

KAPOSÍ JÓZSEF

Széljegyzetek a hazai történelemtanítás tartalmi szabályozóinak változásairól

ABSZTRAKT

A tanulmány a változó történelemtanítás jellegzetességeit döntően a központi tartalmi szabályozás dokumentumain keresztül mutatja be. Az elmúlt évtizedek jelentős modernizációs törekvései a tartalmi dokumentumokban (tantervekben, vizsgakövetelményekben, tankönyvekben) diagnosztizálhatók. A változások a tananyagtartalmak hangsúlyainak változásaiban és a szemlélet- és feldolgozásmódok (kompetenciaközpontúság) módosulásában érhetők tetten. Az írás arra is rámutat, hogy a központilag menedzselt tartalmi, módszertani reformok nem eredményeztek rendszerszintű, mélyreható és minőségi eredményeket hazánkban, és a jövő feladata a történelemtanítás teljes struktúrájának újragondolása, amely a tudomány világának és a mindennapi pedagógiai praxisnak a folyamatos, nyilvános párbeszédét, a közélet demokratikus elköteleződését igényli. A tanulmány arra is felhívja a figyelmet, hogy az eredményes reformintézkedések nem nélkülözhetik a helyi innovációs tapasztalatok fölhasználását, valamint a változásban érintett intézményi közösségek tanulási és tudásmegosztási képességét.

Kulcsszavak: tartalmi szabályozás, tantervek, vizsgakövetelmények, központi és helyi szabályozás, szakmai autonómia, történelmi műveltség, tartalmi kánon, kompetenciaalapú oktatás, kulcskompetenciák, történelmi gondolkodás

Néhány évvel ezelőtt egy konferencián szürreálisnak neveztem a hazai történelemtanítást, mondván, hogy mind az elmélet, mind a gyakorlat terén a különböző történelmi idősíkok jellemzői egymásra csúsztak, és ezek a sokszor egymásnak is ellentmondó jelenségek párhuzamosan funkcionálnak (Kaposi, 2020). Számba venni is nehéz az elmúlt évtizedekben a történelemtanításra ható különböző ingamozgásokat. Például monopolisztikus és multiperspektivikus megközelítés, a kizárólag győztesekre és vesztesekre fókuszáló látásmód, az alattvalói engedelmességre és a civil állampolgári magatartásra nevelő szemlélet érvényesülése. Vagy a komplex társadalomtudományi és

szűkebb történettudományi nézőpont alkalmazása, a tartalomtudás és kompetenciaalapú tudás, továbbá a történelmi ismeretek megtanítására és a történelmi gondolkodás fejlesztésére koncentrálnó stratégia alkalmazását kell a pedagógiai munka előterébe állítani. A mindennapi gyakorlat ehhez igazodóan rendkívül sokszínű és változatos, miként a nemzetközi történelemdidaktikai szakirodalomban megfogalmazott gondolatok is.

A nemzetközi történelemtanítási diskurzusokban sokszor egymásba kapcsolódó, de nemegyszer egymással is vitatkozó vagy szemben álló folyamatok diagnosztizálhatók. Ezek szinte mindegyike összefügg a társadalmak változó emlékezetpolitikájával, a globális világ kihívásaival (Popp, 2021), a tudásgazdaság térnyerésével, az élethosszig tartó tanulás paradigmájával és a digitalizáció erőteljes térhódításával. Az utóbbi években előtérbe került a tudományosan alátámasztott és a dilettáns megközelítések „egyenrangúsítása”, amely a digitális közösségi platformok népszerűségével függ össze (Benziger, 2017; Wineburg, 2001). A legfrissebb történelemdidaktikai kutatások középontjában világszerte a kulcskompetenciák, a kritikai és problémamegoldó gondolkodás, a kommunikációs készségek fejlesztése, valamint a történelmi kulcsfogalmak (Stradling, 2001), a narratív készségek, a multiperspektivikus látás és elemzőkészség, az adaptálható értelmezési keretrendszer (Lee, 2004), illetve a történelmi gondolkodás kialakításának kérdésköre áll (Levesque–Croteau, 2020). Az is megfogalmazódott, hogy az affektív területek fejlesztése is elengedhetetlen, mert ezek révén jeleníthetők meg a társadalmi normák, erkölcsi viszonyok, és alakíthatók ki a demokratikus attitűdök (Chapman, 2021). A globális kihívásokra az OECD Learning Compass 2030 képességeket meghatározó dokumentuma a transzformatív kompetenciák (*transformative competences*) fejlesztésének jelentőségét adja válaszként, amelyek közül az értékteljesítést (*creating new value*), a feszültségek és kényszerhelyzetek csillapítását (*reconciling tensions and dilemmas*) és a felelősségvállalást (*taking responsibility*) jelöli meg legfontosabbnak. A nemzetközi trendekből egyértelműen kirajzolódik az állampolgári nevelés szerepének előtérbe kerülése, amelynek oka többek között a demokratikus

