően jelen a tanítási gyakorlatban, hiszen – mint már említettük –, a feladatkészítők (gyakorló tanárok) válogatását az adott lehetőségeken belül bizonyára ez a rejtett motívum is meghatározta.

Az esszéfeladatok tekintetében 19 olyan altémát találtunk, amely legalább 1,25 értékű pontot ért el, ami a lehetséges altémák (228) 8%-át jelenti. Ez az arány nehezen hasonlítható össze a tesztfeladatokéval, hiszen ott 12 feladat, itt pedig csak 8 feladat jelenik meg az érettségi dolgozatokban.

Az esszéfeladatok közül szintén két olyan altémát regisztráltunk, mindkettőt a magyar történelemből (a 3. A középkori magyar állam megeremtése és virágkora témakörben található A kalandozó magyarok képe a korabeli forrásokban, és az 5. Magyarország a Habsburg Birodalomban témakörben található Összetartó és elválasztó erők a három országrészben (pl. a törökök elleni védekezés, gazdaság, vallás címűt), amelyek az öt vizsgaalkalom közül háromszor is 100%-ban kitöltöttek egy-egy feladatot.

A felülreprezentáltságra magyarázat különösen a 7. témakör esetében nincs, hiszen 7 altéma közül lehetett volna választani, míg az 5. témakörnél 5 altéma állt a feladatkészítők rendelkezésére.

Az esszéfeladatoknál a rangsorban további egy altémát találtunk az egyetemes történelem köréből, mely 2,5 értékű pontot kapott (2. témakör, A középkor, Az Oszmán Birodalom jellemző vonásai és társadalmi háttere (pl. szolgálati birtok, szpáhi, gyermekadó, janicsár).

Az előfordulások gyakoriságára az adhat magyarázatot, hogy a téma több nézőpontból is vizsgálható, egyrészt politikatörténelmileg, másrészt társadalomtörténelmileg, így különböző nézőpontú feladatokban is meg tud jelenni.

Az esszéfeladatoknál 9 altémát találtunk, amelyek közül 7 kétszer fordult elő 100%-os mértékben, 2 pedig háromszor jelent meg, de összességében csak 2 átlagpontot ért el. A 9 altéma közül 5 a magyar történelemre, 4 pedig az egyetemes történelemre vonatkozik. Mindez azért nem tükrözheti azt a vizsgaleírásban megjelenő arányt (miszerint az emelt szintű írásbeli feladatok 60%-át a hazai történelem adja, és 40%-át az egyetemes), mert az esszéknél ez nem érvényesülhet, hiszen a négy választható korszak közül három a magyar történelemre vonatkozik.

Ha a fenti vizsgálatot az összes feladatra (110) vonatkoztatva elvégezzük, akkor az alábbi eredményt kaphatjuk: 2 olyan témakör van, amelyik 4 vagy annál többértékű pontot ért

el. Az egyik (A kalandozó magyarok képe a korabeli forrásokban) az esszéfeladatok között is magas reprezentációval szerepelt, a másik (A kapitalista világgazdasági rendszer kialakulásának kezdetei, a legfőbb társadalmi és gazdasági folyamatok a XVI–XVII. században Nyugat-Európában), amelyik egyik feladattípusban sem volt felülreprezentált, de mindenhol a dobogós helyek környékén állt.

A rangsorban következő 7 altémából 3 már a teszt vagy esszéfeladatoknál is előkelő helyen szerepelt, 4 azonban új (A török kiűzésének kérdései és Zrínyi Miklós; Összetartó és elválasztó erők a három országrészben, Az átalakuló társadalom sajátosságai, Az udvar és a rendek viszonyának alakulása).

Az adatokat tovább vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a rangsorban következő 7 témakör közül, amelyek 2-nél több pontot értek el, 3 már szerepelt vagy a teszt vagy az esszéfeladatoknál, míg 4 újként jelenik meg. A 16 leggyakrabban szereplő altémából 10 a magyar történelemhez, 6 az egyetemeshez kapcsolható. Ezen belül 8 politikátörténeti (50%), 5 társadalomtörténeti (31%), 2 gazdaságtörténeti (12,5%) 1 pedig eszme- és vallástörténeti (10%).

Ezek az arányok is nagyjából megfelelnek a vizsgaleírásban leírtaknak, csak gazdaságtörténeti vonatkozása kevesebb, bár, ha az altémákon belüli arányokra is figyelemmel lettünk volna, akkor már nagyon közel lenne a vizsgadokumentumban szereplő elvárásokhoz.

Összegzésként azt lehet megállapítani, hogy a vizsgakövetelményekben megjelenő témakörök alkalmasak a vizsgamodellben rögzített tartalmi arányok megtartására. További teendőként három dolog fogalmazható meg. 1. A feladat-összeállítási gyakorlat miatt – miszerint minden tesztfeladatsor minden témakört érint – nagyjából közel azonos számú altémákat tartalmazó témaköröket kellene megfogalmazni. 2. Azon témakörök esetében, amelyek a statisztikai feldolgozás szerint nem, vagy alig fordultak elő (0 vagy ahhoz közeli pontértéket értek el) meg kellene próbálkozni más témákkal való összevonással, esetleg más megfogalmazással vagy kihagyással is. (A kis számú előfordulás azt is jelentheti, hogy az a tartalom nincs benne a mindennapi tanítás kánonjában.) 3. Az altémák előfordulási arányai kutatási bázisként is funkcionálhatnak, ha a gyakoriságuk mellé a tanulók által elért teljesítményeket is hozzárendeljük, ezáltal fontos visszajelzést kaphatunk a tanórai munka hatékonyságáról.

V. A 2005–2008 közötti történelemérettségi eredmények bemutatása, elemzése, szaktanári vélemények, a fejlesztés lehetséges irányai

V. 1. Adatok és eredmények 2005–2007

Az 1990-es évek második felében elindult vizsgareformban hangsúlyos szerepet kaptak a kulcskompetenciák (nyelvi kultúra, kommunikáció, értő olvasás, érvelés, szövegalkotás, információk kezelése, problémafelismerés, problémamegoldó gondolkodás, logikai kapcsolatok felismerése, modellalkotás, önkifejező képesség). A kompetenciák fejlesztésére irányuló oktatás egyrészt az általános készségfejlesztést helyezi előtérbe, mely a gyakorlatban leginkább a diákok tevékenykedtetését jelenti, másrészt a közösségben való szocializációt (kooperatív munka). Ez az oktatási modell alapvetően új tanulási szituációk (projekt, portfólió) alkalmazását várja el, és tulajdonképpen másodlagosnak tekinti a feldolgozandó tartalmakat, a hagyományos tananyagot. Ebből adódóan is számosan tekintenek úgy erre az oktatási modellre, mint a gyakorlatiasabb műveltség megszerzésének letéteményesére, mely a gyakorlatidegen „ünnepnapis tudás” ellentétéként elősegíti az alsóbb társadalmi csoportok kulturális hátrányainak megszűnését.

A megváltozott tudásfelfogás nyomán a történelem tantárgy vizsgakövetelményeiben is előtérbe kerültek azok a képességjellegű követelmények (kompetenciák), amelyek a történelmi megismerést és értelmezést állítják a tanulás középpontjába. Így a követelményekben kiemelt fejlesztési célként fogalmazódott meg a források használata és értékelése, a szaknyelv alkalmazása, a térbeli és időbeli tájékozódás, az eseményeket alakító tényezők feltárása, a történelmi események és jelenségek problémaközpontú bemutatása, valamint a vizsgaleírás feladattípusaiban meghatározóvá vált az alkalmazott tudás mérésének szándéka.

A kompetencia-központúság hangsúlyossá válása a vizsgafeladatok tartalmi és formai elemeiben mutatható ki a leglátványosabban, hiszen a hagyományos, adatközpontú, egyszerű felidézést igénylő feladatok helyébe a szövegértést, problémamegoldást igénylő, alkalmazott tudást mérő, új típusú feladatok léptek.

A vizsgareform korszerűsítő törekvéseinek meghatározó eleme az írásbeli vizsgarész bevezetése volt, amelyet a vizsgateljesítmények összemérhetősége, a vizsga követelményeinek és a vizsga feltételeinek egységesítése, az új – nemzetközi szempontból is újdonságnak számító – mérési, értékelési gyakorlat elterjesztése, a szemléleti, tartalmi, módszertani reformok gyakorlati érvényesítése indokolt. Az első két-három évben nyilvánosságra került vizsgafeladatsorok bizonyára meggyőzték a kétkedőket arról, hogy a hazai viszonyok közötti vizsgáztatási gyakorlatban is érvényesíthetők a történelmi tudás értelmezésében, a történelemdidaktikai kutatásokban bekövetkezett változások és az értékelés standardizációjának kísérlete. Sőt, a feladatsorok arra is megnyugtatóan választ adhatnak, hogy a feladatfejlesztés eredményeit – az alkalmazott tudást mérő feladatokat – vizsgahelyzetben is lehet alkalmazni.

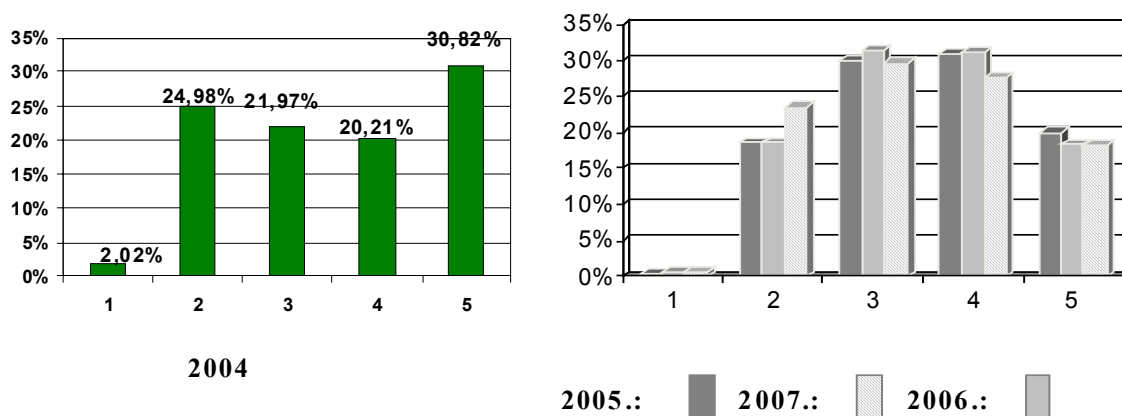
Az új történelemérettségi elindításának egyik legnagyobb kockázata a középszintű írásbeli vizsga bevezetése volt, hiszen a vizsga több mint 150 éves története során sohasem kellett a vizsgázóknak kötelező jelleggel írásban számot adniuk tudásukról. Az írásbeli bevezetésének kockázatát ráadásul az is növelte, hogy a fejlesztési folyamat során jelentős mértékben nőtt (50%-ról 70%-ra) az egyes korosztályokon belül az érettségi vizsgára jelentkezők száma, és ez óhatatlanul felvetette a tömeges bukás vagy a drasztikus színvonalesés lehetőségét. Az írásbeli vizsga bevezetése ezen kívül annak a veszélyét is magában hordozta, hogy az összemérhetőségre való törekvés nyomán elmarad a tartalmi megújítás, és továbbra is meghatározó marad a lexikai ismeretek számonkérése.

Az írásbeli vizsgaeredmények feldolgozásánál 2005–2006-ban is az OKÉV által közzétett adatokra támaszkodtunk, eszerint a bevezetés évében középszinten 83 500, emelt

szinten pedig 5 466 tanuló, míg a következő évben középszinten 84 909, emelt szinten pedig 10 963 tanuló tett vizsgát. Az egyes feladatok részeredményeit mindkét évben az OKI által bekért 2005-ben kb. 1200 fős, 2006-ban középszinten 1032 fős, emelt szinten 892 fős minta alapján dolgoztuk fel. A feladatokon belüli, elemenkénti (itemek) adatokat, konkrét megoldásokat mindkét évben a különböző iskolatípusokból beérkezett, szintenként kb. 100 fős minta alapján tekintettük át, és vontunk le következtetéseket. Az OKI által bekért eredményekből természetesen több adathoz jutottunk, hiszen feladatelemekig értelmezni tudtuk a megoldásokat, míg a legkisebb mintában maguk a dolgozatok is rendelkezésünkre álltak, így itt még több feldolgozható tapasztalattal számolhattunk.

A szóbeli vizsgák elemzéséhez mindkét esztendőben csak az OKÉV adatbázisában található információk álltak rendelkezésünkre.

2005 májusa óta csak három év telt el, e rövid időszak hét vizsgaidőszakot jelentett, így számos adat és visszajelzés áll rendelkezésre a tapasztalatok összegzéséhez. Az első három év vizsgaeredményei nem igazolták a korábbi évek félelmeit. Az írásbeli bevezetése nem hozott kudarcot, sem a vizsga eredményességét, sem a tartalmakat és módszereket illetően. Összességében csökkent (2,2%-ról 0,4%-ra) az eredménytelenül vizsgázók száma, leszögezhetjük tehát, hogy az új vizsga legnagyobb kockázatának tartott írásbeli jól „vizsgázott”. Köszönhetően talán annak is, hogy nem egy – számos esetben bizonytalan kimenetelű – szóbeli megmérettetésből áll a vizsga, hanem két vizsgarészből. Az új vizsga nyomán az elégtelenre vizsgázók száma már nem a matematikavizsgán bukkant négyszerese (mint 2005 előtt), hanem kb. vele megegyező (0,5%). Az elért osztályzatokban kifejezett eredmények sokkal jobban közelítenek a statisztikai normál eloszláshoz, mint a korábbi években. Az eredményeket illetően érdekes összefüggésekre világít rá az a két diagram (8. ábra), amely a 2002–2004-es időszak eredményeinek átlagát és a 2005-től bevezetett történelemérettségi osztályzatainak összehasonlítását mutatja a májusi–júniusi vizsgaidőszakok alapján.



8. ábra: A 2002–2004-es és a 2005 utáni időszak történelemérettségi osztályzatai átlagának összehasonlítása

A diagramok összevetéséből megállapítható, hogy a korábbi évek vizsgáin legnagyobb eséllyel jeles (30,82%) vagy elégséges (24,98%) osztályzatot lehetett szerezni, míg az új vizsga bevezetését követően lényegesen csökkent (8-10%-kal) a jeles és elégséges osztályzatok megszerzésének átlagos lehetősége, ezzel szemben kb. ugyanilyen mértékben nőtt annak az esélye, hogy a vizsgázók közepes vagy jó osztályzatot kapjanak.

Az is megállapítható, hogy az első három vizsgaév érettségi eredményei – ha az átlagokat tekintjük – alig térnek el az új vizsga bevezetését megelőző évek átlagaitól. Lényegesnek nevezhető elmozdulás csak a jegyeloszlás tekintetében állapítható meg, miszerint az új vizsga egyszerre csökkentette az elégségesek és a jelesek arányát, miközben a középeket és a jó osztályzatot érdemlők száma nőtt. A kötelező vizsgatantárgyak átlageredményei és jegyeloszlási adatai is hasonló megállapítást tesznek lehetővé, vagyis az új vizsga – különösképpen az írásbeli része – lényegesen nagyobb megbízhatóságra utal. Ez egyben azt is jelenti, hogy a jegyeloszlás görbéje közelebb került a normál eloszláshoz, így feltételezhetően mérési-értékelési szempontból is nőtt a vizsga megbízhatósága.

Az első három év májusi–júniusi középszintű vizsgáinak adatai (11. táblázat) alapvetően azt is jelzik, hogy az osztályzatok átlagában és az iskolatípusok közötti eredménykülönbségekben viszonylag kis elmozdulások figyelhetők meg.

Év	Vizsgázók száma	Osztályzatok átlaga	Eredmények %-ban			
			Összes	Nappali gimnázium	Nappali szakközép	Esti/levelező felnőttoktatás
2005	83500	3,66	61,00	69,84	56,32	53,30
2006	84909	3,72	62,81	70,81	59,34	55,88
2007	86001	3,48	57,36	66,40	52,84	49,89

11. táblázat: Középszintű vizsgaeredmények történelemből (2005–2007)

Az adatok alapján állandónak lehet feltételezni a gimnáziumi és szakközépiskolai átlageredmények közötti kb. 12%-os különbséget, valamint a felnőttképzést folytató intézmények 8%-os elmaradását az átlaghoz képest. Ezek az adatok önmagukban nem feltétlenül a mezőny szétszakadását tükrözik, de ha tekintettel vagyunk arra, hogy a gimnáziumi tanulók adják az emelt szintű vizsgázók közel 70%-át, már elgondolkodtatóbb a helyzet. Azt jelenti ugyanis, hogy az eredménykülönbségek a feltételezhetően legjobb teljesítményt produkáló, többségükben gimnáziumi tanulók nélkül értendők.

Az emelt szintű vizsgaeredményeket sem érdemes csak önmagukban vizsgálni, hiszen az eredménykülönbségek itt is csak kis eltéréseket mutatnak (12. táblázat), és arra nem világítanak rá, hogy az iskolatípusok eredményei közötti különbségek mögött nagyon eltérő létszámadatok állnak (pl. 2006-ban: gimnázium 7566, szakközépiskola 1600 vizsgázó). A vizsgaeredmények arra sem adnak magyarázatot, miért nőtt duplájára 2005–2006 között az emelt szintű vizsgázók száma, majd a következő évben miért csökkent negyedével. Az ingadozás mögött feltételezhetően a felsőoktatás kétértelmű viselkedése (nem írta elő a legtöbb szakokon az emelt szintű vizsgát, de a legkeresettebb intézményekbe mégis az itt szerzett pluszpontokkal lehetett bekerülni), az új vizsga bevezetéséből adódó tanulói félelmek, illetve a vizsgázók oldaláról pontosan fel nem mért továbbtanulási lehetőségek állnak. További kérdésként vethető fel, hogy mi a magyarázata annak, hogy az elmúlt évek során magyarból és matematikából együttvéve tettek annyian emelt szintű vizsgát, mint történelemből. Feltételezésünk szerint azért tesznek sokan emelt szintű vizsgát történelemből, mert több olyan szakirányon is (közgazdász, jogász) elfogadott, ahol komoly verseny alakult ki a felsőoktatásba kerülésért a legjobb diákok között. Bár olyan visszajelzések is érkeztek szaktanácsadói, szakértői szintről,⁷⁹ hogy a jelentkezők viszonylag magas számának alakulásában az is szerepet játszhat, hogy a történelemvizsgán elérhető eredményeket előre kiszámíthatónak érzik a végzős középiskolások, így a nehezebb vizsgaszint választását nem ítélik kockázatosnak. A felnőttoktatásból érkezők eredményei feltehetően azért nem

⁷⁹ Az OKÉV multiplikatív jelentései. Kézirat. Szaktanácsadói, szakértői konzultációk.

különböznek szignifikánsan a nappali képzésben tanulókéitől, mert lényegesen kevesebben – valószínűleg a tanulásra motiváltak – (évente kb. csak 1000-en) jelentkeznek e képzési formából emelt szintű vizsgára.

Év	Vizsgázók száma	Osztályzatok átlaga	Eredmények %-ban			
			Összes	Nappali gimnázium	Nappali szakközép	Esti/levelező felnőttoktatás
2005	5466	4,69	71,14	74,14	63,35	60,83
2006	10963	4,61	68,04	70,62	61,95	59,17
2007	8578	4,58	67,56	69,43	61,94	53,65

12. táblázat: Emelt szintű vizsgaeredmények történelemből

A korábban említett visszajelzések⁸⁰ azt mutatják, hogy az elmúlt évek vizsgaeredményei alapvetően megnyugtatták a jelentkezők és felkészítők széles körét az új vizsgát illetően. A különböző szaktanári fórumokon⁸¹ megjelenő vélemények is azt jelzik, hogy a szaktanárok körében nőtt a vizsgakövetelmények elfogadottsága, és folyamatosan csökkent a bevezetett írásbeli vizsga eltörlését támogató történelemtanárok száma. Mindez persze nem azt jelenti, hogy nem fogalmazódnak meg kritikai észrevételek a követelményekben foglaltakkal, valamint az egyes vizsgaidőszakok feladataival kapcsolatban. A szakértői vélemények⁸² nem a vizsga egészének megkérdőjelezéséről, hanem a „gyermekbetegségek” kijavításának szándékáról tanúskodtak. A megváltozott szakmai légkörben bizonyára szerepük volt az időközben megjelent különböző felkészítési segédanyagoknak, tanulmányoknak és tankönyveknek is, valamint annak, hogy a legtöbb szaktanár számára nyilvánvalóvá vált, hogy tanítási módszereinek már kismértékű átalakításával is sikeresen fel tudja készíteni diákjait az érettségi vizsgára.

Az írásbeli vizsgával kapcsolatos kritikai megállapítások döntő többsége a feladatsorok általános színvonalára vonatkozott. Számosan alacsonynak tartják mind a vizsgarészekben kötelezően elérendő minimális 10%-os teljesítményt, mind az elégséges alsó határát jelentő 20%-os küszöböt. Sokan – különösen a gimnáziumi képzést folytató intézmények tanárai⁸³ – könnyűnek és differenciálásra alkalmatlannak ítélik a középszintű tesztfeladatsor feladatait, és azt hangoztatják, hogy ez hosszú távon a képzési színvonal süllyedéséhez vezethet. Erre példa az alábbi levélrészlet: „[...] az írásbeli vizsga iszonyatosan alacsony színvonala [...] a gyakorlatban olyan alacsonyra sikerült meghúzni az elvárt szintet, hogy ez nem a kívánt célt éri el, hanem lefelé nivellál.” (GRYNAEUS A, 2005)

E vélekedéseket azonban csak részben igazolják az elmúlt évek vizsgaeredményei. A részletes statisztikák azt mutatják, hogy a középszintű vizsgaeredmények elsősorban nem az írásbeli vizsga feladatsorainak kiemelkedő teljesítményére, hanem a szóbeli vizsgán (a felkészítő szaktanárok által) adott minősítésekre vezethetők vissza. Az írásbeli vizsgarészben a diákok kb. 15%-a ér el legalább 80%-os teljesítményt, míg a szóbelin több mint 30%-a produkál ilyen eredményt. Egyébként ez a tendencia az emelt szintű vizsgákon is hasonlóan érvényesül – pedig ott nem a felkészítő tanáraik értékelik a vizsgázókat –, ha nem is ilyen mértékben.

A feladatsorok nehézségi szintjét illetően el kell fogadni, hogy annak meghatározása nagy körültekintést igénylő, kényes – különös tekintettel a nyolcvanezret meghaladó számú

⁸⁰ I.m. Az OKÉV multiplikatív jelentései. Kézirat. Szaktanácsadói, szakértői konzultációk.

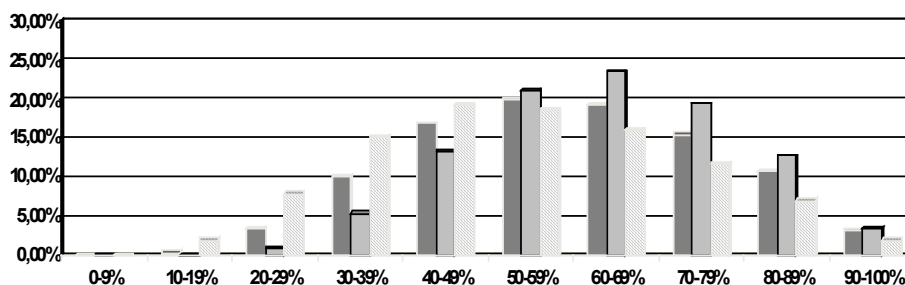
⁸¹ Például: Történelemtanárok Egylete honlapja.

⁸² I.m. Az OKÉV multiplikatív jelentései. Kézirat. Szaktanácsadói, szakértői konzultációk.

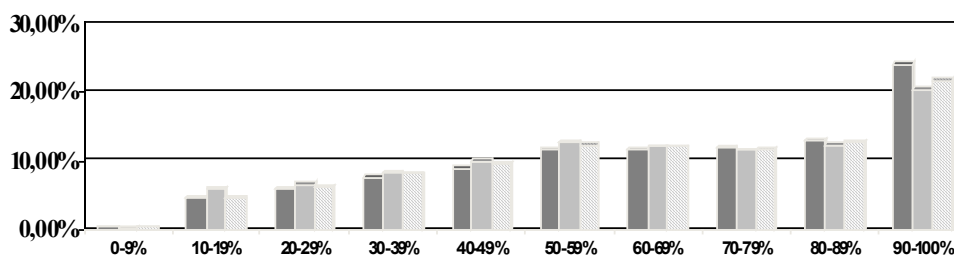
⁸³ A napi sajtóban (pl. Magyar Nemzet) és a Köznevelésben megjelenő szaktanári reflexiók, 2005., 2006.

vizsgálóra – és nem kizárólag szakmai kérdés. Hogy a *szintbeállítás* nem könnyű feladat, jól mutatták a próbaérettségik tapasztalatai is. (HALÁSZ G, 2006/B) Tudomásul kell venni, hogy a nehézségi szint pontos „belövéséhez” időre van szükség, és majd az elkövetkező évek eredményeit elemezve lehet megalapozott döntéseket hozni.

írásbeli



szóbeli



9. ábra: A vizsgarészek összehasonlítása közép szinten 2005. – 2006. – 2007.

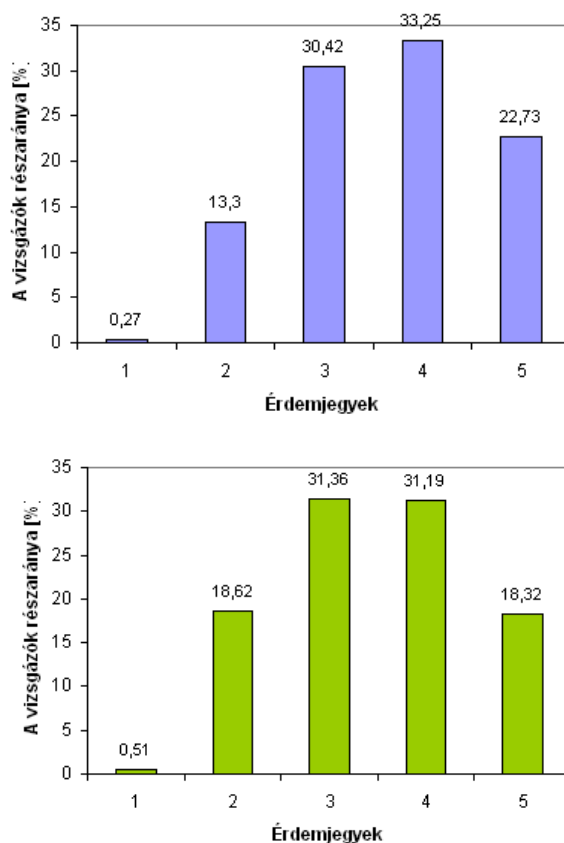
Az emelt szintű írásbeli eredmények egyértelműen azt mutatják, hogy a vizsgázók meghatározó többsége teljesíteni tudta a 60%-os küszöböt, melynek eredményeként megkapta a felvételi eljárásba beszámítható 7 többletpontot. Az eredményeket bemutató adatokból az is kiderül, hogy a vizsgázók jelentős része 70–80% között teljesített, de nagyon kevesen tudtak 90% fölötti eredményt elérni.

A vártnál jobb eredmények elsősorban a szóbeli vizsgák teljesítményeivel magyarázhatóak, hiszen e vizsgarészen a diákok több mint 25%-a ért el 90%-nál jobb eredményt, míg ez az írásbelinél csak 2,5%-nak sikerült (9. ábra). Mindez bizonyára alapvetően két tényezőre vezethető vissza. Arra, hogy az írásbeli értékelésnél újszerű értékelési szempontok (a kompetenciák a meghatározók, a tartalmak pedig csak példák) és új típusú javítói elvárások jelentek meg. Ez utóbbi kapcsán lényegesen bonyolultabbá vált az értékelői szerep, mert egymással párhuzamosan jelent meg benne a szabványhoz (kompetenciák szerinti szempontok) való illeszkedés kényszere, és a széleskörű egyéni mérlegelési lehetősége. (A megoldási útmutatók csak példákat jelenítenek meg a tartalommal illetően.) Természetesen ezek az új elemek csak részben működtek megfelelően. A szóbeli vizsga – a korábbi évtizedek nyomán – megszokottabb, mondhatni bejáratottabb, mind a vizsgázók, mind az értékelők számára. Így bármennyire is bővült számos új elemmel (például emelt szinten 3 vizsgáztató, többszempontú értékelés), a gyakorlatban mégis kevesebb konfliktusforrást

eredményezett. Mindez persze nem jelenti azt, hogy a vizsgafejlesztői szándékok maradéktalanul érvényesültek, hiszen a vizsgáztatás során számos problematikus elem is feltárható (például minden megoldási elem elfogadása, ami csak egy kicsit is a témához kapcsolható). A vizsgáztatói körben résztvevők visszajelzései alapján megállapítható, hogy a vizsga megbízhatósága csak hosszabb időtávban és folyamatos képzésekkel, ellenőrzésekkel javítható – hiszen a többszempontú értékelés használatának közös megtanulása csak tavaly kezdődött el.

V. 2. Az eredmények részletes elemzése 2005–2006

Az eredményeket illetően érdekes összefüggésekre világít rá az alábbi két diagram, melyek a 2005-ös és 2006-os történelemérettségi osztályzatainak összehasonlítását mutatják (3. ábra). A diagramok összevetéséből megállapítható, hogy az osztályzatok eloszlását tekintve alig van eltérés a két vizsgaév eredményei között. Bár a 2005-ös vizsgához képest kismértékben csökkent 2006-ra a jeles és jó osztályzatok száma, és ezzel párhuzamosan emelkedett az elégségesen teljesítők aránya. A két diagram összehasonlítása arra is felhívja a figyelmünket, hogy az újonnan bevezetett érettségi nyomán az osztályzatok átlagos eloszlása közel áll a statisztikai normál eloszláshoz.



10. ábra: A 2005-ös és 2006-os történelemérettségi osztályzatai

V. 3. Az írásbeli vizsgák eredményei

A középszintű írásbeli feladatsorok első része mindkét évben 12 egyszerű, rövid választ igénylő feladatot tartalmazott. A feladatsor tartalmi elemeiben és felépítésében ugyanolyan volt, hiszen az ókor kulturális emlékeitől kezdődően a középkor gazdasági, társadalmi

kérdésein keresztül az újkor nemzetiségi, politikai és gazdasági viszonyait feldolgozó feladatain át a XX. századi magyar társadalom viszonyainak, jellegzetességének felismeréséig szerepeltek benne kérdések. A feladatsorban helyet kaptak a történelem vizsgálatának korszerű megközelítésének különböző nézőpontjai (dimenziói) is, hiszen négy politikatörténeti, három társadalom- és demográfiatörténeti, két gazdaságtörténeti, továbbá egy-egy életmódhoz, vallástörténethez és kultúrtörténethez kapcsolódó feladat is szerepelt. Számos új forrás és feladattípus is megjelent a kérdéssorban, ezzel is elősegítve a képességjellegű követelmények mind szélesebb körének számonkérését. Változatosnak mondhatók az előforduló források, hiszen mindkét feladatsor tartalmazott térképet, egy-egy további feladat pedig karikatúrát, ábrát, táblázatot (adatsort) és képet, a többi pedig valamilyen szöveget (törvényszöveg, visszaemlékezés, tankönyvi szöveg). Ugyancsak sokszínűek voltak a feladattípusok: egyszerű információkezelés, források alapján egyszerű következtetések levonása, különböző típusú forrásból származó információk összevetése, fogalomazonosítás, események közötti sorrendiség megállapítása, térképekről információk gyűjtése.

Az esszéfeladatokban is érvényesültek a vizsgakövetelményekben megfogalmazott új tartalmi és képességjellegű elvárások. Itt is megjelentek a történelem különböző dimenziói (gazdaság-, társadalom-, életmódtörténet), hangsúlyos szerepet kapott a XIX–XX. század története. Jellemző volt a forrásközpontúság, illetve a problémamegoldó- és elemzőképesség alkalmazásának szükségessége. A feladatok többsége politikatörténetre vonatkozott, de lehetőség volt gazdaságtörténeti vagy társadalom- és életmód-történeti kérdés megválaszolására is. A feladatsor az ókortól napjainkig kronologikusan felépítve hangsúlyozottan a magyar történelmet kérte számon (hat feladat vonatkozott erre, melyek közül kettőt kellett választani), de két feladatban megjelent az egyetemes történelem is (melyek közül egyet kellett megoldani).

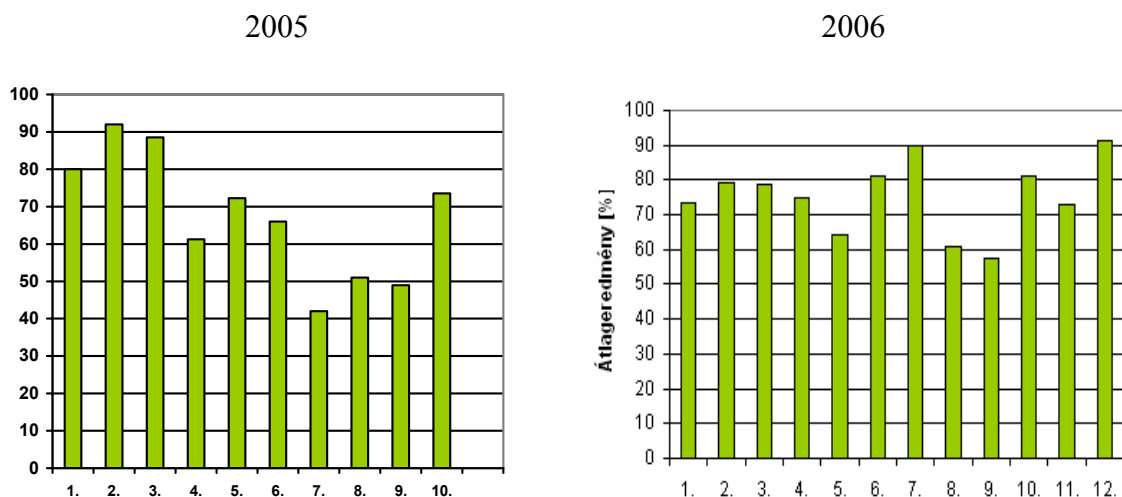
Az emelt szintű írásbeli feladatsorokban számos új tartalom, forrás és feladattípus is megjelent. A 2005-ös feladatsor kronologikusan építkezve az ókori görög történetírástól kezdődően a középkor néhány problémáján át (pl. Oszmán Birodalom, kalandozó magyarok) az újkor kihívásain át (pl. árforradalom, uralkodó eszmék) a XX. század egy-egy témájában (pl. Márciusi front, Kádár-korszak, romák iskolai oktatása) vizsgálta a diákok felkészültségét. 2006-ban a keresztény tanításoktól kezdődően a középkor néhány problémáján keresztül (pl. középkor szellemisége) az újkor eseményein át (pl. harmincéves háború, Rákóczi szabadságharc, ipari forradalom) a XX. század egy-egy témáján (pl. Rákosi-korszak, a környezet szennyezése, illetve a szociális piacgazdaság) keresztül mérte a vizsgázók tudását. Az egyszerű, rövid választ igénylő feladatoknál mindkét vizsgaévben érvényesültek az új történelmi megközelítések, így négy feladat politikatörténeti, három társadalomtörténeti összefüggésekre kérdezett rá, továbbá két-két feladat gazdaságtörténeti, valamint eszme- és vallástörténeti megközelítést igényelt, illetve egy életmódhoz kapcsolódó kérdés is szerepelt. A tartalmi újdonságok mellett itt is számos új forrás- és feladattípus jelent meg, alapvetően azzal a céllal, hogy minél szélesebb körben vizsgálhassa meg a diákok ismeretszerzési és feldolgozási képességeit, valamint történelmi gondolkodásmódját. A vizsgázóknak egy-egy feladatban vagy eredeti szöveget kellett feldolgozniuk, vagy ábrát, karikatúrát kellett értelmezniük, illetve folyamatábrát kellett megfelelő fogalmakkal kiegészíteniük.

A feladatsor második részében az öt különböző korszakra (ókor, középkor, újkor) vonatkozó tíz esszéfeladat közül a megadott feltételek mellett négy feladatot kellett kidolgozniuk. A feladatok többsége a politikatörténetre vonatkozott, de itt is adódott lehetőség gazdaság-, társadalom-, életmódtörténeti kérdés megválaszolására is.

Az írásbeli vizsga értékelési útmutatója az esszéfeladatok javításánál nem a konkrét ismeretelemeket határozott meg (ezek a tartalmak csak példaként jelentek meg), hanem azokat a műveleteket (tér- és időbeli tájékozódás, források használata és értékelése, az

eseményeket alakító tényezők feltárása stb.), amelyek a feladat elvégzéséhez szükségesek voltak.

Az alábbiakban a két vizsgaév középszintű feladatsoraiban a feladatonként elért eredményeket mutatjuk be (*11. ábra és 13. táblázat*). (KAPOSI J, 2005/A; KAPOSI J, 2006/B)



11. ábra: 2005, 2006-ban a középszintű írásbeli vizsga egyes feladatainak százalékos teljesítettsége (2005: n=1207; 2006: n=1032)

2005.	2006.
1. Az ókor kulturális élete	1. Az athéni demokrácia
2. A középkori kereskedelem	2. A középkori gazdálkodás
3. Az Aranybulla	3. A magyar nép vándorlása
4. Reformáció	4. Felvilágosodás
5. Az Erdélyi Fejedelemség	5. A XVIII. századi Erdély társadalom
6. Az USA államszervezete	6. A második ipari forradalom
7. Az 1848-as szabadságharc	7. Az 1848-as áprilisi törvények
8. A modern életforma	8. A hidegháború
9. A bethleni konszolidáció	9. A II. világháborús magyar részvétel
10. A határon túli magyarok	10. A Rákosi-korszak
11. A kommunista rendszer bukása	11. A harmadik világ eladósodása
12. Alkotmányok összehasonlítása	12. A hazai romák kulturális és társadalmi helyzete

13. táblázat: A középszintű, egyszerű, rövid választ igénylő feladatok témái 2005-2006-ban

A 2005-ös adatok alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy a teszt jellegű feladatok közül két nagyon különböző típusú feladatban érték el a diákok a leggyengébb eredményt. Az egyik a 7. feladat: (11. melléklet) talán a legközismertebb történelmi tananyagra (1848–49) vonatkozott, és jól illeszkedett a korábbi felkészítési és számonkérési módszerekhez, 42%-os teljesítettséget mutat. A másik a 10. feladat: (12. melléklet) új típusúnak tekinthető, hiszen összetett alkalmazási (térképhasználati, fogalomazonosítási) képességet mért, az itt elért eredmény: 49%.

A két feladatban elért gyenge eredmény egyrészt arra hívja fel a figyelmet, hogy a középszinten vizsgázó tanulók történelmi tényismerete gyengébb a feltételezettnél, másrészt arra figyelmeztet, hogy a fogalomértelmezésen alapuló összetett alkalmazási feladatok elvégzése komoly kihívást jelent.

Ugyanakkor a kiemelkedően jó eredménnyel teljesített feladatok (a 2. feladat: 92%, a 3. feladat: 88,5%;) pedig arra is utalhatnak, hogy az egyszerű forrásértelmezés összekapcsolva feleletválasztással könnyen teljesíthető minden diák számára.

A 2006-os adatok alapján a tesztfeladatokat illetően arra a következtetésre juthatunk, hogy két nagyon különböző típusú feladatban érték el a diákok a leggyengébb eredményt. Az egyik (9. feladat 57,32%) közismertebb történelmi tananyagra (Magyarország a második világháborúban) vonatkozott és hagyományos számonkérési módszereket alkalmazott, míg a másik (8. feladat 60,70%) új típusú feladatnak tekinthető, hiszen képelemzési alkalmazási képességet (karikatúraértelmezés) mért.

A két feladatban elért átlagosnál gyengébb eredmény egyrészt arra hívja fel a figyelmet, hogy a középszinten vizsgázó tanulók fogalomhasználata alatta marad az elvárásoknak, másrészt megerősítette a korábbi év tapasztalatait, hogy a fogalmakra épülő összetett gondolkodási műveleteket elváró feladattípusok megoldása a középszinten vizsgázók számára a legnehezebben elvégezhető.

A 2005-ös esszéfeladatokban elért eredmények arról tanúskodnak, hogy viszonylag egyenletesen teljesítettek a diákok, ami bizonyára összefügg a feladatok választhatóságával. Az eredmények tekintetében különösen fontos a 13. feladat, melyet a diákok közel 90%-a választott, valamint a 16. és a 19. feladat, mivel ezeket is 60-70%-ban választották a diákok. Mindez azt is mutatja, hogy alapvetően azokban a feladatokban teljesítettek jól a diákok, amelyet a legtöbben választottak.

Látszólag semmilyen tendencia nem figyelhető meg annak tekintetében, hogy a problémamegoldás (13., 14., 15., 17., 19. feladat) vagy az elemzés (16., 18., 20. feladat) megy könnyebben a középszinten vizsgázók számára. Az adatok csak további elemzés után alkalmasak messzemenő következtetések levonására, de arra mindenképpen felhívják a figyelmet, hogy a politika- és gazdaságtörténelmi megközelítésű feladatokból általánosságban jobb fogalmazásokat készítettek a diákok, mint a hangsúlyozottan társadalom-, kultúr- és művelődéstörténelmi szempontokat érvényesítőekben.

A részletes, kb. 100 dolgozatra kiterjedő adatfeldolgozás az esszéfeladatok értékelésének belső arányaira is rávilágított. Ebből a szempontból a legtöbbször által választott feladatokban az figyelhető meg, hogy a kompetenciák alapján történő értékelésben mindkét feladattípusban az eseményeket alakító tényezők feltárásában érték el a diákok a legkevesebb pontot, míg legtöbbször a megszerkesztettségben, nyelvhelyességben szereztek. Tehát a korábban alkalmazott tanítási módszerek deficitje leginkább a történelmi megértés területén érhető tetten.

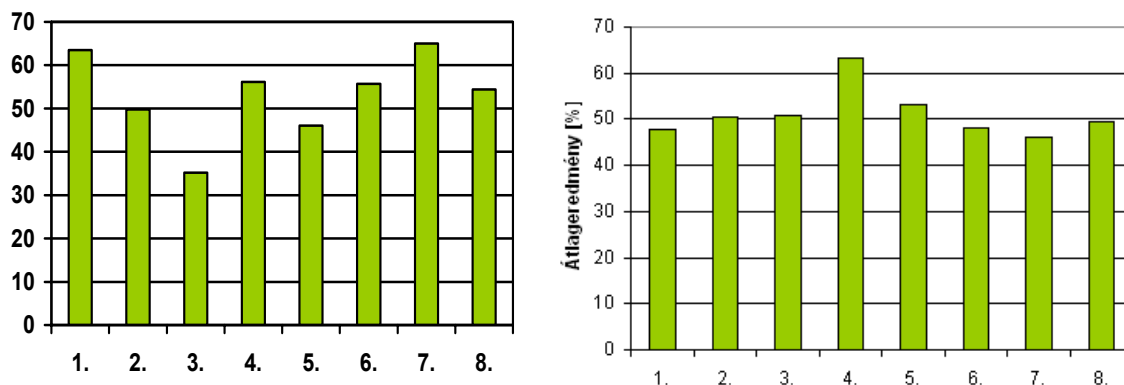
A 2006-ban elért eredmények arról tanúskodnak, hogy az esszéfeladatok megoldásában viszonylag egyenletesen teljesítettek a vizsgázók, hiszen a megoldásoknál elért teljesítmények alapvetően 50%-osak, kivéve a 16-os feladatot, melyben 60% fölötti az eredmény. Mindez bizonyára összefügg a feladatok választhatóságával.

Az eredmények tekintetében különösen fontos a 13. feladat, melyet a diákok 67%-a választotta, valamint a 16. és a 17. feladat, mivel ezeket több mint 40%-ban választották a vizsgázók. Mindez azt is mutatja, hogy alapvetően azokban a feladatokban teljesítettek jól a diákok, amelyet legtöbben választottak.

Ebben az évben sem figyelhető meg semmilyen tendencia tekintetében, hogy a problémamegoldás (13., 14., 15., 17., 19. feladat) vagy az elemzés (16., 18., 20. feladat) megy könnyebben a középszinten vizsgázók számára. Az adatok ez esetben is csak további elemzés után alkalmasak messzemenő következtetések levonására, de arra szintén felhívják a figyelmet, hogy a politika- és gazdaságtörténelmi megközelítésű feladatokból általánosságban jobb fogalmazásokat készítettek a diákok, mint a hangsúlyozottan társadalom- és művelődéstörténelmi szempontokat érvényesítőekben.