A nemzetközi történelemtanítási diskurzusokban sokszor egymásba kapcsolódó, de nemegyszer egymással is vitatkozó vagy szemben álló folyamatok diagnosztizálhatók.

struktúrákba vetett hit megkérdőjelezése és az aktív állampolgári részvétel csökkenése (OECD, 2019). A történelemtanítás nemzetközi és hazai képe ezért különböző perspektívákból vizsgálva más-más értelmezési lehetőségeket kínál és tesz lehetővé, miként a konkrét valóságon túlmutató úgynevezett szürreális alkotásoké.

Jelen tanulmány a hazai történelemtanítás változásait döntően az állami, központi tartalmi szabályozás dokumentumain keresztül mutatja

be. Terjedelmi okokból nem tér ki a – tartalmi szabályozók változásait szükségszerűen követő – tankönyvek és tanárképzés, illetve a továbbképzés területeire. Nem érinti azt az alapkérdést, hogy miként változott az elmúlt évtizedekben a diákok történelem

tantárgyhoz való hozzáállása; hogyan alakult a múlt feldolgozása révén történelmi tudatuk, és ebben milyen és mekkora szerepe volt az iskolai keretek között folyó történelemoktatásnak. Ennek oka rendkívül prózai, ugyanis átfogó és idősoros felmérések hiányában tudományos megalapozottságú válasz nem adható e kérdésekre. Hasonló okok – az átfogó felmérések és az ezekből származó adatok hiánya – indokolják, hogy a történelemtanítási gyakorlat bemutatása is hiányos. Azt persze tudjuk, hogy párhuzamosan van jelen a hagyományos tanári előadáson, diktáláson alapuló tanítás, a kérdeve kifejtő módszer, valamint a modernnek tartott tevékenység- és élményközpontú, projekt munkára épülő, nemegyszer hálózatokban is megtestesülő digitális oktatási gyakorlat. A legújabb – nem reprezentatív – felmérések azt mutatják, hogy e területen nagyon differenciált képpel találkozhatunk (Kamp, 2015). A tanórákon továbbra is meghatározó módon van jelen a frontális, diktáláson alapuló módszer. Bár az elmúlt évtizedek során a tanárok munkájában csökkent a pusztán az információk átadására fordított idő, nőtt a forrás- és tevékenységközpontú tanítási gyakorlat aránya, és megjelent a multiperspektivikus megközelítés, az úgynevezett pedagógiai kultúráváltás a mindennapi gyakorlatban nem vált általánossá (F. Dárdai-Kaposi, 2021).

Hazánkban az elmúlt évtized tartalmi szabályozási folyamata, a kiadott központi dokumentumok (tantervek, vizsgakövetelmények) jól szemléltetik a különböző nézőpontok egyidejűségét, a szabályozási inga mozgását, a tartalmi kánonok párhuzamosságát, az egymásra csúszott szemléleti „tér- és idősíkokat”. Az elmúlt három évtizedben hatszor módosultak a központi tantervi előírások és ebből következően a tankönyvek, illetve háromszor a tanári képzésekre vonatkozó előírások.

Jelen írás a 2010 utáni tartalmi szabályzók változásait mutatja be – szándéka szerint neutrálisan, adatokra támaszkodóan, noha a szerző nemegyszer személyesen is részese volt a folyamatoknak. Az elmúlt közel másfél évtizedben az oktatáspolitikai kétszer is (2010–2013, 2016–2021) nekifogott átfogó tantervi reformoknak. Az írás e folyamatok történelemtanításra vonatkozó tendenciáit veszi számba és próbálja értelmezni, kontextualizálni.

A 2012-ben elfogadott NAT a kilencvenes évek közepétől gyakorlattá vált kétpólusú (központi, helyi) és háromszintű (alaptanterv, kerettanterv, helyi tanterv) szabályozási keretrendszerben készült. Így az 1995-ben elfogadott NAT egy változataként értelmezhető. Szabályozási logikáját, szemléletét és szerkezetét azok az alapelvek határozták meg, amelyek az 1988 és 1995 közötti viták során kristályosodtak ki. Magtantervtípusú (*core curriculum*) dokumentum, amelyben a fejlesztési célok, feladatok és tartalmak műveltségterületekbe rendeződve jelentek meg. Felépítése független volt a különböző iskola-típusoktól, az iskolaszakaszokra fókuszált (1–4., 5–8., 9–12.), nem tartalmazott kötelező tantervi órahálót. Implementációját, iskolai alkalmazását az önálló funkciójú kerettantervek tették lehetővé. Szemléletmódja a diákok fejlesztésére és nem a feldolgozandó tartalmakra koncentrált. Készítése időszakában – a korábbi változatoktól eltérően – dominánsan érvényesült az a szemlélet, hogy a „globalizált világban a helyi identitások fel-

értékelődnek”. Szükség van tehát a „közös kulturális nyelv» megismerésére, valamint a nemzedékek közötti párbeszédet lehetővé tevő kódrendszer átörökítésére” (Schecker–Parchmann, 2007: 150), mert ez biztosítja a közösségi identitások tovább élését.

A történelemtanításra vonatkozó előírások az „Ember és társadalom” műveltségterület részeként jelentek meg, amely az erkölcsstan, az etika, a hon- és népismeret, a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek mellett a filozófia tantárgyat is magában foglalta. A műveltségterület egésze integrált és komplex (Kinyó Molnár, 2012) társadalomtudományi szemléletet tükrözött, így megfelelt a „civic education”-nek is nevezett nemzetközi standardnak. A NAT műveltségterületi anyagát a történetiség mint rendezőelv fogta keretbe. A társadalom alapstruktúráinak megismerésére összpontosított. A műveltségterületen belül a történelem hagyományos tartalmai kiegészültek a társadalmi és állampolgári ismeretekkel. A tantárgy tanítására vonatkozó műveltségterületi előírások megjelenítették a múlt feldolgozásának többnézőpontúságát, történelemszemlélete, tartalmi megközelítése az 1990-es években kialakult közmegegyezésre támaszkodott, melynek háttérében az MTA támogatásával készült *Magyarok Európában (1990)* című könyvsorozat és az ez alapján készült *Vezérfonal a magyar és egyetemes történelem oktatásához (1993)* kiadvány állt. A műveltségterület képviselte a narratív szemléletmódot, a kritikai gondolkodás érvényesülését, és hangsúlyosan megjelent benne a demokratikus gondolkodásmód és attitűdök fejlesztése is. A műveltségterületi anyag a 2003-as változathoz képest, a koncentrikusan, de más szinten ismétlődő tevékenységek átlátható jelölése révén egyszerűsítette a fejlesztési követelményeket. Hangsúlyozta a történelmi gondolkodás fejlesztését: „...a tanítás meghatározó célja a differenciált történelmi gondolkodás kialakítása, az adatok, tények, fogalmak, a történettudomány által kínált konstrukciók (sémák) rugalmas adaptálásával, illetve a történettudomány vizsgálati eljárásainak (történeti probléma felismerése, megfogalmazása, a kritika, az interpretáció) alkalmazásával” (NAT, 2012). E törekvést szolgálta a különböző típusú (értelmező és tartalmi) kulcsfogalmak megjelenése (Kojanitz, 2014). Az úgynevezett ismétlődő/hosszmetsetszeti témák pedig az értelemgazdag tanulást (*meaningful learning*) kívánták előtérbe állítani azáltal, hogy a különböző történelmi korok jelenségeit a tematikai összerendezés nyomán egymással összehasonlíthatóvá teszik. A kronológiai elrendezés mellett megjelenő tematikai megközelítés lehetőséget teremtett arra, hogy a hagyományos történelemoktatás során „láthatatlanok”, a társadalmilag és gazdaságilag hátrányos helyzetben levők, a politikailag marginalizáltak (nők, gyerekek, kisebbségek), valamint az ökológiai, fenntarthatósági nézőpontok is érvényesüljenek. Továbbá sor kerülhetett arra, hogy a hagyományos kronologikus felépítés helyett a történelemoktatás új szemléletű, tematikus tananyag-elrendezésének kipróbálása kapjon lehetőséget (Kaposi, 2018).