A részletes, 89 fős dolgozatra kiterjedő feldolgozás és elemzés az esszéfeladatok értékelésének belső arányaira is rávilágított (12. ábra, 14. táblázat). E szempontból figyelve a legtöbbször által választott feladatok megoldottságát, azt tapasztaltuk, hogy a kompetenciák alapján történő értékelésben mindkét feladattípusban az eseményeket alakító tényezők feltárásában érték el a diákok a legkevesebb pontot, míg legtöbbször a megszerkesztettségben,

nyelvhelyességben szereztek. Tehát a korábban alkalmazott tanítási módszerek deficitje ez esetben is leginkább a történelmi megértés hiányosságaiban érhető tetten. (A 13-as feladatban a tájékozódás térben és időben szempontjaiban elért gyenge eredmény arra a problémára utal, hogy sok vizsgázó a feladatkitűzésben megjelölt időhatárok miatt – például a XI–XIII. századi Nyugat-Európa – nem helyezi el a megoldását a történelmi térben és időben, mert úgy gondolja, hogy ez ismétlés lenne.)



12. ábra: 2005-2006-ban a középszintű esszéfeladatok százalékos teljesítettsége (2005: n=1186; 2006: n=1032)

2005	2006
13. Az athéni demokrácia működése	13. A középkori egyház szerepe
14. A német egység	14. Az első világháború előzményei
15. Középkori magyar városfejlődés	15. Végvárrendszer és várháborúk
16. Hunyadi Mátyás portréja	16. Károly Róbert gazdaságpolitikája
17. A reformkor kulturális élete	17. II. József uralkodása
18. A dualizmus gazdasági élete	18. A dualizmus gazdasági eredményei
19. A trianoni béke	19. A két világháború közti Magyarország
20. A Rákosi-korszak jellemzői	20. Az 1956-os forradalmat követő megtorlás

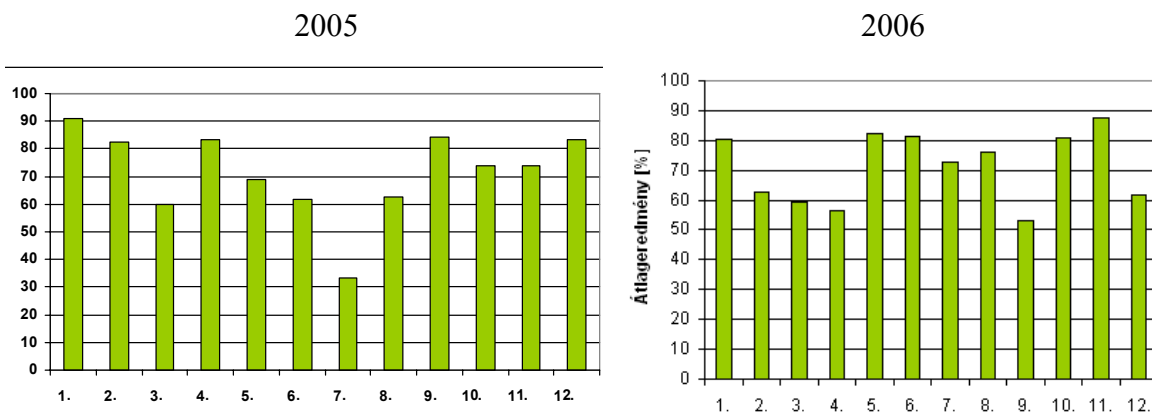
14. táblázat: A középszintű, esszéfeladatok témái 2005-2006-ban

A két vizsgaév középszintű tesztfeladatai kapcsán összegezhető, hogy két területen vannak a diákoknak komoly elmaradásai, az egyik a fogalomhasználat, melynek hiányossága révén nagyon könnyen megzavarodnak az események és jelenségek azonosításában (lásd: 2005. Utolsó rendi országgyűlés). Hasonló problémaként jelentkezik az alkalmazott tudás problematikája, amely a kárpátaljai visszaemlékezéshez kapcsolódó feladatmegoldásban jelent meg, miszerint az oral history elemeit nem tudták a diákok dekódolni, így nem tudták a fogalmak azonosítása révén meghatározni, hogy a „beszélő” mikor melyik államban élt.

A 2005-ös emelt szintű feldolgozás alapján az egyszerű, rövid választ igénylő feladatokat illetően (13. ábra, 15. táblázat) érdekes következtetésre juthatunk, hiszen két nagyon különböző típusú feladatban (7. és 3. feladat) érték el a diákok a leggyengébb eredményt. Ennek szakmailag hiteles magyarázatát bizonyára majd a teljes körű adatelemzés adhatja meg. Feltételezéseink szerint a 7. feladatban elért 33,5%-os teljesítmény azzal is magyarázható, hogy társadalomtörténeti megközelítést igényelt, újszerű forrással (ábra) és feladattípussal szembesültek a diákok (hibakeresés), valamint a megoldás magas szintű fogalomazonosítási készséget várt el. A 3. feladat – amely egy közismert történelmi tananyagra vonatkozott (kalandozások) – 60%-os teljesítményét az is magyarázhatja, hogy a konkrét

kérdések kevésbé szerencsés megfogalmazásai félrevezethették a diákokat, valamint a kérdések kevésbé kötődtek szorosan a feladathoz megkapott térképhez, így megválaszolásuk jelentős háttértudást igényelt. Legeredményesebben az 1. feladatot tudták a diákok megoldani, ami egyrészt a feladattípussal (igaz–hamis), másrészt a közismert tartalommal (görög filozófia) magyarázható.

2006-ban az egyszerű, rövid választ igénylő feladatokat illetően a feldolgozott adatok alapján (13. ábra, 15. táblázat) arra a következtetésre juthatunk, hogy a konkrét történelmi ismereteket (adatokat), illetve ezek hátterét, magyarázatát igénylő feladatok a legnehezebben teljesíthetők a vizsgázók számára. Ezt támasztja alá, hogy két hasonló típusú feladatban (4. és 9. feladat) érték el a diákok a leggyengébb eredményt. Feltételezéseink szerint a 9. feladatban elért 53,10%-os teljesítmény is azzal magyarázható, hogy konkrét történelmi adatokra kérdezett rá, illetve a megértésről tanúskodó következtetések levonását igényelte. A 4. feladat esetében is igaz ez, annak ellenére, hogy közismert történelmi tananyagra vonatkozott (harmincéves háború). Az itt elért mindössze 56,25%-os teljesítmény magyarázata az lehet, hogy a feladathoz kapcsolódó források csak a válaszok kiindulópontjaihoz adtak segítséget. E feladatban a jó megoldáshoz konkrét tényismeretre, a korábban feldolgozott tananyag reprodukálására volt szükség (pl. melyek voltak a békeszerződés előírásai). Mindez a korábbi évtizedben alkalmazott ismeretközpontú történelemtanítás eredménytelenségére világít rá. A gyengébben megoldott feladatok között (3. és 12. feladat) további két teljesen eltérő típust találhatunk. Az első hagyományos kronológiai tájékozottságot (a magyar és az egyetemes történelem szinkronja), míg a másik egy újszerű téma (szociális piacgazdaság) ábrájának értelmezését várta el. Mindez azt mutatja, hogy a tartalom újszerűsége mellett az újszerű feladattípusok megoldása jelent gondot a vizsgázók számára. Legeredményesebben a 11. feladatot, illetve az 5. feladatot tudták a diákok megoldani, ami azért figyelemre méltó, mert az előbbiben a korábbi történelmi anyagban nem szereplő téma (környezetszennyezés) szerepelt egy karikatúra felhasználásával, míg a másodikban egy hagyományos téma (szatmári béke) újszerű, szövegértelmezést igénylő feladatban jelent meg.



13. ábra: 2005, 2006-ban az emelt szintű írásbeli vizsga egyes feladatainak százalékos teljesítettsége (2005: n=1207; 2006: n=892)

2005.	2006.
1. A görög tudomány	1. A keresztény vallás
2. Az Oszmán Birodalom	2. A középkor szellemisége
3. A kalandozó magyarok	3. A középkori Magyarország és Európa története
4. Az árforradalom	4. A harmincéves háború
5. Erdély virágkora	5. A Rákóczi-szabadságharc története
6. A XIX. század uralkodó eszméi	6. Az ipari forradalom
7. A dualizmus társadalma	7. Magyarország XIX. századi története
8. A II. világháború előzményei	8. Németország története
9. A Márciusi Front	9. Magyarország XX. századi határváltozásai
10. A Kádár-korszak gazdasága	10. A Rákosi-korszak
11. Az EU működése	11. Korunk alapvető kérdései
12. A magyarországi romák	12. Korunk gazdasági kérdései

15. táblázat: Emelt szintű, egyszerű, rövid választ igénylő feladatok témái

A 2005-ös esszéfeladatokban elért eredmények arról tanúskodnak, hogy viszonylag egyenletesen teljesítettek a vizsgázók. Mindez bizonyára összefügg a feladatok választhatóságával.

Az eredmények tekintetében különösen fontos a 13., a 16., a 18., a 19. és a 22. feladat, mivel ezeket 60-70%-ban választották a diákok. Az eredmények arról tanúskodnak, hogy alapvetően azokban a feladatokban teljesítettek jól a diákok, amelyet a legtöbben választottak, kivéve a 14. feladatot, melyet viszonylag kevesen választottak (34%), mégis ebben született átlagosan a legjobb eredmény (70%).

Érdekes tendenciaként figyelhető meg, hogy a problémamegoldó feladatokban (13., 15., 17., 19., 21. feladat) (14. ábra, 16. táblázat) átlagosan gyengébb teljesítményt értek el a diákok, mint az elemzést igénylőkben (14., 16., 18., 20., 22. feladat) (14. ábra, 16. táblázat). Ennek magyarázata talán az lehet, hogy ez a feladattípus jobban megfelelt annak a hagyománynak, amely azt igényelte, hogy a vizsgák alkalmával a diákok a témával kapcsolatban minden ismeretüket írják le. Valószínűleg a problémamegoldó feladatok megoldási nehézsége abban rejlett, hogy a kérdésben felvetett problematikára kellett fókuszálni, ami gyakorlott lényegkiemelési és szerkesztési készségeket is feltételezett.

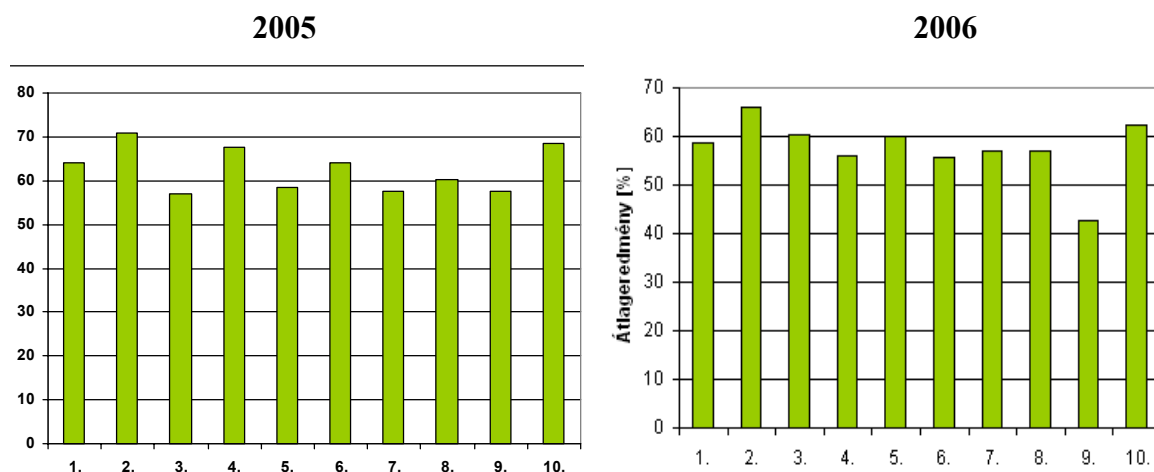
A részletes, kb. 100 dolgozatra kiterjedő adatfeldolgozás az esszéfeladatok értékelésének belső arányaira is rávilágított. E szempontból figyelve a többség által választott feladatokban az figyelhető meg, hogy a kompetenciák alapján történő értékelésben mindkét feladattípusban az eseményeket alakító tényezők feltárásában értek el a vizsgázók a leggyengébb eredményt, ami egyben arra is felhívja a figyelmet, hogy emelt szinten is a legnehezebb feladatnak az egyes történelmi jelenségek okainak, következményeinek, hátterének bemutatása, valamint a megoldás szempontjából releváns összefüggések és következtések feltárása jelenti a legnagyobb kihívást. A középszintű vizsgához hasonlóan e vizsgaszinten is átlagosan a legmagasabb pontszámot a megszerkesztettségben, nyelvhelyességben szereztek a vizsgázók. Sajátos, a feladatkijelölés tételmondataival összefüggő problémára hívja fel a figyelmet a statisztika, a tájékozódás térben és időben kompetenciák gyenge eredménye kapcsán, különösképpen a problémamegoldást igénylő feladatoknál. Feltehetően sok diák dolgozatában azért nem utalt a térbeli és időbeli koordinátákra, mert ezt a tételmondat is tartalmazta, és úgy vélte, hogy ez felesleges ismétlés lenne. Mindez összefügg azzal a vizsgafejlesztési szándékkal, amely a tételmondatok megszüntetését javasolja.

A 2006-os *esszéfeladatokban* elért eredmények arról tanúskodnak, hogy viszonylag egyenletesen teljesítettek a vizsgázók, mindez bizonyára összefügg a feladatok választhatóságával (14. ábra, 16. táblázat).

Az eredmények tekintetében különösen fontos a 15. feladat és a 22. feladat, mivel ezeket közel 60-70%-ban választották a vizsgázók. Az eredmények arról tanúskodnak, hogy alapvetően azokban a feladatokban teljesítettek jól a diákok, amelyet legtöbbször – kivéve a 14. feladatot, melyet viszonylag kevesen (39%) – választottak, mégis ebben született átlagosan a legjobb eredmény (67%).

Ebben az évben is érvényesült a korábbi évben megfigyelt tendencia, miszerint a problémamegoldó feladatokban (13., 15., 17., 19., 21. feladat) átlagosan gyengébb teljesítményt értek el a vizsgázók, mint az elemzést igénylőkben (14., 16., 18., 20., 22. feladat). Ez azt is mutatja, hogy a lényegkiemelési képesség alacsony hatásfoka a korábbi évhez képest nem emelkedett, vagyis az előző év vizsgatapasztalatai nem épültek be kellő mértékben a felkészítés folyamatába.

A részletes, 84 dolgozatra kiterjedő elemzés az esszéfeladatok értékelésének belső arányaira is rávilágított. E szempontból vizsgálva az állapítható meg, hogy a legtöbb diák által választott feladatokban a kompetenciák alapján történő értékelésben mindkét feladattípusban az eseményeket alakító tényezők feltárásában érték el a vizsgázók a leggyengébb eredményt. Ez arra is felhívja a figyelmet, hogy emelt szint esetében is a vizsgázók számára a legnehezebb feladat az egyes történelmi jelenségek okainak, következményeinek, hátterének bemutatása. Vagyis a továbbtanulni szándékozó vizsgázók esetében is rögzíthető, hogy az esszéekben a releváns összefüggések, alternatívák, okok, előzmények és következtetések feltárása jelenti a legnagyobb kihívást. Mindez arra utalhat, hogy a problémamegoldást középpontba állító történelemtanítási gyakorlat csak szórványosan hódított tért. E vizsgaszinten is átlagosan a legmagasabb pontszámot a megszerkesztettségben, nyelvhelyességben szerezték a vizsgázók. Továbbá itt is érvényesült a feladatkijelölés tételmondataival összefüggő probléma, hasonlóan a középszinthez. Ez is megerősíti azt a vizsgafejlesztési szándékot, hogy ne legyenek tételmondatok.



14. ábra: 2005-2006-ban az emelt szintű esszéfeladatok százalékos teljesítettsége (2005: n=1207; 2006: n=892)

2005.	2006.
13. Spártai társadalom	13. A középkori egyházi élet
14. Augustus principátusa	14. Az Oszmán Birodalom
15. Az olasz fasizmus	15. Az első világháború lezárása
16. A második ipari forradalom	16. A gyarmati rendszer felbomlása
17. Magyar őstörténet	17. Bethlen Gábor külpolitikája
18. Mátyás a reneszánsz uralkodó	18. A XVI. századi Magyarország gazdasága
19. Életmód a századfordulón	19. A tömegkultúra új jelenségei a századforduló Magyarországon
20. A rendi országgyűlés és a megyerendszer	20. Magyarország és Ausztria közjogi viszonya alakulása
21. A határon túli magyarok	21. A politikai antiszemitizmus Magyarországon
22. Az 1956-os forradalom nemzetközi összefüggései	22. A kommunista diktatúra

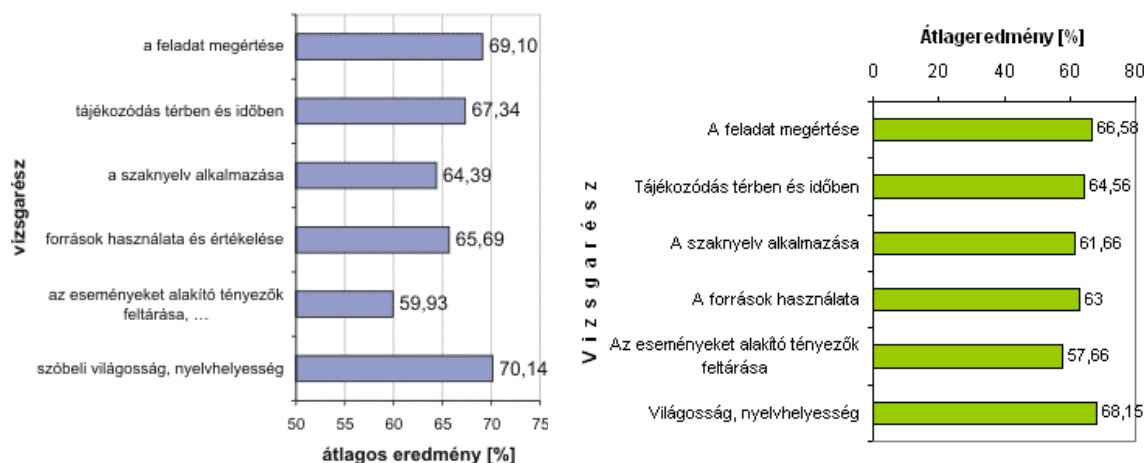
16. táblázat: Az emelt szintű esszéfeladatok témái 2005-2006-ban

V. 4. A szóbeli vizsgák eredményei és tapasztalatai

A szóbeli vizsgakövetelmények újszerűségét az adja, hogy a korábbi évtizedben megszokott, kronologikus megközelítés helyett a történelmi múlt feldolgozásának különböző dimenzióiból (gazdaság-, társadalom-, politikatörténet stb.) kiindulva próbálja megvizsgálni a diákok felkészültségét. Így kiemelt szerep jut az események és jelenségek problémaközpontú bemutatásának, valamint az egyes témák tematikus megközelítésének.

A 2005–2006-os középszintű szóbeli tételeket a vizsgakövetelményekben és a kerettantervekben rögzítettek figyelembe vételével a szaktanárok állították össze. A vizsgáztató intézményekben készített tételsoroknak a vizsgakövetelményekben megadott 6–7 témakörnek megfelelően legalább 20 tételt kellett tartalmazniuk. Minden témakörből legalább 2–4 tételt kellett megfogalmazni. A tételsorban érvényesíteni kellett azt az előírást, hogy a feladatok 60%-ban a magyar és kb. 40%-ban az egyetemes történelemhez kapcsolódjanak, és az összes feladat kb. 50%-át a XIX–XX. század történelme adja. A tételösszeállítás elvégzése két szempontból is új kihívást jelentett az iskolákban dolgozó pedagógusok számára. Ugyanis ezen tételek esetében is elvárásaként fogalmazódott meg a forrásközpontúság érvényesítése, mely a korábbinál lényegesen sokrétűbb tanári előkészítést igényelt (források kiválasztása, tétellap szerkesztése). Ráadásul a szaktanároknak minden iskolában el kellett készíteni a tételekhez kapcsolódó konkrét értékelési útmutatókat is, melyek az összemérhetőség érvényesítésén túl a tudatosabb szaktanári értékelő munka fejlesztését is szolgálták.

A szóbeli eredményei (9. ábra) néhány fontos megállapítást tesznek lehetővé. Egyrészt arra hívják fel a figyelmet, hogy gyakorlatilag minden vizsgázó el tudta érni a teljesítettség alsó határát jelentő 10%-ot, másrészt a vizsgázók közel egynegyed része 90%-nál jobb eredményt ért el. Ez utóbbi adat egyben a korábbi években megszokott vizsgagyakorlatot igazolta vissza, miszerint a szóban vizsgázók jelentős része jeles eredménnyel tud teljesíteni. Mindez óhatatlanul felhívja a figyelmet a szóbeli vizsga objektivitásának korlátaira, noha e vizsgarész elfogadottsága – hasonlóan a nemzetközi gyakorlathoz – magas. Ez pedig azt jelenti, hogy a közvélemény és a vizsgáztató tanárok jelentős része legitimnek és megbízhatónak tekinti a szóbeli vizsgát, miközben az eredmények egyértelműen arról tanúskodnak, hogy a vizsgaeredmények eloszlása nem a normál eloszláshoz közelít, vagyis mérési-értékelési szempontból egyáltalán nem tekinthető objektívnek (15. ábra).



15. ábra: A 2005-2006-ban a középszintű szóbeli vizsgán elért eredmények kompetenciák szerint százalékban

A 2005-ös részletes vizsgaeredmények két problémára hívják fel a figyelmet. Egyrészt arra, ami már az írásbeli vizsga kapcsán is megfogalmazódott, hogy a diákok problémaérzékenysége alacsonyabb színvonalú a kívánatosnál, és fogalomhasználatuk, valamint a források használatában és értékelésében a lehetőségekhez képest gyengébb teljesítményeket érnek el.

Az írásbeli vizsgákkal ellentétesen az új típusú szóbeli vizsga lényegében kipróbálás nélkül került bevezetésre, így ezen a területen is kisebb vagy nagyobb horderejű változások váltak szükségessé az eredeti célok érvényesítése érdekében. Ennek nyomán 2007-re számos technikai kérdést sikerült a vizsgaleírásban szabályozni, pl. a vizsga dokumentumainak elnevezéseit (témakör, tematika, tétel), az elnököknek megküldendő dokumentumok listáját, a tételek vizsgaidőszakonkénti cseréjét. Ezek a változtatások az első két esztendő gyakorlatát törvényesítették, tovább erősítették a standardizációs célokat.

2006-ra az egy év tapasztalata nyomán kiderült, hogy a szaktanárok egy része nem érti világosan a vizsgaleírás szakszavait (témakör, tematika, tétel), vagy nem alkalmazza megfelelően az ott megfogalmazott elvárásokat. Nem az előírt 6 témakörbe (gazdaság, gazdaságpolitika, anyagi kultúra; népesség, település, életmód; egyén, közösség, társadalom; modern demokráciák működése; politikai intézmények, eszmék, ideológiák; nemzetközi konfliktusok és együttműködés) rendezve állítják össze a tételeket. Nem adják ki a tanév során a hatékony felkészülést lehetővé tevő tematikát, mely a témakörökön belül korszakokat vagy résztémákat jelöl ki, mely azt jelenti, hogy a vizsgázókat nem tájékoztatják olyan mélységben és részletezettséggel, amelyet a jogszabály lehetőségként megad. Az egyes tételcímeknél a vizsgázók nem kapnak elemzési szempontokat, így nem tud kellően érvényesülni a problémacentrikus megközelítés. A szaktanárok munkáját nehezítette, hogy a vizsgaszabályzatot az egyes intézmények különbözőképpen értelmezték, így nem volt egységes az elnököknek megküldött dokumentumok köre. Voltak olyan intézmények, amelyek szinte csak a tételcímekeket küldték meg, mások minden egyes tételállapot, és a hozzá kapcsolódó értékelési útmutatókat is csatolták. További gondként fogalmazódott meg, hogy a vizsgaleírás nem szabályozza a tételek évenkénti cseréjének rendjét és módszerét, valamint a feladatokhoz kapcsolódó ismeretforrások terjedelmét.

A szóbeli vizsga értékelési szempontból is új elemeket tartalmazott, hiszen a korábban alkalmazott globális értékelést felváltotta a kompetenciák szerinti, analitikus értékelés. Vagyis a vizsgán 6 szempontból kellett pontozni a diákok feleleteit. Az egyes szempontokban elért eredmények adatai arra utalnak, hogy a kritériumorientált értékelés bevezetése megfelelő

felkészültség, gyakorlat és továbbképzés nélkül önmagában nem eredményez magasabb fokú objektivitást (15. ábra).

A részletes vizsgaeredmények két problémára hívják fel a figyelmet. Egyrészt arra, ami már az írásbeli vizsga kapcsán is megfogalmazódott, hogy a diákok problémaérzékenysége alacsonyabb színvonalú a kívánatosnál, másrészt fogalomhasználatuk is gyengébb az elvártnál. A vizsgakövetelményeket illetően hosszabb távon lehet csak változtatásokat bevezetni, mert ezek komolyan befolyásolnák a tanulók felkészítési folyamatát. Ettől függetlenül e területen a legsürgetőbb feladatnak a „Modern demokráciák” témakör kitágítása tűnik, mert a jelenlegi szabályozás számos fontos téma kizárását eredményezi. A javasolt új témakör cím „Demokráciák és diktatúrák”, minden bizonnyal feloldja a jelenlegi korlátokat és megnyitja az utat közismert témák (pl. görög demokrácia, náci és kommunista diktatúra) jellemzőinek feldolgozására, számonkérésére. (F. DÁRDAI Á.–KAPOSI J, 2006)

V. 5. 2005–2006. évi vizsgák általános tanulságai

A 2005 májusi történelemérettségi új értékelési rendszert vezetett be. A történelem tanulmányozása során kialakított kompetenciák értékelését kívánta a középpontba állítani. A standardizáció elvének érvényesítésével együtt – a vizsgákon korábban alkalmazott úgynevezett globális értékelési gyakorlat helyett – a kompetenciák szerinti, analitikus értékelés új struktúráját vezette be. A szaktanárok és az oktatás értékelésével foglalkozók körében fölvetődött a standardizáció és az objektivitás teljes körű megvalósításának igénye. Noha a „normatív” értékelés mérőszámokhoz kötött alkalmazása az oktatásban, a tudományos életben, csak az objektivitás illúzióját adja, hiszen a rangsorkészítés költséghatékonyosságát (PÁLINKÁS J, 2005:45) és az eredmények prediktív validitását még senki sem tudta bizonyítani. Ráadásul a mind teljesebb objektivitásra való törekvés komoly anyagi ráfordításokat és még nagyobb adminisztrációs háttérrel is kíván. A történelem tantárgy vizsgájánál az objektivitást legegyszerűbben úgy lehetne fokozni, hogy csak zárt végű feladatok alkotnák a vizsgát. Ez a történelem vizsga esszéfeladatainál műfajukból adódóan eleve nem lehetséges. De az egyszerű, rövid választ igénylő feladatok is sokszor nyitottabb megoldásokat várnak el, már csak a kompetenciaközpontság miatt is. Így tudomásul kell venni, hogy a jelenlegi vizsgamodell nem képes teljes objektivitásra, még hosszabb időtávon sem. Az objektivitás további növelésére természetesen törekedni kell, de ennek számos további feltétele van. Hangsúlyozni kell, hogy ehhez nem elegendő a feladatsorok és javítási útmutatók magas szakmai minősége, hanem szükséges az előzetes kipróbálás és korrekció, a javításban, értékelésben részt vevők folyamatos szakmai képzése (tréningje), valamint egy úgynevezett szakmai hierarchia kialakítása, mely szigorú szakmai kritériumokhoz köti a vizsgáztatási folyamatban részt vevők körét. E területen – különösképpen az emelt szint vonatkozásában – 2006-ban bizonyos értelemben visszalépés történt, hiszen vizsgaszervezési okokból olyan személyek is multiplikátori (vezetőjavítói) feladatokat láttak el, akik nem rendelkeztek megfelelő tapasztalatokkal, illetve bizonyos helyeken saját iskolai tanítványaikat is vizsgáztatták a szaktanárok, így a „külső” értékelő objektivitása nem minden esetben érvényesült.

Keserő tapasztalatként kell megállapítani, hogy az új érettségi – a 2005-ös – nagy politikai és társadalmi vitát kiváltó bevezetése után sajnálatos módon továbbra is a különböző politikai, szakmapolitikai csoportok érdekharcainak fókuszában maradt, így különösképpen a történelem tantárgy több szakmainak álcázott támadás keresztüzébe került. Ennek egyik megnyilvánulása a középszintű feladatsor 20. feladatához (13. melléklet) kiadott források szolgáltatották, amelyek lényegében politikai elfogultsággal vádolták az összeállítókat arra hivatkozva, hogy az 1956-os megtorlások kapcsán nem jelentek meg a mai politikai paletta

mindkét meghatározó oldalának mártírjai.⁸⁴ A másik a nemzetiségi, etnikai kisebbségek által írt érettségi feladatsor trianoni békével kapcsolatos feladata volt, melynek nyomán a probléma az Egyenlő Bánásmód Hatósága elé került, azon a jogcímen, hogy a feltett kérdés „súlyosan sértette a Magyarországon élő kisebbségi tanulók emberi méltóságát” (14. melléklet).

Összbenyomásként megállapítható, hogy érzékelhetően megnyugtatták a szaktanárokat és a vizsgázókat is az új történelemérettségi első két évének feladatsorai. Ezt nemcsak a különböző visszajelzések igazolják, hanem a statisztikai adatok is, hiszen az emelt szintű tárgyak közül (a felvételiként kötelezően előírt idegen nyelveket leszámítva) a történelem a legnépszerűbb tantárgy. A kiszámíthatóság és a felkészítési biztonság feltétlenül jó dolog, de veszélyt is jelenthet, mivel azt a látszatot keltheti, hogy a korábbi tananyagfeldolgozási módszereket nem kell folyamatosan megújítani, és nem kell nagyobb terepet biztosítani az élményszerű, tevékenységközpontú tanítási gyakorlatnak. Mindez azt jelenti, hogy a vizsgadokumentumok további korrekciójának többek között arra is irányulnia kell, hogy folyamatosan biztosítsa a szaktanári munka átalakításának lehetőségét.

Azt kell látnunk, hogy a vizsgakövetelményekben megnyilvánuló új tudásfelfogással kapcsolatos vitatott kérdések összekapcsolódnak a kompetenciaalapú oktatással kapcsolatos szakmapolitikai vitákkal is. Másképpen szólva a tudás alkalmazhatóságának prioritása és az ezzel összefüggő kompetenciafejlesztés még messze nem vált elfogadottá a történelemtanárok körében. A szükséges paradigmaváltás ugyan elkezdődött, de a mindennapi gyakorlatban ez még kevésbé tükröződik. Mindez azt jelenti, hogy egy olyan tanulási folyamatnak a kezdetén vagyunk, mely feltehetően a történelemtanárok többségét eljuttatja ahhoz a gyakorlati szemléletváltáshoz, miszerint az oktatás célja nem kizárólag az ismeretanyag tartalmának elsajátítása, hanem a tananyagon keresztül történő képességfejlesztés. Jelenleg a szaktanárok többsége elvben ugyan már elfogadja, hogy az oktatási folyamatban a képességfejlesztésnek van elsődlegessége, de a gyakorlatban még a tantárgy ismeretelemeit tekinti meghatározónak. Tudomásul kell vennünk, hogy a kívánatos pedagógiai gyakorlat általánossá válása hosszabb időtávon, egyéni és közösségi tanulási folyamat részeként képzelhető csak el, így továbbra is eszközöket, feltételeket kell biztosítani arra, hogy a megindított változások valódi eredményt hozzanak. Az is rögzíthető, hogy az új vizsga elfogadottságának egyik záloga az, hogy a szűken vett szaktanári körön túl feltétlenül meg kell nyerni a szélesebb szakmai, tudományos közvéleményt és a laikus nyilvánosságot is, hiszen az új tudásfelfogás elfogadását csak széles körű nyilvánosság és társadalmi párbeszéd legitimálhatja.

A 2006-os vizsga tapasztalatai lényegében megerősítették az előző évben megállapítottakat, így tovább árnyalták a feladattípusok értelmezésével, a javítási, értékelési útmutató használhatóságával kapcsolatos tapasztalatokat, és markánsan rámutattak azokra a problémákra, amelyek a korábban is megjelentek. Például a javítók és értékelők különböző szintű felkészültsége, az értékelés szabványosításának nehézségei. Ugyanakkor néhány új probléma is felmerült, például a feladatokhoz kapcsolódó ismeretforrások terjedelme, illetve annak kérdése, hogy ezek származhatnak-e forgalomban lévő tankönyvekből. A tankönyvek és az érettségi kérdése más szempontból is előtérbe került, hiszen néhányan aggodalmukat fogalmazták meg abban a tekintetben, hogy a vizsgafeladat-készítők és a tankönyvírók személyének egybeesése veszélyeztetheti a tankönyvválasztás szabadságát. (TTE ÁLLÁSFOGLALÁS. 2006)

Az első két év vizsgatapasztalatai egyértelműen rámutattak a vizsgaleírás néhány hiányosságára (pl. egységes fogalomhasználat, illetve a középszintű szóbeli vizsgák tételeinek nem kellő szabályozottsága), így szükségessé vált e dokumentum kismértékű korrekciója. Ugyanakkor az is nyilvánvalóvá vált, hogy az új tudásfelfogás érvényre juttatása, a

⁸⁴ A feladat egyik forrása Wittner Mária visszaemlékezésének részlete volt. A szakmai közvélemény egy része (TTE állásfoglalás) a sajtó néhány képviselőjének segítségével (Klub-rádió) azt hiányolta, hogy nem szerepel a források között Mécs Imrétől vagy Göncz Árpádtól való visszaemlékezés.

kompetencialapúság erősítése és a standardizáció szélesebb körű igénye csak folyamatos, a vizsgatapasztalatok alapján történő fejlesztéssel, korrekcióval valósítható meg.

A következő évek fejlesztési szándékainak arra kell irányulniuk, hogy minél több eszköz (új típusú feladatok, munkafüzet, tanári segédkönyv, digitális anyagok stb.) segítse a szaktanári munkát abban a vonatkozásban, hogy a történelmi múlt feldolgozása ne csak mechanikusan történjen meg, hanem kellő hangsúlyt kapjanak az egyes történelmi jelenségek, események okai, következményei, háttere és magyarázata is. Ugyanis az esszék megoldásai összességükben azt mutatják, hogy továbbra is a reprodukzív elemek a meghatározók, így a dolgozatok csak kisebb mértékben alkalmaznak következtető, magyarázó mondatokat. Az, hogy a tanulók elemzési készsége nem eléggé mély, abban is tetten érhető, hogy a feladatokhoz kapcsolódó források felhasználása kezdetleges, hiszen sajnálatos módon számos tanulói megoldás csak a források egy-egy részletének mechanikus átmásolását tartalmazza.

A feladatsorok vonatkozásában különösen fontosnak értékelhető, hogy egyre jobban megvalósulni látszik a történelem, valamint a társadalom- és állampolgári ismeretek integrációja. Ezt az igazolja, hogy mindegyik feladatsorban legalább egy feladat társadalmi és állampolgári ismeretekre vonatkozott. Arra, hogy ez a tartalmi változás valóban végbemenjen, fontos garanciát jelenthet a vizsgaleírásokban meghatározott százalékos arány, mivel ez mind az írásbeli, mind a szóbeli vizsgánál előírja a vizsgakoncepcióból következő szükséges hangsúlybeli módosításokat. E változások egyébként magukkal hozták az életmódtörténet felértékelődését is, hiszen ilyen kérdéskört feldolgozó feladatok is szép számmal jelentek meg a vizsgán.

Az egyszerű, rövid választ igénylő feladatok eredményei kapcsán két évre vonatkozóan az állapítható meg, hogy megoldásuk alapvetően nem jelentett gondot a vizsgázók többsége számára. Ezt az igazolja, hogy a legnehezebb feladatokat is 50–60% közötti eredménnyel oldják meg a vizsgázók. Mindez arra is felhívja a figyelmet, hogy elengedhetetlen a feladatok előzetes kipróbálása utáni szintezés, melynek eredményeként rögzíteni lehetne, hogy mely feladattípusok, illetve tartalmak jelentenek a tesztfeladatok keretei között is kihívást a vizsgázók számára. Az már a két év vizsgatapasztalataiból is megállapítható, hogy a történelmi fogalmakkal kapcsolatos feladatokat általában gyengébb eredménnyel oldják meg a vizsgázók.

A szöveges, kifejtendő feladatoknál egyértelműen látszik, hogy gondot okozott az előírt terjedelem betartása. Ezt a problémát számos helyen maguk a szaktanárok, multiplikátorok is jelezték. A probléma hátterét vizsgálva az állapítható meg, hogy a vizsgázók egy téma kapcsán mindent le akarnak írni, és kevésbé fókuszálnak a feladatban megjelenő kérdésre, így természetesen átlépik az adott terjedelmi keretet. Úgy tűnik, hogy a felkészítési szakaszban még csak részlegesen alakult ki az a gyakorlat, hogy a feladatban meghatározott kérdésekre kell koncentrálni, és nem kell a felvetett probléma összes elemére, előzményére, következményére utalni. Az is észrevehető, hogy kevés felkészítő tanár tanulmányozta elegendő mélységben az értékelési útmutatók belső pontarányait, így nem tudatosították diákjaikban, hogy egyes kompetenciákhoz tartozóan hány válaszelemet kell írniuk. Ennek nyomán a vizsgázók pontozási értelemben főleg válaszelemeket is leírnak, hiszen a javítókulcs pontosan meghatározza, hogy például forráshasználatra, illetve az eseményeket alakító tényezőkre összesen hány válaszelem pontozható. Így nem egy megoldás lépi túl értékelhetetlenül a rendelkezésre álló terjedelmet. A feladatok javításánál, értékelésénél továbbra is gondként rögzíthető, hogy különösképpen az esszék értékelési útmutatóját nem egységesen értelmezik a szaktanárok. Mindez elsősorban abban nyilvánul meg, hogy sokan kizárólag azokat a megoldási elemeket értékelik, amelyek a javítási útmutatóban is konkrétan szerepelnek, és nem vesznek arról tudomást, hogy ott a tartalmakat csak példák jelzik, így az attól való eltérés még nem jelent feltétlenül hibás választ. Azt, hogy az értékelési funkció nagyobb szakmai mérlegeléssel jár, a szaktanárok többsége még inkább kényszerként éli meg, és kevésbé látja be ennek pozitív elemeit. Ezzel párhuzamosan persze

azt sem szabad elhallgatni, hogy jó néhány javítótanár önkényesen értelmezi az értékelési útmutatókat, és számos esetben rossz választ jónak fogad el, míg jónak ítéltető megoldást elfogadhatatlannak minősít. Mindez azt jelzi, hogy a szaktanárok értékelési gyakorlatát feltétlenül tovább kell fejleszteni, hiszen e nélkül a standardizáció távlatos megvalósítása csak hiábavaló szándék lehet.

A részletes elemzések azt mutatják, hogy az új típusú feladatok megzavarják a vizsgázókat. Erre példa az az „igaz-hamis” feladattípus, amelynél a megállapításokat vagy igazra, vagy hamisra kell kiegészíteni (2006 középszint 2. feladat).

Lényeges elemnek tekinthető, hogy a vizsgázók az ismeretszerzési és feldolgozási gyakorlatban valamelyest előrébb léptek, bár számos területen további javulásra van szükség. Az ábraelemzési feladatok megoldása ugyanakkor még mindig elmarad az elvárttól. Így a vizsgázók sokszor éppen a lényegét nem tudják kivenni egy-egy ábrából. Ennek egyik legnyilvánvalóbb megjelenése a középszint 1. feladata, melyben feltehetőleg sokan azért írják az athéni állam vezetőjének az archoni tanácsot, mert az ábra legtetején, középpont helyezkedik el. Hasonló módon az átlagos teljesítménynél kevesebben (62%) tudták megfejtetni az emelt szint 12. feladatához kapcsolódó ábrát, melyben a szociális piacgazdaságot és jellemzőit kellett azonosítani.

Sajnálatos módon a térképhasználat – különösen középszinten – továbbra is gondot okoz a vizsgázók jelentős részének, itt a problémák közül is kiemelhető az, hogy a földrajzi tanulmányok alkalmazása csak kevéssé működik. Gondot okoz pl. a tájegységek beazonosítása. Így fordult elő, hogy összekeveredett a Kaukázus, illetve a Kárpátok (középszint 3. feladat) vagy nem sikerült a Székelyföld mint földrajzi-történelmi egység beazonosítása (a középszint 5. feladat), melynek következtében sokan rosszul határozták meg e terület legjelentősebb vallási felekezetét, illetve így vált nehezzé a második világháború idején visszacsatolt területek megnevezése (középszint 9. feladat). De a térképhasználat nehézsége az emelt szintű vizsgázóknál is megmutatkozott, hiszen ennek nyomán a 4. feladatot is az elvártnál gyengébben oldották meg (52%), melynek oka a részletes feldolgozás szerint az, hogy a vizsgázók elfeledtek a térképvázlatról mint használandó forrásról, és csak a szövegből kísérelték meg kiszűrni a válaszokat.

A szöveges források értelmezése elsősorban középszinten jelent problémát. A legáltalánosabb gond az, hogy a vizsgázók egy része csak primer szintű szövegértelmezésre képes, számukra csak az értelmezhető, ha az elvárt válasz szó szerint benne van a szövegben. Pl. a középszint 4. feladat a. feladatelemnél a helytelenül válaszolók több mint fele feltehetően azért adott rossz választ, mert a szöveg alapján képtelen volt elvonatkoztatni, általánosítani. A forrásszövegek primer szintű értelmezési problémáira számos további példát lehet találni (pl. középszint 10. feladat b., c. vagy 9. feladat c., d. válaszai). A szövegértelmezés vonatkozásában az emelt szinten vizsgázók feltétlenül előrébb járnak, melyet az is bizonyít, hogy az emelt szint 5. és a 10. feladatot, amelyek megoldása alapvetően primer szövegértési kompetenciát igényelt, az átlagnál lényegesen jobban tudták a vizsgázók teljesíteni (85% és 82%).

Örvendetes, hogy mindkét szinten a két év során javult a statisztikai adatok (diagramok, táblázatok) értelmezésének eredményessége (középszint 11. feladat). De középszinten továbbra is gondot okoz, ha több számadatot (grafikon, táblázat stb.) kell összehasonlítani. A két adatsor egymásra vetítése, különösképpen a következtetések levonása, az eredmények kapcsán a nehezebb feladatok körébe tartozik. Emelt szinten a statisztikai adatok eredményes felhasználását az igazolja, hogy az erre épülő 8. feladatot 78%-osan tudták teljesíteni.

Már-már általánosítani lehet azt, hogy a fogalmak értelmezése és a konkrét történelmi tényanyag alkalmazása mindkét szinten a legnehezebb feladatnak ítéltető. Ezt támasztja alá a középszint 2. és 4. feladata (a két- és háromnyomásos gazdálkodás, illetve a felvilágosodás értelmezése). Sőt, erről tanúskodik az 5. feladat d. része is, melyben a „személyükben szabad

adófizető” kifejezés értelmezése jelentett gondot. De indirekt módon erre utal a középszint 12. c. feladata is, melyben az identitás kifejezés azonosítása okozta a problémát. Az, hogy az emelt szintű vizsgázóknál a fogalmak értelmezése nem ilyen jellegű probléma, azt a 7. feladat (jobbágykérdés) megoldása is alátámasztja, hiszen a vizsgázók 78%-ban jól tudták megválaszolni. A történelmi ismeretek új helyzetben való alkalmazása, ugyanakkor emelt szinten is probléma. Ezt több feladat megoldása is alátámasztja (3. 4. és a 9.). Mindez arra utalhat, hogy a tanítási gyakorlat továbbra is az ismeretek reprodukcióját várja el, és kevésbé igényli ezek problémahelyzetben való alkalmazását.

A képelemzési képességek tekintetében a feladatmegoldások azt mutatják, hogy a korábbi évhez képest, különösképpen emelt szinten, javulás tapasztalható. Középszinten még mindig sokan félnek a karikatúrák értelmezésétől, így a 8. feladat b. és c. részében is előfordult, hogy hozzá sem kezdtek a válaszokhoz, de emelt szinten ez már nem gond, hiszen a karikatúra értelmezését elváró 11. feladatot több mint 90%-ban jól oldották meg.

A vizsga értékelését illetően a két év tapasztalatai alapján az is megállapítható, hogy a standardizáció érvényesülésének csak első lépései valósultak meg, és igazi eredmények csak hosszabb távon remélhetők. Tudomásul kell venni, hogy a feladatkészítés fejlesztése, a javítási-értékelési rendszer korszerűsítése, önmagában nem biztosítja az összemérhetőség érvényesülését, csak előfeltételeket teremt. Ahhoz, hogy a standardizáció hosszú távon valódi hozadéka legyen a vizsgareformnak, nemcsak a feladatkészítési folyamatot kell tovább professzionalizálni, hanem a javítási-értékelési folyamat minden résztvevőjét folyamatosan tovább kell képezni, és alkalmassá kell tenni őket a nemzetközileg elfogadott mérési-értékelési szempontok alkalmazására.

Az esszéfeladatok javítása és értékelése természetesen minden vizsgaidőszakban – érdekes módon és különösképpen az emelt szintű vizsgák esetében – központi kérdés. A két év statisztikája azt mutatja, hogy a beérkezett észrevételek jelentős része erre a feladattípusra vonatkozik. A felüljavítási tapasztalatok alapján annyi megállapítható, hogy a javításra, értékelésre felkért szakemberek két tipikus hibát követnek el, egyrészt nagyon szigorúan ragaszkodva a javítókulcshoz csak a vizsgázó azon gondolatait fogadják el, amelyek az útmutatóban példaként szerepelnek. Másrészt nem veszik figyelembe azt a szándékot, hogy az új történelemérettségi írásbelije nem azt várja el a szövegalkotásnál, hogy a vizsgázó mindent írjon le, ami a témával kapcsolatban eszébe jut, hanem azt tűzte ki célul, hogy olyan megoldások szülessenek, amelyek célirányosan, mondatról mondatra előre lépve jutnak el a feladatban felvetett probléma megválaszolására. Természetesen a fókuszálás hiánya rögtön előhossa az esszéfeladatok terjedelmével összefüggő kritikákat is, hiszen számos felkészítő tanár, vizsgázó nehezményezte, hogy a rendelkezésre álló hely nem volt elegendő gondolatainak kifejtéséhez. Ehhez annyit lehet hozzátenni, hogy az új vizsga a szabványosítás mellett azzal a céllal szabja meg a kifejtendő válaszok terjedelmét, hogy a vizsgázók szokjanak hozzá ahhoz a mindennapi gyakorlathoz (pl. pályázatok, hirdetések), amelyek adott terjedelmi korlátot határoznak meg. (Egyébként a hazai szabályozásban kezdetben a sorok számát már felváltotta a szavak számának meghatározása, hiszen ez még pontosabban segít a válaszok terjedelmének meghatározásakor.) Többször is kipróbálva az egyes feladatok megoldását, azt lehet mondani, hogy csak nagyon céltudatos és takarékos mondatszerkesztéssel, gondolatmenettel lehet eredményes megoldást produkálni. További nagyon lényeges szempont, hogy a vizsgázó mennyire tudja beépíteni válaszába a feladathoz kapott forrásokat, vagy a forrásokból következő megállapításokat, észrevételeket.

Kritikaként annyit mindenképpen el lehet mondani, hogy az elmúlt évek feladatai közül viszonylag kevés volt olyan, amelyik nem valami eseménysornak, jelenségnek a bemutatását várta el, hanem egy konkrét történelmi szituáció értelmezését, egy nehéz személyes vagy kollektív döntés összetevőinek bemutatását.

A 2005-ös és a későbbi évek tapasztalatai is azt mutatták, hogy az új javítási útmutató megjelenése felkeltette a szaktanárokba az objektivitás, összemérhetőség mind teljesebb igényű megvalósításának szándékát. Ennek kapcsán nagyon sokan kritizálták az értékelési útmutatók különböző elemeit, és mutattak rá – legtöbbször joggal – az esetleges ellentmondásokra. Tegyük hozzá, hogy az objektivitási igény hosszú időn keresztül szunnyadt az értékelést végzőkben, egy új helyzet, a vizsga elindítása volt az, amely előhívta ezt a problémát, és világított rá arra, hogy a standardizáció egy lépésben nem valósítható meg, ehhez számos lépéssorozat (tanártovábbképzés, feladatok előzetes kipróbálása) szükséges. Mindez azt jelenti, hogy a vizsgaeredmények összemérhetősége, a standardizáció valódi érvényesülése szükségessé teszi a vizsgafejlesztés további folytatását. Mindez a későbbiek folyamán bizonyára kikényszeríti a feladatok előzetes kipróbálásának rendszerbe építését, illetve a kettős javítás alkalmazásának szükségességét.

A történelemvizsga elfogadottságát illetően továbbra is meghatározó probléma az esszéfeladatok javítási-értékelési útmutatója, illetve ennek alkalmazása. Mindez azt jelenti, hogy továbbra is sokan vitatják azt, hogy szakmailag elfogadható-e az, hogy az útmutatóban megfogalmazott kritériumok elsődlegesen az elvégzendő műveletekre (pl. következtetések megfogalmazása, információk gyűjtése), és nem az elvárt konkrét tartalmakra (fogalmakra, történelmi adatokra) vonatkoznak. Az ellenvéleményt megfogalmazók úgy vélik, hogy a kompetenciákra épülő javítási elvek egyrészt a kevesebb ismeretet honorálják, másrészt a standardizációt is ellehetetlenítik. Nem kétséges, hogy az értékelési útmutatók használata nagyon egyenetlen, ezt a javítások részletes feldolgozása is alátámasztotta. Ennek legszembetűnőbb megnyilvánulása az, hogy néhány szaktanár gyakorlatilag bármilyen megoldást (jót, rosszat) elfogad, mások pedig indokolatlanul ragaszkodnak az értékelési útmutató példáihoz, melyek nyomán az esetleges jó értelmezéseket is rossznak nyilvánítják. Mindez természetesen felveti a javítók-értékelők továbbképzésének és kiválasztásának problémáját, de arra is utal, hogy szükségesnek látszik az esszék javítókulcsának továbbfejlesztése. Ezt az emelt szintű vizsgáknál a fellebbezések magas száma is indokolja.

Az értékelési útmutatók továbbfejlesztése semmiképpen sem járhat azonban azzal, hogy tartalmilag még inkább kanonizáljuk a megoldásokat, sokkal inkább a kompetenciák szerinti szintezés irányába kell elmozdulni. Ez idővel azzal is járhat, hogy rövidülhetnek az egyes feladatok konkrét javítókulcsai. A javítókulcsban megvalósítandó változtatásokat természetesen előzetesen ki kell próbálni, mert csak így lehet biztosítani, hogy a jelenleginél jobb, a tanulók felkészültségét pontosabban mérő, az elért standardizációs elemeket ugyanakkor továbbra is hatékonyan működtető struktúra jöhessen létre, és javuljon a vizsga prediktív validitása.

A vizsga megbízhatóságát rövidtávon javíthatná az írásbeli és a szóbeli vizsga belső arányainak megváltoztatása, hiszen az elmúlt vizsgákon az eredményeket kb. 60%-ban alakította az írásbeli és kb. 40%-ban a szóbeli vizsga. Ennek alapján végiggondolandó, hogy a vizsgaírásban módosuljon az írásbeli és szóbeli aránya oly módon, hogy az előbbi 100, az utóbbi pedig 50 pontot érjen.

A vizsgareform sikeres folytatása érdekében arra kell törekedni, hogy a 2005-ben életbe lépett vizsgadokumentumok által preferált közoktatási gyakorlat, valamint vizsgáztatói módszer mind szélesebb körben elterjedjen. Tanulásképpen az is megfogalmazható, a fejlesztési szakembereknek lényegesen nagyobb figyelmet kell fordítaniuk az iskolában dolgozó pedagógusok nézőpontjainak megértésére, a különböző oktatáspolitikai szándékok tudományos háttérének népszerűsítésére, valamint a tanulási folyamat támogatására, a felkészítési folyamatok ellenőrzésére és az iskolahasználók tájékoztatására.

V. 6. Vélemények a vizsgatapasztalatokról

2007 februárjában több mint 200 történelemtanárt kerestünk meg azzal a szándékkal, hogy tárja fel az új érettségivel kapcsolatos tapasztalatait, illetve fejtse ki a megfogalmazódott vizsgafejlesztési szándékokkal kapcsolatos véleményét. A 64 kérdést tartalmazó kérdőívet (15. melléklet) 60-an küldték vissza, de néhány határidő után, így 56 kitöltött anyag került feldolgozásra. A kérdőívre alapvetően az emelt szintű vizsgáztatásban, illetve a tanártovábbképzésben meghatározó szerepet játszó pedagógusoktól érkezett válasz.

A feldolgozásba bevont, a kérdőívre választ adó tanárok olyan körből kerültek ki, akik túlnyomórészt tapasztalt tanárok és vizsgáztatók, és az új érettségi vizsgák első éveiben már komoly betekintéssel rendelkeznek mind a felkészítésben, mind a vizsgáztatásban. A válaszadók több mint négyötöde több mint 10 éve tanít, középszinten 87,27%-uk, emelt szinten is 76%-uk rendelkezik vizsgáztatói tapasztalatokkal az új érettségi vizsgákkal kapcsolatban. Ezért feltételezhetjük, hogy a kérdésekre a lehetőségek között a lehető legnagyobb tapasztalat, széles körű tájékozottság és szakmai jártasság birtokában válaszoltak, valamint azt is, hogy – mint akik közül igen sokan minden lehető szerep betöltőiként részesei a vizsgáztatói folyamatnak – kritikusan és elfogulatlanul ítélték meg az eléjük tárt fejlesztési javaslatokat. A válaszadók között magas azok aránya, akik pl. multiplikatorként részt vettek a vizsgáztató tanárok kiképzésében és a történelemérettségiben bekövetkező változtatások iránt elkötelezettek tekinthetők.

Sajnos, viszonylag kevés olyan középmezőnyben vagy leszakadó fázisban lévő iskolától jött vélemény, amely mely a hátrányos helyzetben lévők gondjaira talán jobban ráirányítaná a figyelmet. Mindezt úgy kell értelmezni, hogy az új vizsga működtetésében érdekelt vizsgáztató elit véleményével dolgozhattunk. Ennek alapján homogénebb válaszok lettek volna elvárhatók, mégis számos helyen komoly divergenciát tartalmaztak a beérkezett anyagok.

V. 7. Általános vélemények

A válaszadói kör többsége kritikusan, de elfogadóan nyilatkozott az érettségi vizsga eddigi tapasztalatairól. A beérkezett vélemények alapján megállapítható, hogy az új történelemérettségi elfogadottsága megfelelő, hiszen mindegyik ezt vizsgáló, illetve ehhez kapcsolódó kérdésre az 5 fokú skálán legalább 3,5-ös átlag mutatható ki, elutasító véleményeket, illetve az egész rendszert megkérdőjelező álláspontot csak a kisebbség képviselt. Mindez bizonyára azzal is összefügghet, hogy az írásbeli vizsgarész bevezetése megszilárdította az egyes iskolán belül a történelemoktatás, és ezen belül a történelemtanárok pozícióját. Különösen fontos ez abban a tekintetben, hogy e tantárgyból a legnagyobb (az idegen nyelveket kivéve) az emelt szintű vizsgázók száma.

A beérkezett válaszok arról tanúskodtak, hogy a szaktanárok többsége egészében elfogadta az új történelemérettségi meghatározó tartalmi elemeit. Kritikai észrevételeket leginkább azokkal az új témakörökkel, illetve megközelítési módokkal kapcsolatban tettek, amelyek az új történelemérettségi tudásanyagának hangsúlyeltolódásával függenek össze.

A válaszadók szerint a követelményekben a nehézséget okozó témakörök (43. kérdés) többnyire a kultúr- és esztétorténnel, az életmódtörténnel és a XX. századi történelemmel, valamint a jelenismerettel kapcsolatosak. A szaktanári indokok között a „kevés idő”, a nehezen hozzáférhető tananyag (a tankönyvekben még mindig kis terjedelemben foglalkoznak ezekkel a témákkal), a tanárok felkészültségbeli hiányai szerepeltek. Illetve szerepelt az a probléma is, hogy túl sok témakörből kell felkészülni, és a rendelkezésre álló idő pedig kevés volt. Bár nem a témakörökkel kapcsolatos nehézség, de az egyik válaszadó kitért arra, hogy a vizsgázók mentális állapota romlott, terhelhetőségük csökkent, túl nagy terhet jelentett számukra a felkészülés – főleg, ha több tárgyból is emelt szintű vizsgára készültek.

A vizsga szakmai elfogadottságát az is jelzi, hogy a követelményekben leírtak a válaszadók több mint 80%-ának véleménye szerint többségében egyértelműek, (44. kérdés) csak egy válaszadó tartotta úgy, hogy a követelmények többsége félreérthető.

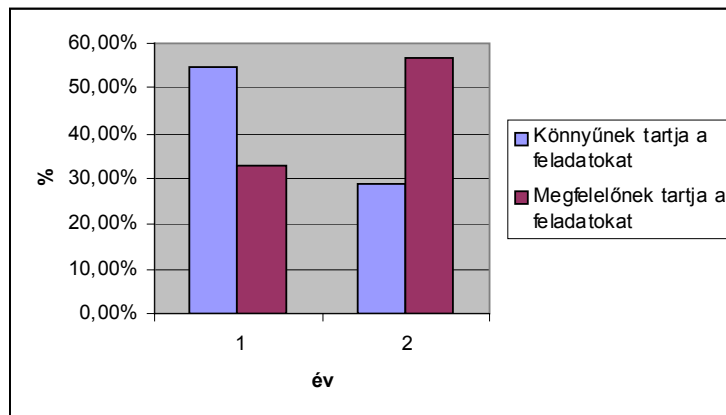
Feltétlenül megemlítenő, hogy a vizsgakövetelmények és a feladatok összhangját még ennél is jobbra (átlagosan 4-esre) értékelték a válaszadók. A magas pontszámú elfogadottság háttérében több tényező is állhat. Így egyrészt az a kimutatható adat, mely a feladatok és az értékelési útmutatók szakmai pontosságát a jónak (3,9–4,0) értékelik, valamint az a feltételezés, hogy az új vizsga nem állította megoldhatatlan feladat elé sem a szaktanárokat, sem a diákokat. Feltételezhető, hogy a vizsga a korábban megszokott gyakorlatot csak annyira változtatta meg, amennyit a rendszer – ha erőfeszítések árán is – de adaptálni volt képes.

A vizsga elfogadottsága mögött minden bizonnyal azon motívumok is felfedezhetők, hogy a szaktanárok a nehézségét összességében megfelelőnek ítélik, és többségi vélekedés szerint a feladatsorok elfogadhatóan mérik a vizsgázók történelem-tudását. Ez áttételesen azt jelenti, hogy a szaktanárok a felkészítési folyamatban adott érdemjegyeit az érettségi gyakorlata (osztályzata) nem, vagy csak kismértékben módosította.

Az érettségi mindkét szintjével és mindkét vizsgarészével kapcsolatban problémának vélték az objektivitás hiányát. Ennek okaként a részpontok adhatósága, az „eltérni nem lehet, de a szakmailag helyes válaszok elfogadhatók” ambivalenciája jelent meg.

Középszint, írásbeli

Az írásbeli vizsgával kapcsolatban beérkezett kritikai megállapítások döntő többsége a feladatsorok általános nehézségi fokára vonatkozott. A válaszokból ellentmondás rajzolódott ki, hiszen a középszintű feladatsor feladatait néhányan túl nehéznek, sokkal többen pedig túl könnyűnek tartották (16. ábra).



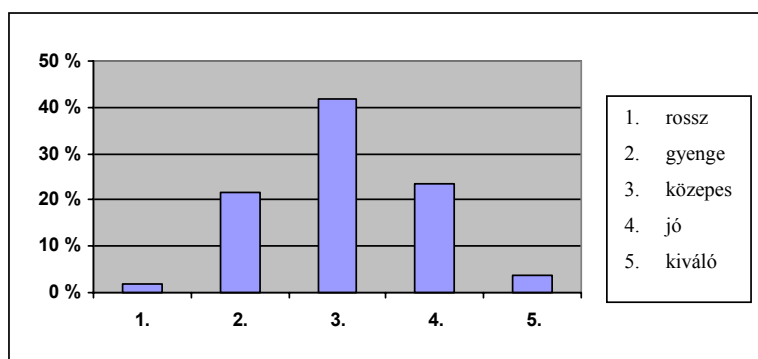
16. ábra: A feladatsorokat könnyűnek, illetve megfelelőnek tartók aránya a két vizsgált évben

Ráadásul a vizsgált két vizsgaidőszakban is komoly eltérés jelent meg a nehézség megítéléséről. A válaszok ellentmondásossága ugyanakkor jól jelzi azt a problémát is, hogy a szelektív iskolarendszerekből adódóan a középszintű vizsgán lényegében két különböző felkészültségű csoportnak kell megfelelnie, melyek közül az egyik átlagosan 70-90%-os teljesítményre képes, míg a másik csupán 30-40%-ra.

Ezzel együtt csak részben igazolják a két év vizsgaeredményei a többségben lévő túl könnyű álláspontot. A vizsgaeredmények azt mutatják, hogy a középszinten folyamatosan javuló vizsgaeredmények nem elsősorban az írásbeli vizsga feladatsorainak kiemelkedő teljesítményére, hanem a szóbeli vizsgán (a szaktanárok által) adott minősítésekre vezethetők

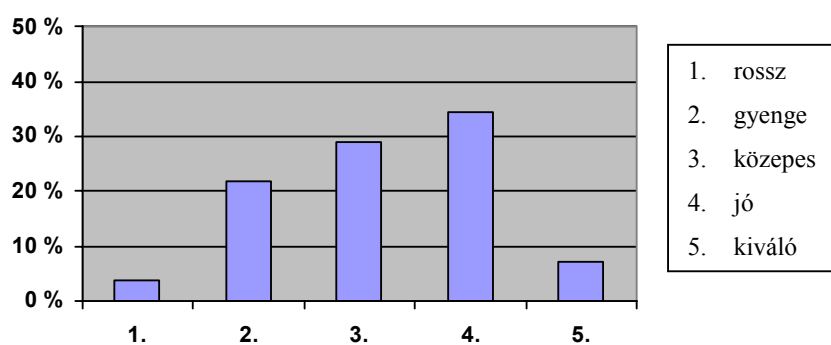
vissza, hiszen az írásbeli vizsgarészben a diákok kb. 15%-a ért el legalább 80%-os teljesítményt, míg a szóbelin több mint 30%-a produkál ilyen eredményt. (Lásd előző fejezet 9. ábra).

A történelemtudás mérésének mértékével kapcsolatban (10. kérdés) nem bontakozott ki egyértelműen pozitív vagy negatív vélemény. A válaszadók relatív többsége (41,82%) közepes minősítést (3-ast) adott erre a szempontra, ugyanakkor a válaszadók kb. kétharmada a három közepes vagy annál jobb minősítést adott (17. ábra). A kérdéssel kapcsolatos eredmények mögött minden bizonnyal a történelemtanárok egy részének bizonyos mértékű elbizonytalanodása áll. Ez pedig az alkalmazott tudás kérdésének problémájára vezethető vissza. A szaktanárok többsége mást tekintett/tekint történelmi tudásnak, mint amit a tartalmi szabályozás dokumentumai rögzítenek, illetve amit a feladatkészítőknek figyelembe kell venniük.



17. ábra: Milyen mértékben mérik a feladatok a vizsgázók történelemtudását?

A vizsgán mért képességek gyakorlati életben való alkalmazhatóságát illetően (11. kérdés) szintén bizonytalanság, tanácstalanság volt megfigyelhető a válaszadói körben. Ettől függetlenül többen ítélték a mért képességek gyakorlati alkalmazhatóságát inkább jónak (kb. 42%), mint inkább gyengének (26%) (18. ábra). Bizonyára ez is arra a diszkrepanciára utalhat, hogy a pedagógusok nagy részének tudásfelfogása középpontjában a reprodukálható ismeretek állnak, míg a feladatsorok elsősorban az ismeretfeldolgozási-, és alkalmazási képességek vizsgálatát állítják fókuszba. Tudatosítani kell, hogy a történelmi tudás fogalmát tágabban kell értelmezni, abba beletartoznak (természetesen a történelmi tények egy bizonyos körét is beleértve) azok a tevékenységek, képességek is, amelyek révén a diákok képesek a múltra vonatkozó „holt” ismereteket a jelen számára fontos szempontok segítségével dekódolni, interpretálni vagy különböző nézőpontokból értékelni. Mindez arra is utalhat, hogy az ún. kompetencia alapú oktatás elfogadottsága a szaktanárok körében jelenleg tulajdonképpen csak formális, és a kívánt szemléletváltás csak hosszabb időtávon valósítható meg. Feltehetően a kompetenciaközpontúsághoz való sajátos viszonyulás állhat a mögött, hogy a válaszolók fele közepes minősítést adott az ismeretek, képességek illetve készségek arányát feltérképező 12. kérdésre, miközben a többség (kb. 85%) megfelelőnek, illetve jónak találta a feladatsorok ezen arányait.

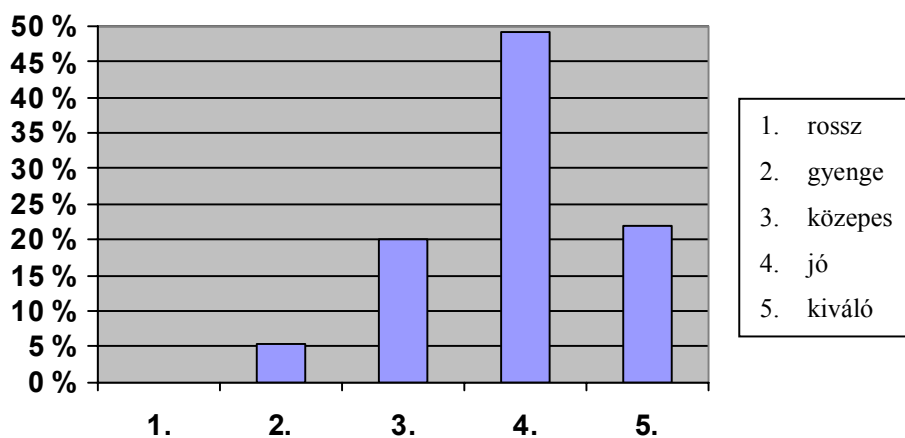


18. ábra: Alkalmazhatóság a gyakorlati életben

A feladatok megfogalmazását, érdekességét a válaszolók 49%-a közepesre értékelte, és csak 25% tekintette inkább érdekesnek (13. kérdés), az értékelési útmutatók egyértelműségére vonatkozó (14.) kérdésre a válaszadók túlnyomó többsége (kb. 63%) jó (4) vagy kiváló (5) pontszámot adott. A válaszok összeredménye azonban nem kiemelkedő, hanem inkább átlagosnak mondható: 3,65.

A feladatok és az értékelési útmutató összhangját illetően a viszonylag alacsony átlagpontszám (3,3) mögött bizonyára az újszerűség, valamint a feladatkitűzés és értékelés szabványosításával kapcsolatos kérdések húzódnak meg. Korábban is gyakran fogalmazódott meg az a kritika, hogy a több feladatkitűzés azért nem igazán jó, mert a vizsgázó a hozzárendelt javítókulcsban szereplő megoldáselem(ek)re nem gondol. Számos szaktanári észrevétel érkezett már arról, hogy a vizsgázó nem kapott utalást arra, hogy a válaszában mennyi, illetve milyen jellegű válaszelemeket tüntessen fel, így ez a viszonylag alacsony értékelés nem jelentett meglepetést. Ezzel szemben feltétlenül kiemelendő, hogy jóval nagyobb azok száma, akik inkább jónak vagy kiválónak tartják a feladatok és a megoldókulcs tartalma közti összhangot (kb. 45%), mint akik inkább nagyon gyengének vagy elfogadhatatlannak tartják (kb. 18%).

Ebből a szempontból különösen fontos az értékelési útmutató szakmai pontosságára adott válaszok milyensége (16. kérdés). A válaszok között talán az a legfigyelemreméltóbb, hogy senki sem értékelte egy pontosnak (tehát „elégtelen” szintűnek) a javítási értékelési útmutatókat (19. ábra).



19. ábra Az értékelési útmutató szakmai pontossága

A legtöbb válaszadó jóra (4 pont) értékelte az értékelési útmutatók szakmai pontosságát, kb. egyenlő arányban vannak, akik megfelelőnek, illetve kiválónak minősítették azt (az átlag a magasabbak közé tartozik: 3,91.). Mindez összefüggésben áll azzal, hogy az értékelési útmutató részletessége (17. kérdés) szintén nem kapott elégtelen minősítést, és a válaszok megoszlása hasonlít a 16. kérdésre (mintegy háromnegyede jónak tartotta a részletességet). Vagyis elfogultság nélkül rögzíthetjük, hogy a tantárgy tartalmait tekintve egyre jobban megteremtődnek a standardizáció továbbfejlesztésének feltételei, hiszen ebben a folyamatban a javítási-értékelési útmutatók szakmai elfogadottságának kitüntetett szerepe van.

Középszint, szóbeli

Az új típusú szóbeli vizsga – az írásbeli vizsgákkal ellentétben – lényegében kipróbálás nélkül lépett életbe, és a korábban általános kronologikus megközelítés helyett, illetve mellett a történelmi jelenségek, események problémaközpontú bemutatását várja el a tanulóktól. E vizsgaforma elsődleges célja az, hogy a diákok bemutassák, milyen színvonalú a szóbeli kifejezőképességük, illetve hogyan tudják összefüggéseiben elemezni és értelmezni a feladatban meghatározott problémát.

Szakmailag megnyugtató, hogy a középszintű szóbeli vizsga tartalmi elemeivel, a tételek összeállításával kapcsolatosan semmilyen kritikai észrevétel nem fogalmazódott meg. Ami természetesen nem azt jelenti, hogy ezen a területen nincs gond (pl. a feladatok nem igényelnek a vizsgázóktól valódi problémamegoldást), de arra mindenképpen utal, hogy olyan problémák nincsenek, amelyeknek megoldását a vizsga lebonyolítói a vizsgafejlesztőktől várják. Az eszközszükséglettel kapcsolatban a válaszadók közül néhányan a felkészülés során szükségessé váló fénymásolás magas papírigényét említették gondként.

A szaktanárok közül a tételekhez kapcsolódó javítókulcsok, értékelési útmutatók elkészítésének szükségességét vitatták a legtöbben. Számos szaktanár nehezményezte, hogy részletes, tételenként kb. egyoldalas értékelési útmutatót kell készíteni. Ugyancsak problémaként fogalmazódott meg, hogy miképpen lehet használni a kompetenciák szerint felépülő pontozólapot, amely hat szempont szerint értékeli a diákok feleleteit. Érdekes módon a szóbeli feladatok értékelési eljárásának alkalmazására vonatkozó (31.) kérdés kapcsán mégis az derül ki, hogy a válaszadók több mint negyötödének nem okozott problémát (82,27%). A válaszadók szintén túlnyomó többsége szerint (több mint kétharmada) az értékelés objektívabb lett (32. kérdés) az új értékelési rendszer bevezetésével. E megállapítással kapcsolatban mégis meg kell említenünk a nemleges választ adók viszonylag magas arányát (18,18%).

Az értékelési rendszer kapcsán többen említették a középszinten vizsgáztató tanárok körében elterjedtnek vélt gyakorlatot, miszerint az osztályzatot a diák négy- vagy hatéves munkájának, valamint az írásbeli pontszámának ismeretében alakítják ki, és a szóbeli vizsga pontszámát utólag igazítják ehhez. Volt olyan válaszadó, aki egyenesen azt állította, hogy az objektivitásra való törekvés a középszintű szóbeli vizsgán szükségtelen és lehetetlen is (8. számú válaszoló).

Emelt szint, írásbeli

Az emelt szintű írásbeli vizsga tulajdonképpen a korábbi írásbeli felvételi helyébe lépett, hiszen letétele elsősorban azon vizsgázók számára vált fontossá, akik olyan felsőoktatási intézménybe jelentkeztek, ahol a jók közötti verseny dominál. Ezt az a statisztika is alátámasztja, hogy történelemből 2005-ben kb. 5400-an, 2006-ban pedig megközelítőleg 11000-en tettek emelt szintű vizsgát. Ez a többi nem kötelező tárgyhöz (nyelvek) viszonyítva magasnak mondható, hiszen magyarból és matematikából összesen nem tettek ennyien emelt szintű vizsgát.

Mivel az emelt szintű vizsga nem kötelező, és eleve egy homogénebb tanulói csoportot feltételezett, mint a középszintű, itt a szintbeállítás nem volt olyan nehézségű és kockázatos feladat. Ettől függetlenül a próbaérettségik kapcsán számos félelem fogalmazódott meg a vizsga nehézségét illetően. A beérkezett vélemények alapján megállapítható, hogy senki nem tartotta könnyűnek vagy túl könnyűnek, sem nagyon nehéznek (18. kérdés) a tárgyalt két év feladatsorait. Feltétlenül eredménynek tekinthető ugyanakkor az, hogy a válaszadók több mint 70%-a a feladatsorok nehézségét illetően a megfelelő minősítést adta. Ez mindenképpen jó kiindulópont a további vizsgafejlesztési szándékok vonatkozásában.

Az emelt szintű írásbeli vizsga nehézségét a válaszadók közül többen ítélték jónak, mint a középszintűét, és e szintbe tartozó feladatokat nagyobb mértékben tartották a történelemtudás mérésére alkalmasnak. Feltételezhetjük, hogy ennek az oka, hogy az emelt szintű feladatsorok több kreativitást igénylő, gondolkodtató, problémamegoldó feladatot tartalmaztak, míg a középszintű feladatsorok reprodukív jellegű, inkább gyűjtőmunkát, nagyobb részt szövegértést mérő feladatokból álltak. Ezen kívül az emelt szintű feladatok megoldásához sokkal több lexikális tudás volt szükséges, ezzel ezek közelebb álltak a történelmi tudásról alkotott szaktanári elképzelésekhez. Ezt a vélekedést az is alátámasztja, hogy a vizsgázók történelemtudásának mérésére a válaszadók kb. kétharmada nagymértékben alkalmasnak találta a feladatokat (4 vagy 5 pontot adott) (22. kérdés). Az elégedettségi átlag: 3,84, ami egyértelműen jónak mondható, különösen összehasonlítva a középszintűvel, melynek átlaga 3,06.

A feladatsorok és a követelményrendszer összhangját vizsgáló 19. kérdés kapcsán a legtöbben az 5-ös („kiváló”) minősítést adták erre a szempontra, és a 4-es („jó”) minősítést is viszonylag sokan adták. Így a válaszadók kétharmada nagyon jónak találta az emelt szintű feladatsorokat ebből a szempontból. (1 pontot senki nem adott, és 2 pontot is nagyon kevesen (3,64%) adtak.) Ez a szempont kapta az egész véleménygyűjtés során a legmagasabb átlagminősítést: 4,08. Ez feltétlenül kiemelendő, de azt is látnunk kell, hogy a válaszolók több mint háromnegyede multiplikátorként részt vett a javítási-értékelési útmutatók véglegesítésében, így bizonyára önmaga szakmai munkájával is szembe került volna az a véleményező, aki ebben a kérdésben negatív álláspontot foglalt volna el.

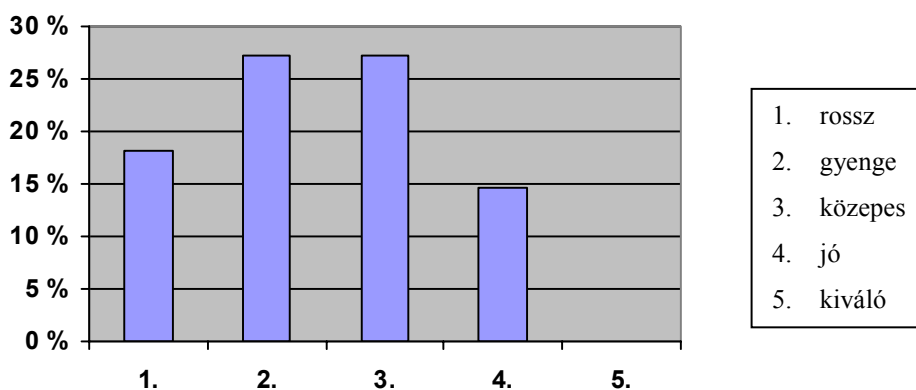
Az előzetesen feltételezett eredmények születtek az emelt szintű írásbeli feladatok javítási-értékelési útmutatójának véleményezése kapcsán. (26. kérdés) Számos szaktanári fórumon megfogalmazódtak ezzel kapcsolatos problémák, és az emelt szintű írásbeli vizsga viszonylag nagyszámú fellebbezése is erre utalnak. Mindezek nyomán hiába adott a válaszadók abszolút többsége 4-es vagy 5-ös osztályzatot erre a kérdésre, mégis az átlag viszonylag alacsony. (Bár a legalacsonyabb pontszámot senki nem adta!) Ennek oka, hogy a válaszadók kb. egyharmada rosszra, vagy csak megfelelőre értékelte a javítási útmutatókat. Feltétlenül elgondolkodtató az is, hogy ezen belül is viszonylag sokan adtak 2-est, azaz rossz minősítést az útmutatókra. Az elvártnál talán gyengébb megítélés mögött minden bizonnyal a standardizáció megvalósításának felkeltett jogos igényei állnak. Figyelembe kell venni azonban azt, hogy az értékelés objektivitása és az összemérhetőség csak a folyamatos fejlesztő munka, és a feladatkészítés, javítás teljes folyamatának minőségbiztosításával valósítható meg.

Emelt szint, szóbeli

Az emelt szintű szóbeli feladatokat a vizsgaközpont által felkért – a tanuló iskolájától – független (külső) szakemberek határozzák meg. Az emelt szintű vizsga témakörei azonosak a középszintűvel, de a követelmények bonyolultabb ismeretszerzési- és kifejezőképességet, összetettebb rendszerezési, alkalmazási, összehasonlítási és elemzési szempontok alkalmazását várják el. Az emelt szintű szóbeli vizsgákon felkészített vizsgáztatók (3 fő) működnek közre, akik a vizsgaközpont által kapott tételek és javítási-értékelési útmutatók alapján értékelik a vizsgázókat.

Az emelt szintű szóbeli feladatok nehézségét (34. kérdés) a válaszadók fele találta megfelelőnek, és viszonylag sokan, (27,7%) minősítették nehéznek. A feladatok átlagos nehézsége ötfokú skálán 3,64-es osztályzatot kapott. A vizsgaközpont által összeállított szóbeli feladatok szakmai minőségét a válaszadók azért is alapvetően megfelelőnek ítélték, mert jónak minősítették az emelt szóbeli feladatok összhangját a követelményekkel (35. kérdés). A legtöbb válaszadó „jó” minősítést adott (41,82%), ötös osztályzatot pedig kb. 17%, melynek eredményeként a jó minősítést adók az összes válaszadók kb. 58%-át teszik ki. Szakmai szempontból ugyanakkor az elgondolkodtató, hogy a feladatok megfogalmazásáról kritikusan nyilatkoztak a válaszadók. Különösen figyelemre méltó, hogy e szempont tekintetében elégtelen minősítést adott a válaszolók mintegy egyötöde.

A legsúlyosabb kritikát és a legalacsonyabb átlagpontoszámot (2,44 pontot) a szóbeli feladatok egyenetlensége (37. kérdés) (20. ábra) kapta. Ráadásul itt senki nem adott 5-ös értéket, viszont a válaszolók csaknem egyötöde (18,16%) elégtelennek minősítette ezt a szempontot. Az egyenetlenség problémáját a válaszadók közül a „nyitott” kiegészítésekben is többen nehezményezték, példákat hozva a nagyon eltérő nehézségű témákra. A nehézségi szintek közötti eltérést a válaszadók több tényezőben látták: pl. nehéz a túl szűk témakör (ókori történetírók), vagy nehéz a túl tág témakör, mert nem orientálja megfelelően a diákokat, és szintén nehéznek érezték az ún. parttalan, nehezen meghatározható témakört (XX. századi politikus portréja).



20. ábra: Ön mennyire tartja kiegyenlítettnek a szóbeli feladatok nehézségi fokát?

A szóbeli vizsgák javítási-értékelési útmutatója egyértelműségének minősítése (39. kérdés) az inkább jó mint közepes tartományba esik. Átlaga: 3,86. Fontos, hogy erre a kérdésre senki sem adott 0 pontot, viszont sokan (18,18%) adták a legmagasabb pontszámot (5), ami a többi kérdéshez viszonyítva jó aránynak mondható.

A javítási-értékelési útmutatót a megkérdezettek kb. kétharmada találta megfelelően részletesnek (40. kérdés). A részletesség taglalásával szemben többen azt fogalmazták meg, hogy ennél nagyobb jelentőségű a tételek nehézségi fokának jobb összehangolása. Mindennek háttérében bizonyára az áll, hogy a 2005-ös reform kapcsán az előkészítés fázisában lényegesen nagyobb hangsúlyt kapott az új vizsgarészként megjelenő írásbeli, mint a tradicionálisnak nevezhető szóbeli vizsga.

V. 8. A kérdőívben feltett vizsgafejlesztésre vonatkozó javaslatok

A vizsgafejlesztésre vonatkozó kérdések többségével a válaszadók meghatározó többsége egyetértett. Így például a szóbeli vizsga témakör cím változását (Modern demokráciák helyett Demokráciák és diktatúrák) 85%-ban tartanák kívánatosnak, de hasonlóan nagy az egyetértés (72%) abban is, hogy a lexikai anyagban ki kell jelölni azon történelmi személyiségek körét, akiről pályakép is elvárható. Nagy egyetértés (60%) mutatható ki abban is, hogy a vizsgakövetelményeket ki kell egészíteni azokkal a lexikai adatokkal, amelyek jelenleg a kerettantervekben találhatóak, és azt a vizsgafejlesztési szándékot is hasonlóképpen támogatják, hogy az emelt szintű vizsga lexikai anyaga 20%-kal bővebb legyen, mint a középszintűé. Szintén komoly elfogadottsága van annak is (65%), hogy új szóbeli témakörrel egészüljenek ki a vizsgakövetelmények („A forradalom-reform, konfrontáció-kompromisszum” című új témakörrel).

A kompetencia-központúság kérdésében láthatóan ellentmondásos a szaktanárok vélekedése. Mindez azt is támasztja alá, hogy bár egyetértenek a kompetenciákon belüli egyszerűsítésekkel, de egyrészt a változások mértékét illetően nagyon különbözőek az álláspontok, másrészt konkrét javaslat ebben a tárgykörben lényegesen kevesebb érkezett, mint a tartalmi témakörökkel kapcsolatban. De erre utal az is, hogy a kompetenciák szintezésével kapcsolatban eléggé megoszlottak és ellentmondásosak a vélemények. Csak a sorok között olvasva és a különböző egymásnak ellentmondó vélekedések révén lehet érzékelni azt az ellentmondásos szaktanári viszonyulást a vizsgálóhoz, amely abból áll, hogy ismeri és tudja a kompetencia-fejlesztéssel összefüggő elvárásokat, formálisan azonosul is ezekkel, de valójában a vizsgára való felkészítés folyamatából ezeket mégis inkább kiiktatná.

Az alkalmazott tudás értelmezésével kapcsolatban továbbra is sajátos helyzet áll fent. Egyrészt elvben a szaktanárok ezt támogatják, hiszen pontosan tudják, hogy ma ez az elfogadott fejlesztési irány, de a gyakorlatban mégis inkább ahhoz az ismeretközpontúsághoz ragaszkodnak, amelyet korábban tőlük is elvártak, hétköznapi gyakorlatukban megszoktak. Az új történelemérettségire való felkészítés során is fontos szerepet kap az ismeretek elsajátítása, de felértékelődik az a fajta szaktárgy független kompetencia, amely a kreativitásban és az új problémák sajátos megközelítésében érhető tetten.

A tartalmi változásokat illetően két tendencia figyelhető meg. Az egyik csökkentené az eszme- és művelődéstörténet, valamint a jelenkor vizsgán való megjelenésének arányát, a másik pedig a minél pontosabb tartalmi elemek megadását szorgalmazza, melyre legjobb példa az, hogy a válaszadók közel 2/3 –a tartja fontosnak azt, hogy a követelmények ne csak az évszámokat, hanem a hozzá tartozó eseményeket is minden esetben rögzítsék.

A standardizáció gyakorlatával kapcsolatban is számos kritikai vélemény megjelenik. Ennek kapcsán kitapinthatóan érződnek a szaktanárok értékelés-egységesítésével kapcsolatos fenntartásai. Sokan úgy érzik, hogy még nem alakult ki az a kívánt szakmai légkör, amelyben fel sem merül az egyes javítókból a központi normától való eltérés gondolata a saját tanítványának kedvező helyzetbe hozása érdekében.

A vizsga standardizációs elemeivel kapcsolatban is számos ellentmondás fedezhető fel a válaszokban. Egyrészt jó néhányan túlzottan szabályozottnak érzik az értékelési útmutatóban megjelenő elvárásokat, míg legalább ugyanennyien további „szigorításokat, szűkítéseket vezetnének be. Egyébként a standardizációt a legtöbb véleményt adó kizárólag az értékelési útmutatók javításában látta, és nem is utaltak olyan egyéb elemekre pl. tanári továbbképzés, felüljavítás kiszélesítése, a feladatkészítési folyamat áttekintése vagy javítási-értékelési szakemberek hierarchiája, melyek köztudomásúlag szintén részét képezik a standardizáció fejlesztésének.

V. 9. Az eredmények és közvélemény-kutatás alapján javaslatok a vizsga fejlesztésére

Közismert, hogy a szabványosítás az élet minden területén hosszan tartó folyamatok eredményeként, számos konfliktus kíséretében valósult meg. Különösen igaz ez a szellemi szférában, ahol a szabálykövetést sokan az alkotóképesség ellentétének, az eredetiség feladásának vagy éppen szervilizmusnak tekintik.

Az iskolák világát tekintve a szabványosítás (egységesítés) további érdekellentétek forrása is lehet, hiszen a vertikálisan és horizontálisan tagolt iskolaszerkezetben a laza és lényegében decentralizált tartalmi szabályozás viszonyai között a minőségi oktatáshoz való hozzájárulás alapvetően csak komoly társadalmi differenciáltságban érvényesül. Így az ún. elitoktatást folytatók (és abban részesülők) nem feltétlenül érdekeltek az iskolák közötti verseny tompításában, korlátozásában. Ez akkor is igaz, ha számos tanulmány már föltárta, hogy a jelenlegi, „versenyelvűsége” épülő oktatási struktúra nem a társadalom kohézióját (szolidaritását) erősíti, hanem a különböző társadalmi státusú csoportok konfrontációját és végső soron magának a társadalomnak az atomizálódását okozhatja.

Az új érettségi bevezetése a szabványosítás alkalmazásának több formáját, szintjét kívánta meg, illetve tette lehetővé. Egyrészt meghonosította önálló dokumentumként a – nemzetközi gyakorlatban már alkalmazott – vizsgaleírást, mely az összes tantárgyban hasonló struktúrában szabályozta például a vizsgaformák jellemzőit, a feladattípusokat, értékelési szempontokat és eljárásokat, másrészt az egységesítés révén megteremtette a vizsgateljesítmények összemérhetőségét. A vizsga minőségbiztosítását két területen lehetne és kellene javítani. Az egyik a feladatkészítés folyamata, amely még mindig számos esetlegeséget tesz lehetővé, a másik a javítási-értékelési szakasz, amely szintén számos gyermek-betegségben szenved.

A feladatkészítési folyamat minőségbiztosításának erősítése, ha nem is könnyen, de mégis egyszerűbben megvalósítható. Ez a munka azért is tűnik elengedhetetlennek, mert évente nagyszámú feladatsort (6–8 sor, összesen 270–280 feladat) gyakorlatilag üzemszerűen kell előállítani. A garanciák beépítésének egyik aktusa a feladatkészítés jogi háttérének rendezése, összekapcsolva a folyamatban közreműködők szakmai hozzáértésének (akkreditációjának) biztosításával. Vagyis szabályozni szükséges a feladatkészítés folyamatában részt vevők (elnök, tagság, lektor, feladatíró stb.) elvárt szakmai kompetenciáit, jogosítványait, működésük feltételeit – utalva az esetleges összeférhetlenségi kritériumokra is –, illetve olyan pedagógus-továbbképzési program akkreditálására van szükség, amely központi anyagi források felhasználásával folyamatosan képez újabb feladatírókat, és így hosszú távon garantálhatja a feladatkészítés folyamatának „üzemszerű” működését és az utánpótlás biztosítását.

A megfelelő színvonalú feladatok készítésének egyik fontos garanciája lehet a különböző tantárgyakban már létező ún. feladatírói útmutatók kiegészítése, egységesítése és nyilvánosságra hozása vagy jogszabállyá nyilvánítása. Ezek a dokumentumok utalnának a feladatkészítés folyamatának szintjeire, valamint az egyes feladattípusok sajátos jellemzőire, rendelkeznének a feladatokkal szemben elvárt formai kritériumokról. Ezzel számos olyan probléma (pl. különböző ismeretforrások felhasználási lehetőségei a feladatkészítéshez) szabályozására lennének képesek, amely vitát váltott ki a szakmai és a közéletben az elmúlt évek során.