A 2013-as kerettantervek – mivel a helyi tantervek könnyített adaptálását kívánták szolgálni – óhatatlanul szűkítették a helyi döntések mozgásterét. A szükségesnél és a kelleténél részletesebb és merev módon szabályozták az intézménytípusok és a műveltségterületek anyagát. Bevezetésük is gyorsított volt, s noha tartalmaztak szakmailag előremu-

tató elemeket is, nem találkoztak a pedagógiai szakmai közvélemény elvárásaival. Ebben döntő szerepe volt az időszükének (a NAT megjelenése után hat hónap), amely nem tette lehetővé a sok-sok egyeztetést kívánó szakmai konszenzusok kialakítását. Gondot jelentett a folyamatot koordináló minisztériumi háttérintézmény (OFI) korlátozott mozgáster, ingatag szervezeti-finanszírozási helyzete, valamint a felsőoktatási képzési pozícióikat is féltő és leginkább a tartalmi tudást preferáló tudományos, szaktárgyi lobbik erős érdekérvényesítése. A közműveltségi tartalmakban a tantárgyi témák, adatok csökkentése helyett inkább a számszerű növekedés valósult meg. Ennek ellenére, mivel a kerettantervek differenciáltak, minden iskolatípusra, képzési formára készültek, iskolai adaptációjuk a legtöbbször nem jelentett áthidalhatatlan feladatot, még az alternatív programú iskolák számára sem. A kerettantervek szakmailag előremutató elemei közül kiemelhető az egységes műveltségterületi struktúra, a kétéves szakaszhatárok alkalmazása, a konstruktivista pedagógia érvényesülésére utaló *Előzetes tudás* rovat megjelenése, továbbá a *Fejlesztés várt eredményei* rovat szemléletmódja, amely a döntően leíró típusú tantervektől a követelménytípusú úgynevezett standardok irányába mutatott.

A történelem tantárgyi kerettantervek legvitatottabb kérdése a korszakhatárok megváltozásához kapcsolódott. Számos pedagógus nehezményezte, hogy az utolsó tanítási év a második világháború utáni időszakkal indul, így a jelenkori történelem túlzottan felértékelődik, és a korábbi korok döntő fontosságú jelenségei nem kapnak kellő hangsúlyt. Az a jogos felvetés is megjelent, hogy az első két évfolyam anyaga túlzottan zsúfolttá vált, és hangsúlyos témák, mint például a reformkor és az 1848–1849-es forradalom és szabadságharc a 6. és 10. évfolyamokon a tanév végére került. Az is kritika tárgyát jelentette, hogy a tantervekben, ha nem is nagymértékben, de nőtt a lexikai adatok, különösképpen a fogalmak száma. Ezért sok pedagógus szerint – ha a történelmi gondolkodás fejlesztésének és hangsúlyos céljainak is meg akart felelni – a tantervek anyaga feldolgozhatatlanná vált.

1. táblázat: A 2000-es évekbeli és a 2012-es nyolcosztályos általános iskolai és a négyosztályos középiskolai történelmi kerettantervek korszakhatárai évfolyamonként (saját szerkesztés)

Korábbi kerettantervek (2000, 2003, 2007)		2012-es kerettanterv	
Tananyag (egyetemes/magyar)		Tananyag (egyetemes/magyar)	
5. Az ókor vége / a magyar honfoglalás	9. Az első ezredforduló / a magyar államalapítás	5. A középkor vége / az Árpád-kor vége	9. A középkor vége / 1490-ig
6. A XVIII. század elejéig / a szatmári béke	10. A kora újkor 1721-ig / a szatmári béke	6. A kora újkor / 1849-ig	10. A kora újkor / 1849-ig
7. Az első világháború vége	11. Az első világháború kezdete	7. A második világháború vége	11. A második világháború vége
8. A globalizáció / 1990-ig	12. Az emberiség az újabb ezredfordulón / 1991	8. A globalizáció / 2004-ig	12. A globalizáció / 2004