A feladatok megbízhatóságának egyik bevált módja a nemzetközi gyakorlatban az előzetes kipróbálás, bemérés. Hazai meghonosítása és általánossá tétele a feladatkészítés folyamatában bizonyára nagymértékben javítaná a szakmai színvonalat, és segítené a minőségbiztosítás szélesebb körű érvényesítését. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy az előzetes kipróbálás számos esetben nem ad megfelelő választ a feladatkészítő problémáira – különösen a kifejtendő feladatok esetében –, ezért a javítási-értékelési kulcsok véglegesítése

előtt elkerülhetetlennek látszik a mintajavítások elvégzése. Ennek kapcsán a széles közvélemény tudomására kell hozni, hogy a javítási kulcs pontosításához, végső korrekciójához szükséges mintajavítási aktusnak nem a szakmai felkészületlenség, hozzá nem értés az oka, hanem éppen az egységesítésre és a megbízhatóságra való törekvés.

Ezért is kell felértékelődnie a feladatfejlesztő tevékenységnek, hiszen a vizsgákon alkalmazott mérési eszközöknek nemcsak az objektivitást kell szolgálniuk, hanem arra is alkalmasnak kell lenniük, hogy fejlesztő hatást váltsanak ki a tanulási folyamat szinte minden szakaszában. Joggal vethető fel tehát, hogy minél előbb meg kellene teremteni a feladatkészítői munka professzionalizmusát tartalmi és technológiai vonatkozásban egyaránt.

A minőségbiztosítás feltételeinek további javítása érdekében a feladatok előzetes kipróbálásának be kell épülnie a rendszerbe, és szükséges az a fajta szaktanári felkészítés, amely az értékelési eljárások, szabályok, szempontok egységesítése irányába mutat. Az értékelés egységesítésének legfontosabb kezdő lépéseit a jelenlegi vizsgadokumentumok már megteremtették, hiszen az írásbeli vizsgákhoz központi értékelési útmutatók készülnek, és a szóbeli vizsgákon is megjelentek a minősítési kritériumokhoz rendelt konkrét elvárások, melyek részletesen szabályozzák az egyes feladatok minősítésének meghatározó szempontjait, tartalmait. Természetesen a rendszer még nem működik tökéletesen, a javítási-értékelési útmutatók használata egyenetlen (MAKAY M, 2007). A feladatok javításában, értékelésében problémaként rögzíthető, hogy különösképpen az esszék értékelési útmutatóját nem egységesen értelmezik a szaktanárok. Ennek legszembetűnőbb megnyilvánulása, hogy néhány szaktanár gyakorlatilag bármilyen megoldást (jót, rosszat) elfogad, mások viszont indokolatlanul ragaszkodnak az értékelési útmutató példáihoz, melyek nyomán az esetleges jó értelmezéseket is rossznak nyilvánítják. Mindez természetesen felveti az értékelők továbbképzésének és kiválasztásának problémáját, de arra is utal, hogy szükségesnek látszik az esszék javítókulcsának továbbfejlesztése. Ezt az emelt szintű vizsgák esetében a fellebbezések magas száma is indokolja.⁸⁵ Azt, hogy a megváltozott értékelési funkció nagyobb szakmai mérlegelési lehetőséggel jár, a szaktanárok többsége még inkább kényszerként éli meg, és kevésbé látja be ennek pozitív elemeit. Mindez azt jelzi, hogy a szaktanárok értékelési gyakorlatát feltétlenül tovább kell fejleszteni, például tréningekkel, speciális továbbképzésekkel. A minőségbiztosítás továbbfejlesztésének kulcsa az lehet, hogy nagyon szigorú szakmai kritériumokhoz kell kötni az emelt szintű vizsgáztatási folyamatban (írásbeli, szóbeli) részt vevők (javítók, vezetőjavítók, szóbeliztetők, multiplikátorok) körét, és meg kell teremteni az ún. szakmai hierarchiát, amely egyrészt minden (külföldön már bizonyítottan jól működő) vizsgarendszer része, másrészt a pedagógusok szakmai előmenetelének egyik lehetséges ösztönzője, illetve a standardizáció érvényesítésének biztos záloga is.

A nehézségi szint kapcsán távlatosan sem feltétlenül az eredménytelen vizsgát jelentő 20%-os ponthatár automatikus felemelését, hanem a nemzetközi vizsgáztatási gyakorlatban már bevált ún. mozgóskála bevezetését javasoljuk. E megoldás előre meghatározott százalékos szinthez igazítva (pl. 5% elégtelen) a próbajavítások elvégzését követően határozná meg az egyes százalékokhoz kapcsolódó ponthatárokat. Ez a megoldás egyszerre tudná garantálni a vizsga elvárt színvonalát, kezelné a különböző vizsgaidőszakok feladatsorai közötti különbségeket, ösztönzően hatna a diákok vizsgateljesítményére (hiszen a ponthatárok utólag válnak ismertté), és ellenérdekeltté tenné a szaktanárokat az esetleges felülpontozásban. (F. DÁRDAI M.–KAPOSI J, I.M. 2006)

A vizsga megbízhatóságát, összemérhetőségét minden bizonnyal javíthatná az írásbeli és a szóbeli vizsga belső arányainak megváltoztatása. Jelenleg a megszerzhető 150 pontból 90 érhető el az írásbelin és 60 a szóbeli vizsgán. Végiggondolandó, hogy a vizsgaleírásban módosuljon-e az írásbeli és szóbeli aránya oly módon, hogy az előbbi 100, az utóbbi 50 pontot érjen.

⁸⁵ OKÉV adatbázis, 2006. Tapasztalatok, történelemből emelt szinten észrevételt tevők száma kb. 15%.

Az írásbeli feladatsorok szintbeállításában segíthetne az a változtatás is, ha a vizsgaleírásban újraértelmeznék a vizsgaszintek eltérő feladattípusait, és ehhez kapcsolódóan meghatároznák, hogy pl. egy középszintű feladatsorban 2-3 olyan szintű feladatnak kell lennie, amelyet a teljes vizsgázói populáció 60-70%-a valószínűleg képes teljesíteni. Ezáltal biztosítható lenne (pl. a felnőttképzésben) a tömeges bukás elkerülése. Ezzel együtt elő kellene írni, hogy minimálisan 2-3, az átlagosnál nehezebb, differenciálásra alkalmas (pl. kronológiai ismereteket, fogalomazonosítást számon kérő) feladat is kapjon helyet a feladatsorban.

Az írásbeli feladatsorok továbbfejlesztése kapcsán egyrészt módosítani kellene a vizsgaleírásban szintenként jellemzően megjelenő feladattípusokat, másrészt rögzíteni kellene azt a bevált gyakorlatot is, hogy a közép- és az emelt szintű, rövid választ igénylő feladatsor 12-12 feladatot tartalmaz az ókortól napjainkig kronologikusan. Ezzel párhuzamosan talán el lehetne hagyni a feladatok ún. tételmondatait, amelyek a korszakot és a témát határozták meg, és amelyek különösképpen az esszéfeladatok értékelésekor jelentenek a szaktanárok számára problémát, mivel néhányszor konkrétan megadják az időhatárokat vagy helyszíneket, és ennek nyomán a vizsgázók nem helyezik el a megoldásukat időben és térben, így nem kaphatnak pontot erre a kompetenciára. (F. DÁRDAI M.–KAPOSI J, I.M. 2006)

Talán a legtöbb kritikai észrevétel az írásbeli feladatsorok terjedelmével kapcsolatban érkezett. Többen felvetették, hogy a jelenlegi feladatsorok már-már pazarló módon biztosítanak széles körű választási lehetőséget a diákoknak az esszéfeladatokban. Ráadásul a választási szabadság ilyen mérvű megléte sokak szerint veszélyezteti az összemérhetőséget, és fölöslegesen túlszabályozottá teszi a javítókulcsot. Néhányan arra is felhívták a figyelmet, hogy a közép- és az emelt szintű eredmények azt mutatják, hogy kevesebb esszéfeladat megoldása is elegendő lehet a tanulók tudásának megállapításához (például emelt szinten a három feladatban elért eredmények arányait tekintve lényegében nem változnak a negyedik feladat értékelése után). Fentiek alapján mérlegelni lehet az esszéfeladatok választási lehetőségének csökkentését. Komolyan végig kell gondolni azt a lehetőséget, hogy korszakonként egy-egy feladatot kapjanak a diákok, vagyis mindkét szinten összesen öt feladat közül választhassanak. Sőt, az is felvetődött, hogy a vizsgaleírásban nem kell előre rögzíteni, hogy mely korszakból lesz problémamegoldó (rövid), illetve elemző (hosszú) feladat, csak annyit kell megadni, hogy mind közép-, mind emelt szinten két rövid és három hosszú feladat lesz a feladatsorban. Ezzel párhuzamosan célszerű csökkenteni az írásbeli vizsgán a tanulók által megválaszolendő esszéfeladatok számát, középszinten csak két esszét kellene írni, egy hosszút és egy rövidet; emelt szinten pedig csak három feladatot kellene írni, két hosszút, egy rövidet.

Az írásbeli feladatsorok kapcsán többen, több helyen hangot adtak annak a véleményüknek, hogy a tesztfeladatok legtöbbször csak a tanulók szövegértését vizsgálják, és kevés bennük a forrásokhoz kapcsolódó, háttérismereteket, összefüggéseket számonkérő kérdés. E vélemények hátterében az a tanári meggyőződés áll, hogy a történeti források kapcsán nyerhető (a történeti szöveg értését mérő) tanulói tudás nem az „igazi”, hiszen nem kell hozzá memorizált ismeret, majd annak elvárt reprodukciója. A kérdés messzire vezet, ám igen lényeges nevelésfilozófiai kérdésre utal, arra ti., hogy mit is értünk az iskolai tudás, jelen esetben történelmi tudás alatt. (CSAPÓ B, I.M. 2002/A) Ha az iskolai tudást pusztán a kognitív ismeretek birtoklásának valljuk, és kizárjuk a tudás köréből azokat a tudáselemeket, amelyek az ismeretek értő alkalmazásához szükséges készségeket is tartalmazzák, akkor érthetők – viszont meggyőződésünk szerint nem jogosak – azok a kritikák, amelyek a történeti forrásokkal kapcsolatos kérdésekben pusztán szövegértést mérő feladatokat látnak. Ha viszont a történelmi tudást tágabban értelmezzük, akkor nem mondhatunk le azokról a feladatokról, amelyek nemcsak a történeti ismeretek, hanem azok értő alkalmazásának mérését is célul tűzik ki.

A kétségtelenül létező – és a valós tanítási gyakorlatban, illetve annak módszertani tradícióiban jelentkező – problémát úgy lehetne megoldani, hogy a kidolgozandó esszéfeladatok számának csökkentésével egy időben új feladattípusként mindkét szinten megjelenne egy új típusú, összetett forráselemzést igénylő feladat, tagolt feladatkitűzéssel (pl. egy hosszabb szöveg részletes elemzése, vagy két forrás összevetése, vagy különböző típusú források összehasonlítása). Ennek pontszáma megegyezne a jelenlegi problémamegoldó (rövid) feladatok pontszámával, vagyis emelt szinten 7, középszinten 12 pontot érne. Így változnának legkevésbé a jelenlegi feladatsor pontszámarányai.

Az esszéfeladatok vonatkozásában számos esetben gondként fogalmazódott meg a feladatlap által biztosított terjedelem (sorok száma) betarthatatlansága. E probléma két okra vezethető vissza. Egyrészt arra, hogy a megfogalmazott feladatok gyakran nem problémamegoldásra, illetve elemzésre, analízisra ösztönzik a tanulókat, hanem a megtanult egyszerű reprodukciójára, másrészt arra, hogy a vizsgázók feladatmegoldásuk közben mindent le akarnak írni, ami a téma kapcsán elmondható, azaz nem képesek mondanivalójuk szelektálására és súlyozására, valamint nem fókuszálnak célirányosan a problémára.

A hosszú távon megoldandó problémák jelentős része az esszéfeladatok javítási-értékelési útmutatójához kapcsolódik. A jelenlegi eredményeket figyelembe véve, miszerint az útmutatóban megfogalmazott kritériumok elsődlegesen az elvégzendő műveletekre – például következtetések megfogalmazása, információk gyűjtése – és nem az elvárt konkrét tartalmakra (fogalmakra, történelmi adatokra) vonatkoznak, tovább kellene lépni, és át kellene alakítani az esszé javítókulcsát. Az átalakítás semmiképpen sem járhat azonban azzal, hogy tartalmilag kanonizáljuk a megoldásokat, sőt még inkább a kompetenciák szerinti szintezés irányába szükséges elmozdulni. Ez idővel azzal is járhat, hogy rövidülhetnek az egyes feladatok konkrét javítókulcsai, hiszen csak a feladatmegértés, a térbeli, időbeli tájékozódás tartalmait, valamint a megoldáshoz feltétlenül szükséges szakszavakat kellene meghatározni. A megoldás többi részénél az alábbi szintezés javasolható.

Példa a források használatára:

- adatok egyszerű felhasználása, reprodukciója (1 pont);
- a forrás adatainak megértése, összetettebb alkalmazása (2 pont);
- lényeges következtetések, releváns megállapítások (3 pont).

Példa az eseményeket alakító tényezőkre:

- háttér adatok közlése (1 pont);
- okok, következmények feltárása (2 pont);
- a feladatban megfogalmazott problémákra releváns megállapítások (3 pont).

A javítókulcsban megvalósítandó változtatásokat természetesen előzetesen ki kell próbálni, mert csak így lehet biztosítani, a jelenleginél jobb, a tanulók felkészültségét pontosabban mérő és hatékonyan működtető struktúra létrejöttét. (F. DÁRDAI M.–KAPOSÍ J, I.M. 2006) További megoldandó feladatnak tűnik a vizsgadokumentumban használt fogalmak definíciója, például annak egyértelmű rögzítése, hogy mit értünk forrás alatt. Véleményünk szerint a jövőben – összhangban a nemzetközi és hazai történelemdidaktikai kutatások eredményeivel – nem lehet szűken értelmezni a forrás fogalmát (azaz nem pusztán a primer és szekunder irodalomban, nyomtatott formában megjelent dokumentumokat kell érteni alatta), hanem minden olyan múltban keletkezett és jelenben hozzáférhető reprezentációt forrásnak kell tekinteni, amely alkalmas a történelemre vonatkozó következtetések levonására, a történelmi múlt rekonstrukciójára. Így történelmi forrásnak tekintendő bármilyen képi illusztráció (plakát, karikatúra, rajz stb.), grafikus és kartografikus ábrázolás (ábra, diagram, séma, térkép stb.), valamint olyan szövegek, amelyek szerzője(i) nem azonosítható(k) be pontosan (újságcímek, feliratok, utcanévtáblák, tankönyvi szövegrészek, fiktív/konstruált szövegek stb.). Az is végig gondolandó, hogy a forrás kifejezés helyett a dokumentum szó szerepeljen – a fentiekben vázolt jelentéstartalommal –, ahogy a kontinens számos országában.

Az új típusú szóbeli vizsga a diákoktól a történelem különböző dimenzióiban pl. gazdaság-, társadalom-, politikátörténet) való tájékozódást várja el, továbbá az eseményekkel és jelenségekkel kapcsolatos információk feldolgozását, értelmezését, analógiák felfedezését és általánosítások, magyarázatok megfogalmazását várja el. E vizsgarész a történelmi jelenségek, események problémaközpontú bemutatásán keresztül arra is alkalmas, hogy a diákok rendszerezzék a történelmi tanulmányaik során megszerzett tudást, továbbá számot adjanak érvekkel és bizonyítékokkal alátámasztott következtetéseiknek és történelmi elemző munkájukra támaszkodó világosan és logikusan kifejtsek gondolataikat. (STRADLING R, 2001)

Az új típusú szóbeli vizsga területén az elmúlt évek során már számos kisebb korrekcióra került sor, így a többi tantárgy által használt megnevezéseket figyelembe véve egységesültek a vizsgaleírásban használt fogalmak (témakör, tematika, tétel stb.). Egyértelművé vált a tematikus felépítésű tételsorok használata, az elnököknek megküldendő dokumentumok listája, és szabályozottá a tételek vizsgaidőszakonkénti cseréje. Ugyanakkor további pontosításokat igényelne az olyan problémaközpontú, konkrét tételtípusok kikényszerítése, amelyek nem oldhatók meg az ismeretek pusztá reprodukálásával. Szükséges lenne a minőség és az esélyegyenlőség érdekében a tételekhez csatolandó ismeretforrások főbb kritériumait (terjedelem, forrástípus stb.) és az értékelési útmutatók szakmai funkcióit (elvárt kritériumok), jellemzőit (gondolkodási műveletek algoritmusa és tartalmi példák) abban az irányban kiegészíteni, hogy egyrészt a jelenlegi jó gyakorlatot törvényesítsék, másrészt tovább erősítsék a standardizációs célokat.

Tartalmi vonatkozásban meg kellene változtatni „A modern demokráciák” témakör címét „Demokráciák és diktatúrák”-ra, mert ez nem szűkítené, hanem éppen tágítaná a szaktanárok választási lehetőségét a feldolgozandó témákból, és lehetővé tenné számos olyan tananyagtartalom beemelését (görög demokrácia, 20. századi diktatúrák), amelyek a mai középiskolai történelemtanítási gyakorlat meghatározó elemei. Hosszú távon feltétlenül meggondolandó lenne egy új témakör kiadása „Forradalom – reform, konfrontáció – kompromisszum” címmel, amely nemcsak arra adna lehetőséget, hogy a jelenlegi szabályozásban kissé háttérbe szorított politikátörténet megfelelő súlyú számonkérése megvalósuljon, hanem jól szolgálhatná a történelmi kulcskompetenciák (ROBERT S, I.M. 2001) és magyarázó elvek⁸⁶ vizsgán történő számonkérését.

A vizsga elfogadottságát egyrészt az mutatja, hogy a felsőoktatás alapvetően nem kérdőjelezte meg a vizsgán szerzett eredményeket, és ha kisebb korrekciók közbeiktatása révén is, de meg tudta teremteni a szelekcióhoz szükséges rangsor felállítását. Érzékelhetően ugyanakkor a felsőoktatás ellenérdekelte a szelekciós mechanizmusok további kiszélesítésében, hiszen a csökkenő jelentkezési létszámok már-már néhány képzőintézményben komoly kapacitásfelesleget jeleznek. A vizsga elfogadottságát az is jelzi, hogy a fellebbezések száma lényegi elmozdulásokat nem mutat, és a szaktanárok körében sem fogalmazódtak meg az egész vizsga megbízhatóságát illető komoly kritikai észrevételek.

Az érettségi értékelési rendszerének egyik alapproblémája az egyetemi felvételi rangsor felállításával kapcsolatban fogalmazható meg, hiszen azáltal, hogy a felsőoktatási intézmények középszintű és emeltszintű eredményeket egyaránt elfogadják, olyan helyzet teremtődött, melyben a különböző körülmények között (belső-külső vizsga) szerzett eredmények mérődnek össze. Ezzel nyilvánvalóan sérül az összemérhetőség és objektivitás. A szóbeli feladatok értékelésének objektivitását jelentős mértékben rontja az a tényező, hogy a kérdező és értékelő funkcióit egy személy látja el, így nagyon nehezen várható el az egyes kritériumok szerinti értékelés, ami azt jelenti, hogy a gyakorlatban ennek teljesülése nagy szórást mutat.

⁸⁶ Például: A múltban történtek rekonstruálása (források, okok és következmények); történelmi változások jellemzői (földrajzi környezet, hatalmi érdekek);

Az emelt szintű szóbeli vizsgáztatás – miként erről írások is megjelentek – számos értékelési problémával találja magát szembe, mégis egy minden kétséget kizáró tapasztalata van, miszerint olyan fórumot teremt a történelemtanárok számára, amely továbbképzésként is értelmezhető, hiszen lehetőség nyílik más intézményben tanítók kérdéses technikáját, gondolkodásmódját, értékelési szempontjait összehasonlítani. Továbbá az egyes feleletek utáni konszenzusos pontszám-megállapítás is olyan képességek fejlesztését szolgálja a szaktanárok számára, amelyekkel eddig nem kellett a jegymegállapítások kapcsán élnie (érvelés, indoklás, magyarázat). (JÁKI G, 2007)

Összegzésként rögzíthető, hogy az emelt szintű szóbeli vizsga mind a diákok, mind a tanárok számára újszerű kihívásként jelent meg. A tapasztalatok azt mutatják, hogy mindkét érdekelt fél jól vizsgázott a tanulási képességekből. A vizsgázó diákok képesek voltak az új típusú információforrások feldolgozására, a történelmi összefüggések sokszínű felismerésére, továbbá az árnyalt és sokszínű ítéletalkotás alkalmazására is. A szaktanárok pedig bizonyították, hogy tudnak igazodni az új felkészülési kihívásokhoz, és képesek a megszokottól eltérő szempontú mérési-értékelési eljárások alkalmazására is. A vizsgáztatók teljesítménye azért is külön kiemelhető, mert számosan úgy vettek részt a folyamatban, hogy nem teljesen azonosultak az új érettségi tudásfelfogásával, mérési-értékelési szempontjaival.

VI. Az új történelem vizsga hatása a tananyagtartalmakra és a változó taneszközpiacra

VI. 1. A taneszközök értelmezése

A globális világ kihívásai, a tudásgazdaság mint fogalom megteremtése különösen felértékelték az elmúlt időszakban azokat az eszközöket, amelyek sikeresen hozzájárulnak a tanulási képességek kialakulásához, az alkalmazható tudás megszerzéséhez. E területen kitüntetett szerepük van a taneszközöknek, amelyek éppen most egy generációváltás időszakát élik, hiszen a korábbiakban döntően papír alapon létező tudásbázisok jelentős része digitális formába is hozzáférhetővé válik. Az internet mind szélesebb körű használata a mindennapokban, a köz- és felsőoktatás majdnem minden területén feltétlenül új kihívásokat hoz létre a hagyományos taneszközök terén. Ma már megjósolható, hogy a digitalizáció és a világháló együttes jelenléte számos ponton átrendezi nemcsak a tanórák világát, ahol általánossá válhatnak a differenciált és egyénre szabott tanulási technikák, de a tankönyveket is, hiszen a „minden gyereknek laptopot” programok keretében kézzel fogható közelségbe kerülhet a szinte csak elektronikus vagy digitális anyagokkal való tanórai feldolgozás. (CSAPÓ B, 2008/B)

Mindez nem azt jelenti, hogy a tankönyvekkel nem kell foglalkozni, éppen az ellenkezőjét, hiszen egy ilyen közegben tényleg kitüntetett szerepe tud lenni a tankönyveknek. Nem véletlenül, hiszen ezt állítja az Egyesült Államok egy neves oktatási szakembere, amikor így vélekedik, hogy „a tankönyvek megváltoztatása a leggazdaságosabb és leghatékonyabb módja az osztálytermi munka tartalmának és a tanításnak fejlesztésére.” (MARYLIN J.–CALFEE R, 1998:54.) E megállapítás mögött minden bizonnyal az a meggyőződés áll, hogy sokkal nehezebb és költségesebb minden iskolába ugyanolyan felkészültségű és tudású pedagógust kiképezni, mint jó, tanulásra alkalmas könyvet kifejleszteni és forgalmazni. „A tanári közvélemény pedagógiai-didaktikai megfontolásokból sürgette az osztályonként legalább két tankönyv kidolgozását, s a tankönyvi (kísérletképpen tantervi) pluralizmusban a szabadság manifesztálódását látta, mit sem tudva az esetenként nemzetközi céggé növekvő kiadói birodalmak versenyéről, marketingről, profitról.” (ZÁVODSZKY G, 2002: 27.) Ezért is vallják sokan azt, hogy a tankönyv az oktatás egyik legdemokratikusabb eszköze, hiszen el tud jutni majdnem minden diákhoz ugyanolyan formában és ugyanolyan kivitelben. De a tankönyvek demokratizmusát az is mutatja, hogy legtöbbször az állampolgárok befolyását is jól tükrözik. A demokratikus szellemnek megfelelően szülőknek, gyerekeknek, a közösség szóvivőinek, és ugyanúgy a tanároknak, ügyintézőknek és professzoroknak is van beleszólásuk az iskolai könyvek ügyébe. Közkeletű és elfogadott nézetek szerint – akár pozitív, akár negatív eredménnyel jár – a mai tankönyvek a társadalom érdekeit, eszméit és értékeit tükrözik.

A tankönyveket az elmúlt másfél évszázad során, a tömegoktatás általánossá válásától kezdve, az európai kultúrkörben mindig is kitüntetett figyelem övezte. Erre utal az alábbi megállapítás is: „A tankönyveket a nemzeti kultúra szimbólumainak is tekinthetjük... Talán sokkal jobban kifejezik a nemzeti eszméket, eszményeket és értékeket, mint a pénzürméken és a zászlókon szereplő figurák.” (SHOEMAKER F, 1962)

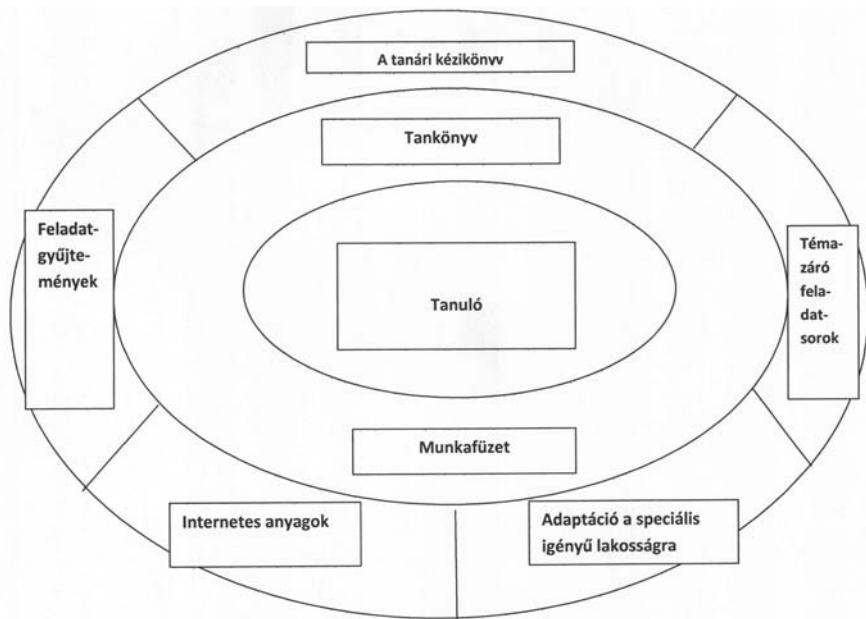
Emellett a tankönyvek a mindenkori oktatási viszonyok tükröként is felfoghatók, miként François Richaudeau egy UNESCO-nak írt tanulmányában azt állítja, hogy „bármilyen történelmi esemény egy ország közoktatásában, minden lényegi történést, változást és lesz a tankönyvvel is összefüggő dimenziója, akár gazdasági, akár oktatáspolitikai, akár pedagógiai természetű problémaként tárjuk fel és értelmezzük is azt. Ez a tétel fordítva is igaz, azaz a tankönyvekből lényegében „kiolvashatók” az adott tanügy jellemző vonásai abból, ahogyan megjelenítik és hordozzák a képzés iránti társadalmi igényekre való reagálást, s ebben az oktatásügy más szereplőjéhez képest sokkal érzékenyebbek.” (HORVÁTH ZS, 1996:37–41.) Bár e tekintetben nekünk lehetnek sajátosságaink, miként Nagy Péter Tibor egy tanulmányában

jelzi: „Kutatások bizonyították, hogy a pártállam évtizedeiben nemcsak a társadalmi »valóságnak« nem volt köze a tankönyvekben bemutatott valósághoz, a valódi világnak a tankönyvszagú világhoz, hanem a »társadalomban« tapasztalható/mérhető értékeknek sem volt köze azokhoz az értékekhez, amelyeket az iskolák sugalltak. [...]” (NAGY P. T, 2001:434–448.)

A tankönyvek ma szerte a világban a modern társadalmak nagy értéket képviselő szellemi és gazdasági beruházásai (F. DÁRDAI Á, 2002/A), ezért is értékelődött fel az elmúlt évtizedekben a tankönyvkutatás. A tankönyvkutatás általában két típusú tankönyvet különböztet meg: „az úgynevezett algoritmizált, a képzési folyamatot időben és a közvetített tartalmak rendszerezett felépítésével strukturáló, szisztematikus előrehaladást koncipiáló munkákat (pl. matematika, idegen nyelv, informatika), illetve az úgynevezett konzultatív, referenciális típust (pl. társadalomtudomány, természettudomány, irodalom).” (HORVÁTH ZS, 1996:37–41.) „A tankönyvpiac kifejezésnek mára így lett két jelentése. Az egyik jelentésnek közgazdasági tartalma van. A tankönyvet árúnak tételezi, amely kulcsínnel és tartalommal, valamint az árral versenyez, az árnak – elvben – a piaci verseny szab határt. Mások az oktatás és a nevelés szükségleteiből indulnak ki, s tankönyvpiacon szívesebben értenék más-más módon alkalmas tankönyvek választékát.” (ZÁVODSZKY G, I.M. 2002: 27.)

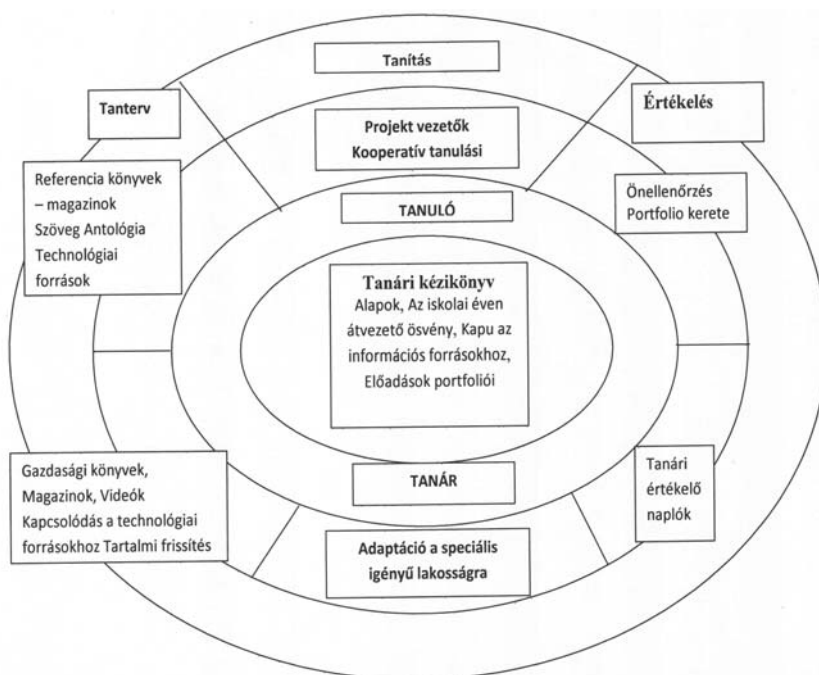
Az ezredforduló táján a kutatások nyomán is egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a tankönyvek használhatóságának nehézsége mögött az enciklopédikus jelleg, valamint az állt, hogy ritkán kötik ezt az új tartalmat a diákok korábbi tudásához, és ebben annak is szerepe van, hogy a tankönyveket bizottságok és tanácsadók írják, nem pedig írók, akik szövegeinek egészen különleges nyelvi megjelenítő erejük van, és metaforáik pedig a lényegét tudják kiemelni az ismerethalmazból. Ez is szerepet játszott abban, hogy ezt követően a világ több országában elfogadottá vált a mélységelvű tanterv és taneszközkészítés teóriája, amely abból indult ki, hogy „Ne tanítsanak túl sok témát, [de] amit tanítanak, tanítsák alaposan, megragadva azt a néhány átfogó gondolatot, melyek megvilágítják az egészet, és folyamatosan körük lehet építeni a másodlagos tényeket.” (MARYLIN J.–CALFEE R, 1998:55.) valamint vallotta, hogy az ismereteket újra kell építeni, nem csupán befogadni. Ehhez pedig a gyerekeknek rengeteg példára van szükségük, amelyek életre keltik az elméletet konkrét és ismert példákra, melyeket teljesen átláthatnak, csavarhatnak, forgathatnak, melyekkel játszhatnak. Ezek az eredmények képezik alapját a mélység előtérbe állításának a mennyiség helyett az iskolai tantervben; valamint egy adott téma hosszantartó tanulmányozásának hangsúlyozását, a számtalan tényszerű feltevésnek való rövid megismerése helyett. (MARILYN J.–CALFEE R, I.M. 1998:55.)

A felfokozott elvárások és az iskolahasználók részéről érkező kihívások azt eredményezték, hogy szükségessé vált az egyes kiadók mellett működő tankönyvírói munkacsoportok létrejötte, melyekben különböző előképzettségű tudósok, gyakorló tanárok, egyetemi emberek, művészek és designerek dolgoztak együtt. A közös terveket és „prototípusokat” többször és többféle környezetben próbálták ki az ipari fejlesztésekhez hasonlatosan. Ennek révén vált a tankönyvkészítés, a taneszközfejlesztés a K+F tevékenység és a tudásgazdaság egyik húzóágazatává. Nem véletlen, hogy számos világbanki ajánlásban, amely egyes országok oktatási elmaradottságának felszámolásáról szól, az jelenik meg, hogy vegyék át a világ legfejlettebb régióiban kikísérletezett tankönyvek struktúráit, tudásfelfogását. Elfogadottá vált az a nézet is, miszerint a tanulók tankönyve nem önmagában álló valami, hanem része egy nagyobb rendszernek. Megszületett a tankönyvcsomag vagy tanulási rendszer kifejezés, amely számos kiegészítő dokumentummal segíti a tankönyv tartalmának feldolgozását alapvetően a tanulók oldaláról. E rendszer struktúráját mutatja az alábbi ábra:



21. ábra: A tanulóközpontú olvasókönyvi sorozatok konstrukciója
21. (MARILYN J.–CALFEE R, 1998:249.)

A tanulóknak készített tanulási csomagok mellett a későbbiekben megjelent egy másik csomag, melyet az Oktatási Segédlet rendszerének neveztek el, és a tanárok mind teljesebb szakmai kiszolgálását volt hivatott szolgálni. Ebben kiemelt helye van a tanári kézikönyvnek, amely minden részletre kiterjedő magyarázattal, megoldásokkal és részletes forgatókönyvvel segíti a tanárok egész évi munkáját. A tankönyvcsomag egyéb kiegészítő elemei közül kiemelhető a tanulói munkafüzet, amely nemcsak kíséri az órai anyag feldolgozását, biztosítva ezzel a lehetőséget a képességek gyakorlására, de az otthoni munkára is lehetőséget ad. Továbbá tartozéka a „projekt csomagok”, melyek fényképeket, videokazettákat, magnókazettákat, egyéb elektronikus és digitális ismerethordozókat foglalnak magukba. E csomag struktúráját az alábbi ábra mutatja be:



22. ábra: Az Oktatási Segédlet rendszerének konstrukciója
(MARILYN J.–CALFEE R, 1998:262.)

VI. 2. A hazai tankönyvkutatás új szakasza

Magyarországon az elmúlt években került az érdeklődés középpontjába a tudományos alapokon álló tankönyvkutatás, melynek alapjait 1986-ban a Bielefeldi Egyetem három professzora dolgozta ki, akik totalitásra törekvő vizsgálati rasztert alkottak, amelyben öt dimenzió mentén 24 vizsgálati kategóriát helyeztek el. „Ezt nevezték el a későbbiekben „bielefeldi raszter-nek”, amelyet a pedagógiai szakemberek elismerésre méltó tudományos dokumentumként tartanak számon, de amelyet a gyakorlatban nem igazán tudtak hasznosítani.”⁸⁷ (ID. KOJANITZ L, 2007:114.) Az 1980-as évek folyamán több kutatóműhely kísérletezett szempontok megfogalmazásával és alkalmazásukkal a tankönyvek elemzése terén, s ezek közül kiemelhető Dmitrij Szujev által készített felosztás, amelynek csoportosítása a szövegek és a szövegen kívüli komponensek megkülönböztetésén alapult. (ID. KOJANITZ L, I.M. 2007:114.) A későbbiekben a megjelenő tanulóközpontú oktatás és konstruktivista pedagógia a korábbi vizsgálati szempontok helyébe azt helyezte, hogy miként befolyásolja a tankönyv a tanuló gondolkodását, a világról alkotott képét. Ennek nyomán fogalmazódott meg, hogy a tankönyvi elemzés kiemelt szempontjai lehetnek az érthetőség, tervszerűség, tanulásirányítás. (ID. KOJANITZ L, I.M. 2007:114.) A későbbiekben megszülető tankönyvelemzési szempontok már egyértelműen a diákok fejlesztése szempontjából közelítették meg a problémát, így elsősorban a gondolkodási műveletek egymásra épülését, strukturáltságát vizsgálták. (Pl. az ismeretek megértése, tanulása; az ismeretek alkalmazását biztosító műveletek tanulása; problémák, problémahelyzetek elemzése és a problémamegoldás tanulása; a tanulás módszereinek tanulása; gondolkodási eljárások tanulása; szociális viszonyulások, magatartásformák tanulása.)

A tankönyvkutatás és tankönyvelemzés tapasztalatai nyomán 2004-ben⁸⁸ módosultak a tankönyvi jóváhagyás szempontjai (16. melléklet). Persze a változtatás háttérében azt is látnunk kell, hogy az akkori oktatáspolitikai a tankönyvben látta azt az eszközt, amelynek segítségével leggyorsabban és leghatékonyabban el tudja érni modernizációs céljait, hiszen erre az időszakra a tankönyv vált a legfontosabb tanítási eszközzé. A kiadott tankönyvrendelet a korábbihoz képest jóval szigorúbb kritériumokat vezetett be a tankönyvek minősítésénél. Ebben kiemelt szempontként jelent meg az, hogy a tankönyvnek magyaráznia kell az anyagot lehetőleg képek, ábrák segítségével, valamint vizsgálni kell a tankönyvi szövegek mondathosszait, a szakszavak és idegen szavak előfordulását. További elvárásként fogalmazódott meg annak vizsgálata, hogy a tankönyvben található feladatok milyen százalékban kívánják rögzítést, elmélyítést, alkalmazást és problémamegoldást.

A szakmai szempontból megszigorított tankönyvjóváhagyási rendszer egyrészt felértékelte a tankönyvelemzéssel foglalkozók szakmai professzióját, másrészt új lökést adott a hazai tankönyvkutatásnak, melynek eredményeként az időközben létrejövő Tankönyvkutató Intézet közreműködésével számos fontos és a tankönyvfejlesztés terén megkerülhetetlen dokumentum született. Ennek keretében került sor egy komoly tankönyvi átvilágításra, mely az 1970-es évekhez viszonyítva vizsgálta meg többek között a tankönyvek tananyagtartalmát, felépítettségét, fogalomhasználatát, feladatait, a képek és az ábrák arányait. (F. DÁRDAI Á.–KOJANITZ L, 2007) A kutatás nyomán számos lényegi megállapítás született, amelyek nemcsak a közelmúlt folyamataira vonatkozóan használhatók, hanem a későbbi tankönyvfejlesztéseknél is kiindulópontként vehetők figyelembe.

A kutatás eredményei pozitívként rögzítették, hogy látványosan kikerült a marxista ideológiai frazeológia a tankönyvekből, továbbá a tankönyvszerzők a lehetőségekhez mérten követték a tudományban bekövetkezett változásokat. Ugyanakkor egyenetlenül ment végbe az

⁸⁷ Bamberger, 1998.

⁸⁸ 23/2004. (VIII. 27.) OM rendelet a tankönyvellátás szabályairól
<http://net.jogtar.hu/jr/gen/getdoc.cgi?docid=a0400023.om>

új tudásfelfogáshoz kapcsolódó tanulásmódszertani váltás, hiszen az sokszor csak a tördelésben, a képek válogatásában vagy a designban jelent meg. A kutatás meglepéssel nyugtázta, hogy fontos szempont a hazai tankönyvekben a tanulói életkori sajátosságokhoz való alkalmazkodás, továbbá az a pedagógiai szándék, hogy az egyes témák tárgyalásánál célozzák a tanulók érintettségét, és ezáltal motiválják őket a tananyag feldolgozására. A kézzel fogható pozitív eredmények mellett a kutatási eredmények azt is nyilvánvalóvá tették, hogy a több szempontú és probléma-érzékeny pedagógiai gondolkodás – miként az önálló értelmezésre és véleményalkotásra alapuló feladatkitűzés – csak elvétve jelenik meg a tankönyvekben. Problémaként értékelték a könyvekhez tartozó tájékoztató apparátusok esetlegességét, az új témák (környezetvédelem, életmód) ritka előfordulását, valamint a tankönyvi szerkesztés elégtelen voltát, amely a könyvek zsúfoltságában is tetten érhető. Mindezek alapján azt állapították meg, hogy a pozitív változások ellenére a hazai tankönyvek továbbra is tananyag és tantárgy centrikusak. Ez abban is megnyilvánul, hogy a tankönyvi témák alig változtak az elmúlt 30 évben, illetve azt is eredményezi, hogy az 1980-as évek tanítási és tanulási stratégiái jelennek meg a könyvekben. Általános problémaként azonosították, hogy továbbra is elfogadott az a tankönyvírói felfogás, miszerint „ha a diák elegendő mennyiségű ismeretre tesz szert, ezek az ismeretek valahogy, valamikor alkalmassá teszik őt arra is, hogy az adott műveltség- vagy tudományterület átfogó alapelveinek, modelljeinek és elméleteinek is értőjévé és alkalmazójává váljon. „A mennyiség egyszer csak majd minőségbe csap át” (F. DÁRDAI Á.–KOJANITZ L, I.M. 2007), pedig ezt a felfogást az oktatáseméleti kutatások nem támasztják alá. Ezzel párhuzamosan az is megfogalmazódott, hogy a tankönyvírókat arra kellene ösztönözni, hogy „a lényeg megértése szempontjából fontos kulcsfogalmakra, összefüggésekre és értelmezési keretekre koncentráljanak, s azok adaptív alkalmazását gyakoroltassák különböző kontextusokban újra és újra.” (F. DÁRDAI Á.–KOJANITZ L, 2007) Ez a megállapítás egyébként teljesen szinkronban van a világban ma elfogadott oktatáseméleti megközelítésekkel, miszerint „a jövőben, az iskoláknak fel kell hagyniuk a kötelezettségek követelésével, a tényszerű feltevések memorizáltatásával és a megértés felé kell fordulniuk – nem csak a fontos fogalmak terén, hanem az információ elérése és kezelése terén is.” (MARILYN J.–CALFEE R, I.M. 1998:55.)

A tankönyvekkel foglalkozó szakirodalomban a tanulásfelfogások mellett a könyvek designját meghatározó képek szerepének vizsgálata is kiemelt helyen áll. Ez természetesen összefügg azzal is, hogy a mai tizenéves korosztályok sokkal érzékenyebbek a vizuális impulzusokra, így egy jó kép sokszor beszédesebb tud lenni, mint a szöveg. A tankönyvek képi világát elemző írások (F. DÁRDAI Á, 2008) feltárták, hogy már az 1980-as évektől komolyan foglalkoztatta a hazai tankönyvszerzőket és a tankönyvkészítés elmélettel foglalkozó szakembereket ez a probléma, hiszen Závodszy Géza 1986-ban írt tanulmánya „szisztematikusan áttekinti a hazai és nemzetközi szakirodalmat a tankönyvi illusztrációkról, amelynek alapján különbséget tesz a tankönyvi kép és illusztráció fogalma között. Tipizálja a tankönyvi képeket (axonometrikus, vetületi és jelképes) és megpróbál »ajánlást« tenni a tankönyvszerkesztők számára (helyes méretválasztás, egységes elrendezés, helyes színválasztás, éles fókusz stb.).”⁸⁹ (ID. F. DÁRDAI Á, 2008) A tanulmány az újabb elemzések közül kiemeli Kojanitz László írását, (KOJANITZ L, 2004) mely arra a következtetésre jut, hogy nem közömbös a tanulók motiválása szempontjából, hogy a szöveg mennyire uralja a tankönyvi oldalakat, és a képek tudatos elhelyezése, szerkesztése mellett érvel.