A szaktanárok részéről jogos és komoly kritika fogadta a társadalmi és állampolgári ismeretek beépítését a történelem tantárgyba, mivel felkészületlennek tartották magukat például az ott megfogalmazott pénzügyi-gazdasági tudnivalók és a munka világára vonatkozó elvárások tanításának tekintetében (Katona, 2012).

A történelem kerettanterv pedagógiaiilag előremutató elemének tekinthető a témakörönként megjelenő *Nevelési-fejlesztési célok* rovat, amely megfogalmazta az adott tematikai egység általánosnak nevezhető célrendszerét, és közvetve vagy közvetlenül utalt az ismeretek feldolgozásának fókuszára, szemléletmódjára. Dominánsan érvényesítette a narratív szemléletmódot, és itt fogalmazódtak meg a konkrét történelmi tényismereteken túlmutató, a történelmi tanulást, gondolkodást, általánosítást lehetővé tevő értelmezési keretek, „rejtett történetsszervező sémák” (Pataki, 2010: 789) és mintázatok, amelyek alkalmasak a különböző történelmi korszakok analógiáinak beazonosítására, a transzferalapú tudásépítésre, továbbá a személyiségfejlesztést célzó morális tanulságok, normatív elvárások feldolgozására.

Az érettségi követelmények 2015-ös változásai (melyek 2017-ben léptek érvénybe) tartalmi tekintetben igazodtak a 2013-ban bevezetett kerettantervi előírásokhoz. A bevezetés óta eltelt tíz esztendő tapasztalatai alapján a kompetencialeírások rövidültek, a vizsgaleírások egyszerűsödtek. Nőtt az írásbeli vizsgarész összesített pontszáma, módosultak a feladatok tartalmi kijelölésének arányai, és csökkent a feladatok választásának lehetősége. Sajnos nem valósultak meg olyan standardizációs elemek, mint például a feladatkészítés professzionalizálódása, minőségbiztosítása, a feladatok előzetes kipróbálása és ez alapján a szintezésük, vagy a készítési, javítási-értékelési folyamatban közreműködők folyamatos fejlesztése (F. Dárdai – Kaposi, 2008).

A 2020-ban megjelent NAT készítésének előzményei 2016-ig nyúlnak vissza, az úgynevezett köznevelési kerekasztal-tárgyaláshoz, amelyre azért került sor, mert a fenntartói, finanszírozási, minősítési, előmeneteli rendszer átalakítása, a minimálbértől elszakított pedagógus-bértábla, továbbá az egyéb központosító törekvések (tankönyvkiadás és -választás szűkítése) következtében komoly elégedetlenségi hullám bontakozott ki a közoktatásban. A kerekasztal indulásakor még az iskolaszervezet strukturális változása (6+3+3-as modell, vagy az óvoda utolsó és az iskola első évének összekapcsolása) is napirenden volt. Később ezek a javaslatok asztalfiókba kerültek, mert az oktatáspolitikai – mondhatni a több évtizedes hazai hagyományokhoz illeszkedően – az eredményességi, hatékonysági problémákat a tartalmi szabályozás módosításával kívánta költséghatékonyan és a lehető legkisebb politikai, társadalmi konfliktussal megoldani.

A fejlesztőmunka két fázisban és a korábbiaktól teljesen eltérő feltételrendszer közepette valósult meg. A két fázis – 2016–2018 és 2018–2020 – nemcsak időbeli különbséget jelentett, hanem az eltérő szemléletmód érvényesülését és más-más prioritások megjelenését is. A két munkafázis jellegzetességeit – mind a szabályozási logika, mind a tanulásfelfogások és a fogalomhasználat tekintetében – elég jól el lehet különíteni a 2020 januárjában kiadott NAT-ban.

A munka első fázisának újdonsága nemcsak az volt, hogy egy önálló tudományos-szakmai közösségre (EFOP-projektre EFOP - 3.2.15 VEKOP - 17-2017-00001) bízta a minisztérium a fejlesztőmunkát, hanem az is, hogy megrendelőként nem határozta meg a tantervfejlesztés főbb irányait, koordinátáit. Az oktatásirányítás azt az álláspontot képviselte, hogy a „tudós társaságnak” kell kidolgoznia a tantervi reform szemléletét, tartalmát. A 2018 őszén nyilvánosságra hozott NAT-tervezet – a nemzetközi tantervi szemléletmód beépítésével – számos előremutató javaslatot fogalmazott meg. Markánsan érvényesült a tanulási eredményességet középpontba állító szemlélet, a digitális kultúra és infotechnológia térnyerése, az élményalapú és tevékenységközpontú pedagógiai gyakorlat népszerűsítése. A tervezet több oldalról is viták kereszttüzebe került. A kormányzati oldal képviselői elsősorban az identitást építő tárgyaknál (például magyar irodalom, ének-zene) a nemzeti jelleg megjelenésének erőtlenségét bírálták, míg a szakmai, tudományos szervezetek a szabályozási inga központosítás irányába való kilengését bírálták. Nehezményezték – különösképpen az iskolarendszert kötelezően meghatározó tantárgyi háló, órátábla miatt – a 1990-es évektől elfogadott alaptantervi jellemzők (magtantervtípusú szabályozás) felülírását, a helyi szintű döntések lehetőségének szűkítését. Kritizálták a készítés közben esedékes egyeztetések, konszenzuseresés elmaradását, valamint a tartalmak és kompetenciák közötti kényes egyensúlynak az előbbiek felé való elbillenését.

A munka második fázisa már erőteljes minisztériumi irányítás és felügyelet mellett folytatódott. Ennek eredményeként a 2012-es NAT és a 2018-as tervezet felhasználásával 2020 elejére egy – mai népszerű szóhasználatkal élve – hibrid jellegű tanterv jelent meg. Jól szemlélteti ezt, hogy jogilag a 2012-es módosításaként látott napvilágot, és nem új tantervként, noha a kezdeti oktatáspolitikai kommunikáció nem ezt ígérte. A NAT 2012-es változatába beépült a 2018-as tervezet számos előremutató tanulási-tanítási szakmai újítása és szabályozási szemlélete (például központi óratervi háló) és a funkcionáló oktatásirányítás által elvárt szakmai, ideológiai, fogalomhasználati megközelítések is.

A 2020-as NAT egészének elemzése nem tárgya ennek az írásnak, csak a történelemtanítás szempontjából lényeges elemek kiemelésére vállalkozom. Annyi biztosan megállapítható, hogy a szabályozási inga a központi irányba lengett ki, a helyivel szemben. Jól mutatja ezt a műveltségi területek százalékos arányait felváltó, központilag meghatározott tantárgyi rendszer és óraháló beépítése. Az is kitetszik, hogy a tantervi tartalmak szerepe is fölértékelődött a dokumentumban, ezt jelezi a II. fő fejezet címének változása is: *Kompetenciafejlesztés, műveltségközvetítés, tudásépítésből Kompetenciák, tudástartalmak* lett. Erre utal a tantárgyi tantervek szerkezeti felépítése is, hiszen a korábbi változatokban a tanítási tartalmak a fejlesztési céloknak alárendelődve jelentek meg, itt viszont a témakörök alatti szinten kaptak helyet az elvárt tanulási eredmények.

A történelemtanítás tekintetében változásként értelmezhető, hogy az úgynevezett kulcskompetenciák közül kimaradt a szociális és állampolgári kompetencia. Ez azért is nehezen értelmezhető, mert a készítés során sehol nem fogalmazódtak meg olyan felve-

tések, hogy az ottani elvárások érvényüket veszítették volna. „Az állampolgári kompetencia lehetővé teszi, hogy a társadalmi folyamatokról, struktúrákról és a demokráciáról kialakult tudást felhasználva aktívan vegyünk részt a közügyekben” (NAT 2012). Azért az is magyarázatra szorulna, hogy a fejlesztési területek között változatlan szöveggel megmaradt az állampolgárságra, demokráciára nevelésre vonatkozó szöveg, csak a kritikai gondolkodás helyébe a mérlegelő gondolkodás került. Ez a változás is nehezen érthető, mert a nemzetközi oktatáseméleti szakirodalomban az úgynevezett 4C modell részeként jelent meg a kritikai gondolkodás (*critical thinking*), az együttműködés (*collaboration*), a kreativitás (*creativity*) és a kommunikáció (*communication*) mint a jövő munkavállalói számára fontos kompetencia. A mérlegelő gondolkodás nyilvánvalóan egészen más képességeket és attitűdöket jelent, mint amelyek a kritikai gondolkodáshoz köthetők.