A hazai tankönyvkutatás új fejezete egyértelműen rámutatott arra, hogy nem a tankönyv az egyetlen eleme az iskolának, amely reformra szorul, de a tankönyv fejlesztése hathatós és hatékony eszköz lehet az oktatáspolitikai célok eredményes megvalósítása szempontjából. Ennek tükrében tűnik igazán jelentősnek az a változás, amelyet az új

⁸⁹ Hivatkozik Závodszy Géza: Néhány szempont a tankönyv képi tervezéséhez és kritikájához. In Tankönyveméleti tanulmányok. Szerk. és bev. Karlovitz János. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986. 50–68. oldal

történelemérettségi indukált a taneszközök terén, bár az igazsághoz az is hozzátartozik, hogy e változások nemcsak az érettséginek köszönhetők, hanem azoknak az időközben megszületendő jogszabályoknak (tankönyvrendelet), amelyet számos kvantitatív és kvalitatív elemet vittek be a tankönyvjóváahagyás rendszerébe, így mind a fogalomhasználat, mind a tankönyvek vizualitása és tevékenységközpontúsága sokat javult és igazodott az időközben létrejövő nemzetközi normákhoz.

VI. 3. A történelem tankönyvek és az új érettségi

A tankönyvek az 1990-es évek folyamán 8–10 év alatt váltak a pedagógusok számára a legfontosabb oktatáspolitikai és oktatási eszközévé, éppen abban az időszakban, amikor a legélesebb viták folytak mind a közéletben, mind a szakmai berkekben a történelemtanítás céljairól, módszereiről. Ma már egyértelműen látszik, hogy a tankönyvek fokozatosan kialakuló „mindenhatósága” egyik oldalról jól kezelte azt a fajta bizonytalanságot, amely az 1990-es évek tartalmi és módszertani vitáival függtek össze, hiszen ezt a sok esetben nehezen átlátható helyzetet a pedagógusok számára megoldhatóvá tette. Ugyanakkor gátjává is vált a megújítási törekvéseknek, mivel számos esetben mind tartalmi, mind módszertani vonatkozásban olyan elemeket hagyott érintetlenül, melyeket feltétlenül meg kellett volna változtatnia.

Az új történelemérettségi komoly versenyhelyzetet teremtett a tankönyvpiacra, lévén kötelező érettségi tárgy, így jelentős szegmensét fedi le a hazai tankönyveknek. A versenyhelyzet azt eredményezte, hogy a történelemérettségi meghatározó módon hatott a hazai tankönyvpiacra, számos új kiadvány jelent meg, amely a megváltozott követelményeknek való eredményes felkészítést hirdette. Mindegyik tantárgyi kiadvány megpróbálta mind teljesebb mértékben figyelembe venni a tanulói, tanári igényeket, a követelményekben megjelent kompetenciafejlesztés szempontjait, valamint a vizsgaleírásokban megjelenő feladattípusokat.

Azon hipotézis igazolására, hogy az új történelemérettségi jelentős hatással bírt a tankönyvek tartalmára (a hagyományos értelemben vett tényanyag csökkenése, különböző típusú források megjelenése, tanulói feladatok gyarapodása), összehasonlítottam hat történelemtankönyvet, melyek közül három⁹⁰ a 2005-ös érettségi előtt került engedélyezésre és forgalomba, három⁹¹ pedig az új vizsga bevezetését követően. A tankönyvekben tíz témakört vizsgáltam meg (1-2. első világháború egyetemes és magyar; 3-4. a két világháború között egyetemes és magyar; 5-6. második világháború egyetemes és magyar; 7-8. 1945 utáni történelem egyetemes és magyar; 9-10. 1990 utáni történelem egyetemes és magyar).

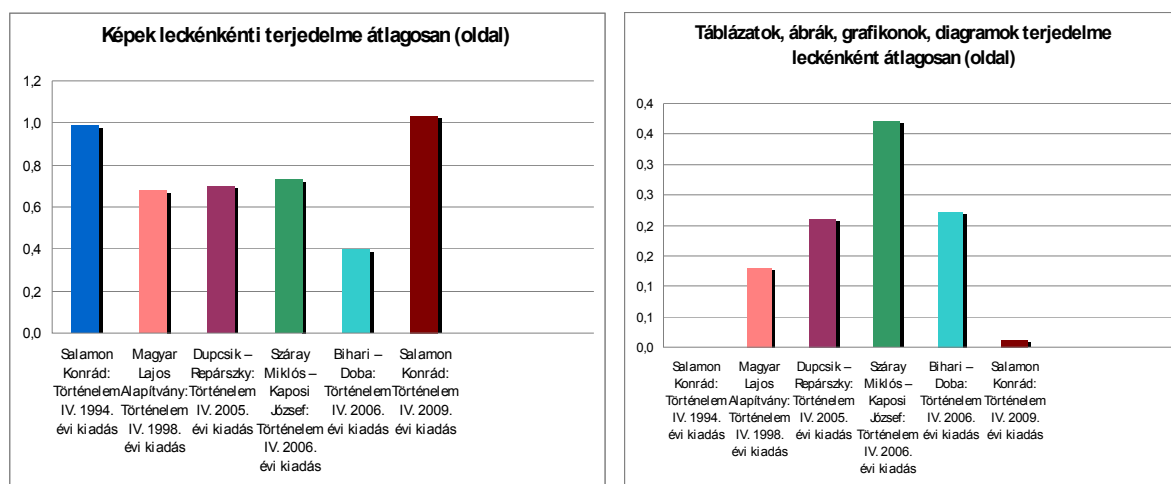
A statisztikai elemzés módszerével összehasonlítottam a hat tankönyv leckéinek hosszúságát⁹², és a feldolgozásnál kerekítettem egészre, vagy 0,5-re. Azért is ezt a módszert választottam, mert szinte minden vizsgált tankönyvnél a leckék vagy új oldalon kezdődnek, vagy pedig az oldal felénél. A feldolgozott adatok az átlagos leckehossz tekintetében lényeges változást nem mutatnak, ami azt jelenti, hogy négy-öt oldal általában egy lecke. De abban jellemző elmozdulás érzékelhető, hogy a leckéken belül csökkent az ún. főszöveg (hagyományos értelemben vett tanulnivaló) átlagos hossza (2-3 oldalra), és nőtt a feldolgozáshoz ajánlott források száma és a leckéken belüli terjedelme (2-4 oldalra). (17. melléklet) E változás azt jelenti, hogy egyrészt a szerzői szöveg csökkent, másrészt jelentősen bővült az ismeretszerzési képességek fejlesztésének lehetősége, hiszen a források bővülő köre ezt nem-

⁹⁰ Salamon Konrád 1994, Benkes Mihály – Borsányi György – Kende János – Krausz Tamás – Ravasz István, Ripp Zoltán, Rozsnyói Ágnes – Sipos Péter – Standeiszky Éva – Szarka László – Székely Gábor 1998, Dupcsik Csaba – Repárszky Ildikó 2003.

⁹¹ Kaposi József – Száray Miklós 2006, Bihari Péter – Doba Dóra 2006, Salamon Konrád 2009

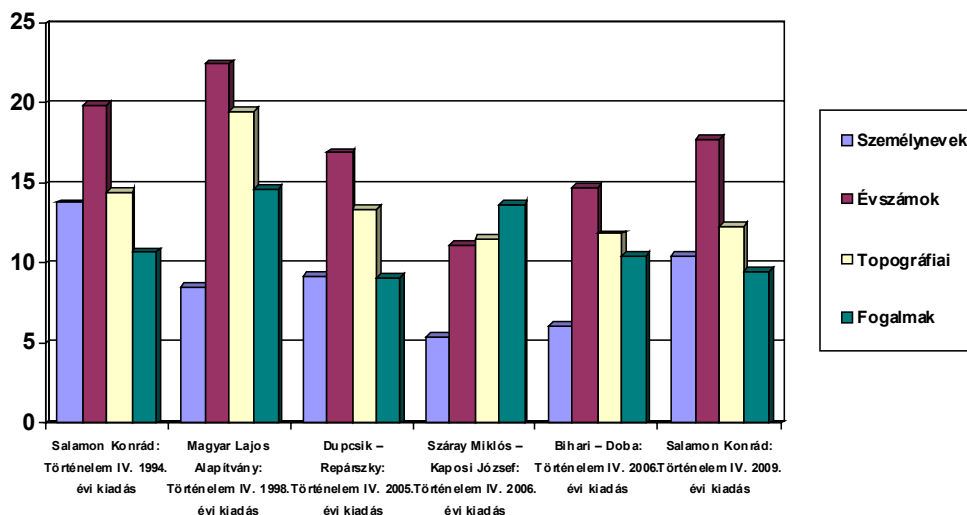
⁹² A feldolgozásnál csak a főszöveg lexikai anyagát vizsgáltam, a kiegészítő tájékoztató apparátust nem.

csak lehetővé teszi, de el is várja. Különösképpen olyan aspektusból, hogy az ún. forrásokon belül lényeges elmozdulás figyelhető meg a 2005. utáni könyvek esetében a képek (karikatúrák), térképek, ábrák és statisztikai adatsorok gyakoribb előfordulásának irányába.



23. ábra. A különböző típusú ismeretforrások előfordulása (átlagos oldalterjedelmű)

Megvizsgáltam a leckékben szereplő személynevek⁹³, évszámok⁹⁴, topográfia adatok⁹⁵ és fogalmak⁹⁶ számát abból a feltevésekből kiindulva, hogy jelentős különbség mutatható ki, hiszen az új érettségi követelményei a korábbi lexikai elvárásokhoz képest csökkentek. A feldolgozás a személynevek, (10–15 helyett 5–10 darab) az évszámok számát illetően (15–20 helyett 10–15 darab) és a topográfiai adatoknál (15–20 helyett 10 darab) egyértelműen ezt mutatják, míg a fogalmak esetében változatlanul figyelhető meg (10–15 darab).



24. ábra: A lexikai adatok és fogalmak számának átlagos előfordulása leckénként

⁹³ A személyneveket az adott leckében csak egyszer vettem figyelembe, előfordulásától függetlenül.

⁹⁴ Az évszámok valamennyi előfordulását külön adatnak tekintettem, továbbá külön évszámnak vettem azt is, ha az évszám mellett hónap, nap is szerepelt, pl. november 3.

⁹⁵ A kontinenseket, Magyarországot és Budapest elnevezését nem vettem figyelembe, továbbá egy topográfiai adatot egy leckében csak egyszer vettem figyelembe, függetlenül a további előfordulásától.

⁹⁶ Fogalomnak tekintettem minden olyan szakkifejezést, amely a mindennapi nyelvben nem használatos, vagy teljesen más értelemmel fordul elő (a pártneveket is ilyennek vettem). A feldolgozásnál az egyes fogalmakat a leckén belüli előfordulás számától függetlenül egynek tekintettem.

A fogalmak (szakkifejezések) számának változatlanóságát feltételezéseim szerint az magyarázza, hogy a nevek, évszámok, topográfiai adatok könnyebben csökkenthetők a tartalmak feldolgozásánál, nélkülük is érthetővé válhatnak dolgok. De a szakkifejezésekkel nem ez a helyzet, hiszen ezek révén írhatók le, értelmezhetők mind az események, mind a jelenségek. Különösképpen igaz ez a 12. évfolyam történelem anyaga esetében, hiszen e korszak számos új fogalmat hozott, melyek többségének kiiktatása értelmezhetetlenné tenné a modern kor vagy jelenkorunk megértését, feldolgozását. Természetesen a tankönyv érthetőségét szakkifejezések tekintetében nem az előfordulásuk kvantitatív adata határozza meg, hanem az egyes fogalmak összetettsége, bonyolultsága.

Összehasonlítottam, hogy az egyes forrásokhoz mennyi és milyen típusú kérdés, feladat kapcsolódik. E nézőpont vonatkozásában állapítható meg a legmarkánsabb elmozdulás a 2005 előtti állapotokhoz képest, hiszen az 1990-es évek tankönyveinek gyakorlatilag nem kellett ilyen típusú elvárásoknak megfelelniük, és ebből adódóan nem tartalmazznak ilyen jellegű feladatokat, míg az érettségi bevezetését követően készültekben már-már a túlburjánzás elemei is beazonosíthatók. (18. melléklet) Az eredmények értelmezésénél persze arra is figyelemmel kell lenni, hogy a 2000-es kerettanterv bevezetése nyomán már megjelent a tankönyvi jóváhagyásnál a tanulóknak szóló feladat, mint szempont, melyet a 2003-as kiadású könyvről felvett adatok is igazolnak. További vizsgálódást igényelne a feladattípusok beazonosítása, hiszen nem csak a kérdések száma érdekes, hanem az is, hogy ezek milyen típusú tanulói tevékenységet, gondolkodási műveletet várnak el (pl. reprodukció, megértés, alkalmazás, értékelés).

A tankönyvek kiválasztott részeinek statisztikai feldolgozása és az erre támaszkodó elemzés alátámasztja azt a vélekedést, hogy az új történelemérettségi jelentős hatást gyakorolt a hazai tankönyvpiacra, mivel igazolja azokat a jellemzőket (pl. forrásközpontúság, források változatossága, tanulói tevékenységek különböző formái) amelyeket a tantárgyi követelmények adaptálása során a tankönyvekben meg kellett jeleníteni. A változások pozitív elemei egyértelműen azonosíthatók, ami persze nem azt jelenti, hogy az új tankönyvek minden elemükben megfelelnek a korszerű tanuláselméleteknek, illetve a történelmi gondolkodás kialakításához szükséges új szakmai kihívásoknak.

Az új kiadványok tekintetében a történelem tantárgy vonatkozásában azért is felfokozott volt a várakozás, mert 2005-től írásbeli vizsgarésszel is kiegészült az érettségi. E területen elsőként a Nemzeti Tankönyvkiadó Érettségi feladatgyűjtemény (9-12. évfolyam) (KAPOSI J. ÉS MTSAI 2004–2005) sorozatai jelentették az igazi újdonságot, mind tartalmuk, mind felépítésük tekintetében. A kötetenként több mint 300 gyakorló feladatot tartalmazó kiadványok, évfolyamokra és az érettségi tartalmi követelményeihez igazodva dolgozták fel a tantervi egységeket, pl. Az Árpád-kor, A középkor, A jelenkor. A kiadványok ezáltal az érettségire való felkészítést a 4 éves tanulási folyamat és a tanítási órák kereteihez illesztették, így lehetővé tették a szaktanárok és diákok számára a folyamatos gyakoroltatást, gyakorlást. A kötetek újdonsága abban is megnyilvánult, hogy elsősorban, a vizsgán elvárt képességjellegű követelmények (pl. források használata és értékelése, tájékozódás térben és időben) kialakítását, fejlesztését, illetve az új feladattípusok és javítási útmutatók megismerését állították a középpontba.

A kötetek a 9-12. évfolyam mindegyik témájánál – az új érettségi követelmények előírásainak megfelelően – két szinten (közép- és emelt szint) fogalmazták meg a feladatokat. Az áttekinthetőség érdekében a két szint feladatai eltérő színnel jelentek meg. A kötetek a vizsgakövetelményekkel megegyező témakörökben általában négy-öt ún. rövid választ igénylő teszt-, és kettő, ún. szöveges kifejtendő (problémamegoldó, illetve elemző) esszé-feladatot tartalmaztak. A tudatosabb és eredményesebb felkészülés, felkészítés érdekében a kiadványokban a feladatok melletti piktogramok a fejlesztendő kompetenciákra, valamint a feladattípusokra utaltak, valamint az egyes érettségi témakörök bevezetői tartalmazták a

történelemérettségi vizsga adatbázisának tekinthető kerettantervi lexikai adatokat, illetve a vizsgadokumentumokban rögzített ún. kétszintű követelményeket, amelyek ezáltal nemcsak a diákok, hanem a széles közvélemény számára is nyilvánossá váltak.

Az Új Pedagógiai Szemle recenziója kiemeli, hogy a kötet „nem egyszerűen egyfajta tréningezést szolgál, hanem az érettségi követelmények mellett a történeti ismeretanyag sokoldalú verbális és vizuális ismerethordozóját tartalmazza, kiegészítve a tankönyvekben találhatóakat. A történelemoktatás módszertani megújításának eszközeivé válnak, ugyanis nyilvánvalóvá teszik, hogy tantárgyunk esetében a verbális és vizuális ismerethordozók (a különböző műfajú írott források, tanulmányrészletek, térképek, grafikonok, táblázatok, didaktikus ábrák, képek stb.) mind az ismeretanyag szerves részét képezik és nem egyszerűen a „szemléltetést”, az óra „színesítését” szolgáló „eszközök”. Ha pedig az oktatási anyag szerves részei, akkor „meg kell tudni szólaltatni” őket, s éppen ezt biztosítják a hozzájuk kapcsolódó feladatok, melyek mindegyike egy-egy követelményként megjelölt kompetencia fejlesztését segíti”. (SÁVOLY M, 2004/A)

Az új szóbeli vizsgára való felkészítést a tankönyvsorozat utolsóként megjelent kötete tartalmazta (KAPOSI J.–SZÁRAY M, 2005), amely több szempontból is figyelemre méltó. Egyrészt azért, mert a történelemérettségi fejlesztésében résztvevő szerkesztők nem maguk dolgozták ki a tételket, hanem átvették annak a több mint húsz, különböző településeken és iskolatípusban dolgozó történelemtanárnak a munkáit, akik az emelt szintű érettségizetésre felkészítő tanári továbbképzésen vettek részt. Ezáltal nemcsak változatosabbak és differenciáltak lettek a nyilvánosságra került tételek, de felértékelődött a továbbképzésen folytatott közös tanulás eredménye, valamint nőtt a vizsga elfogadottsága, legitimációja. Másrészt ez a kötet informálta legteljesebben a vizsgáztatói és vizsgázói folyamatban résztvevőket, mind a tételek kijelölésének és összeállításának, mind az értékelésnek a szempontjairól, nem véletlen tehát, hogy a 2005-ös vizsgafolyamat finisében a fővárosi tankönyvcentrum egyik legkeresettebb kiadványai között tartották számon.

2005-öt követően több kiadó is megjelentetett az új történelemérettségire való felkészítő köteteket (CSAPODI Z.–ZSIGMOND ZS, 2006/A), amelyek tovább színesítették a tanulói és tanári választékot, így jelentős mértékben segítették a felkészítési folyamat differenciáltságát. A megjelenő új kiadványok közös jellemzője, hogy elsősorban nem a tanítási folyamathoz igazodóan dolgozzák fel a követelményeket, hanem komplett érettségi feladatsorokat vagy tételmintákat tartalmaznak.

A taneszközfejlesztés terén további áttörést jelentett 2006-tól a Nemzeti Tankönyvkiadó ún. Forrásközpontú történelem és Tevékenységközpontú történelemtanítás című sorozatának megjelenése (KAPOSI J.–SZÁRAY M, 2006), amely azon túl, hogy a történelmi ismeretforrások, dokumentumok rendkívül széles körét vonultatja fel, komoly lépést tesz a tanítás módszertanának átalakításában is, hiszen bőséges feladatállományával és kérdéseivel ösztönzően hat a tanulói és tanári tevékenységek újszerű értelmezéséhez, gyakorlatához.

A szerzők kötetük újszerűségét a következőképpen határozták meg: „Az olvasó olyan történelemtankönyvet tart a kezében, amely kísérletet tesz a történelmi múlt forrásközpontú feldolgozására, és lehetőséget ad a tanulói tevékenységre épülő történelemtanításra. A tankönyv a megváltozott tantervi és érettségi vizsgakövetelmények teljesítését állítja középpontjába. Az új vizsgakövetelmények lényege a szövegértéstől a forrás- és képelemzésen át az árnyalt látásmódig és a vitakészségig terjedő készségek és képességek fejlesztése, a különböző típusú tanulói tevékenységek (önálló, csoportos és projektmunka stb.) nyomán az ismeretek újszerű és hatékony feldolgozása.” (ID. SÁVOLY M, 2006)

A tankönyvsorozat egyik újszerűségét az adja, hogy – miközben megtartja a politikátörténeti súlypontot –, komoly mértékben nyit a társadalom- és gazdaságtörténet irányába, így több helyen is foglalkozik a társadalmi struktúrák átalakulásával, demográfiai kérdésekkel, az anyagi kultúra változásával és a közgondolkodás átalakulásával. A másik

szemléletbeli változás a „Nézőpont rovat” megjelenése, amely – ha nem is mindenhol egyforma mélységben és következetességgel – feldolgozza a leckék kapcsán azokat a vitatott kérdéseket, amelyek egyértelműen a kontroverzív történelemszemlélet irányába mutatnak, miszerint az ellentétes nézetek megismerése és feldolgozása segít a történelemértelmezés alapformáját jelentő narratív kompetencia kialakulásában.

A kötet „újszerűségének” legplasztikusabb megnyilvánulása az egyes tematikus egységek, vagy ahogy a szerzők említik, „leckék” összetétele. „A leckék hármastagozódásúak: a feldolgozásra szánt forrásokat, ábrákat, vázlatos térképeket és képeket tartalmazó archívum és a múltba történő »mélyfúrásokat« lehetővé tevő nézőpontok rész, amely vitás kérdésekkel, személyiségekkel vagy problémákkal foglalkozik források segítségével. Az archívum anyagai kínálatot jelentenek a tanórai munkához. A főszövegben megjelenő alfejezetek mindegyikéhez kapcsolódik valamilyen típusú forrás. A forrásokhoz kérdések, feladatok tartoznak, így valamennyi alkalmas a kívánt készségek és képességek megszerzésére, az új követelményeknek megfelelő felkészülésre.” (SÁVOLY M, I.M. 2006)

Természetesen a Nemzeti Tankönyvkiadó mellett más kiadók is új tankönyvekkel jelentek meg a piacon, a fejlesztések tekintetében kiemelendők nyilvánítható a Műszaki Tankönyvkiadó 2006-ban indult új sorozata, mely elsősorban a középszintű érettségire való felkészítést tűzte ki célul, és egyszerű, áttekinthető struktúrájával, színes megjelenésével komoly előrelépést jelentett. (HORVÁTH T. ÉS MTSAI, 2007) A szerzők e könyv esetében is arra törekedtek, hogy a politikatörténet mellett komoly figyelmet szenteljenek a társadalom- és gazdaságtörténetnek, valamint az esztétikum történet főbb áramlatainak. Olyan témák is helyet kaptak a könyvben, mint a Népesedés, a nők helyzete, a sport, a művészetek vagy a könnyűzene. (BIHARI P.–DOBA D, 2006) Ebben a könyvben a leckék egységesen négy oldalnyi terjedelműek, melyből két oldalt a tanulnivalók és az információk foglalnak el, a másik két oldalon pedig források jelennek meg, kérdésekkel, feladatokkal, tanórai, illetve otthoni munkákra utalással.

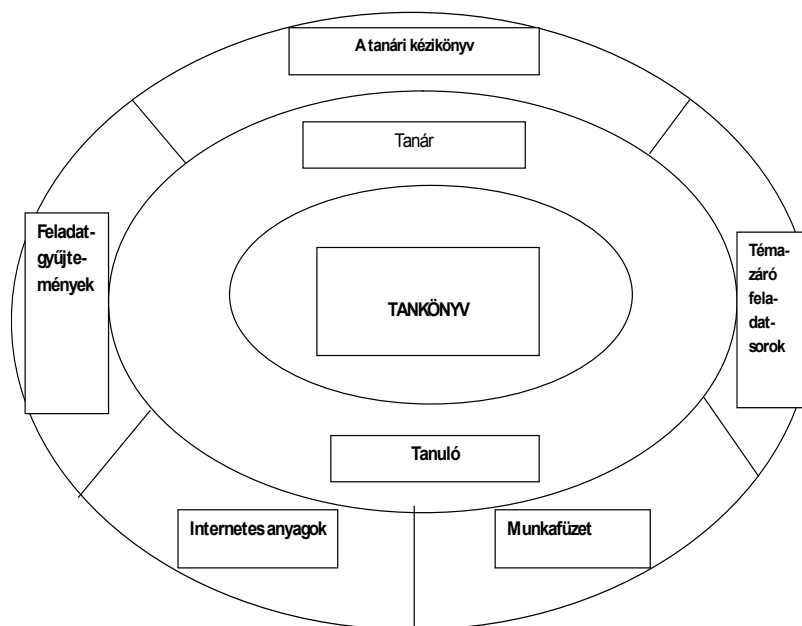
A tankönyv kapcsán az egyik méltató a következőket írja: „Kuriózumnak számít, hogy a sorozat első köteteiben a cím felett mindig egy térkép látható, rajta az „aktuális” térséggel, de bejelölve a térség mai országhatárai is. Sajnálatos viszont, hogy ezekhez a térképekhez nincsenek kérdések, illetve, hogy időnként lemaradtak a térképmagyarázatok. Az időbeli tájékozódást – alapvető történeti „kompetencia” – a leckék tetején végigfutó időszalagok segítik.” (DUPCSIK CS, 2009.)

A tankönyvválaszték területén feltétlenül említést érdemel az Alternatív Közgazdasági Gimnázium történetíró műhelye által készített sorozat, mely az 1990-es években elindult fejlesztési tapasztalatokra támaszkodik és számos vonatkozásban úttörő kezdeményezéseket vitt be a korábbi évtizedben a köztudatba és közgondolkodásba. A könyvsorozat a 2004-et követően a Nemzeti Tankönyvkiadóhoz került, és igényesebb tipográfiai és szerkesztési elveinek köszönhetően a mai történelem tankönyvválaszték egyik legigényesebb darabjának minősíthető. (BÍRÓ G. ÉS MTSAI, 2004) Készítői egyértelműen hitet tesznek a műhelymunkában készített könyvsorozatok mellett, másrészt óvnak mindenkit a tankönyvfejlesztési idő jelenlegi lerövidülésének súlyos szakmai következményeitől. „Én továbbra is hiszek a műhelyekben. Több ember együtt valószínűleg okosabb, mint egy ember egyedül. De ha nem is okosabb, legalább azt az embert, aki mindenkinél okosabb, újabb és újabb okoskodásra készíti az a helyzet, hogy hall másfajta véleményt. A másik nagyon fontos dolog a kimunkáltság. Ma rohamtempóban készítik – mi is – az átdolgozásokat, az alpművekre ez kevésbé jellemző. Minden átdolgozott könyvünk rosszabb és rosszabb lett – pedig sokkal nagyobb szakmai múlt volt mögöttünk –, mert nem áll rendelkezésre elegendő idő. Ebben nem szabad szerintem túl sok kompromisszumot kötni, inkább az ember akkor adja át a könyvet, amikor az teljesen megvan.” (HANTOS I, 2008:117.)

Csak sajnálni lehet, hogy a Korona Könyvkiadó tervezett új történelem tankönyv sorozata (CSORBA CS.–HEGYI V. 2002; CSORBA CS. –KATONA A. 2002; ZÁVODSZKY G, 2006; SALAMON K, 2004), mely 2006-ot követően a megváltozott érettségi követelményekhez készült, és korábban már bizonyítottan nagy felkészültségű szerzők munkájaként jelent volna meg, csak részlegesen és töredékesen készült el, mert a kiadó részesedése jelentősen csökkent a tankönyvpiacra, így anyagi pozíciói részben megrendültek. A megjelent kötet(ek) arról tanúskodnak, hogy a korábban elismert és népszerű szerzők képesek voltak a megújulásra, hiszen az érettségi követelményekhez illeszkedően nagy hangsúlyt fektettek a tanulói tevékenységekre, a források elemzésére, a térképek, diagramok, táblázatok kezelésére. A szerző (Závodszky Géza) a dokumentumok (források) értelmezhetősége kapcsán azt írja a könyvismertetőben, hogy „tankönyvünkben jórészt hosszabb forrásszövegeket válogattunk, hogy az elemző műhelymunkát valóban lehetővé tegyük. [...] Az első pillantásra testesebbnek tűnő kötetünk egyben tankönyv, forrásgyűjtemény és történelmi képeskönyv, valamint művelődéstörténeti olvasókönyv is, mely a sikeres érettségihez és egyetemi felvételihez magabiztos tudást és tájékozottságot biztosít.” (ZÁVODSZKY G, I.M. 2006)

A 2005 óta zajló események egyértelműen azt mutatják, hogy a történelem tankönyvek piacán komoly választékbővülés figyelhető meg, az új kiadványok közös tendenciája a forrásokra, dokumentumokra való támaszkodás, a különböző tanulói tevékenységformák gyakoroltatása, a négyzsinnyomásos kivitel és a politikatörténeti dimenzió bizonyos értelmű visszaszorulása. A könyvekben megfigyelhető a lexikai adatok csökkenése, és a változatos megközelítési módok megjelenése. Az is egyértelmű tendencia, hogy a tankönyveket a kiadók egy része megpróbálja olyan szemléltető és tanári segédeszközökkel kiegészíteni, amelyek a tanulóközpontú pedagógiai gyakorlat irányába mutatnak, valamint munkafüzetekkel, ez szintén az említett szándék felerősödését mutatja. (BÉRCZES M.–LÁNG E, 2008) Így a Műszaki Kiadónál megjelent a multimédiás elemekkel való tankönyvfeldolgozás, mely egyre több kiadónál is tért hódít, összefüggésben az oktatási kormányzat által meghirdetett interaktív táblák elterjesztését szorgalmazó programmal.

A tankönyvpiacra kialakuló versenyhelyzetet az is mutatja, hogy a kiadók most már nemcsak magában álló tankönyveket, hanem sorozatokat jelentetnek meg, sőt a munkafüzetek megjelentetésével megkezdődött az a folyamat, hogy tananyagcsomagok vagy tanulási rendszerek készüljenek el egy-egy kiadó támogatása mellett. Az új és újabb taneszközök fejlesztésének programjai egyértelműen a nagyobb kiadóknak kedveznek, hiszen olyan spirális versenyre kényszeríthetik a kicsiket, amelyet azok majd nem bírnak, így piacszerzés helyett piacvesztés lesz a sorsuk. E versenyben mindenképpen meghatározó szerepe van a Nemzeti Tankönyvkiadónak, amely a Forrásközpontú történelem sorozatát kiegészítette munkafüzet sorozattal (KAPOSI J.–SZÁRAY M, 2007–2009), amelyben a különböző típusú források feldolgozását állítja középpontba, és a diákok forrástani ismereteit egészíti ki (pl. elsődleges, másodlagos forrás, forráskritika alapjai), valamint számos újszerű interaktív és reflektív tanítási módszerekre (disputa, drámapedagógia, projektmódszer, portfólió stb.) ad gyakorlati példákat. További újszerű törekvése a kiadványnak az, hogy a tanulás tanulásának számos lépését is beépíti a diákok tevékenységei közé, ezzel is segítve őket az értelmező történelemtanulásban. A könyvsorozathoz a tanítási órákon való szemléltetéshez használható CD-k készültek, és kialakításra került egy internetes felület, amely többek között adattárat, a kiadó által készített érettségi feladatsorokat és a munkafüzet sorozat megoldásait tartalmazza. Új elemként a kiadó az adattár papíralapú változatának, valamint évfolyamonkénti Témazáró megjelentetését is tervezi. A tankönyvsorozat révén, a hozzá tartozó „kellékek” segítségével olyan tanulási rendszer készülhet el, amelyből már csak a tanári kézikönyv hiányzik ahhoz, hogy a nemzetközi példákhoz igazodva egy tanulóközpontú csomag valósuljon meg, ahol a tananyag feldolgozásához, a felkészítéshez, gyakoroltatáshoz és az ellenőrzés teljes rendszeréhez szükséges anyagok megtalálhatók. A kiadó által elképzelt fejlesztő csomag struktúráját az alábbi ábra szemlélteti.



25. ábra: A tankönyvcsalád struktúrája

A tankönyvpiachoz kapcsolódó verseny két további vonatkozásban is érdeklődésre tartott számot. Az egyik az, hogy szinte egyik tantárgyhoz sem jelent meg annyi érettségire felkészítő anyag, mint történelemből (19. melléklet). A másik, hogy 2006 elején egy olyan dokumentum került nyilvánosságra, amely a tankönyvválasztás védelmére hivatkozva valójában a kialakult piaci pozíciók megváltoztatását tűzte ki célul. „A tankönyvszerzők ne vehessenek részt az írásbeli és az emelt szintű szóbeli érettségi feladatok összeállításában, [...] az érettségi anyaga ne épülhessen nyilvánvaló módon egyetlen tankönyv, tankönyvsorozat anyagára: forrásaira, képeire, ábráira.”⁹⁷ (TTE ÁLLÁSFOGLALÁS, I.M. 2006)

A történészek vélekedése két szempontból is sajtóságos. Egyrészt azt nehezményezik, hogy csak óriási késéssel kerülnek be a ma feltárt tudományos eredmények a jövő generációinak tankönyveibe, miként Gyarmati György írja: „Magyarországon a historikus szakma egy-egy újabb tudományos („soft licenc”) megállapításának tankönyvekbe történő beépülése – átfutási ideje – 15–20 év. Azaz gyermekeink generációja már aligha találkozik vele, legfeljebb unokáink körében hasznosulhat a tudományos hozadék szélesebb körben, a történelmi kultúra közvetítésének alapintézményeként szolgáló közoktatási rendszerben.” (GYARMATI GY, 2008) Másrészt komoly kritikával illetik az új forrásokra és tevékenykedtetésre épülő könyveket, nemcsak tartalmi, hanem módszertani vonatkozásban is, erre példa Hahner Péter ÉS-beli hozzászólása (HAHNER P, 2008), aki továbbra is azt az egyértelműen ismeretközpontú tankönyvcsaládot tekinti szakmai mintának, amelyet talán – miként Dupcsik Csaba utal rá – több egyetemista használ, mint gimnazista. (DUPCSIK CS, I.M. 2009)

A digitális tankönyvfejlesztés bizonyára további új irányokat fog kijelölni, de az egyértelműen látszik, hogy az érettségi követelmények hatása nyilvánvaló és egyértelmű a tankönyvekre, amelyet feltételezésünk szerint nem biztosan a követelményekkel való egyetértés kényszerített ki, hanem az a kieleződő piaci verseny, melyben a kiadók a minél jobb pozíciók megszerzésére törekednek.

Összefoglalva megállapítható, hogy az új történelemérettségi – és az ebből következő tankönyvpiaci verseny – erjesztően hatott a tankönyvek tartalmára, módszertani felépítésére.

⁹⁷ Felhívás a szabad tankönyvválasztás védelmére. Aláírók: Pl. Bihari Péter, Bíró Gábor, Hantos István, Lőrincz László, Stefány Judit, Jóvér Béláné, Repárszky Ildikó, Dupcsik Csaba.

Számos tekintetben sikerült meghaladni a korábbi tanulásfelfogás axiómáit és tankönyvi szinten is sikerült megismertetni a szaktanárokkal pl. a több nézőpontú feldolgozás lehetőségét vagy a projekt munkát, illetve a drámapedagógiai módszerek alkalmazási területeit. Az elért eredmények biztatóak, de még sok kívánni valót hagynak maguk után, hiszen a legjobb tankönyvek struktúrája sem épül olyan tanulásfelfogásra, amely a diákok érdeklődését állítja a középpontba, és a történelmi tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákra helyezi a feldolgozás súlypontját.

VI. 4. Feladatfejlesztés

Az új történelem írásbeli vizsga nemcsak a taneszközök, hanem a feladatfejlesztés terén is új eredményeket hozott, illetve távlatokat nyitott. Ez alapvetően azzal függött össze, hogy az írásbeli sikeres teljesítésének feltétele a feladatmegoldás lett. Ez pedig azt indukálta, hogy a hazai gyakorlatban is megjelenjen a különböző típusú és funkciójú feladatok beazonosítása és jellemzőjének feltérképezése, hiszen a szaktanárok ezen paraméterek függvényében tudnak dönteni alkalmazásukról.

Az intellektuális és alkotóképesség fejlesztését szolgáló feladatok esetében az elmúlt időszakban – összefüggésben az érettségi reformjával – mind világosabban megjelentek azok a kritériumok (tananyag-feldolgozás, értékelés), amelyek alapján meg lehet különböztetni a feladatokat felhasználási céljuk szerint (EINHORN Á, 2008:207.) A legközismertebb a vizsgafeladat, mely legtöbbször a vizsgamodellben megjelölt szabvány (pl. szignálszavak kijelölése, segédeszközök, szempontok, autentikus szövegek) szerint fogalmazódik meg, megoldása legtöbbször „zárt”, és az értékelés szummatív szándékú. E feladatokat éppen ezért alapvetően a standardizáció érvényesítési szándéka jellemzi. A vizsgafeladatok mellett folyamatosan elterjedtek az ún. gyakorlófeladatok, amelyek a vizsgára való előkészítést szolgálják, így kisebb-nagyobb eltéréssel hasonlítanak a vizsgafeladatokra, de megfogalmazásuk kevésbé szabványosított, értékelési rendszerük is nyitottabb, és nagyobb teret hagy az értékelő szubjektivitásának. Az ún. mérőfeladatok hagyományosan egy tananyag egység feldolgozása előtt vizsgálják a tanulók előzetes tudásszintjét. Újabb az ilyen típusú feladatok jelentek meg egy-egy korosztály vagy régió diákjai tudásának felmérésekor is.

Az elmúlt évek egyik új terméke a fejlesztőfeladat, amelynek egyik meghatározó ismertetőjegye, hogy kíváncsiságot, a megértés élményét keltő. A másik, hogy tartalma nem feltétlenül kötődik a hagyományos tantárgyakhoz, hanem inkább műveltségterületekhez vagy tantárgyközi és speciális fejlesztési területekhez kapcsolódik, a harmadik, hogy használata általában újszerű tanulás szervezési módszereket igényel (drámapedagógia, projekt stb.), és a negyedik, hogy fejlesztőértékelés társul hozzá. Ebben az összefüggésben nem a feladat sikeres megoldása válik egyedüli céllá, hanem a próbálkozás, a megfigyelés, a kísérletezés, a tervezés, az analógiák felismerése, az alternatívák számbavétele. Vagyis a fejlesztőfeladatok alkalmazási céljaként egyrészt a tanulás nyelvének és eszközrendszerének megtanulása, a mindennapi életben is hasznosítható problémamegoldási készség fejlesztése, másrészt a feladatmegoldás önbizalom-növelő funkciója emelendő ki.

A hagyományos tanítási gyakorlat úgy tekintett (különösképpen a verbalitást igénylő tárgyak esetében) a feladatokra, mint a tananyag-feldolgozás kiegészítőjére, hiszen a pedagógus előadása, magyarázata – esetleg a diákokkal folytatott közös tananyag-megbeszélés – jelentette a szakórákon az új anyag elsajátításának meghatározó módját. Ebben az összefüggésrendszerben óhatatlanul háttérszerep jutott a tanulók egyéni feladatmegoldásainak, hiszen az óra hatékonyságát a szaktanári magyarázat intenzitása és mélysége határozta meg. Ma már általánosan elismert tény, hogy a személyiségnek szinte egyetlen eleme sem fejleszthető a modern gazdaság és társadalom elvárásainak megfelelő szintre a tanulók tevékenységében rejlő nevelési-oktatási lehetőségek felhasználása nélkül (BÁBOSIK I, 2006).

Az oktatás egészét érintő paradigmaváltás nyomán a tanulás többé már nem a tudomány által kidolgozott és a tanár által közölt ismeretek megértése lett, hanem aktív tanulói részvétel az információk megszerzésében és feldolgozásában. Vagyis a tanulói tevékenységek a feladatmegoldásban öltének testet, hiszen az ismeretforrásokkal való (pl. szöveg, kép, ábra) tananyag-feldolgozás előtérbe kerülése a tanulók aktív, csoportos vagy egyéni feladatmegoldó munkáját várja el. Tehát az új oktatási formákban a fejlesztőhatások végső forrásai nem a különböző tevékenységformák, hanem a feladatok, melyek legtöbbször összetett, kognitív, affektív vagy pszichomotoros feladatszíriákból (lépésekből) épülnek fel (BÁBOSIK I, I.M. 2006). Ráadásul ez a megközelítés azt is nyilvánvalóbbá teszi, hogy a feladatmegoldás egyre kevésbé csak az értelmi, intellektuális megismerést, fejlesztést szolgálja, hanem az érzelmi-akarati tényezők révén komoly szerepe van a személyiség fejlesztésében is. A megváltozott fejlesztési szándékok ezzel párhuzamosan újabb és újabb tanulás-szervezési eljárások megjelenését tették lehetővé, illetve szükségessé, így a feladatmegoldás egyéni, páros, csoportos formái mellett megjelent a disputa, a portfólió és a projekt stb.

A feladatok a személyiségfejlesztés terén számos fejlesztő funkciót közvetíthetnek (pl. normaközvetítés, begyakorlás, szokásformálás, irányítás, készségfejlesztés, képességfejlesztés), hiszen a feladatmegoldás vagy annak kísérlete számos akciót, műveletet vagy más szóval problémamegoldást követel a diákoktól. Az egyes feladatok általában valamilyen fejlesztési célhoz kapcsolódnak, így leggyakrabban intellektuális (ismeretfeldolgozó, gyakorló, ismeretalkalmazó), szociális (kooperációs, kommunikatív, szociomorális), manuális (gyakorló, alkalmazó) és alkotó (tervező, szervező, konstruáló, előadói) jellegű feladatok lehetnek (BÁBOSIK I, I.M. 2006). A kompetenciafejlesztés középpontba állítása a problémamegoldási gyakorlat elsajátítása tehát kikényszerítette a tanórákon a feladatok státusának megváltozását. A feladat – mint a tananyag-feldolgozás és a személyiségfejlesztés kulcs-eszköze – mellékszereplőből főszereplővé vált, és az oktatás eredményességének biztosítása érdekében a tanulói tevékenységek tanórai dominanciája elvárásaként fogalmazódott meg.

VII. A vizsga hatása a középiskolai pedagógiai praxisra, a tantárgypedagógiai elméletekre és a tanárképzés követelményeire

VII. 1. A bevezetést megelőző évek 2000–2003

A rendszerváltozást követően – miként a disszertáció 2. fejezete ezt Jakab György tanulmánya nyomán feldolgozta –, komoly elbizonytalanodás következett be a történelem tanárok körében. Ennek természetesen voltak politikai elemei, és jelentős mértékben hozzájárult az is, új oktatási dokumentumok többször és többféle formában is kiemelték, hogy a nagyobb részt ismeretátadásra épülő – a XIX. század végén, a tömegoktatás nyomán meghonosodott – tanítási módszerek az információrobbanás következtében elavulttá váltak.

Már az 1990-es évek elején a nemzetközi szakirodalomban elfogadottá vált az a nézet, (ID. NÉMETH A, 2003:47),⁹⁸ hogy a változó tudásfelfogás következtében lényegesen átalakul a hagyományos tanár szerep. A tudásátadás meghatározóan deklaratív és verbális formáját felváltja az ún. szakértői szerep, amelyben kiemelt helye van a tanulásdiagnosztikai felkészültségnek, a diákok önálló munkavégzéséhez szükséges taneszközök kifejlesztésének és az általános nevelési funkciók felértékelődésének. A szakirodalom feltételezése szerint e változások – a pedagógusokban meglévő félelmekkel szemben – nemhogy leértékelik a pályán lévők szakmai professzióját, hanem éppen ellenkezőleg, felértékelik azt, hiszen a tanulók személyre szabott és biztos eredménnyel kecsegtető tanulási útvonalát diagnosztizálni, valamint ehhez megfelelő terápiát hozzárendelni szinte „doktori” felkészültséget kíván. Csakhogy a pedagógusok, köztük a történelemtanárok, nem így élték (élik) meg a tanárszerep változásából adódó tevékenységeket, hanem úgy, hogy eddigi tudásukra nincs szükség, az újat, amit elvárnak tőlük, még nem ismerik és nincsenek is meggyőződve arról, hogy az eredményesebb lenne mind saját maguk, mind diákjaik számára.

A rendszerváltozást követően – bár már az 1985-ös oktatási törvény nyomán is, mely megszüntette a kötelező szakfelügyeletet – jelentős mértékben csökkent annak a lehetősége, hogy az oktatásirányítás közvetlenül befolyásolja a mindennapi tanítási gyakorlatot. Ez az iskolák és a szaktanárok szakmai autonómiájának megerősödéséhez vezetett. Az egyes pedagógiai műhelyek és pedagógusok szakmai önállóságát 1995-ben, illetve azt a többször módosított Nemzeti alaptanterv azzal is biztosította, hogy laza, keret jellegű szabályzó-eszközként lépett fel. Az 1990-es évek második feléig az egyes szakmai döntések alsóbb szintre delegálása nem is jelentett problémát az oktatás modernizációja és eredményessége érdekében, de azt követően – hogy a pedagógustársadalom, és ezen belül különösen a történelemtanárok – a korábban megszerzett státuszok védelmére rendelkeztek be, már igenis komoly gondként jelentkezett az, hogy az állam, amely felelős a közoktatás minőségéért és eredményességéért, csak komoly áttételeken keresztül tudta érvényesíteni azon szándékait, melyek a modern pedagógiai gondolkodásból következtek volna. Ez a gyakorlat szintjén azt jelentette, hogy bár az intézmények készítettek új pedagógiai dokumentumokat, helyi tanterveket, de az ezek nyomán elvárt tantárgypedagógiai változások nem következtek be, így az iskolákban a tanórai szinten alig vagy egyáltalán nem lehetett észrevenni azokat a változásokat, amelyeket egyébként a korszerű szellemi intézményi pedagógiai programok, helyi tantervek rögzítettek.

Az ezredfordulót követően Ranschburg Ágnes tanulmányában (CSALA I, 2004) azt vizsgálta 2001–2003 között, hogy miként érintették a történelemtanárokat azok a szakmai kihívások, melyek a '95-ös NAT és azt követő kerettantervek bevezetése jelentett. A kérdőíves módszerrel közel ezer tanár válaszait igénylő obszerváció arra kereste a választ, hogy miként vélekednek a történelemtanárok a tárgyukat érintő kihívásokról, hogyan látják a

⁹⁸ Husén, T. (1991): Schulmodelle von Morgen. In: Meyer, E.–Winkel, R.(Hrsg.): Unser Ziel: Humane Schule, 115–130. Hohengehren.

tankönyvek, a taneszközök helyzetét, mi a viszonyuk az oktatási kormányzat által indukált módszertani változáshoz. A tanárok válaszaiból összességében az derült ki, hogy nem értették meg és/vagy nem értettek egyet azzal, hogy a megváltozott történelemszemlélet és új tudás-felfogás másfajta történelemtanítást igényel. A tanárokat alapvetően a tartalmi problémák foglalkoztatják, és nem annak a paradigmaváltásnak a feldolgozása, amely a '70-80-as években Nyugat-Európa több országában is jelentősen átalakította a történelemtanítást. Ennek ékes példája az, hogy történelemtanárok nem támogatták az oktatási kormányzat szándékában megjelenő témák csökkentését, így a felmérés szerint a 2000-es kerettantervi követelményeket nem csökkentették volna a szaktanárok, hanem bővítették volna. Egyébként e tantervet az oktatásfejlesztők egy csoportja konzervatívnak, és az 1978-as tanterv reinkarnációjának és bizonyos szempontból maximalistának tartotta. Ez pedig azt jelenti, hogy amit a fejlesztők kevésnek ítélték a történelemtanítás megújítását illetően, azt a szaktanárok már túl soknak. Nem véletlen, hogy a szaktanárok nem a paradigmaváltás kérdéseivel foglalkoztak, hanem a tantárgyukat érintő kihívások kapcsán legfőbb problémának a magas követelményeket (29%) – amelyek a tantervi változások nyomán időközben már nem voltak olyan magasak – és a feldolgozásra szánt kevés időt (30%) tartották.

E felmérés kérdéseinek jelentős része a tanítási módszerek feltérképezésére vonatkozott. Ennek kapcsán sajnálatosan az a feltevés igazolódott, hogy a szaktanárok továbbra is a korábban alkalmazott módszereket használják, hiszen a történelemoktatás keretében a tanári magyarázatra (92%) és a frontális osztálymunkára (87%) épülő oktatás dominál, és ehhez képest jóval kevesebb a tanulói önálló feldolgozás (74%), illetve a csoportmunka (63%). E felmérés azt is kimutatta, hogy a szaktanárok meghatározó szerepet ítélnék a tanítási folyamatban a magyarázatnak, beszélgetésnek, és a feladatok megoldásának. Ehhez képest pedig lényegesen kisebb fontosságot tulajdonítanak az internethasználatnak és a drámapedagógiai módszereknek. A felmérés arra is rávilágított, hogy a tanterv és a taneszköz továbbra is meghatározó szerepet játszik a tanári munka szervezésében és a történelemtanárok az átlagnál nagyobb mértékben tartják fontosnak a tanulásmódszertan szerepének megerősítését. Mindez azt mutatja, hogy alig-alig jelentek meg elemei annak a korszerű pedagógiának, amely a világ számos országában már a következő elvekre épült: „1. A pusztán információ-továbbítás (alacsonyabb rendű gondolkodási sémák) helyett inkább az információfeldolgozó képesség („magasabb rendű gondolkodási sémák”) fejlesztésére kell helyezni a hangsúlyt. 2. Uniformizált oktatási gyakorlat helyett jobb eredményeket lehet személyre szabott oktatási gyakorlattal elérni. 3. A diákokat csoportos munkára, együttműködésre kell ösztönözni. 4. az oktatás folyamatának szerves részét képező „autentikus” értékelési rendszert kell működtetni.” (KERTESI G.–KÉZDI G, 2005)

Ha az obszerváció és szakértői tapasztalatok⁹⁹ alapján összegezni próbáljuk az új érettségi bevezetését megelőző történelem –tanári munka jellemzőit, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy a tanórák döntő többségét a tanári előadás (magyarázat) határozta meg, és a történelem egy nézőpontú feldolgozása jelent meg. Kiemelt helyzetben volt a tanári munkán belül a tankönyv, hiszen ennek révén nemcsak az órán elhangzottakat, hanem mindazt, amit még a tankönyvek tartalmaztak, a számonkérés körébe lehetett vonni. Ennek nyomán meghatározó szerepet kaptak az órákon a lexikai adatok és döntően a „folyamatológianak nevezett” történelemfelfogás érvényesült, miszerint egyrészt mindennek úgy kellett történnie, ahogy történt (nem léteztek alternatívák), másrészt az a feldolgozás dominált, miszerint minden csak folyamatában érthető meg. Az órákon kevés forrásfeldolgozására és értelmezésére került sor, legfeljebb az írásbeli dolgozatoknál kellett egy-két soros szövegek alapján beazonosítani a szerzőjüket, illetve meghatározni, hogy mikor íródtak. Mindez azt jelenti, hogy olyan szaktanári professziók működtek, amelyek kiválóan alkalmasak lettek volna egy

⁹⁹ 1992–2002 között az Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda (OKSZI), majd a Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda (KÁOKSZI) történelem tantárgyi szakértőjeként tevékenykedtem.

évszázaddal korábban, de az ezredforduló környékén már semmiképpen sem adtak adekvát választ. Természetesen a kialakult helyzetért nem lehet csak a szaktanárokat hibáztatni, hiszen annyi minden változott körülöttük, hogy emberi és szakmai szempontból érthető ragaszkodásuk a megszokotthoz, az állandóhoz.

A tanártársadalmat ért kihívások közül az egyik az, hogy ebben az időszakban vált nyilvánvalóvá, hogy hosszú távon a rendszerváltozás vesztesei közé tartoznak majd a tanárok, mert, bár állásuk van, de csak az anyagi biztonság nagyon alacsony szintjén finanszírozottak. A romló élet- és pályakilátásokat tovább erősítették az egyre riasztóbb demográfiai adatok, amelyek azt jelezték előre, hogy 10–15 éves távlatban harmadával kevesebb diák kerül majd be a közoktatásba. Ebben a helyzetben nem véletlenül borzolta komolyan a tanártársadalom idegeit az, hogy a tanulói túlterhelésre hivatkozva csökkentették a tanulói óraszámokat, amivel párhuzamosan elindult a kötelező tanári óraszámok felemelése, ez pedig felvetette a pedagógus státuszok számának csökkentési lehetőségét. Sőt az is rontotta a történelemtanárok közérzetét, hogy a 2003-ban kiadott új Nemzeti alaptanterv elhagyta a részletes tartalmi követelményeket – a kerettantervek szintjére degradálta –, így sokan úgy érezték, hogy ezzel végképp zárójelbe került az általuk birtokolt tanári tudás.

A tanári elbizonytalanodást az is gerjesztette, hogy ebben az időszakban befejeződött a középiskolai expanzió, vagyis a korábban szakmunkásképzőbe járó diákok jelentős része „átcsatornázódott” az érettségit adó középiskolákba. Ennek következtében az ún. jó tanárok, ha lehetőségük volt, átmentek az ún. jó helyekre – így a jobb tanulók kapták a jobb tanárt –, akik pedig nehezen nevelhető és oktatható diákokat tanítottak, vagy képesek voltak a módszereket illetően váltani és igazodni a motiválatlan közeghez, vagy rávetítették saját kudarcikat a diákok felkészületlenségére, vagy egyszerűen úgy tettek, mintha minden jól menne. A korabeli érettségi ugyanis nem hozta felszínre és nem tette nyilvánossá azt, hogy bizony a vizsgázók jelentős része nagyon alacsony színvonalú felkészültséggel rendelkezik. A feleletek meghatározó részét a reprodukció jellemezte, a feladatmegoldást igénylő ún. B tételek pedig rémálomként jelentek meg a vizsgázók előtt, hiszen erre nem lehetett előre felkészülni. Az érettségi vizsga így számos középiskolában már csak szimbolikus, felnőtté avató szerepét tartotta meg, a valódi tudás és felkészültség vizsgálata, értékelése a matrózház és öltönyös jelöltek formális feleltetésében merült ki. Bár ennek a szimbolikus funkciónak az elértéktelenedésére találunk példát, így „ma már alsóbb iskolafokokozatokon is elterjedt az intézménytől való búcsúzás, az életszakaszokat elkülönítő ünnepélyes ceremóniák igénye, így már az óvodát vagy az általános iskola 8. évfolyamát befejező diákok is ballagnak”. (HORVÁTH ZS, I.M. 2003) Ennek nyomán az érettségi vizsga meglepte egyre kevésbé jelentett előnyt a magasabb társadalmi státusz megszerzése tekintetében, inkább csak hiánya mutatott súlyos esélyhátrányt a munkaerőpiacon.

Összegezve azt állapíthatjuk meg, hogy az új érettségit megelőző években a pedagógusok, és ezen belül a történelemtanárok – a fentebb bemutatott kontextus miatt – nem értették meg, hogy a megváltozott tudásfelfogás miatt komolyan át kell gondolniuk módszertani tevékenységüket és nem is értettek egyet azokkal a konzekvenciákkal, amelyek a módszertani váltás bekövetkezése nyomán a mindennapi munkában szükségessé lettek volna.

„Ebben a helyzetben a meghirdetett reformtörekvések inkább csak félelmet keltettek és keltenek, mivel nem lehet tudni, hogy a tanterveket kezdeményező oktatásügyi kormányzat mennyiben fogja majd számon kérni rajtuk a megvalósíthatatlan követelményeket: az óriásira duzzadt tananyagmennyiség megtanítását és a szemléleti és módszertani újdonságok alkalmazását. Ennek a félelemnek az lett a következménye, hogy a történelemtanárok jelentős része elbizonytalanodott, és görcsösen kapaszkodott a hagyományos történelemtanítás megszokott formáiba.” (JAKAB GY, 2000/A)

VII. 2. A bevezetés időszaka 2004–2005

Az új érettségit közvetlenül megelőző időszak jellemző tanári attitűdje a kiváráss volt, hiszen számosan úgy vélték, hogy a 2002-es kormányváltás után – az addigra bevezetésre előkészített érettségit – majd az új (rég)i oktatáspolitikai nem fogja bevezetni, hanem lejátszódik ugyanaz, mint a kerettanterveknél és a 2003-as NAT-nál. E helyzetmegítélés nem volt teljesen alaptalan, hiszen 2002 ősze és 2003 tavasza között ténylegesen elhangzottak olyan nyilatkozatok, amelyek az új (kétszintűnek nevezett) érettségi elvetését szorgalmazták.¹⁰⁰ Ezért is érte váratlanul és felkészületlenül a szaktanárok jelentős részét az a döntés, hogy mégis lesz érettségi reform.

A 2003-at követő vitákban, amikor már biztos volt a bevezetés, sajátos módon a tantárgyi szintű problémák csak másodlagosan jelentek meg. A legtöbb pedagógus magát az egész rendszert bírálta, és azt hangoztatta, hogy az egyetemek úgysem fogják elfogadni. E vélekedések mögött hiányos vagy félreértelmezett felsőoktatási helyzetkép állt. Ugyanis a középiskolai tanároknak nem tudatosult, hogy már 2000-et követően a felsőoktatásba felvételt nyertek 2/3 része felvételi vizsga nélkül került be. Ezért amikor az egyetemek 2003-ban úgy nyilatkoztak, hogy nem tartanak igényt az emelt szintű vizsgára, akkor ezzel nem azt mondták, hogy az érettségit nem fogadják el (egyébként erre jogosítványuk sem lett volna), hanem látens módon azt fogalmazták meg, hogy igazából nem akarják megszüntetni, szelektálni a jelentkezőket, mert meg kívánják tartani a közben kiépített képzési kapacitásaikat.

Az érettségiről szóló vitákban a történelem tantárgyat illetően főleg az írásbeli bevezetése körül fogalmazódtak meg kételyek. Nagyon sok tanár attól tartott, hogy az új érettségi olyan lesz, mint a korábbi felvételi, amely jórészt csak a lexikai adatok számonkérésére koncentrált. Így sokan nem az oktatáspolitikai dokumentumok által sugallt lexikai adatok tanításának csökkentését, hanem éppen növelését tartották a helyzetnek megfelelő válasznak. Az írásbeliről szóló viták előhozták a vizsgázók értékelésének problematikáját, hiszen az köztudott volt, hogy különböző iskolák nagyon eltérő követelményeket állítottak érettségiző diákjaik elé, így az egyes iskolákban valamilyen osztályzatra értékelt teljesítmények teljességgel összemérhetetlenek voltak.

A történelem szaktanárok többsége tartott az új vizsga bevezetésétől, mint korábban a szakfelügyelőtől, hiszen azáltal, hogy a vizsga része lett a központi írásbeli feladatlap, a „tanügyi reform belépett a tanterembe”. Felkészítő munkájuk eredményessége vagy eredménytelensége ezáltal nyilvánosságra kerülhet, nem úgy, mint korábban a szóbeli vizsgánál. A különböző helyzetben lévő iskolák eltérően jelenítették meg féltelmeiket. A gyenge felkészültségű diákokat oktatók attól tartottak, hogy majd nagyon sokan meg fognak bukni a vizsgán (bár időközben a jogszabályokban a korábbi 30%-os bukáshatár 20%-ra mérséklődött), az elitbe tartozók pedig – látva a nyilvánosságra hozott feladatokat – attól tartottak, hogy túl sok jó jegy születik. Erre egyébként más központi tantárgyaknál is volt korábbi példa (matematika), ahol a 2000 után bevezetett egységes vizsga azt eredményezte, hogy az elitgimnáziumokban a középiskola négy éve során elégségesre teljesítők vizsgadolgozataikat jó vagy jeles szinten tudták megoldani, ez sok esetben tanulói és szülői elégedetlenségek forrásává vált.

A szaktanárok hozzáállásának ellentmondásosságát a vizsga bevezetésével kapcsolatban mutatja az is, hogy számos fórumon kérték, követelték a vizsga kipróbálását¹⁰¹, mondván, hogy a diákok készülni tudjanak rá, és ők is tájékozottabbak legyenek, majd amikor sor került a kipróbálásokra és ebből adódóan kisebb korrekciókra, akkor arra hivatkozva javasolták a bevezetés időbeli eltolását, hogy ismételten változtak a feltételek. De hasonlóan viselkedtek a különböző vizsgadokumentumok kiadásával kapcsolatban is, mert amikor megjelent az első,

¹⁰⁰ Lásd: A disszertáció 3. fejezete.

¹⁰¹ Lásd: a disszertáció 3. fejezete, próbaérettségik.

akkor a másodikat kérték, amikor a második, a harmadikat, és amikor a harmadik akkor egy újabb negyediket és így tovább. E magatartás mögött egy indokolt vagy alap nélküli természetes szorongás állt, hiszen egy új vizsga bevezetése könnyen átrendezheti egy-egy szaktanár iskolai státuszát, tanári legitimitációját.

A kialakult viszonyok között a több éve (évtizede) gyakorló pedagógusoknak volt talán a legnehezebb helyzetük, hiszen egy kialakult és rutinosan működő tanítási gyakorlatot kellett megváltoztatniuk, ráadásul sokszor számukra nehezen érthető vagy feldolgozható tanítási körülmények között. Hiszen azokban az intézményekben, ahol a szelekción rendszer már a belépést megelőzően jól kiszűrte az „oda nem valókat”, ott nehezen volt felismerhető a reprodukív ismeretek megtanítására építő tanítási stratégia rossz hatásfoka és válsága, mert az eredmények (osztályzatok, felvételik) a várakozásnak megfelelően alakultak. Ahol pedig nem működött szelekción rendszer, ott a nyilvánvaló eredménytelenség okaként legtöbbször az ott tanítók a diákok szociális viselkedését és társadalmi, kulturális hátrányait fogalmazták meg. Mindez két dolgot jelentett. Egyrészt azt, hogy sok esetben a pedagógusoknak saját, mindennapi közvetlen tapasztalataik ellenében kellett változtatniuk, ami nagyon nehéz (hiszen józan belátás nélkül ez nem nagyon megy). Másrészt – és erre az érettségi bevezetésének későbbi tapasztalatai is utalnak –, hogy azon iskolák, azon pedagógusai lettek a változtatás „zászlóshajói”, akik sem az elit iskolák közé, sem a teljesen leszakadtak közé nem tartoztak, hiszen számukra az újfajta tanítási, tanulási stratégia egyrészt jelenthette az elithez való felzárkózást, másrészt hozzájárulhatott az egyébként óhatatlanul bekövetkező leszakadás megakadályozásához. Tehát az iskolák „középmezőnye” lett a leginkább érdekelt az új típusú tanítási módszerek befogadásában, elterjesztésében, mindennapi használatában, és ez által az új típusú érettségi támogatásában.

Összességében úgy foglalható össze a 2004-re kialakult helyzet, hogy a szaktanárok hosszú ideig „civilként” és sok esetben ellendrukkerként figyelték az érettségi körüli nemegyszer politikai felhangoktól sem mentes szakmai vitákat. Azonban amikor kiderült, hogy az új vizsgát bevezetik, felismerték a szükséges teendőket, és hihetetlen gyors és eredményes alkalmazkodási készségről tettek tanúbizonyságot. Lényegében egy év alatt – legalábbis első szinten – feldolgozták és eleget tettek mindazon elvárásoknak, amelyek majd a vizsga sikeres bevezetésének feltételei és zálogai lettek.

A történelemtanároknak a vizsgafelkészítésből adandó feladatok kapcsán számos elméleti kérdéssel kellett szembesülniük, és nagyon sok gyakorlati problémára kellett választ találniuk. Fel kellett dolgozni, hogy a pedagógia világában a tanulásfelfogás látványosan módosult: a tanulás többé már nem pusztán a tudomány által kidolgozott és a tanár által közölt ismeretek megértése, hanem aktív részvétel az információk megszerzésében és feldolgozásában. Az oktatás folyamata nem tanár-, hanem inkább tanulócentrikus. A tanár többé nem az ismeretek kizárólagos forrása, hanem a tanuló önálló ismeretszerzésének szervezője, tervezője és irányítója. Tágabban kell értelmezni a történelmi tudást, abba beletartoznak (természetesen a történelmi tények egy bizonyos körét is beleértve) azok a tevékenységek, képességek is, amelyek révén a diákok – a jelen számára fontos szempontok segítségével – képesek dekódolni, interpretálni vagy különböző nézőpontokból értékelni a múltra vonatkozó „holt” ismereteket.

El kellett fogadni, hogy a szaktanári felkészítő munkában lényegesen nagyobb szerepet kell kapnia az ismeretforrásokkal (pl. szöveg, ábra, kép, térkép) való tananyagfeldolgozásnak, amely a tanulók aktív és egyéni feladatmegoldó munkájára épít. Mindez alapvetően tevékenység-központú tanítási órát feltételez, amelyben a tartalmi ismeretek feldolgozása mellett a tanulói képességfejlesztésre helyeződik a hangsúly.

Kiemelt területévé válik a sikeres vizsgafelkészítésnek a szövegértési és szövegalkotási feladatok gyakorlása. Ennek keretében meghatározó jelentősége lesz a képességjellegű követelményekhez illeszkedő szövegalkotási algoritmus begyakoroltatásának (a feladat

megértése, a tématarthatás; a problémához kapcsolódó tér- és időkoordináták meghatározása; a forrásokból származó információk felhasználása, értelmezése, történelmi kontextusba helyezése, következtetések megfogalmazása stb.), azaz a történelmi események reprodukív, a kronológiai szempontokat szem előtt tartó „felmondása” helyett előtérbe kerül az értelmezések, magyarázatok, következtetések (okok feltárása, önálló kérdések, nézőpontok megfogalmazása stb.) elvárása.

Továbbá a szaktanároknak ki kell egészíteniük eddigi értékelési gyakorlatukat, különösképpen az írásbeli szöveges feladatainál, de a szóbeli tételknél is. A korábban megszokott tartalmi szempontok (pl. nevek, évszámok) mellett értékelni kell a feladatban megfogalmazott probléma megértését, a tématarthatást, a szakszókincs relevanciáját, az elemzés koherenciáját, a kifejezőképességet és a nyelvhelyességet.

Sőt azzal is szembesülniük kellett, hogy a vizsgakövetelmények koncepciója nemcsak lehetőséget biztosít, de el is várja a felkészítési folyamatban a szaktanári tervezőmunka módosítását és a módszerek változatos alkalmazását (F. DÁRDAI Á, 2003). Ez azt jelenti, hogy a követelmények és a helyi lehetőségek függvényében el kell végeznie a feldolgozandó tananyag mindenkor adaptálását, súlyozását, ha szükséges, szelektálását. Továbbá olyan tanórai módszerek alkalmazását kell a gyakorlatba bevinnie, amelyek nemcsak aktív tanulói tevékenységekre épülnek, de lehetőséget teremtenek a problémamegoldásra, a kooperációra, valamint a tanulók felkészültségi és felkészítési szintjéhez igazodó, differenciált tanulási utak alkalmazására is.

Szaktanári tevékenységeik során hangsúlyt kell kapnia annak a pedagógiai evidenciának, hogy önmagukban lévő módszerek nincsenek, csak a tanárok módszertani tevékenysége létezik. Tudásuk, tapasztalatuk, személyiségük, a módszerek közötti választási képességük, azaz módszertani kompetenciájuk dönti el, hogy bizonyos pedagógiai szituációkban és témákban melyek azok a módszerek, amelyek illeszkednek az oktatás – és így az érettségi vizsgakövetelmények – célrendszeréhez és tartalmi elvárásaihoz, ezáltal biztosítva valamiféle hatékonyságot, és melyek azok, amelyek nem válnak a mindennapi pedagógiai praxis részévé. Mivel a módszerek nem attól korszerűek, hogy annak tartjuk őket, hanem attól, hogy mennyire adekvátak egy adott pedagógiai szituációval, így a jövőben várhatóan a tanítás módszertani megalapozottságának és főleg tudatosságának minden korábnál nagyobb szerepe lesz.

A változtatások gyakorlatba való átvitelét a 2004-ben meginduló tanártovábbképzések valósították meg. Ennek első lépéseként az OKI Vizsgafejlesztő Központjában elkészült a tanári továbbképzés tematikája és az erre épülő ún. képző mappa,¹⁰² (KAPOSI J, 2004/B) több mint 30, az ország különböző területeiről és iskoláiból érkező pedagógus kiképzésére került sor, akik a későbbiekben multiplikátorként továbbvitték mindazon tudást, amely a vizsgafejlesztés ezen fázisában rendelkezésükre állt.¹⁰³ A képzők képzésén végzetek multiplikátorként számos településen tartottak felkészítő tanfolyamokat, amelyek révén 2005 tavaszára közel 1000 történelemtanár kiképzése valósult meg az új érettségire.

A képzési program elkészítése és a vizsgafejlesztés utolsó fázisa időben egymásba csúszott, ami pozitív és negatív következményekkel is járt. Egyrészt lehetőséget adott a vizsgafejlesztők számára, hogy a még nem lezárt kérdéseket (pl. javítási útmutató egységesítése) megvitassák a leendő multiplikátorokkal. Másrészt sajnálatosan sok idő ment el az írásbeli vizsgarész legitimációjának elfogadtatására, így a szükségesnél kevesebb idő maradt a közös javítási elvek, kidolgozására, elfogadtatására. A továbbképzéseknek a minisztérium által meghirdetett és finanszírozott célja a vizsgázatók kiképzése volt, elsősorban az értékelési feladatokra, de ez a szándék a történelem tantárgy esetében csak

¹⁰² A képzéshez szükséges dokumentumok (jogszabályok, mintafeladatok, módszertani ajánlások) gyűjteménye.

¹⁰³ A képzők képzésére, 2004-ben Kecskeméten került sor a Pedagógus továbbképzési programban akkreditált anyagok szerint.

részlegesen tudott megvalósulni, mert a vizsgakoncepcióról az írásbeli feladattípusairól és az általános értékelési szabályok objektivitásáról vagy annak lehetetlenségéről folytatott viták elvették az időt a konkrét értékelési gyakorlatra való felkészítéstől. Így alakult ez először a multiplikátoroknak hirdetett képzés keretében is, majd számos helyen a kiképzettek által vezetett tanári tréningeken is. A továbbképzések alkalmával e felvilágosító és konszenzust kereső attitűd azt mindenképpen elősegítette, hogy a jelentkezők többsége végül is megértette és elfogadta az új történelemérettségi szándékait, de a konkrét értékelési gyakorlatra fordított szűkös idő a későbbiekben sajnálatosan problémát okozott, különösképpen az esszéjavítás értelmezésénél.

A 2005-ös bevezetés előtt tehát számos továbbképzés szolgálta a felkészítést a közép- és az emelt szintű vizsgáztatásra. A vizsga újszerűségének megértetése mellett mégis csak részben sikerült felkészíteni a résztvevőket a dokumentumokban elvárt professzionális értékelésre. Ennek egyrészt az volt az oka, hogy a képzési programok szűk időkerete nem tette lehetővé az elmélyülést a javítás problematikájában és metodikájában, másrészt a vizsga bevezetésének közelsége és a felkészítésre jelentkezők száma, valamint az emelt szintű vizsgára jelentkezők számának megbecsülhetetlensége gyakorlatilag lehetetlenné tette a szelekciót, így olyanok is vizsgáztatási engedélyhez jutottak, akik csak formálisan felelnek meg az elvárásoknak. Ráadásul a felkészítés a feladatfejlesztés utolsó fázisában, alapvetően a próbaérettségi anyagain történt, így ellentmondások is vannak a képzési anyagok és a felkészítési folyamat végén módosított javítási-értékelési útmutatók között. Az országban számos helyen meghirdetett és megtartott tanfolyamok mindezzel együtt be tudták tölteni azt a funkciót, hogy 2005 májusára elegendő kiképzett vizsgáztató állt rendelkezésre az emelt szintű írásbeli javítására, valamint a szóbeliztetésre. Létszámgondok a vizsgáztatás terén csak a közép magyarországi régióban jelentkeztek, mert az itt vizsgára jelentkezők száma több volt, mint az összes többi régió együtt véve.¹⁰⁴

VII. 3. A bevezetés tapasztalatai 2005–2007-ben

A vizsgafejlesztők számára a vizsgakövetelmény beválásának egyik leglényegesebb kérdése a tanítási folyamatra gyakorolt visszahatása volt, hiszen azt valószínűsítették a vizsgarendszer kimeneti szabályozása révén, hogy jelentős hatást gyakorol a történelemtanítás módszertanának megváltozása. Így a szaktanár pedagógiai munkájában a módszereknek nem az információközvetítő, hanem a formatív, tevékenykedtető (cselekedetre, aktivitásra ösztönző) szerepe emelkedik ki. A korábban megszokott rutinszerű módszergyűjtemény helyett változó tanítási-tanulási feldolgozásokat, eszközöket vesz igénybe a módszerek állandó kombinációja révén, valamint az adott cél- és feladatrendszer, a tartalom és a tanulók fejlettségi szintje függvényében. Mindez azt jelenti, hogy dinamikus tanítási-tanulási stratégiák alkalmazása válik szükségessé, illetve differenciált tanításszervezési (tartalom, módszerek, kivitelezés) feladatokat kell elvégezni (F. DÁRDAI Á.–KAPOSI J, 2004). Így nemcsak lehetőséggé, hanem követendő elvárássá is válik a múlt és a jelen összefüggéseit széleskörűen feltáró, a több szempontú feldolgozást, a történelem sokoldalú, árnyalt értelmezését elváró történelemtanítási gyakorlat (KAPOSI J, 2006/A:73). A változások igazi jelentőségét ugyanis a vizsgafejlesztők abban látják, hogy a vizsgadokumentumokban megnyilvánuló szemléletváltás ne csak magát a vizsgát érintse, hanem erőteljes hatást gyakoroljon a szaktanári felkészítő munka meghatározó elemeire (tananyag-kiválasztás, feldolgozási módszerek, értékelési gyakorlat), és jelentős mértékben befolyásolja a tanulók tanulási szokásait (feladatmegoldás, forráskritika stb.).

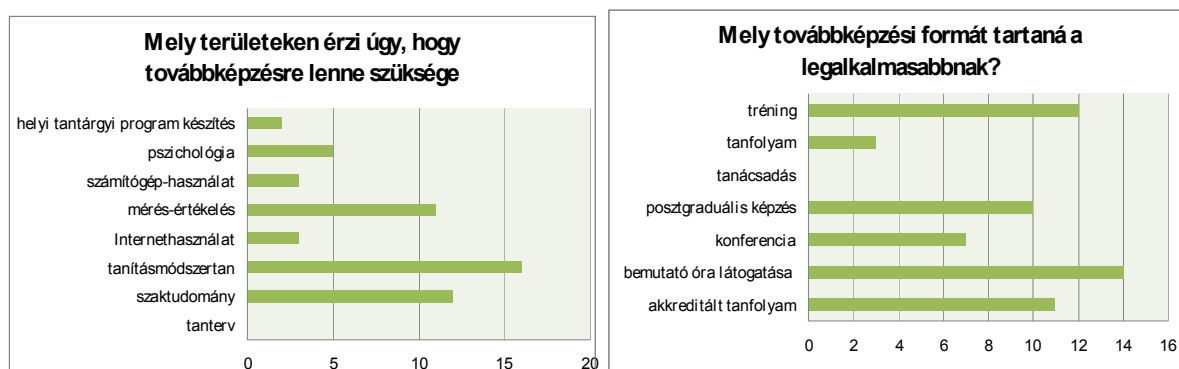
¹⁰⁴OKÉV adatbázis <http://www.oh.gov.hu/kozoktatas/korabbi-erettsegi/korabbi-erettsegi> [2009. október 10.]

A szaktanárok, szaktanácsadók és a ma már egyetemi hallgatók visszajelzése¹⁰⁵ alapján minden túlzás nélkül megállapítható, hogy az új történelemérettségi követelményei és a bevezetés ténye jelentős befolyással bírt a középiskolai tanítási gyakorlat mindennapjaira. Bár hatásuk csak a 2005-öt közvetlenül megelőző egy-két évben mutatható ki, mégis ezek a változások voltak tantermi szinten a legjelentősebbek a rendszerváltozást követő másfél évtizedben.

Sajnálatosan a bevezetés következményeiről nem áll rendelkezésre olyan obszervációs anyag, mint a 2001–2003-as, ezért szükségesnek látszik egy kismintás 50–100 fő megkérdezése ugyanazokról a kérdésekről (vagy annak egy részéről), amelyekre az ezredfordulót követően a szaktanárok válaszoltak.

Az OKI 2001–2003-ban egy átfogó vizsgálat keretében (KERBER Z, 2004) arra volt kíváncsi, hogy az 1990-es években végbement tartalmi modernizáció (NAT, kerettantervek) miként hatottak az egyes tantárgyak tanítására a középiskolában. A kutatás feldolgozta 16 tantárgy, köztük a történelem tanításának helyzetét, erről Ranschburg Ágnes készített elemzést (CSALA I, 2004). A disszertációhoz kapcsolódva a történelem tantárgy akkor használt kérdőívéből kiindulva egy kismintás tanári kérdőívet szerkesztettem, melyet közel 120 középiskolai tanárnak küldtem el. (20. melléklet) A kiválasztott tanárok többsége közreműködött az új történelem érettségi bevezetéséhez kapcsolódó fejlesztésekben, így nézőpontjukat bizonyára meghatározta a vizsga- és annak tanítási következményeivel való valamilyen szintű azonosulás.

A kiküldött kérdőívre több mint 30 válasz érkezett. A beérkezett adatok feldolgozása azt igazolta, hogy az új történelemvizsga kiváltotta kihívások nyomán egyre markánsabban megjelent a szaktanárok érdeklődése az ún. szakmódszertani problémák iránt, hiszen több mint fele a válaszolóknak ilyen irányú továbbképzést igényelne. A szakmódszertani felkészítés iránti igényt az is mutatja, hogy a bemutató órák látogatása mellett sokan igényelnék a tréninget is, amely leghatékonyabban segítheti a módszertani váltást, megújulást.

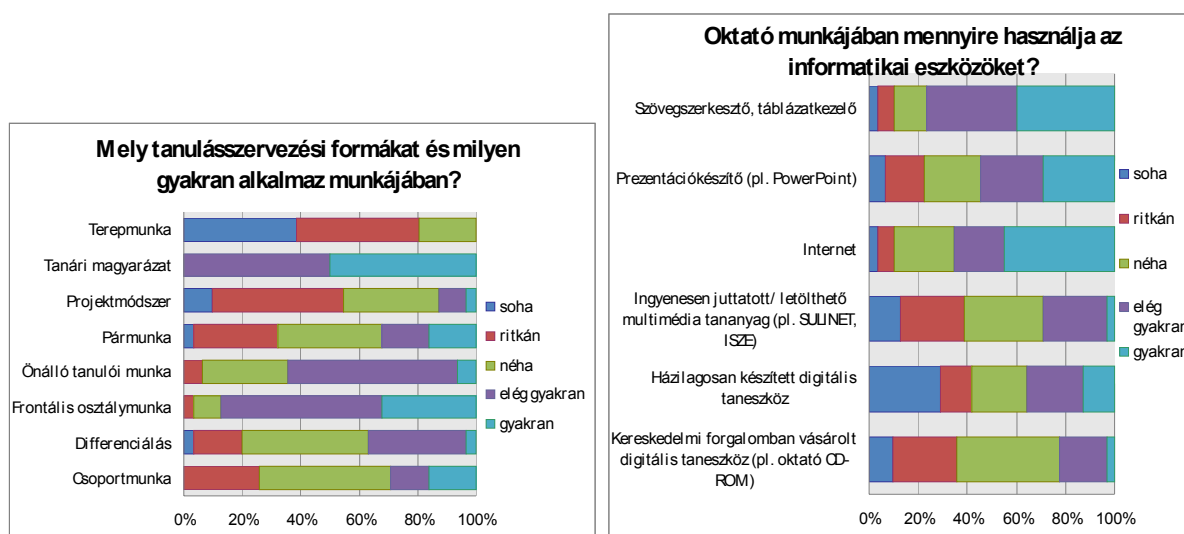


26. ábra: tanári vélemények a különböző továbbképzési lehetőségekről

Az elmúlt években – összefüggésben a hazai oktatást ért szakmai kihívásokkal és a különböző hazai, valamint nemzetközi méréseken diagnosztizált eredményekkel – szinte a napi oktatáspolitikai részévé vált a pedagógusok módszertani kompetenciájának kérdése. Az új típusú történelemérettségi koncepciója is azt a szándékot rögzítette, hogy az ismeretszerzési és feldolgozási képességek elsajátítása különböző típusú tanulásszervezési módszereket vár el. Az elmúlt évek középiskolai gyakorlati tapasztalatai alapján megerősíthetjük azt a feltételezést, hogy bővült és színesedett a szaktanári repertoár, és a prezentációs módszerek

¹⁰⁵ A Pázmány Péter Katolikus Egyetem történelem szakos és az ELTE történelem szakos hallgatóival történt konzultációk

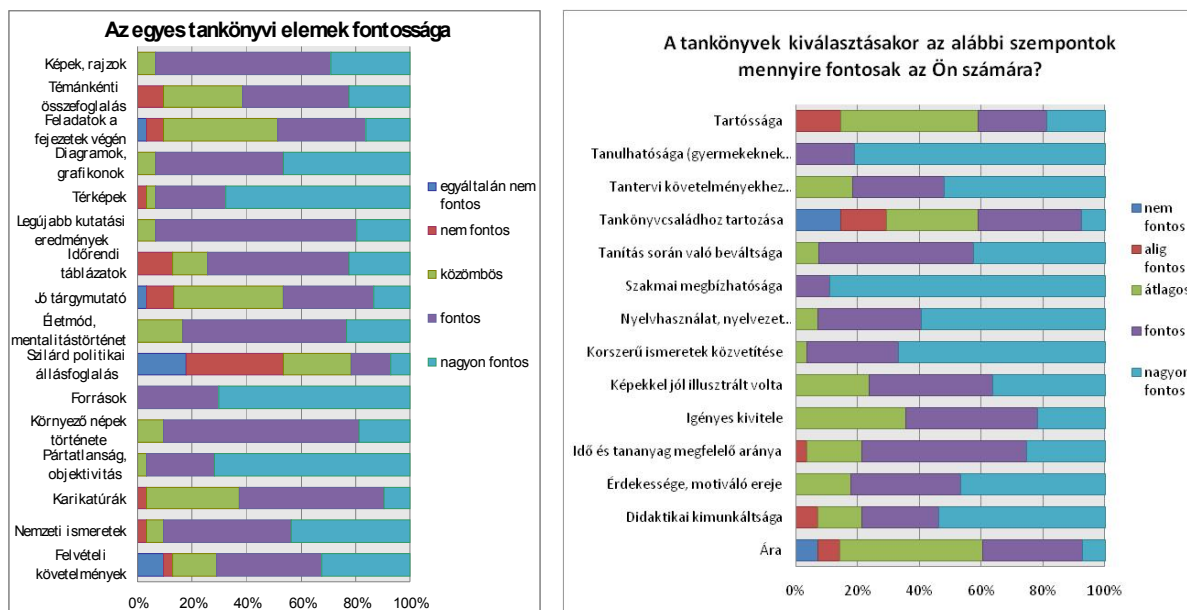
(tanári magyarázat, frontális osztálymunka) mellett mind nagyobb teret kapnak az optimalizációs, valamint interaktív és reflektív, illetve a kooperativitásra is törekvő feldolgozási módok (önálló tanulói munka, csoportmunka, projekt). Ezt támasztja alá a felmérés adataiból készített diagram is, miszerint a tanári magyarázat és frontális osztálymunka dominanciája mellett terjedőben van az önálló egyéni tanulói munka, a pármunka és a differenciálás is. Sőt a csoportmunka és a projektmódszer is némely tanárnál az elég gyakran használt kategóriába került (27. ábra). Ezzel összefüggésben jelentős és pozitív áttörés érzékelhető az informatikai eszközök alkalmazása terén is, hiszen az adatok a könyvtárhasználattal egyenrangúnak tartják a számítógép-használatot (21. melléklet), továbbá mindinkább elterjedőnek látszik az internet és az informatikai eszközökkel készíthető, lejátszható (PowerPoint, CD-rom) tanításhoz kapcsolódó tanítási anyagok használata.



27. ábra: A tanulásszervezési formák és informatikai eszközök használata

Ez persze még nem jelenti az oktatáselméletben kívánatosnak tartott paradigmaváltás gyakorlati megvalósulását, de a tanulási folyamat fontos lépésének tekinthető, mivel az új módszerek már a mérhető tartományba kerültek. Óvatosnak kell lennünk azonban az adatok elemzésénél nemcsak a minta kicsisysége és viszonylatos egyneműsége miatt, hanem azért is, mert a elképzelt, hogy a válaszok az elvárásnak való megfelelés prizmján keresztül fogalmazódtak meg és nem a mindennapi gyakorlat alapján. Ettől függetlenül a pozitívnek tűnő helyzetet az is igazolni látszik, hogy a tanulói produktumok értékelésénél közel 50%-ban helyet kapott a házi dolgozat, az önálló feladatmegoldás, 20%-ban megjelent a számítógépes feladatmegoldás, továbbá 10%-ot tesznek ki a projektmunkában végzett produktumok. (22. melléklet).

A tanári szemléletváltásra és ehhez kapcsolódó pedagógiai repertoár bővülésére az is utalhat, hogy a szaktanárok értékpreferenciájában a társadalomtudományi képzés céljait illetően, enyhén nőni látszik a társadalmi folyamatok megértésének fontossága, amely a deklarátor jellegű tanítástól való elmozdulást jelezheti az értelmező, alkalmazható irányába. A tankönyveket illetően lényegileg a korábbi mintavétel adatai megállapításai ismétlődtek meg (pártatlanság, legújabb kutatási eredmények), (28. ábra) azzal a kiegészítéssel, hogy megfelelőnek vagy bőségesnek tartják a tankönyvválasztékot. A források, térképek alkalmazását kiemeltként kezelik, sőt az az elvárás is egyre látványosabban megjelenik, hogy a statisztikai adatok, diagramok, grafikonok (23. melléklet) elemzése is kerüljön a történelem tantárgy tanítási feladatai közé.



28. ábra: A tankönyvek választásának különböző szempontjai

Az érettségi bevezetését követő tanári munkáról a legtöbb és legmegbízhatóbb visszajelzések az érettségi dolgozatok javítása kapcsán keletkeztek. Ezek alapján megállapítható, hogy a szaktanárok többsége – függetlenül a felkészítéstől – mást tekintett/tekint történelmi tudásnak, mint amit a tartalmi szabályozás dokumentumai rögzítenek, illetve amit a feladat-készítőknek figyelembe kell venniük. Szembe kell nézni tehát azzal, hogy a szükséges paradigmaváltás ugyan elkezdődött, hiszen megállt a tényszerű ismeretek (adatok) további bővülése a tanórai munka során és számos új tanulói tevékenységre épülő módszer jelent meg a gyakorlatban, de a pedagógusok nagy részének tudásfelfogása középpontjában alapvetően még mindig a reprodukálható ismeretek állnak, míg a feladatsorok elsősorban az ismeret-feldolgozási és alkalmazási képességek vizsgálatát állítják fókuszba.

Az is világosan látszik, hogy sokkal több figyelmet és energiát kell fordítani a tanárképzés és tanártovábbképzés gyakorlatára abból a szempontból, hogy a vizsgakövetelmények milyen felkészültségű és jellegű tanári munkát igényelnek. Tudatosítani szükséges a pályán lévő tanároknak és pedagógusjelölteknek, hogy korábbi általános és középiskolai tanítási-tanulási tapasztalataik csak részben hasznosíthatók, és ha eredményesen akarnak tanítani, feltétlenül új módszertani eljárások alkalmazására van szükségük.

Anélkül, hogy megbízható empirikus adatok állnának rendelkezésre, megállapítható, hogy a történelemérettségi bevezetése nyomán a szaktanári munka több ponton is módosult.¹⁰⁶ Talán a leglényegesebb elmozdulás abban mérhető, hogy felértékelődött a tanítási folyamatban a különböző típusú források feldolgozásának szerepe. Nagyobb teret kapott az ismeretszerzési- és feldolgozási képesség fejlesztése, a beleérző képesség és a perspektívaváltás gyakorlati alkalmazása. Nagyobb teret kapott a multiperspektívikus és kontroverzív (azaz a több szempontú és az ellentétes nézőpontokat egyidejűleg érvényesítő) történelemszemlélet gyakorlati alkalmazása. Feltételezhető az is, hogy megjelent a történelmi alternatívákban való gondolkodás jó néhány eleme a tanítási órán, továbbá az sem kizárható, hogy a korábban „folyamatológiaiaként” minősített tanítási szemlélet, amely a változásokat szinte az eleve elrendelés szintjén fogalmazta meg, háttérbe került, és helyét az események és

¹⁰⁶ Multiplikátoroktól kapott írásbeli és szóbeli tájékoztatások szerint, valamint különböző konferenciákon folytatott személyes beszélgetések alapján.

jelenségek problémaközpontú megvilágítása vette át, amely azt feltételezi, hogy az eseményeknek többféle kimenetelük lehet.

Mindez a történelemtanításban azt is jelentheti, hogy lezárul a kinyilatkoztatásra építő, a múlt egyedüli értelmezési keretét elfogadó tanítási gyakorlat, és helyét átveszi a különböző nézőpontból született történetek feldolgozása és értelmezése, mely sokkal tágabb történeti anyagra támaszkodhat, mint az uralkodók életét feldolgozó eddigi oktatási gyakorlat, hiszen helyet kaphat benne a mindennapokról szóló mikrotörténet, valamint az oral history, és megteremtődik annak a feltétele is, hogy a történetek feldolgozása elvezessen a ritualizációhoz, amely garantálhatja a történelmi események emlékének megőrzését.

A vizsgára való felkészítés számos új, a tanulói tevékenységre épülő tanítási módszert vitt be a gyakorlatba, és mindenképpen segítette a diákok ismeretszerzési képességeinek fejlesztését. A bevezetett érettségi fontos hozadékának tekinthető, hogy kimutathatóan nőtt a tanórákon a tanulók egyéni vagy csoportban végzett feladatmegoldása. Ennek elterjedését az írásbeli vizsga feladattípusai kényszerítették ki,¹⁰⁷ és így ezeknek nagy szerepük van abban, hogy a tanórákon nőtt a problémamegoldásra és elmélyültebb gondolkodásra fordított idő.