Változás a tantervekben az is, hogy a műveltségi területeknek nevezett részek tanulási területként jelennek meg (feltehetően összeszerkesztési gondok miatt nem egyértelműen és következetesen). Valószínűleg azzal az előremutató céllal változott az elnevezés, hogy a tanterv tanulásközpontú szemlélete érvényesüljön. Több műveltségi-tanulási terület elnevezése is megváltozott. Az *Ember és társadalom* helyébe a *Történelem és állampolgári ismeretek* lépett. Tartalma is módosult, kikerült belőle a filozófia – amely tulajdonképpen önálló tárgyként nem is jelenik meg –, az etika, illetve a hit- és erkölcsstan, amely önálló tanulási területté vált. A *Történelem és állampolgári ismeretek* tanulási terület az óratáblában három tantárgyból áll: történelem, állampolgári ismeretek, hon- és népismeret. Az állampolgári ismeretek önálló tantárgyként jelenik meg 8. és 12. évfolyamon. Ez a változtatás a történelemtanárok egyetértésével találkozott, miközben eltért a korábbi műveltségterület integratív szemléletmódjától, amely a komplex történelmi műveltség (*history literacy*) fejlesztését célozta meg.

A történelem tantárgy célrendszere, szemlélete nem változott jelentős mértékben a 2012-es NAT-hoz képest. Megmaradt, sőt erősödött a narratív szemlélet, továbbra is a kulcsfogalmakra épülően jelent meg a történelmi gondolkodás fejlesztése. Az általános iskolai korosztály számára még mindig hangsúlyos a történettanításon alapuló történelemtanítási szemlélet és a történelmi személyek portré típusú témakörei, kiegészülve a komplex életmódtörténeti témákkal, hosszsmetszeti szintetizáló (mélységelvű) témakörökkel. A középiskolai célrendszert továbbra is a történelmi források feldolgozása, a kronológiai elv és a jelenismeret térnyerése határozza meg. Lényegi változás, hogy az iskolafokozat célrendszerében lényegesen hangsúlyosabban jelenik meg a magyar történelem feldolgozási szándéka, amit az is jelez, hogy az általános iskolai szakaszban az „egyetemes történelem általánosan jellemző jelenségei, folyamatai elsősorban magyar példákon keresztül kerülnek bemutatásra”, a középiskolában pedig „egyetemes történelemből csak az általános, illetve a magyar történelemre hatással bíró jelenségek kerülnek előtérbe, klasszikus eseménytörténet, egyes országok története nem” (NAT, 2020).

A korábbi tantervekben megjelenő fejlesztési területek – a tanuláseméleti elvek érvényesítése érdekében – átfogalmazódtak tanulási eredményekké. Ez a változtatás előre-

mutató, mivel korszerű *kimenetközpontú* szemléletet tükröz. Ám a részletes eredménycélok valójában nem értelmezhetők standardokra épülő kimenetként, mert ehhez szintezésre lett volna szükség például a Bloom-taxonómia által alkalmazott módon. Ám ezt a munkát csak kipróbáláson alapuló módon lehetett volna elvégezni.

Noha a dokumentum számos vonatkozásában épít a korábbi változatokra, az ismétlődő-hosszmetszeti témák önállósága megszűnt, és azok beépültek az egyes kronologikus témakörökbe. Ez utóbbiak továbbfejlesztése és általános rendezőelvként való alkalmazása (középiskolai szinten) komoly modernizációs elemként jelenhetett volna meg. Továbbra is a kronologikus témakörök dominanciája érvényesül, amelyeknél megszűnt az általános és középiskolai elvárások azonossága és keretjellegű megfogalmazása. Sokkal konkrétabbak, részletesebbek lettek – hasonlóan a korábbi kerettantervi címekhez –, és számuk tizenegyről az általános iskolában huszonötre, a középiskolában pedig huszonkilencre nőtt. A számszerű növekedés – ha a korábbi kerettantervekhez, részletes érettségi követelményekhez hasonlítjuk – nem járt együtt tananyag-növekedéssel, sőt a kerettantervek – a témakörök belső átstrukturálása révén – csökkenő tartalmakat mutatnak.