Az új történelemvizsga bevezetésének egyik fontos következménye lett a forrás- és tevékenységközpontú történelemtanítás elterjedése. Mindehhez felkészültnek kell lenniük mind a tanároknak, mind a diákoknak a forrástípusok jellemzőinek értelmezésére, bizonyos kulcsszavak megkeresésére vagy alkotói szándékok feltérképezésére, önálló vagy megadott szempontok szerinti csoportosításra, kiegészítésre stb. Az új történelemérettségi bevezetésének egyik fontos következménye, hogy a forrás- és tevékenységközpontú történelemtanítás, valamint az érettségi tételek összeállítása a korszerű informatikai eszközök használatára ösztönözte a szaktanárokat. Az egységes javítási-értékelési szempontok megjelenése elősegítette a tanárok iskolán belüli, sőt bizonyos esetekben iskolák közötti kooperációját is.

Biztosan állítható, hogy az érettségire való előkészületek (tétel- és feladatlap-készítés) kapcsán a szaktanárok mind szélesebb köre ismerkedett meg az informatikai eszközök használatával, tanulta meg a különböző szövegszerkesztő, képbeolvasó programok alkalmazását. Tehát az érettségi a korszerű számítástechnikai eszközök tanórai alkalmazásában lényeges áttörést ért el, már csak azért is, mert a taneszközfejlesztés új útjai is azt kínálják fel a szaktanároknak CD-k, honlapok formájában, hogy mind szélesebb körben ismerkedjenek meg a digitális tananyagokkal, és ezáltal diákjaik is előrébb jussanak ezen eszközök használatában (bár ők általában a tanárok előtt szoktak járni).

A középiskolai tanároknak már-már tudatosodni látszik, hogy a tanulók történelmi gondolkodása és megismerőképesége fejlesztésében az önálló vagy párban megoldott feladatok fontos szerepet töltenek be. Mindez jelzi a középiskolai tanítás tartalmi megújulásában és a mindennapi szaktanári munkát meghatározó didaktikai szemléletváltás elindulását. A kifejlesztett feladattípusok (gyakorló, mérő, fejlesztő) hasznosan szolgálhatják a hatékony, önálló tanulást, a szociális és állampolgári kulcskompetenciák kialakítását. Hozzájárulhatnak az ismeretszerzés, a kritikai gondolkodás, a kommunikáció és a tájékozódás térben és időben kompetenciaterületek fejlesztési céljainak megvalósításához. Ez azért is fontos, hogy a széles tanári és tanulói körben tudatosuljon az a felismerés, hogy a tanulói feladatmegoldások elengedhetetlen kellékei azon kulcskompetenciák fejlesztésének (problémamegoldás, kommunikáció, modellalkotás, együttműködés stb.), amelyek a történelmi gondolkodási sémák, a feldolgozási algoritmusok és szövegalkotási standardok (pl. hipotézisek és igazolásuk, nézőpontok és értelmezésük) kialakulását eredményezik, és amelyek ezáltal az egész életen át tartó tanulás feltételeit teremtik meg.

Természetesen az elindult pozitív folyamatokat számos ellentmondás terheli, melyek egy része a hagyományos műveltségi „kánon” elvetése és fennmaradása közötti viták lezárat-

¹⁰⁷ Egyetemi hallgatóim visszajelzései alapján a vizsgára való felkészítés érdekében szinte minden tanár vitt be a szakórára mintát az írásbeli feladatok közül.

lanságából, a megváltozott tudásfelfogás értelmezési sokszínűségéből, a kompetencia alapú oktatás elveinek és gyakorlatának meg nem értéséből vagy csupán formális elfogadásából adódnak. Más részük arra vezethető vissza, hogy az első évek vizsgáinak eredményei (kiszámíthatóság, presztízs stb.) téves helyzetmegítélésbe juttatták az oktatáspolitikai irányítóit és a felkészítési folyamat részeseit, miszerint a fejlesztésnek vége, és a rendszer „Évmillióig eljár tengelyén, / Mig egy kerékfogát ujítani kell.”¹⁰⁸. Nem véletlenül vetődött fel az a kérdés, hogy a 2005-ben elindult folyamat a történelemoktatás terén valódi változás-e, vagy csak a mozgás látszatát keltő egyhelyben járás (JAKAB GY, 2006).

A vizsgatapasztalatok feldolgozása kapcsán rögzíteni kell azt, hogy a történelem-oktatással foglalkozó szaktanácsadók és szakértők egyeztetett álláspontja¹⁰⁹ az, hogy a vizsgareform sikeres folytatása érdekében arra kell törekedni, hogy a 2005-ben életbe lépett vizsgadokumentumok által preferált közoktatási gyakorlat, valamint vizsgáztatói módszer mind szélesebb körben elterjedjen. Ehhez elengedhetetlen feltételének látják a közoktatási intézményekben dolgozók folyamatos fejlesztését, hiszen a vizsgareformban célként megfogalmazott új tudásfelfogás és standard értékelési gyakorlat csak hosszú, folyamatos felkészítéssel és korrekcióval tehető általánossá. Továbbá azt fogalmazták meg, hogy a fejlesztést tekintve különösen fontos lenne, ha a közoktatás több területén be lehetne vezetni olyan változtatásokat (tantervek, programok, tankönyvek, középiskolai felvételik), amelyek ugyanazt a tudásfelfogást és értékelési szempontsört tükrözik, mint amelyet az érettségi reformja célként tűzött ki, illetve ezzel párhuzamosan új szakmai indikátorokat kellene beépíteni a rendszerbe, és ki kellene terjeszteni az ellenőrzési mechanizmusokat is.

Mindez azt jelenti, hogy a vizsgafejlesztőknek még számos korrekciós intézkedést kell végrehajtaniuk a praxis visszajelzései alapján. Ezért is szükségesnek látszik egy olyan monitoringrendszer kiépítése, amely rendszeresen figyeli a beérkezett adatokat, elemzi a feladatok teljesítéséből, illetve a feladatelemek értékeléséből levonható tanulságokat, és javaslatokat tesz mind a követelmények, mind a vizsgaleírás egy-egy részének pontosítására, átdolgozására. Ahhoz, hogy a korrekciók ne vezessenek a feszültségek fokozásához vagy az eredeti célok feladásához, mindenképpen körültekintő lépésekre van szükség. A korrekciónak rövid és hosszú távon egyaránt vállalható megoldásokban kell tetet öltenie, amelyek az iskolahasználókkal, pedagógusokkal kötött újabb megállapodásokon alapulnak.

A szaktanári munka szemléletváltásához elengedhetetlenül szükséges lenne, hogy a történelemtudományról és a tudásról alkotott új kutatási eredményeket megismerjék a gyakorló tanárok és szembesüljenek elméleti szinten is azokkal a kihívásokkal, amelyekkel a korszerű történelemtanításnak szembe kell néznie. Ehhez jelenleg sajnos nincsenek egyetemeken által alakított programok, pedig innen kiindulva lehetne a jelenlegi tanítási gyakorlat tudományelméleti alapjait megismertetni. Ennek keretében fontos lenne annak tudatosítása, hogy a korszerű tanuláselméletek alapján miként szerveződik a tudás, illetve az elmúlt évtizedekben bekövetkezett ún. tudásforradalmak miként rendezték át a tudomány álláspontját a tanulásról, tanításról.

Sokat segíthetne az ún. tanulóközpontú tanítási gyakorlat kialakításában – az elméleti alapok mellett – olyan tanítás- és tanulásmódszertani kurzusok létesítése és működtetése, amelyek pl. a nyelvtanítás területén már gyakoriak.

A változásokat indukáló oktatáspolitikának és a fejlesztési szakembereknek lényegesen nagyobb figyelmet kell fordítaniuk az iskolában dolgozó pedagógusok nézőpontjainak megértésére, a különböző oktatáspolitikai szándékok tudományos háttérének népszerűsítésére, valamint a tanulási folyamat támogatására, a felkészítési folyamatok ellenőrzésére, az iskolahasználók tájékoztatására.

¹⁰⁸ Madách Imre: Az ember tragédiája. A kötet a Kisfaludy Társaság támogatásával, 1861-es évszámmal, de 1862. január 16-án hagyta el Emich Gusztáv nyomdáját.

¹⁰⁹ 2006. októberi szaktanácsadói konferencia jegyzőkönyve. Kézirat, OKI.

Csak reménykedni lehet abban, hogy az oktatáspolitikai az érettségi bevezetésének mélyreható elemzése mellett széles körű, tudományos igényű, a felsőoktatás és a tudomány képviselőinek érdemi bevonásával történő, valódi szakmai egyeztetés nyomán fog törekedni a 2006-os NAT és a vizsgakövetelmények közötti ellentmondások megszüntetésére. Rendkívül fontos volna, hogy a döntéseket a szerves átalakulás hatékonyságának, a tudáshoz való hozzáférés esélyegyenlőségének biztosítása és a társadalmi közműveltség fenntartásának figyelembevételével (NAGY P. T, 2006) hozzák meg, mindezek meghatározó szempontjai szerint.

A vizsgafejlesztők reményei szerint a kompetenciák előtérbe állítása nemcsak a tanulói képességfejlesztés terén hoz eredményeket, hanem ahhoz is hozzájárul, hogy túllépjünk a jelenlegi gyakorlatot alapvetően meghatározó túlságosan leegyszerűsítő történelemszemléleten. Ez ugyanis önkéntelenül is azt sugallja a diákoknak, hogy a történelmi változások eleve elrendelés révén mennek végbe, és nem a különböző alternatívák, a történelmi szereplők társadalmilag, politikailag, kulturálisan meghatározott érdekei által vezérelt ütközések, azaz a történelmi problémahelyzetek megoldása által.

Tapasztalatként azt is rögzíteni lehet, hogy a legnagyobb tartalék, amelyre a kompetencia-alapú oktatás fejlesztését célzó reformok építhetnek, a pedagógusok szakmai meggyőződéseiben és habitusában rejlik. A tanuláshoz az a fajta megszervezése, amelyet a kompetenciafejlesztés igényel – különösen az életszerű problémahelyzetekben zajló és a tanulókat aktivizáló nyitott tanulási környezet létrehozása –, a hagyományos módszerekhez szokott pedagógusokat természetesen módon aggodalommal tölti el. A tanulás újszerű megszervezése a pedagógusok oldalán is új kompetenciákat igényel, amelyekre nem lehet egyik napról a másikra szert tenni. A sikeres változás egyik titka az, hogy a pedagógusoknak a módszerek nagyon gazdag repertoárjával kell rendelkezniük, amelyből a különböző tanulási helyzetekhez illeszkedve mindig válogatni tudnak. Ahhoz, hogy ennek a birtokába kerüljenek, olyan képzésre és szakmai fejlesztésre van szükségük, amely éppen e módszerrepertoár gazdagítására és gyakorlati kipróbálására helyezi a hangsúlyt. Úgy érezzük, ez egyik forrása lehet azoknak a reformtörekvéseknek, amelyek a tanárképzés számára megfogalmazott szakmai követelmények frissítésére irányulnak. Mindez azt támasztja alá, hogy ezeknek a folyamatoknak az általánosság tétele csak a szemléletváltáshoz szükséges idő figyelembevételével, az ehhez szükséges eszköz- és szakmai támogatás biztosításával lehetséges.

Tudomásul kell vennünk, hogy régióinkban az (állam-) nemzetközpontú történelemszemlélet fennmaradása, bármennyire is kárhóztatott, mégis tény, mellyel mindenkinek számolnia kell. Így csak hosszabb időtávon lehet reménykedni abban, hogy e szemléletet „békévé oldja az emlékezés”. Addig nem marad más lehetőség, mint elfogadni azt, hogy a hazai gyakorlatot is a korábbi évszázadban kialakult nemzeti történelemszemlélet határozza meg, mert ezt, ha elavult is, mégis képes arra, hogy megteremtse azokat a kollektív narratívumokat, melyek az identitásképződés lényegi elemei. Kiváltsa a közösségi összetartozás érzését, amely a globalizálódó világban minden ellentmondásosságával együtt valamiféle autonómiát, önmeghatározási lehetőséget kínál.

A történelem tanítása az emberiség közös, de változó emlékezetét örökíti át nemzedékről nemzedékre. Az „emlékezet” az elmúlt évszázadokban leggyakrabban a múltról szóló elbeszélésekben, tanításokban jelent meg. A tanításokban hosszú idő óta kitüntetett szerepe volt a mesélőnek, vagyis a tanárnak, aki legtöbbször maga volt a legfontosabb információforrás. Az új évezred információs forradalma óhatatlanul átalakítja ezt a szerepet, eredményeként egy új egyensúly alakul ki a tanári „mesélés” (közlés) és a tanulói ismeretszerzés között. A kialakuló új munkamegosztás bizonyára teret ad a hagyományosnak nevezhető tanári elbeszéléseknek is, de magába építi mindazokat a tapasztalatokat is, amelyek az elmúlt évtizedekben az aktívabb tanulói tevékenység iskolai térnyerését célozták (például munkáltató óra) és a régebben élt emberek életének megértésére, feldolgozására törekedtek (például történettanításon alapuló történelemtanítás). Egyébként is tudomásul kell venni, hogy „[...] a történelemtanítás szakmai korszerűsítése, minőségi megújítása nem csak a gyakorló

történelemtanárok gondja, hanem a kutatók, innovátorok, tankönyvírók, taneszközfejlesztők és oktatáspolitikusok közös feladata”. (V. MOLNÁR L, 1996)

VII. 4. Tantárgypedagógiai elméletek, a tanárképzés szakmai anyagai

Az 1990-es években a felsőoktatásban részt vevők száma jelentősen növekedett, (a nappali tagozatos hallgatók létszáma kétszeresére nőtt), és ez a tendencia az évtized végéig tartott. A pedagógusképzést illetően ellentétes jelenség volt megfigyelhető, hiszen „a középiskolából kilépő korosztályok létszámának csökkenésével együtt járt a pedagógusképzésbe belépők számának csökkenése is, azonban az utóbbi mértéke jóval erősebb volt: 1995-ben a felsőoktatásba jelentkezőknek még 45,1%-a szándékozott a pedagógusképzés valamely területén továbbtanulni, 1999-re ez az arány 32,7%-ra, majd 1999/2000-re 26%-ra csökkent.” (VÁGÓ I, 2000)

A felsőoktatás egészéhez képest csökkenő pedagógusképzési létszám ellenére évek óta a pedagógusképzésben végzettek száma – a közel azonos felvételi keretszámok és a csekély lemorzsolódás eredményeként – rendszeresen évi 15 000 fő körül mozog. A közoktatási rendszerben viszont az évente elfoglalható álláshelyek száma általában 5000 alatt marad. A létszámbeli túlképzés egyelőre nem okozott problémát, hiszen a pedagógus-végzettség több szakterület munkaerő-utánpótlása szempontjából is elfogadható, ugyanakkor a pályára jelentkezők egy része már induláskor is csak kényszerből választotta szakja mellé a „tanárképes” stúdiumokat. Ezek az adatok jelzik azt az egyre súlyosbodó problémát, hogy a pedagógusképzés megújítására irányuló törekvések valóságos célcsoportja a képzésben részt vevőknek körülbelül csak egyharmada.

A feldolgozott anyagok, illetve az interjúk egyértelműen azt mutatták, hogy a pedagógusképzésen belül a tantárgypedagógia van talán a leghátrányosabb helyzetben. (KATONA A, 1997) Ezt az is mutatja, hogy a különböző felsőoktatási intézményeken belül más-más tanszékhez tartozik. Van ahol a szaktudományi tanszék alá rendelődik, van ahol a pedagógiai tanszék koordinálja a szakdidaktikusok munkáját. E tevékenység leértékelésében annak is szerepe van, hogy a pedagógusképzésre jelentkezők jelentős része nem kíván tanárként elhelyezkedni, így az itt felajánlott tanegységek elvégzéséhez kapcsolódó motiváció általában alacsony. E terület problémáját az is okozza, hogy számos egyetemenél bizonytalan a gyakorló iskolák helyzete, és a vezető tanárok státusza. Közel egy évtizede fogalmazódik meg problémaként a történelemtantárgy-pedagógia helyzete ma Magyarországon, ahol ellentétben a nyugaton kialakult szokásrenddel, „[...] ahol ez legitim tudomány, Magyarországon megkérdőjeleződik, hogy önálló tudomány-e, vagy a történelemtudomány, illetve a neveléstudomány része.” (KERESZTY O, 2005)

A változó viszonyok kapcsán a pedagógiai felsőoktatás szakembereinek többsége úgy nyilatkozott, hogy szükségét érzi a változtatásoknak, de egyben annak is hangot ad, hogy szkeptikus a változtatások megvalósíthatóságát illetően, hiszen egy nagy, bonyolult rendszerről van szó, amelyben nagyon különböző társadalmi, szakmai, finanszírozási és presztízs érdekek is jelentős szerepet játszanak. Ráadásul a folyamatosság és a biztonság fenntartását a többség szükségesnek ítéli, így nagyon szűk mezsgyén lehetséges csak fordulatot elérni és a szükséges változtatásokat megvalósítani. Jellemzőként kiemelhető az alábbi interjúrészlet: „[...] az biztos, hogy a hazai pedagógusképzési rendszer alapjaiban problematikus. De ezt már majdnem mindenki mondja. Tehát egy biztos, hogy változtatni kell. A legnagyobb gondja szerintem az, hogy nem tanárokat, nem pedagógusokat képez, hanem tudományos szakmunkásokat, akik el tudják mondani a saját szakjuk, a saját tudományuk anyagát, és nagyjából ennyire képesek. Nem képesek arra, ami az igazi pedagógusi munka lenne, hogy neveljenek, hogy amit oktatnak, abban ne csak a tárgyat lássák meg, ne csak azt a tartalmat, amit közvetítenek, hanem, hogy érdemben tudjanak tanítani... Az egész rendszer négy szegmensből áll. Van a szakképzés, tehát mondjuk egy magyartanár a

magyarból készül, irodalmat tanul, meg nyelvtant tanul, van a pedagógiai pszichológiai képzés, ez a második, a harmadik a szakmódszertani képzés, és a negyedik a gyakorlati képzés. Gyakorló iskolákban és máshol gyakorol a hallgató, ez a négy szegmens csak együtt tud változtatni a dolgokon. A mai tanárképzésnek talán a legsúlyosabb gondja az, hogy ez 4 olyan ló, amelyik négyfelé húzza a szekeret.” (ID. KAPOSÍ J, 2002/C)¹¹⁰

A kétciklusú tanárképzés új követelményei¹¹¹ jelentős mértékben megváltoztatták a korábbi tanárképzési programot. A történelem alapszak képesítési követelményei célul tűzték ki olyan szakemberek képzését, akik az egyetemes és magyar történelemből, a rokon és segédtudományokból, valamint a történelem alapszakhoz tartozó szakirányokból (levéltár, régészet) és szakirányú specializációból (muzeológia) felsőfokú alapismeretekkel, képességekkel és készségekkel rendelkeznek és képesek történelmi, illetve általában társadalmi és politikai kérdésekben az ismeretek önálló elsajátítására és rendszerezésére. Ezek biztosítják számukra, hogy olyan feladatokat lássanak el, amelyek történelmi, társadalomtudományi felkészültséget igényelnek, és lehetővé teszi számukra, hogy egyetemi tanulmányaikat tovább folytassák mester (master) szinten.

A történelemtanári mesterképzés célja az alapfokozaton vagy más felsőfokú végzettség keretében szerzett szakképzettségre, illetőleg ismeretekre alapozva a közoktatásban, a szakképzésben és a felnőttképzésben az oktatási, pedagógiai kutatási, tervezési és fejlesztési feladatokra, továbbá a tanulmányok doktori képzésben történő folytatására való felkészítés. Az általános szakmai ismeretek megszerzésére az alapképzésben kerül sor, a tanári mesterképzés ezeket mélyíti el és egészíti ki a történelem tanítás szempontjából fontos ismeretekkel. A differenciált szakmai anyag tantárgyai az érettségi témakörökre épülnek, a gyakorlati képzést pedig az egyetem gyakorló iskoláival való szoros együttműködéssel valósítjuk meg.

A korábbi történelemtanári egyetemi egységes képzéshez képest a többciklusú képzés tanterve jelentősen átalakult. Ezek az átalakulások elsősorban a két képzés filozófiájának, koncepciójának eltéréseiben gyökereznek. Kiemelendő a két képzési forma különbségei közül a történelemtanítás módszertanával foglalkozó tárgyak nagyobb aránya, a korábbi 7 kredit helyett 10. Az új típusú képzésben az általános szakmai ismeretek és a történelemtanári ismeretek oktatása szétválik, s ez utóbbi a korábbinál jóval hangsúlyosabb szerepet kap, a pedagógus professzió erősítésének nyilvánvaló szándékával. Ezt a szándékot szolgálja a tanulmányok végét lezáró tanári képesítő vizsga is. Miközben üdvözlendők ezek a – tanári professziót erősítő – előírások, nem hallgathatjuk el, hogy a mindenki számára kötelezően előírt képesítési követelmények mind tartalmukban, mind szóhasználatukban igen elavult koncepciót tükröznek. E koncepció a történelemtanításhoz szükséges kimeneti követelményeket szűk pedagógiai fókusszal, egyértelműen történelemmethodikai, nem pedig egy tágabb – a történettudományhoz is szorosabb kapcsolatban lévő – történelemdidaktikai alapon fogalmazza meg. A képesítési követelmények ilyen szűk, methodikai értelmezésű felfogása alátámasztja a fentebb kifejtett véleményünket, miszerint nem ismertek a nemzetközi és hazai történelemdidaktikai kutatások eredményei, ezért sajnos nem jelennek meg a történelem tanítását befolyásoló jogszabályi dokumentumokban sem. (F. DÁRDAI Á, 2009)

Új elemként jelent meg a képesítési követelményekben az „Ember és társadalomismeret” tanári szak, mely a Nemzeti alaptanterv által képviselt tantárgyi integrációs szándékok felsőoktatási megjelenéseként értelmezhető. Ismereteink szerint eddig egyetlen felsőoktatási intézménynek sem sikerült akkreditálnia ezt a képzést, minden bizonnyal azért, mert jelentősen átlépi a jelenlegi tanszéki kereteket, és mert az akkreditálásra beadott kérelmek inkább „történelemtanári” programként íródtak, nem pedig társadalomismeretként.

¹¹⁰ Nahalka István: Interjú részlete.

¹¹¹ 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről http://www.pedagogia-online.hu/tkszf_dok/15_2006_kormanyrendelet.pdf

A tanárképzésben az MA szakasz központi Képzési követelményeiben (KK) és az akkreditációs eljárás során széles körben érvényesültek a történelemérettségi vizsgakövetelményeiben is megfogalmazott elvárások, szándékok, melyek a tantárgypedagógia elméleti és gyakorlati megújítására vonatkoztak. Ennek jelei mind a képzési struktúrában, mind a tantárgyleírásokban megjelennek.¹¹²

Az új rendszerű tanárképzés követelményei struktúrájukat tekintve alapvetően a 2003-as Nemzeti Alaptantervre épülnek, hiszen azok a szükséges tanári képességek jelennek meg bennük, amelyeket e tantervi dokumentum előír (ismeretszerzés, kifejezőképességek, tájékozódási képességek stb.). A tanári képesítés követelményei ebben a vonatkozásban az érettségien elvártaknak is megfelelnek, hiszen a két dokumentum szellemisége és szóhasználata nagyon sok tekintetben megegyező. A döntő különbségek a két dokumentum műfaji sajátosságaiból, és a háttérben lévő oktatáspolitikai elképzelések, szándékok és az eltérő tananyagfejlesztői szakmai csoportok felfogásában keresendők.¹¹³

A tanárképzési szak követelményei egyértelműen mutatják, hogy az új történelemérettségi követelményekben megjelenő szemléletváltási szándék jelentős mértékben teret nyert. Ezt az is igazolja, hogy a taxatív követelmények között megtalálható pl. „A forrás-elemzés típusainak (írott, képi, multimédiás, tárgyi stb.) ismerete és gyakorlati alkalmazása. Az egyes korszakok és tárgykörök forrásai, forrástípusai. Az új szemléletű, ún. forrás-központú történelemtanítás követelményei.”¹¹⁴ Továbbá megjelenik, mint fontos tanári professzió az ismeretszerzési képességek fejlesztése, a forráskritika tanításának szükségessége, az elektronikus adathordozók tanítási célú felhasználása, valamint a több nézőpontú és árnyalt történelmi feldolgozási képességre való felkészítés szükségessége is. Pl. „az oksági viszonyok, az okok és következmények bonyolult rendszerében való eligazodás; alternatívák, az egyén és a csoport szerepének és felelősségének megértése, a tettek mögött meghúzódó szándékok felismerése.”¹¹⁵ Lényegében ugyanazok a kompetenciaterületek jelennek meg (tér-idő, kritikai gondolkodás, kommunikáció), amelyek a 2003-as Nemzeti Alaptantervben, kiegészülve azzal, hogy milyen módszertani tudással kell rendelkeznie a végzett hallgatónak. „A történelemórán folyó kompetenciafejlesztés módszerei, a történelemtanítás tervezésének kérdései. A történelemtanítás elméleti tudnivalói és gyakorlati ismeretei. Nemzetközi tendenciák és a magyarországi gyakorlat.”¹¹⁶

A felsőoktatás elindult folyamata mellett feltétlenül ösztönözni kellene a felsőoktatásban dolgozókat is, hogy mind nagyobb számban vegyenek részt az emelt szintű érettségiztetésben, így a vizsgáztatásra felkészítés keretében külön felkészítő kurzusokat kellene, illetve lehetne tartani a felsőoktatásban dolgozók számára. A felsőoktatási képzés során a hallgatókat fel kell készíteni az új tanítási és tanulási stratégiákra és mindazon didaktikai és metodikai szempontokra, amelyekkel a megváltozott érettségi követelményekre eredményesen fel lehet készíteni a diákokat.

¹¹² PTE BTK Tanárképzési szak, Történelemtanár MA akkreditációs anyag. PPKE BTK MA Tanárképzési szak Történelemtanár akkreditációs anyag tantárgyleírásai.

¹¹³ Lásd: Disszertáció IV. fejezete

¹¹⁴ 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről http://www.pedagogia-online.hu/tkszf/_dok/15_2006_kormanyrendelet.pdf

¹¹⁵ U.o. 15/2006. OM rendelet

¹¹⁶ U.o. 15/2006. OM rendelet

VIII. Kitekintés, tanulságok

VIII. 1. A kutatás legfontosabb tudományos eredményei

A kutatás – mint ahogy a dolgozat egésze képviseli – egy fejlesztési folyamat állomásait jeleníti meg, értelmezve egyúttal a szalmi megfontolásokat, eredményeket és azok kontextusait. E nézőpontból óhatatlanul is származhat egyfajta fejlesztői elkötelezettség, amely ma már inkább egyfajta „innovatori hevületként” azonosítható. Ez az akkori alkotói magatartás azonban ma már inkább a reflektivitás, a tárgyyszerűség támaszaként értelmezhető.

A disszertáció címében jelzett téma feldolgozása kapcsán arra a megállapításra jutottunk, hogy az új történelemérettségi bevezetése végső soron egy felülről vezényelt összetett modernizációs lépésnek tekinthető, amely a közpolitikában alkalmazott jogi – minimális anyagi ösztönzés mellett – és a kompetenciaépítés (szakmai tudás képességének fejlesztése) módszerének kombinációjával valósult meg. (MAJOR É, 2001) A reform a kimeneti követelmények oldaláról erőteljesen hatott a vizsga mindennapi gyakorlatára, az oktatási folyamatra, a taneszközökre és közvetve a tanárképzésre.

A történelemérettségi korábbi dokumentumainak feldolgozása ahhoz a felismeréshez vezetett, hogy az állam szabályzó funkciói, céljai, módszerei az adott kor ideológiája, műveltségképe és tudásfelfogása mentén – összefüggésben a történetírásról vallott nézetekkel – a vizsga társadalmi mobilitásban betöltött státusza alapján változott. Továbbá arra is rávilágított, hogy az elmúlt másfél száz évben az érettségi körül kibontakozó diskurzusokban a történelemtanítás céljainak változó nézőpontjai (nemzeti elkötelezettség, internacionalizmus stb.), a tartalmakra vonatkozó különböző szelekciós szempontok (a magyar és az egyetemes történelem aránya, a politika- és társadalomtörténet viszonya stb.), valamint a mindennapi tanítási gyakorlatot befolyásoló módszertani alternatívák (tanári előadás, munkáltatás) jelentek meg legtöbbször.

A megvizsgált nemzetközi anyagok tükrében világosabbá váltak a hazai és az európai gyakorlat hasonlóságai (nemzeti történeti narratívák) és különbségei (mélység elve). A feldolgozás tovább árnyalta a hazai történelemdidaktikában a történeti tanulás, és a narratív kompetenciák szerepét az egyéni és közösségi identitásképzésben. Megerősítette azt a korábban kialakult vélekedést, hogy a történelemtudás szerepe az iskolai nevelés-oktatás terén jóval nagyobb a fiatalok önazonosságának építésében, mint azt korábban feltételezték, és ennek fejlesztésében a narratív tanulási módszer meghatározó jelentőségű. A vizsgarendszerek bemutatása és összevetése a hazai gyakorlattal arra mutatott rá, hogy olyan szelektív iskolarendszerű országban, mint Magyarország, nem gyakorlat az egységes záróvizsga alkalmazása. A feldolgozás arra is rámutatott, hogy Európa számos országában az érettségi vizsgáztatás vagy az ahhoz hasonló záróvizsga hasonló elvek és módszerek szerint történik (külső, belső vizsgák, két vizsgaszint, írásbeli, szóbeli), mint a 2005-ben Magyarországon bevezetettben. Továbbá arra is kitért, hogy a velünk egy időben érettségi reformot végrehajtó poszt-kommunista államok hasonló elvek (kompetenciaközpontúság, standardizáció) mentén változtatták meg vizsgarendszerüket.

A vizsgafejlesztés állomásainak áttekintése rámutatott az állami beavatkozás korlátjaira a plurális iskolarendszereket illetően, továbbá arra is felhívta a figyelmet, hogy a revolucionista modernizációs elemek milyen szakmai és társadalmi feszültséggel járnak együtt. Megállapította, hogy a 2005-ben bevezetett érettségi kísérletet tett az egységes követelmények révén a szelektív iskolarendszerekből adódó különbségek kiegyenlítésére, valamint megpróbálta kikényszeríteni azt a tartalmi modernizációt, amelyet az 1995-ös NAT képviselt, valamint arra is kísérletet tett, hogy a megszűnő szakfelügyelet helyett ellássa, ha minimális szinten is az intézményekben folyó szakmai munka kontrollját. Továbbá kedvező terepet kívánt teremteni a középiskola utolsó évfolyamán az eltérő tanulási utak biztosítására,

illetve az új műveltség tartalmat megjelenítő tárgyak népszerűsítésére (mozgóképek, média, társadalomismeret), továbbá egységesíteni kívánta azokat a követelményeket, amelyek a szelektív iskolarendszer révén az iskolákban megjelentek.

A modellértékű vizsgafejlesztési folyamat elemzése rávilágított arra, hogy a nemzetközi tudás adaptálása csak a hazai hagyományok figyelembevételével lehet eredményes. Megerősítette azt a felismerést, hogy a vizsgarendszerek bevezetése két feltétel esetén lehet sikeres, az egyik a hagyományok figyelembevétele, amely a változtatások mélységének szab határt, másik pedig a társadalmi elfogadottság szem előtt tartása, amely mögött a konszenzuserősítő magatartás áll. (MÁTRAI ZS, I.M. 2002) Az elemzés kimutatta, hogy az ún. kétszintűnek hívott hazai vizsga társadalmi és szakmai legitimációja azért alacsony, mert az oktatáspolitikai hosszú időn keresztül a felvételi megszüntetésével indokolta a bevezetését, de az időközben a felsőoktatásban bekövetkezett változások már nem igényelték a szelektív típusú vizsga rendszerbe állítását. (HOFFMANN R, 2005) A disszertáció felhívta a figyelmet a történelemoktatásban bekövetkezett nemzetközi változások jellemzőire (pl. a történelmi események plurális, kontroverzív szemléletű tárgyalása, multiperspektívus megközelítés, kulcsfogalmak, kulcskompetenciák) és magyarországi meghonosításának társadalmi és szakmai korlátaira.

A vizsgakövetelmények részletes bemutatása nyilvánvalóvá tette, hogy a dokumentum a történelemtanítás hármass célrendszerének (ismeretátadás, képességfejlesztés, normaközvetítés) maradéktalan megvalósítását tűzte ki célul. Rámutatott az elkészült vizsgadokumentumok azon koncepcionális elemeire (pl. az írásbeli feladatai, esszéfeladatok értékelése), amelyek a tudás értelmezésében bekövetkező változások érvényesítésére, illetve az értékelés standardizációs elemeire irányultak. Felhívta a figyelmet a tartalmi elemek csökkentésének korlátaira és veszélyeire, pl. a közös narratívák elvesztése, amely a társadalmi kohézió csökkenésével járhat. A kulturális tudáskanon tartalmának kiüresedése, esetleges radikális átalakulása, a közösségi tudás megértéséhez szükséges kulturális kód elvesztése nemcsak a fiatalok műveltségi problémáit vetíti előre, hanem a globalizálódó világban a közös kulturális (ezen belül történelmi) tudás kontinuitását is veszélyezteti a fiatal korosztályok esetében. A vizsgatapasztalatok megerősítették azt a vélekedést, hogy „a kulturális alapértékeknek is létezik egy olyan köre, amelyek közvetítése szintén nélkülözhetetlen, bármely iskolatípusról legyen is szó. Ezek nélkül az egyén megmarad a „kulturális írástudatlanság” állapotában.” (BÁBOSIK Z, I.M. 2001)

A disszertáció megállapította, hogy a vizsgakövetelmények koncepciója nemcsak lehetőséget biztosít, de el is várja a szaktanári módszerek változatos alkalmazását, a feldolgozandó tananyag mindenkor adaptálását, súlyozását, ha szükséges, szelektálását, illetve az egyes kiválasztott témákban való elmélyülést, valamint a tanulók felkészültségi és felkészítési szintjéhez igazodó, differenciált feladatkijelölési és értékelési módszerek gyakorlati alkalmazását.

A feldolgozás feltárta a vizsgadokumentumok belső ellentmondásait, amelyek jórészt a két szint egymástól való elhatárolódásának hipotetikus meghatározásából – a gyakorlati kipróbálatlanságból – erednek. Rámutatott az alkalmazott kompetencia-lista működésének zavaraira, és javaslatot tett, hogy a nemzetközi gyakorlatban alkalmazott szintezés bevezetése miként járulhatna hozzá a diszfunkcionális elemek kiküszöböléséhez. A vizsgakövetelmény tartalmi vizsgálata kapcsán megállapította, hogy az elvárások a nemzetközi gyakorlathoz képest extenzívebbek, így a „mélységelvűség” szempontjai a vizsgapraxisban csak másodlagosan tudnak érvényesülni.

A vizsgaeredmények értelmezése és elemzése kapcsán rámutatott a vizsgaszint beállításának problematikájára, a külső és belső vizsgáztatás előnyeire, hátrányaira, az írásbeli és szóbeli megméréstetés objektivitásának és legitimációjának ellentmondásaira, az összemérhetőség és standardizáció megvalósításának elért eredményeire, illetve hiányaira.

Megállapította, hogy a vizsgaeredmények standardizációját jelentős mértékben segíthetné a több európai országban alkalmazott ún. mozgóskála bevezetése, valamint a javítási-értékelési folyamatban résztvevők szakmai hierarchiájának kiépítése.

A disszertáció értelmezte a zárt és nyílt végű feladatok értékelésének problematikáját, valamint a megváltozott mérési-értékelési szempontsor gyakorlatba való átültetésének nehézségeit, az új típusú, mérlegelő javítási attitűd alkalmazásának feltételrendszerét. Egyértelműen igazolta azt a közvélekedést, hogy az írásbeli vizsga teljesítmény-eloszlása megbízhatóbban mutatja a tanulói teljesítményeket, mint a szóbeli vizsga.

Bizonyítottunk látjuk azt a tényt is, hogy a bevezetett érettségi társadalmi elfogadottságának és objektivitásának egyik komoly korlátja az, hogy a felsőoktatási felvételnél egyetlen skálára vetítik a külső és belső vizsgákon elért eredményeket. Továbbá arra is rámutattunk, hogy a középszintű teljesítmények értékelése a végbement középiskolai expanzió és a szelektív iskolarendszer miatt az elit intézményekben diszfunkcionálisnak mondható. A disszertáció feltárta, hogy a vizsgáztatásban alkalmazott új feladattípusok (pl. a szövegértést és szövegalkotást igénylők) milyen módon érvényesítették az alkalmazott tudás iránt elvárt igényt, és rámutatott ennek tanulókat és tanárokat érintő következményeire. Felhívta a figyelmet arra, hogy a szóbeli feladatok értékelésének objektivitását középszinten jelentős mértékben rontja az a tényező, hogy a kérdező és értékelő funkciót egy személy látja el, emelt szinten pedig súlyos hiányosságként jelenik meg a vizsgáztatásban résztvevők folyamatos felkészítésének hiánya.

Az eredmények és a szaktanári vélemények alapján számos korrekciós javaslatot fogalmaztunk meg a történelemérettségi továbbfejlesztése érdekében, melyek egy része a tartalmi modernizációt (pl. témakörök kiegészítése), a vizsga minőségbiztosítását (pl. javítók képzése) szolgálja, másik része pedig a vizsgakoncepcióban megfogalmazott elvek (pl. alkalmazott tudás mérése) hatékonyabb megvalósulását szolgálná.

Az elemzés áttekintette a tudásgazdaságban bekövetkező változások nyomán a taneszközök formáinak és funkcióinak gazdagodását, a tankönyvek meghatározó szerepét a minőségi tudáshoz való hozzájutás garantálásában, a tanulás demokratizálódásában. Feltárta a tudományos alapon folyó tankönyvelemzés szerepét a taneszközök fejlesztésében, és igazolta, hogy az új történelemérettségi jelentős hatást gyakorolt a hazai tankönyvpiacra. A vizsgálat folyamán sikerült bemutatni azokat a jellemzőket (pl. forrásközpontúság, tanulói tevékenységek változatos formái), amelyek az érettségi erőteljes hatását mutatják, és utaltunk a taneszközfejlesztés új lehetőségeire (tankönyvsomagok, digitális eszközök), valamint a kielezett piaci verseny kedvezőtlen következményeire. A kutatás hangsúlyozott célkitűzése volt, bemutatni a történelemérettségi nyomán kibontakozó feladatfejlesztés irányait és eredményeit, rámutatni a tanulók érintettségét figyelembe vevő és problémamegoldásra ösztönző feladattípusok sajátosságaira, valamint a feladatmegoldások következtében megvalósuló általános személyiségfejlesztő funkciókra. Úgy véljük, sikerült igazolni, hogy az eltérő feladattípusok eltérő értékelési funkciókkal bírnak, és ennek kapcsán javaslatokat fogalmaztunk meg a formatív (fejlesztő) értékelés alkalmazásának kiszélesítésére a tanítási gyakorlatban.

A rendelkezésre álló adatok alapján leszögezhető, hogy az új történelemérettségi az elmúlt évtizedek legjelentősebb hatását érte el tanórai szinten a középiskolai gyakorlatban. A változások elsősorban a forrásfeldolgozás, és az önálló tanulói feladatok alkalmazása terén ragadhatók meg. Rögzítettük, hogy a bevezetési folyamat kiemelt érintettjei, a szaktanárok, a vizsgát megelőzően milyen jelentős tanulási folyamaton mentek keresztül, amelynek keretében nemcsak megismerték a vizsga filozófiai alapvetéseit, hanem alkalmazás szintjén is elsajátították a feladat- és tételkészítés új elveit, valamint a kompetenciákra épülő kritériumorientált és értékelési útmutató használatát. E tanulási folyamatban sokat fejlődött a szaktanárok informatikai tudása, továbbá széles körű lehetőség nyílt és szükségessé is vált az iskolán belüli, és az iskolák közötti tanári kooperáció kiszélesítésére.

Kutatásunk alapján meggyőződéssel állíthatjuk, hogy a legnagyobb tartalék, amelyre a kompetencia-alapú oktatás fejlesztését célzó reformok építhetnek, a pedagógusok szakmai meggyőződéseiben és habitusában rejlik. A tanulás újszerű megszervezése a pedagógusok oldalán is új kompetenciákat igényel, amelyekre nem lehet egyik napról a másikra szert tenni. A sikeres folyamat további záloga, hogy a pedagógusoknak a módszerek nagyon gazdag repertoárjával kell rendelkezniük, amelyből a különböző tanulási helyzetekhez illeszkedve mindig válogatni tudnak. Ahhoz, hogy ennek a birtokába kerüljenek, olyan képzésre és szakmai fejlesztésre van szükségük, amely éppen e módszerrepertoár gazdagítására és gyakorlati kipróbálására helyezi a hangsúlyt.

Felhívtuk az oktatáspolitikai figyelmét arra, hogy a változások mélysége és az innovációs elemek tartóssága ma még csak megbecsülhető, és ha a vizsgarendszer nem alkalmaz folyamatos obszervációs és erre épülő korrekciós rendszert, az elért eredményeket „feloldja a napi praxis”. A disszertáció egyik fontos megállapítása, hogy a 2005-ös új vizsgarendszeren belül a történelem tantárgy tette az egyik legnagyobb lépést az európai trendekhez való igazodás tekintetében, hiszen a XIX. században kialakult ismeretközpontú modelltől eltávolodva kísérletet tett az 1970-80-as évek nyugat-európai történelemoktatásában megjelenő ún. szakértelem típusú (JAKAB GY, 2006) oktatási gyakorlat modelljének hazai adaptációjára.

VIII. 2. Megoldatlan, nem tárgyalt kérdések

A disszertáció nem tudta érdemben kutatni – az ilyen típusú adatok és a viszonylagos rövid időtáv hiányában – azt a kérdést, hogy az új érettségi rendszer mennyiben szolgálta a vizsgarendszer prediktív validitásának javítását. Nem érintette komoly részletezettséggel a 2005-ös érettségi bevezetésének szakmai visszhangját, nem tért ki a vizsgadokumentumban megfogalmazott különböző tantárgyak vizsgáira, és ezen keresztül arra a problematikára, amely a vizsgatárgyak számának (108) túlburjánzásához vezetett. Nem foglalkozott érdemben azokkal a felvetésekkel, amelyek a kétszintű vizsgarendszer teljes megszüntetését (HOFFMANN R, 2005), illetve egyszintűvé tételét (CSAPÓ B, 2008/A:71.) javasolják.

Nem elemezte részletesen a 2003-as Nemzeti alaptanterv és az érettségi követelmények kapcsolatrendszerét. Nem tárta fel a „laza és flexibilis” folyamatszabályzó tanterv és a „keményebb” tantárgyakhoz kötődő konkrét tartalmi elemeket is rögzítő, kimeneti szabályzó vizsgakövetelmény hasonlóságait (tudásértelmezés, kompetenciaközpontúság) és különbségeit. A tanterv és vizsgakövetelmény összehasonlítására azért sem vállalkozott, mert a folyamatszabályzó eszköz 2004-ben az I. évfolyamon került bevezetésre, így a középiskolai képzésre csak 2010 után lesz hatása. Szintén ebből adódóan nem vizsgálta a dolgot a helyi tantervekben és egyéb iskolai dokumentumokban bekövetkező változásokat sem.

A fenti területeket több szempontból sem akartuk a kutatás tárgyává tenni – miközben elismerjük, hogy ezek az oktatáspolitikai, a társadalmi közműveltség és a minőségi oktatáshoz való hozzáférés szempontjából lényegi kérdések –, hiszen ezek mindegyike önálló kutatás témája lehetne. Reméljük, hogy ezeket a közeljövőben más kutatások keretében feldolgozzák, mert olyan lényegi területeit érintik a társadalomtudománynak, mint a tudás-, kulturális- és társadalmi tőke, amelyek külön-külön és együttesen is meghatározó szempontként vannak jelen a posztindusztriális társadalmak mindennapi gondjaiban.

VIII. 3. A távlatok, a kutatás további irányai, prognózis

A vizsgák és mérések szerepe – a tudásgazdaság kiépülése következményeként nemzetközi viszonylatban is – egyre jelentősebbé válik mind az oktatás eredményességének vizsgálata, mind a társadalmi mobilitás és az egyéni karrierépítés tekintetében. A vizsgák direkt és indirekt hatásainak elemzése új tudást hozhat az oktatásirányítás és a tanítási-tanulási

stratégiák meghatározása tekintetében. A vizsgarendszerek kutatása és a vizsgák követelményei, valamint az ezeken alkalmazott eljárások fontos visszajelzést adhatnak a kompetencia-alapú oktatás és az értékelés standardizációja tekintetében.

A történelemtantárgy oktatása és vizsgájának elemzése hozzájárulhat a rövid távú memóriafejlesztés általános pszichológiai kérdéseinek elemzéséhez, a mindenkori történelmi tudat állapotának vizsgálatához, a narratív gondolkodásmód és ennek nyomán megszülető egyéni és közösségi identitásképződés kutatásához. Továbbá segítségére lehet a kibontakozó tankönyvkutatásnak is, hiszen empirikus visszajelzéseket ad a tanulásfelfogások változásairól.

Hozzájárulhat a történelemdidaktika egyenjogúsítási törekvéseihez a felsőoktatásban, hiszen a tanári professzió kitágítására ösztönzi a képzőintézményeket, azáltal hogy a korszerű tudásfelfogás alapján álló, gazdag módszertani repertoárral rendelkező pedagógusok iskolai tanításra való differenciált felkészítését biztosítja.

Irodalomjegyzék

Szakkönyvek, tanulmányok:

A történelem és társadalmi ismeretek alapműveltségi vizsga általános követelményei (1997). *Új Pedagógiai Szemle* 1997/05. 28. o.

A történelem és társadalmi ismeretek alapműveltségi vizsga részletes követelményei (1998). Szerk. Csala Istvánné Ranschburg Ágnes, Mozaik Kiadó, Szeged.

A történelemérettségi vizsga általános követelményei (1996) vitairat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

A történelemérettségi részletes követelményei (1998). Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Allgemeine Schulordnunk, (1774) Idézi: Neveléstörténet (szöveggyűjtemény). Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2003), 419.o.

Arató László – Knausz Imre – Mihály Ottó – Nahalka István – Trencsényi László (2003): Az egyszintű, kompetenciaközpontú érettségi-felvételi vizsga koncepciója. *Iskolakultúra*, 8. sz. Melléklet.

<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00073/pdf/melleklet2003-8.pdf> [2009. október 1.]

Arató László – Knausz Imre – Nahalka István – Pála Károly (2002): Modernizáció és programfejlesztés. Kézirat. Oktatási Minisztérium.

Assmann Jan (2004): A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.

Az érettségi vizsga reformjának koncepciója (1995). Vitaanyag. Művelődési és Közoktatási Minisztérium Közoktatásfejlesztési és Kutatásszervezési Főosztály, Budapest.

Bábosik István (2006): A feladat mint személyiségfejlesztő tényező. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 50–60.

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-04-ta-Babosik-Feladat> [2009. július 10.]

Bábosik Zoltán (2001): Értékközvetítés napjainkban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. december
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2001-12-ta-Babosik-Ertekkozvetites> [2009. július 10.]

Baranyai Beatrix (1997): A történelemérettségi rendszere egyes európai országokban. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.

Bihari Péter – Knausz Imre (1998): A mélység elve és a történelemérettségi. In. Knausz Imre (1998): Történelem és oktatás. Tanulmányok az oktatás történetéről és a történelem oktatásáról. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.

Bircsák Anikó (1998): A skót vizsgarendszer. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.

Bíró Ferencné (1998): A történelem érettségi vizsga részletes követelményei. Lektorai vélemény. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.

Buda Béla (1993): Empátia. A beleélés lélektana. 4. kiadás. EGO SCHOOL Bt., Budapest.

Comenius J. (1953): Nagy Oktatástan Akadémiai Kiadó, Budapest. XXXI. fejezet

Chambliss Marilyn J. – C. Calfee Robert (1998): Textbooks for Learning Nurturing Children's Minds, Blackwell Publishers,

Csala Istvánné Ranschburg Ágnes (1997): Vélemények a történelem és társadalmi ismeretek alapkultúrájának vizsgálata általános követelményeiről. Új Pedagógiai Szemle, 1997/május.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00005/1997-05-av-Csala-Velemenyek.html> [2009. július 10.]

Csala Istvánné Ranschburg Ágnes (2000): A „Történelem és társadalomismeret” alapkultúrájának vizsgálata történetéhez. Iskolakultúra 2000/9. 37. o.
<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00041/pdf/t20009.pdf>

Csala Istvánné Ranschburg Ágnes (2001): Történelemtantervek külföldön és itthon. Új Pedagógiai Szemle, 2001. július.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2001-07-vt-Csala-Tortenelemtantervek> [2009. július 10.]

Csala Istvánné Ranschburg Ágnes (2004): A történelem tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. In: Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában. Szerk. Kerber Zoltán. Országos Köznevelési Intézet, 2004.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=tantargyak-csala-tortenelem> [2009. július 10.]

Csapó Benő (1992): Kognitív pedagógia Akadémiai Kiadó Budapest.

Csapó Benő (2002/a) Az iskolai műveltség: Elméleti kertek és koncepciók Az iskolai műveltség Szerkesztette: Csapó Benő Osiris Kiadó, Budapest, 2002.

Csapó Benő (2002/b): A tudáskoncepció változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. Új Pedagógiai Szemle, 2002/02.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-02-ko-csapo-tudaskoncepcio> [2009. július 10.]

Csapó Benő (2008/a): A köznevelés második szakasza és az érettségi vizsga. I.m. Zöld könyv 2008. A magyar köznevelés megújításáért. Szerk.: Fazekas Károly–Köllő János–Varga Júlia. Ecostart, Budapest, 2008.
http://www.econ.core.hu/file/download/zk/zoldkonyv_oktatas_03.pdf [2009. július 10.]

Csapó Benő (2008/b): *A taneszközfejlesztés megalapozása: a tudásról való tudás. In: Simon Mária (szerk.): Tankönyvdialógusok. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest.*
<http://www.mtakpa.hu/kpa/download/1154438.pdf>

Csikszentmihályi Mihály (1997): Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Dubcsik Csaba (2009): Gúzsba kötve, Élet és Irodalom, 2009. jan.9.
<http://www.es.hu/index.php?view=doc;21811> [2009. július 10.]

Einhorn Ágnes (2008): „Fejlesztés vagy vizsgatréning?” Tanulmányok az érettségiről, hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés, OFI, 2008.
<http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/kiadvanyaink-konyvesbolt-konyvesbolt/ofi-kotetek/tanulmanyok-erettsegirol> [2009. október 10.]

Entwurf (1990). Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve 1849. A tantervelmélet forrásai 12. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1990. Szerkesztő: Horánszky Nándor.

Eperjessy Géza – Szabenyi Péter (1976): A tanulók történelmi fogalmainak fejlődése. Tankönyvkiadó; Bp., 1976, Tankönyvkiadó.

- Estók János (2001): Lectori vélemény. Részletes érettségi követelmények. Történelem. KÁOKSZI, Budapest. Kézirat.
- F. Dárdai Ágnes (1997): Történelemdidaktikai koncepciók az újabb német didaktikai irodalom tükrében. Történelempedagógiai Füzetek, 1997/2.sz.
- F. Dárdai Ágnes (2001/a): Lectori vélemény a Részletes érettségi követelményekről. Történelem. Kézirat. KÁOKSZI, Budapest.
- F. Dárdai Ágnes et al. (2001/a): Részletes érettségi követelmények. Történelem. KÁOKSZI, Budapest. Kézirat.
- F. Dárdai Ágnes (2001/b): Doktori disszertáció, tézisek. Kézirat.
- F. Dárdai Ágnes (2002/a): A tankönyvkutatás alapjai. Dialog Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- F. Dárdai Ágnes (2002/b): Történelemdidaktika és kontroverzív történelemtanítás. Történelem. Tanítás. Módszertan. In: Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére. Szerk. Nagy Péter Tibor – Vargyai Gyula. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
<http://www.lib.pte.hu/konyvtarrol/munkatarsaink/dardai/publikaciok/text/kontroverziv.htm>
 [2009. július 8.]
- F. Dárdai Ágnes (2003): A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái, Raabe Kiadó, Budapest.
<http://www.lib.pte.hu/konyvtarrol/munkatarsaink/dardai/publikaciok/text/book/dardai04.htm>
 [2009. július 8.]
- F. Dárdai Ágnes (2006): Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára, XLI., Bp
<http://www.lib.pte.hu/konyvtarrol/munkatarsaink/dardai/publikaciok/text/book/index.html>
 [2009. július 8.]
- F. Dárdai Ágnes (2006): A történelmi tanulás sajátosságai - In: Az MTA Pedagógiai Bizottság Szakmódszertani Albizottság: II. Országos Szakmódszertani Tanácskozás / Hegedűs Gábor (szerk.) - Lesku Katalin (szerk.). - Budapest: Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, 2006. 95-105. p.
- F. Dárdai Ágnes (2007): A problémaorientált történelemtanítás koncepciója. *Új pedagógiai Szemle*, 11. sz. 49-60.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2007-11-ta-Dardai-Problemaorientalt> [2009. július 8.]
- F. Dárdai Ágnes (2008): Szempontok a tankönyvi képek, ikonológiai és ikonográfiai értelmezéséhez. Az iskola korszerű funkciói, Okker kiadó, 2008. szerk. Bábosik István
- F. Dárdai Ágnes (2009): Történelemtanítás Magyarországon a 21. század elején (Helyzetkép és perspektívák) Kézirat. Pécs. Megjelenés: EU kötetben.
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2004): Az új történelemérettségiről, avagy a megőrzés és megújítás egyensúlyának kísérlete, *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/11.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-11-ta-Tobbek-Uj> [2009. július 8.]
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2005): A történelem érettségi vizsgafejlesztésének áttekintése (1995–2003). Mester és Tanítvány, 2005/8. szám. Érettségi.
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2006): Merre tovább történelemérettségi? *Új Pedagógiai Szemle*, 10.

- <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-10-ta-Tobbek-Merre> [2009. július 8.]
- F. Dárdai Ágnes – Kojanitz László (2007): A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/01.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2007-01-ta-Tobbek-Tankonyvek> [2009. július 8.]
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2008/a): A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései. Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat. Tantárgyi vizsgák értékelése. Feladatfejlesztés. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Szerk. Bánkuti Zsuzsa, Lukács Judit.
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2008/b): A problémaorientált történelemtanítás és a fejlesztőfeladatok. Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat. Tantárgyi vizsgák értékelése. Feladatfejlesztés. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Szerk. Bánkuti Zsuzsa, Lukács Judit.
- Fines John (1989): Forráselemző feladatok. Szebenyi Péter: Történelemtanítás Angliában 1933-2001 Bp. Akadémia Kiadó
- Fukuyama, E. (1996). Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity: Penguin, London. Magyarul: Bizalom: a társadalmi erények és a jólét megteremtése. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1997. Fordította: Somogyi Pál László.
- Gábor Kálmán (ed) (1992) Civilizációs korszakváltás és ifjúság. Szeged
- Bockschatz Gerhard Henke - Mögenburg Harm - Mayer Ulrich (2000): Lernbox - Geschichte. Das Methodenbuch. Auer Verlag.
- Glatz Ferenc (1988): Történelemtanítás és az új történelemszemlélet. In: Glatz Ferenc: Történetírás korszakváltásban. Gondolat, Bp., 1990. 320. oldal.
- Glatz Ferenc (szerk.) (1992): Vezérfonal a magyar és egyetemes történelem oktatásához. Kézirat gyanánt az V. országos Történelemtanári Konferencia résztvevői számára. Békásmegyér, 1992.
- Gönczöl Enikő (1999): A történelem tananyag változásai Magyarországon az elmúlt száz évben ELTE BTK Jegyzet, Budapest,
- Grynaeus András (2005) In Köznevelés, szeptember.
- Gyarmati György (2005): Kényszerpályás rendszerváltások Magyarországon, 1945-1949. www.mindentudas.hu/gyarmatigyorgy/20051017/gyarmati/html [2009. július 8.]
- Gyarmati György (2008): Történeti kultúra, a politizálódott és mediatizált köztörténet. Kézirat. Vác.
- Gyáni Gábor (1997): Mit várhat az iskola a szkeptikus történelemtanítástól? *Új Pedagógiai Szemle*, 1997. 4. 94–100.
- Gyáni Gábor: *Fin de siècle történetírás*, In: uő: *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*, Napvilág kiadó, 2000.
- Gyáni Gábor (2005): A megtapasztalt és elbeszélte múlt. Korunk, 2005. augusztus. <http://epa.oszk.hu/00400/00458/00104/2005honap8cikk1088.htm> [2009. július 8.]
- Gyurgyák János – Kisantal Tamás (Szerk.) (2006): Történelemelmélet I. -II.. Osiris Kiadó és Szolgáltató Kft, Budapest.
- Hahner Péter (2008): Óvatos optimizmus, Élet és Irodalom, Tankönyvkritikai melléklet.

- http://tte.hu/_public/ovatosoptimizmus.pdf [2009. július 8.]
- Halász Gábor (2005): Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. júl-aug. 67.o.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00094/2005-07-ta-Halasz-Demokraciara.html> [2009. július 8.]
- Halász Gábor (2006/a) Előszó. In A kompetencia, kihívások és értelmezések. Szerk.:Demeter Kinga, Oktatókutató Intézet, 2006, 8.o.
http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-01_eloszo [2009. július 8.]
- Halász Gábor (2006/b): Érettségi reform - a változás menedzselése a közoktatásban. In Új vizsga - új tudás? In Kósa Barbara - Simon Mária (szerk) Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-01-ko-Halasz-Erettsegi> [2009. július 8.]
- Hantos István (2008): A tankönyv- és tananyagkészítés és a készítőik kálváriája, I.n. Tankönyvdialógusok, Szerk. Simon Mária, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2008.
<ftp://ftp.oki.hu/download/Tankonyvdialogusok/Tankonyvdialogusok-III-17.pdf> [2009. július 8.]
- Hoffmann Rózsa (2005/a): Tartalmi „szabályozás” szabályok nélkül. In: A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról. Az Országos Köznevelési Tanács Jelentése. 2003-2004. OM-OKNT, Budapest.
- Hoffmann Rózsa (2005/b): Miért rossz az új érettségi-felvételi rendszer? Mester és Tanítvány, érettségi száma 2005.
http://mesterestanitvany.btk.ppke.hu/8_szam/MT8_130_135_Hoffmann%20Rozsa.pdf [2009. július 8.]
- Horváth Zsuzsanna (1996): Tankönyvelemzési szempontok és eljárások, *Új Pedagógiai Szemle*, 1996/10. 37-41.o.
- Horváth Zsuzsanna (2003): Az érettségi és az érettségizők. In: Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon. Szerk.: Nagy Mária. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Mindenki-Horvath-Erettsegi> [2009. július 9.]
- Horváth Zsuzsanna: Kitekintés az európai vizsgarendszerekre, kézirat, OKI, 2006.
- Horváth Zsuzsanna – Kaposi József – Lukács Judit: A 2004-es próbaérettségi tapasztalatai, magyar, történelem, matematika
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-02-ta-Tobbek-2004>
- Horváth Zsuzsanna– Lukács Judit (2005): A kétszintű érettségi vizsga. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-04-oy-tobbek-ketszintu> [2009. július 8.]
- Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (2006): Eredmények és hatások. Tények és értelmezések az első új érettségi vizsgáról. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Hoskó Krisztina (1997): A brit középfokú érettségi vizsga. Kézirat. GCSE, Országos Közoktatási Intézet.
- Jakab György (2000): A történelem tanítása az ezredfordulón I. *Új Pedagógiai Szemle*. 2000. június.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2000-06-ta-Jakab-Tortenelem> [2009. július 9.]

Jakab György (2000): A történelem tanítása az ezredfordulón II. *Új Pedagógiai Szemle*. 2000. július.

<http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle/tortenelem-tanitasa> [2009. július 9.]

Jakab György (2003): A társadalomismeret tanításának múltjáról és jelenéről. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.

Jakab György (2006): A történelemtanár dilemmái. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006. 10. sz. 3-20. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-10-ta-Jakab-Tortenelemtanar> [2009. július 9.]

Jáki Gábor (2007): A tantárgyi vizsgabizottságok szakmai hozama. *Köznevelés*, 2007. január 19.

Jáki László (szerk.) (2000): Érettségi tételek történelemből 1851-1949. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. 5/2000.

Jelentés a magyar közoktatásról 2000 (2000): Szerkesztette: Halász Gábor – Lannert Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Jelentes2000> [2009. május 29.]

Jelentés a magyar közoktatásról 2003 (2003): Szerkesztette: Halász Gábor – Lannert Judit. Országos Közoktatási Intézet Budapest.

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Jelentes2003> [2009. május 29.]

Jelentés a magyar közoktatásról 2006 (2006): Szerkesztette: Halász Gábor – Lannert Judit. Országos Közoktatási Intézet Budapest.

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Jelentes2006> [2009 május 29.]

Jhsmann Karl-Ernst (1991): A történelemdidaktika pozíciói - Megjegyzések a történelemtanítás vitás kérdéseire –. Szabolcs Ottó: Történelemtanítás Németországban. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kaposi József (2001): Mérési, értékelési szempontok a 2005-ös új érettségi vizsgáztatásban In Változás és stabilitás a magyar közoktatás elmúlt 10 évében. Szerk. Polonkai Mária 2008. Debrecen, 357. o.

Kaposi József (2002/a): A történelem érettségi vizsga fejlesztési munkálatai 1996-2002. Kézirat. Budapest.

Kaposi József (2002/b): A 2005. évi új történelemérettségiről. Történelempedagógia Füzetek, 11. Szerk. Szabolcs Ottó. Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata és az ELTE BTK kiadványa.

Vélemények a tanárképzésről (pedagógia- pszichológia tanszékek) (2002/c). Szerk. Kaposi József. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Kaposi József (2002/d): Széljegyzetek a az új történelem érettségéhez. In: Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére. Szerk. Nagy Péter Tibor – Vargyai Gyula. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

Az érettségiről tanároknak 2005 Történelem (2003). Országos Közoktatási Intézet. Szerk. Kaposi József Szerzők: Fischerné Dárdai Ágnes, Diósi Alojzia, Foki Tamás, Kaposi József, Kóbor Zoltán, Kojanitz László, Ötvös Zoltán, Száray Miklós, Szabó Márta.

<http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/erettsegi2005/tanaroknak/tortenelem/tortenelem.htm> [2009. május 3.]

Kaposi József (2003): Mit kell tudni az új érettségiről? Raabe. Tanári Létkérdések. Kézikönyv gyakorló pedagógusoknak, osztályfőnököknek.

Kaposi József (szerk.) (2004): Képző mappa multiplikátorok számára. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. Szerzők: F. Dárdai Ágnes, Kaposi József, Szabó Márta, Száray Miklós, Rózsavölgyi Gábor.

Kaposi József (2005): Történelem, A 2005. évi érettségi vizsga eredményeinek elemzése <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005tapasztalatok-Tortenelem> [2009. május 29.]

Kaposi József (2006): Történelem, A 2006. évi érettségi vizsga eredményeinek elemzése <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006tapasztalatok-Tortenelem> [2009. május 29.]

Kaposi József (2006): Változás az állandóságban – az új történelemérettségi. Új érettségi Magyarországon, Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai, Országos Közoktatási Intézet, 2006. Szerk. Horváth Zsuzsanna, Lukács Judit, 73.o. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Uj_Erettsegi-04_Kaposi_Valtozas [2009. május 29.]

Kaposi József (2006): Az új történelmi érettségi tapasztalatairól és a vizsgafejlesztés további lehetőségeiről. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Kaposi József (2009): Az érettségi mint a felnőtté avatás rituáléja. *Új Pedagógiai Szemle*, 2009. április.

Kapronczay Péter (2002): Az európai történelemtanítás új útjai. Módszertani lapok Történelem, 2002. 9. évfolyam. 1. szám. 18. o. Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda, Budapest.

Katona András: A tantárgypedagógia kérdéséhez – a történelemtanítás felől szemlélve. *Új Pedagógiai Szemle*, 1997. június. <http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle/tantargypedagogia> [2009. május 29.]

Katona András (2005a): Történelemtanításunk hőskora, a rendszeres történelemtanítás kezdetei Raabe Történelem Tanári Kincsestár 2005. szeptember.

Katona András (2005b): „Haza és haladás” – a nagy tanárok fél évszázada Raabe Történelem Tanári Kincsestár, 2005. november.

Katona András (2006a): A rendszeres történelemtanítás meghonosodása az önkényuralom és dualizmus korának Magyarországon (1849–1902) Történelem – Tanári Kincsestár, 2006. január.

Katona András (2006b): A századelő történelemtanítása (1902–1920). Raabe Történelem – Tanári Kincsestár, 2006. szeptember.

Katona András (2007a): A Horthy-korszak történelemtanítása. Raabe Történelem – Tanári Kincsestár, 2007. január

Katona András (2007b): A rövid demokratikus átmenet és az „ötvenes évek” történelemtanítása (1945–1956). Raabe Történelem – Tanári Kincsestár, 2007. március.

Katona András (2007c): Kitekintés a Kádár-korszak történelemtanítására. Raabe Történelem Tanári Kincsestár, 2007. szept.

Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában. Tanulmányok a tantárgyi helyzetfelmérésről 2001-2003. Szerk. Kerber Zoltán, Országos Közoktatási Intézet, 2004.

Kereszty Orsolya (2005): Egy európai összehasonlító felmérés tanulságai a történelemdidaktika hazai értelmezéséhez. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. november.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-11-ta-Kereszty-Egy> [2009. július 9.]

Kerettantervi kézikönyv (KK) (2001). Olvasószerkesztő: Monostori Anikó. Technikai szerkesztő: Matics Ágnes, Taffermer Tamás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Konsept-H Könyvkiadó. Budapest.

Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2005): A tanári munka minőségének meghatározó szerepe. *Közgazdasági Szemle*, 2005. április-május. „Általános iskolai szegregáció I. II.” című tanulmányból.

[oktatas.magyarorszagholnap.hu/images/4_uleskertesikezdi2.pdf](http://www.magtudas.hu/images/4_uleskertesikezdi2.pdf) [2009. július 9.]
http://www.tte.hu/_public/ttorszkonf/szegr2.pdf [2009. július 9.]

Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2005): Az oktatási szegregáció okai, következményei és ára. SuliNova Kht, Budapest.

www.viresz.hu/hallgato/horizontalis4.doc [2009. május 29.]

Kinyó László (2005a): A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia*, 105. évf. 2. szám 109–126.

http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kinyo_MP1052.pdf [2009. június 6.]

Kinyó László (2005b): A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján 2005.

www.edu.u-szegesd.hu/mped/document/Kinyo_MP1054.pdf [2009. június 6.]

Knausz Imre (1991): A történelemtantervek aktuális problémái Magyarországon
Aktuelle Probleme der Lehrplandefür Geschichte in Ungarn. Geschichte, Politik und Ihre Didaktik, 1990. Sonderheft 7. 37-42. p. In: Knausz Imre (1998): *Történelem és oktatás. Tanulmányok az oktatás történetéről és a történelem oktatásáról*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.

Knausz Imre (1994): Tudjuk, de nem tesszük Töprengés a történelemtanításról. *Iskolakultúra*, 1994. 2-2. sz. 134–142. o.

Knausz Imre (1996a): Alternatívák – Kérdések és válaszkísérletek a történelemérettségivel és a középiskolai zárószakasz történelemoktatásával kapcsolatban. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.

Knausz Imre (1996b): Témakörök a történelemérettségén. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.

Knausz Imre (1998): *Történelem és oktatás. Tanulmányok az oktatás történetéről és a történelem oktatásáról*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.

Knausz Imre (2001/a): *A tanítás mestersége*. Budapest, 2001, IFA. Készült a Soros Alapítvány támogatásával.

<http://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.htm> [2009. június 6.]

Knausz Imre (2001/b): A tananyag újragondolása. Knausz Imre (szerk.): In: *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás*. Budapest, 2001, Műszaki Könyvkiadó.

Knausz Imre (2001/c): A tanulói teljesítmények értékelése. Knausz Imre (szerk.): In Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás. Budapest, 2001, Műszaki Könyvkiadó.

Knausz Imre (2002a): Lektori vélemény a Részletes érettségi követelményekről. Történelem. Kézirat. KÁOKSZI, Budapest.

Knausz Imre (2002b): Műveltség és autonómia, Új Pedagógiai Szemle 2002. október.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-10-ta-Knausz-Muveltseg> [2009. június 6.]

Knausz Imre (2003): A mélységelvű tanításról. Új Pedagógiai Szemle, 2003. március.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-03-ko-Knausz-Melysegelvu> [2009. június 6.]

Kojanitz László (2004): A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása
http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvutatasok/cd1_kojanitz/vizsgalat_eredmenyeinek_bemutatasa.pdf [2009. október 1.]

Kojanitz László (2005): Angol történelemtankönyvek bemutatása I. Támpont, 2005/10. szám 2005. November 7.
<http://www.mentor-tampont.hu/index.php?rovat=cikkek&mu=224&csoport=21&PHPSESSID=295cc8ce78976a60b8f339133be8a37a> [2009. június 8.]

Kojanitz László (2006): A kulcsfogalmakat középpontba állító programtervezés, kézirat. Commitment Pedagógiai Intézet, 2006.

Kojanitz László (2007): A tankönyvek minőségének megítélése. Iskolakultúra, 2007/6-7. 114.o.
<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00116/pdf/2007-6-7.pdf#page=112> [2009. június 8.]

Kojanitz László (2008): Tanuló- és tanulásközpontú tankönyvértékelés. Tankönyvdialógusok, OFI 2008. Szerk: Simon Márta.
<ftp://ftp.oki.hu/download/Tankonyvdialogusok/Tankonyvdialogusok-II-11.pdf> [2009. június 8.]

Kovács Ákos András (2007): A közös történelem és az európai identitás reprezentációjának lehetőségei egy francia–német történelemtankönyvben. Új Pedagógiai Szemle, 2007/május.
<http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle/kozos-tortenelem> [2009. június 8.]

Kőfalvi Tamás – Makk Ferenc (2007): Forrástani ismeretek történelemből, Segédkönyv a történelem forrásközpontú tanításához, Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Kürti György (szerk.) (2005): Ceglédi Kossuth Lajos Gimnázium Érettségizettek Évkönyve. Cegléd.

László János (2003): *Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája. Magyar Tudomány*, 2003/1.
<http://www.matud.iif.hu/03jan/laszlo1.html> [2009. május 14.]

Lengyel Attila (1996): A történelemérettségi története. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet

Lengyel Attila (1997/a): A történelemérettségi története Magyarországon I. Módszertani Lapok, Történelem, XXXVIII. évf. 2.szám. Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda, Budapest.

- Lengyel Attila (1997/b): A történelemérettségi története Magyarországon II. Módszertani Lapok, Történelem, XXXVIII. évf. 3.szám. Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda, Budapest.
- Lengyel Márta (1997): Az érettségi vizsga követelményrendszere Németországban. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.
- Lukacs John (2005): Egy nagy korszak végén. Európa Kiadó, Budapest.
- Magyar Néprajzi Lexikon (1977-1982). Akadémia Kiadó, Budapest. Főszerkesztő: Ortutay Gyula (Harmadik kötet, legényavatás címszó.)
<http://mek.niif.hu/02100//02115/html/3-1252.html>
- Major Éva (2001): A közoktatás nyelvi vizsgareformjának szakmai, oktatáspolitikai és társadalmi feltételei. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Major Éva (2006): Kitekintés az európai vizsgarendszerekre. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.
- Makay Mariann (2007): A 2005-ös és a 2006-os történelem írásbeli dolgozatainak részletes elemzése. Kézirat. OKI, Budapest.
- Márki Sándor (1902): Történettanítás az új középiskolai tanterv szellemében. Singer és Wolfner, Budapest.
- Mátrai Zsuzsa (1998): A külföldi tapasztalatok oktatásfejlesztési tanulságai. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.
- Mátrai Zsuzsa (2000): Felvételi vizsgák a világon (Nemzetközi kitekintés, 1- 2. rész) kézirat, Országos Közoktatási Intézet.
- Mátrai Zsuzsa (2001): *Érettségi és felvételi külföldön*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Mátrai Zsuzsa (2002a): *Érettségi és felvételi külföldön*. Akadémiai értekezés tézisei. Kézirat. Budapest
- Mátrai Zsuzsa (2002b): A standard vizsgáztatás tapasztalatai Nagy-Britanniában. Új Pedagógiai Szemle, 2002/02.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-02-ko-Matrai-Standard> [2009. május 14.]
- Neveléstörténet szöveggyűjtemény. Szerk.: Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2003) Osiris
- Milanovic, M. (szerk. 1997): User's Guide for Examiners. [Útmutató vizsgáztatók számára.] A Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching, Council for Cultural Co-operation, Council of Europe Press, Strasbourg.
- Miklósi László (2003): A Történelemtanárok Egyletének levele a KÁOKSZI vezetőjének. 2003.01.20.
- Miltényi Miklós (1993): Képesség- és személyiségfejlesztő módszerek a történelemtanítás megújításában. In: Új törekvések a történelemtanításban. Szerk. V. Molnár László. Keraban Kiadó, Budapest.
- Mohácsi Viktória (2002): Vélemény a Részletes érettségi követelmény és vizsgaleírás történelem című anyagról. Kézirat. OM, Budapest.
- Müller, Günter – Saling, Christian (1995): *Geschichte Abitur*. Érettségi követelmények történelemből: 1995. 7-8.

- Nagy József (2005) A kompetencialapú tartalmi szabályozás problémái és lehetőségei. In.: Loránd Ferenc (szerk.): A Tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról 2003-2004. OKNT jelentése. OM 2005.
- Nagy Péter Tibor (2001): Modern szekuláris értékek egy tradicionális társadalomban. *Educatio* 2001/3. ppp. 434-448.o.
http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=19 [2009. július 2.]
- Nagy Péter Tibor (2002): A magyar oktatástörténet szociológiai narratívája. *Szociológiai Szemle* 2002. március. 24–42.
<http://www.socio.mta.hu/mszt/20023/nagy.htm> [2009. július 2.]
- Nagy Péter Tibor (2006): Tananyagcsökkentés és társadalompolitika. In. Új vizsga, új tudás? Szerk: Kósa Barbara–Simon Mária. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=uj_vizsga_uj_tudas-1vita-nagy [2009. július 2.]
- Nat-tan (1996): Tájékoztatók a NAT műveltségi területeiről *Ember és társadalom*. Szerk. Szebenyi Péter, Korona Kiadó.
- Németh András (2003): A pedagógusszerep történeti változásai. In. Szakmai Etikai Kódex. Szerk. Hoffmann Rózsa. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- OECD (2002): Fejlesztő értékelés. Oktatókutató Intézet, Budapest.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=fejleszto> [2009. október 1.]
- Ötvös Zoltán (1998): Az olaszországi érettségi vizsgarendszer. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.
- Pálincás József (2005): Az objektivitás és korlátai. Az érettségi vizsga és a felsőoktatás összefüggései. In: Mester és Tanítvány. 2005. 8. sz.
- Pataki Ferenc (1997): Kollektív narratívumok és a csoportidentitás. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 37. 5-6.sz.
- Pataki Ferenc (2003): Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája. *Magyar Tudomány*, 2003/1.
www.matud.iif.hu/03jan/pataki.html [2009. május 14.]
- Elisabeth Persy (2004): Motiváció a tanulási folyamatban. In: Bábosik István: *Nevelésemlelet*. Osiris Kiadó, Budapest., 376-381
- Pierre Nora: Emlékezet és történelem között. Nora, Pierre: *Entre Mémoire et Histoire. La problématique des lieux*. In: *Les lieux de mémoire. I. La République*. Sous la direction de Pierre Nora. Paris, Gallimard, 1984. Fordította: Fordította: K. Horváth Zsolt
http://www.aetas.hu/1999_3/99-3-10.htm [2009. július 2.]
- Pritz Pál (2005): Az a "rövid" 20. század. *Történetpolitikai tanulmányok.*, Magyar Történelmi Társulat, Budapest.
<http://mek.oszk.hu/05600/05648/05648.pdf> [2009. május 12.]
- Quandt Siegfried (1991): A történelem oktatáselmélete. Távlatok és a fejlődés jelenlegi helyzete. Szabolcs Ottó: *Történelemtanítás Németországban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (1998): A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Rohlfes, Joachim (1991): *Történelem és történelemdidaktika*. Idézi Szabolcs Ottó: *Történelemtanítás Németországban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Romsics Ignác (2004): A történetíró dilemmája, előadás, Mindentudás egyeteme, Budapest.
<http://www.mindentudas.hu/romsics/20040729romsics.html> [2009. május 12.]
- Romsics Ignác (Szerk.) (2000): Magyar Történeti Szöveggyűjtemény II. Osiris Kiadó, Budapest.
- Sávoly Mária (2004): A történelemoktatás megújulásának kézikönyve, *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. október.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-10-kf-Savoly-Tortenelemoktatas> [2009. május 12.]
- Sávoly Mária (2004): A történelemoktatás erkölcsnevelő szerepéről. Mester és tanítvány 2004./1. szám.
- Sávoly Mária (2006): A kevesebb sokszor több, *Új Pedagógiai Szemle*, 2006. április.
<http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle/kevesebb-sokszor-tobb> [2009. május 12.]
- Shoemaker, F.: Textbooks in American education. The Education Quarterly vol. XIV. No 54. Jun. 1962, 108-15. o. Idézi: Závodszy Géza: Néhány szempont a tankönyvi kép tervezéséhez és kritikájához. In Tankönyvelméleti tanulmányok. Szerk. Karlovitz János. Tankönyvkiadó Budapest, 1986.
- Stradling, Robert (2001): Teaching 20th-century European history. Council of Europe Publishing, 2001) Például: kronológiai-strukturális ismeretek, történelmi tartalmak megértése és előadása, források és leírások interpretációja, a gondolkodási háló és a transzfer gondolkodás alkalmazása.
http://books.google.hu/books?id=9PbhL1J2QJwC&dq=Robert+Stradling:+Teaching+20th-century&printsec=frontcover&source=bl&ots=YrAhi_FJIt&sig=eHJPVxHmNggyEfXLsJD3b7ZbAtA&hl=hu&ei=t6bEStqTNdbD_gbS3aCWCA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAoQ6AEwAA#v=onepage&q=&f=false [2009. május 12.]
- Szabolcs Ottó (1989): A történelemtanítás fejlődési perspektívái Magyarországon. Történelemtanítás, 1989/3. sz. 3-6. old.
- Szabolcs Ottó (1993): Szempontok a Történelem Nemzeti Tanterv kialakításához Iskolakultúra, 1993/8. sz. 53-56. old.
- Szabolcs Ottó (1994): A „régí” történelemtanítás. Módszertani Lapok Történelem. 1994.1-2. XXXV. évfolyam. Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda, Budapest.
- Szabolcs Ottó (1996/A): Az érettségi, illetve a kimeneti vizsgaszabályozás kérdései. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.
- Szabolcs Ottó (1996/B): A NAT és a történelemtanítás *Új Pedagógiai Szemle*, 1996/2. sz. 88-93. old.
- Szabolcs Ottó (1998): Arról a bizonyos pluralizmusról. Történelempedagógiai Füzetek 3 25-27. old.
- Szabolcs Ottó (1999): Történelempedagógiai írások I. Történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XVI. ELTE BTK kiadványa, Budapest
- Szabolcs Ottó (szerk.) (2000): Fejezetek a történelemtanítás történetéből I-II. Történelemtanárok továbbképzése, Budapest.
- Szabolcs Ottó (2002): A történelemtanítás tegnap és ma. In. Történelempedagógiai írások II. Történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XXVII. ELTE BTK kiadványa, Budapest.

- Szabolcs Ottó – Katona András (szerk.) (2006): Történelem tantárgy-pedagógiai olvasókönyv. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabó Károly (1967): Tegyük változatosabbá az érettségi tételeket. Történelemtanítás. Budapest.
- Szabó László Tamás (1988) A "rejtett tanterv" 1985, Oktatókutató Intézet, Budapest, 201. o. Budapest: Magvető Könyvkiadó, 1988. 228 p.
http://www.magyarpaxromana.hu/kiadvanyok/soa/szabo_laszlotamas.htm [2009. május 12.]
- Szabó László Tamás (2001): Értékek az iskolában EDUCATIO 10:(3) pp. 161-171. (2001) www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsoar/488 [2009. május 12.]
- Szabó Márta (1998): Az írásbeli vizsga menete és feladattípusai a nemzetközi gyakorlatban néhány példa alapján. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.
- Szabó Márta (2000): Írásbeli érettségi mintafeladatsorok. Történelem. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.
- Szabó Márta (2002): A közvélemény-kutatás eredményeinek feldolgozása. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.
- Szabó Márta (2003): Történelemtanítás a magyar közoktatás különböző szintjein. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.
- Szabó Márta (2003): Tanári vélemények a történelem próbaérettségi feladatairól. Kézirat. Összeállította: Országos Közoktatási Intézet.
- Szebenyi Péter (1970): Feladatok – módszerek – eszközök. Visszapillantás a hazai történelemtanítás múltjára. Tankönyvkiadó, Budapest,
- Szebenyi Péter (1978): Történelemtanításunk a korszerűsítés útján. Bp.. 31–32. oldal.
- Szebenyi Péter (1989): Történelemtanítás Angliában, Akadémia Kiadó, Budapest.
- Tanulmányok az akadémiai távlati műveltségkonceptió alapján (1980): Összeállította.: Rét Rózsa. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- TTE-állásfoglalás (2002). Történelemtanítás és szerkezeti reform.
<http://www.tte.hu/?page=dok&id=98&archiv=&ev=> [2009. október 8.]
- TTE-állásfoglalás (2006). Felhívás a szabad tankönyvválasztás védelmére. 2006. március 22.
<http://tte.hu/?page=dok&id=129&archiv=&ev=> [2009. október 8.]
- Töttössy Istvánné (2005a): Az érettségi vizsgák szerepe a magyar közoktatásban
<http://www.magtudin.org/tottossyne.htm> [2009. május 29.]
- Töttössy Istvánné (2005b): Az érettségi története, A magyarországi érettségi vizsga útja a kezdetektől 2005-ig
http://mesterestanitvany.btk.ppke.hu/8_szam/MT8_10_27_Tottossy%20Magdolna.pdf [2009. május 29.]
- Unger Mátyás (1976): A történelmi tudat alakulása középiskolai tankönyveinkben. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Unger Mátyás (1985): Bevezetés a források ismeretébe és a forráselemzésbe. (11.o.) Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

Uffelmann Uwe (1999): Emotionen und historisches Lernen In. Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht. Schulz-Kirchner Verlag, Idstein.

Vajda Barnabás (2008): Multiperspektivitás és történelmi megbékélés. Fórum Társadalomtudományi Szemle, X. évfolyam, 2008/4. Somorja
http://www.foruminst.sk/publ/szemle/2008_4/szemle_2008_4_vajda-barnabas.pdf [2009. május 29.]

V. Molnár László (1993): Gondolatok a rendszerváltás utáni történelemtanítás kritikus pontjairól. Új törekvések a történelemtanításban Keraban Kiadó. Szerk. V. Molnár László

V. Molnár László (1996): Történelemmethodikai műhelytanulmányok. Szerk. V. Molnár László, Tárogató Kiadó. Előszó.

Vágó Irén (2000): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2000. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Vágó Irén (2003): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2003. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2003-Tartalom> [2009. október 1.]

Vágó Irén – Vass Vilmos (2006): Az oktatás tartalma . Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=jelentes2006-15_tartalom [2009. június 8.]

Weiss, Carol H (2005): Értékelés. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Wulf, Christoph (2007): Az antropológia rövid összefoglalása. Enciklopédia Kiadó, Budapest,

Závodszy Géza (1986): Néhány szempont a tankönyvi kép tervezéséhez és kritikájához. In.: Tankönyvelméleti tanulmányok. Szerk. Karlovitz János. Tankönyvkiadó Budapest.

Závodszy Géza (1994): Az Európa eszme a magyar történelemtanításban. Módszertani lapok, történelem. 35. évf. 1-2. szám. Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda, Budapest.

Závodszy Géza (2002): Tankönyv, iskola, társadalom. *Módszertani Lapok* Történelem 9. évfolyam 2. szám

Závodszy Géza (2008): Nemzeti előítéletesség és internacionalizmus. Sztereotípiák, előítéletek a magyar történelemkönyvekben (1949-1989) *Historia et schola*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Jogszabályok

Ratio Educationis. Fordította: Mészáros István (1981). Akadémiai Kiadó, Budapest

100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról. Mellékletben a történelemérettségi vizsga általános követelményei. Művelődési és Közoktatási Minisztérium 1997, Budapest. Azóta a rendelet többször módosult, jelenleg érvényben lévő változata: <http://net.jogtar.hu/jr/gen/getdoc.cgi?docid=99700100.kor> [2009. október 1.]

40/2002. (V. 24.) OM rendelet, az érettségi vizsga részletes követelményeiről, eredeti, és a mai állapot: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0200040.om [2009. október 1.]

15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről
http://www.pedagogia-online.hu/tksz/_dok/15_2006_kormanyrendelet.pdf [2009. július 10.]

28/2000. (IX. 21.) OM rendelet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról eredeti és mai állapot:
<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=390&articleID=1288&ctag=articlist&iid=1>
[2009. július 10.]

24/1997. (VI. 5) MKM rendelet), amely a vizsga megszervezésére, lebonyolítására, a vizsgatárgyak általános követelményeire, a vizsgázók teljesítményének értékelésére, a vizsgára való jelentkezésre és azzal kapcsolatos ügyvitelre vonatkozó összes rendelkezést tartalmazza. Id. Csala, u.o.

A minisztertanács 1.015/1952. (V. 18.) számú rendelete A felvételi vizsga bevezetéséről az egyetemeken és főiskolákon. Magyar Történelmi Szöveggyűjtemény II. Szerk. Romsics Ignác, Osiris 2000. 68.o.

23/2004. (VIII. 27.) OM rendelet a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről
<http://net.jogtar.hu/jr/gen/getdoc.cgi?docid=a0400023.om> [2009. július 10.]

130/1995. (X.26.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. MKM megbízásából, Korona Kiadó, 1995.

Tankönyvek, feladatgyűjtemények, munkafüzetek

Benkes Mihály – Borsányi György – Kende János – Krausz Tamás – Ravasz István, Ripp Zoltán, Rozsnyói Ágnes – Sipos Péter – Standeiszky Éva – Szarka László – Székely Gábor (1998): Történelem IV. Magyar Lajos Alapítvány, Cégér Kiadó.

Bérczes Mihály- Láng Erzsébet: Történelem feladatsorok az írásbeli érettségire I., II., III. Műszaki Kiadó, 2008.

Biró Gábor – Lőrinc László – Stefány Judit (1998): Történelem 1. kötet: Óskor, ókor, kora középkor. AKG Kiadó, Budapest.

Biró Gábor – Lőrinc László – Stefány Judit (2001): Történelem 2. kötet: Középkor, kora újkor. AKG Kiadó, Budapest.

Biró Gábor– Stefány Judit – Lőrinc László (2004): Történelem 3. A polgárság és a nemzetállamok (XVIII-XIX. század) Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.

- Biró Gábor – Hantos István (2005): Történelem 4. Korunk története. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. László, Kardos Éva, Hantos István. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Bihari Péter – Doba Dóra (2006): Történelem, a 12. évfolyam számára. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Csapodi Zoltán–Zsigmond Zsolt (2006/a): Történelem szóbeli tételek a 2006-ban emelt szinten érettségizőknek, Bölcelet Egyesület Budapest.
- Csapodi Zoltán (szerk.) (2006/b): Történelem írásbeli segédkönyv – Esszégyűjtemény és feladatsorok az érettségire készülőknek. Bölcelet Egyesület Budapest.
- Csorba Csaba – Hegyi W. György (2002): Történelem 9. Korona Kiadó, Budapest.
- Csorba Csaba – Katona András (2002): Történelem 10. Korona Kiadó, Budapest.
- Dupcsik Csaba – Repárszky Ildikó (2003): Történelem IV. Középiszolák számára. Műszaki Kiadó.
- Horváth Terézia – Kosaras Béla – Németh Gábor – Ujvári Pál (2007): Történelem, a 9. évfolyam számára. Műszaki Tankönyvkiadó.
- Kaposi József – Szabó Márta – Száray Miklós (2004-2005): Feladatgyűjtemény az új történelemérettségihez–írásbeli vizsga (9-10., 11., 12. évfolyamok) Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Feladatgyűjtemény az új történelemérettségihez – szóbeli vizsga, 9-12.évfolyam (2005): Szerk.: Kaposi József – Száray Miklós. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kaposi József – Száray Miklós (2007-2009): Történelem I-IV. Munkafüzetek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kaposi József – Száray Miklós (2006): Történelem IV. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kaposi József – Száray Miklós (2009): Érettségi adattár 9-12. évfolyam. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Történelemérettségi adattár (2005): szerk. Péczely Dóra. Bölcelet Egyesület, Budapest.
- Salamon Konrád (1994): Történelem IV. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Salamon Konrád (2004): Történelem 12. Korona Kiadó, Budapest.
- Salamon Konrád (2009): Történelem IV. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Száray Miklós (2006-2008): Történelem I. II. III. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ujvári Pál (2006.): Történelem, a 10. évfolyam számára. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Ujvári Pál (2007): Történelem, a 11. évfolyam számára. Műszaki Kiadó, Budapest.