A NAT-nak mint szabályozóeszköznek a szerepe növekedett, mert a korábban a kerettantervekben megjelenített funkciókat is magában foglalta (például óraszámok, pedagógiai szakaszokra vonatkozó tantárgyi pedagógiai elvárások). Ám feltehetően a mindennapi tanításra való hatása a korábbiakhoz képest alig-alig változott, mert a megjelenése és a bevezetése között nem telt el több mint nyolc hónap. A bevezetést az is nehezítette, hogy a kerettantervek további két hónappal később jelentek meg – a korábbi gyakorlattól eltérően – nem miniszteri rendeletben, hanem hivatalos közleményként. A gyorsított bevezetés azért is sajnálatos, mert a tantervi fejlesztések folyamatában hangsúlyosan megfogalmazódott, hogy a NAT-munkálatoknak húsz százaléka a dokumentum elkészítése, és nyolcvan százaléka az implementáció (Halász, 2018), mely magában foglalja a szakmai támogató kiadványokat és a pedagógusok széles körű felkészítését. Sajnos a gyakorlat figyelmen kívül hagyta ezt, és csak néhány hónapnyi felkészülést biztosított az iskoláknak, pedagógusoknak – ráadásul a digitális oktatásra való átállás időszakában.

A kerettantervek jogi helyzete (nem miniszteri rendeletek) és szabályozási funkciójuk szűkült, így nem tartalmazzák az egyes iskolafokozatokhoz kapcsolódó nevelési-oktatási célokat, feladatokat, mert ezekről a NAT rendelkezik. Differenciáltságuk is eltért a megelőző két évtizedes gyakorlattól. Például csak egy általános középiskolai kerettanterv készült, nem pedig differenciáltan az eltérő iskolatípusokra (gimnázium, szakgimnázium, szakközépiskola). Az alaptanterv inkább kiegészítő eszközként funkcionál, mintsem önálló szabályozási dokumentumként. A különböző tantárgyi kerettantervek nem egységes szerkezetűek, bár általánosan érvényesül bennük a tanulási eredményekben való gondolkodás. Szerkezetük lazább, mint a 2012-es változatok, de az elvárt tanulási eredmények megjelenítésével és a javasolt tevékenységek meghatározásával konkrétabbá te-

hetik az oktatáspolitikai és a fenntartói ellenőrzési lehetőségeket. Módszertani funkciójuk erősödött, mert a tanulási területhez illeszkedően ajánlott tanulói tevékenységeket is megfogalmaznak.

A történelem kerettantervek szabályozási szemlélete, szerkezete, tanulásfelfogása szorosan igazodik a NAT-ban rögzítettekhez. A 2012-es változatnál vitatott korszakhatárok nem változtak, így az 1945 utáni történelem még hangsúlyosabbá és részletezőbbé vált, hiszen kimaradtak belőle a társadalmi és gazdasági ismeretek. A tartalmi kánon tekintetében érzékelhetően gyengült a *Magyarok Európában* című sorozat által képviselt szemléletmód, amely a hazai történéseket a klasszikusnak tartott európai normák és értékek (például hatalommegosztás, magántulajdon, egyéni-közösségi szabadságjogok) keretébe helyezve tárgyalja. A témák és altémák kiválasztásánál, a címadásoknál néhol az ideológiai-aktuálpolitikai törekvések is beazonosíthatók. Például felértékelődtek a magyarság keleti eredetét erősítő motívumok: kiemelt téma lett a Hun Birodalom. Nagyobb hangsúlyt kapott a kereszténység szerepe, a Magyar Királyság iszlám terjeszkedésével szemben vívott harca a középkorban és a kora újkorban. Bővült a kommunista múlt bűneinek megjelenítése például a rövid életű Tanácsköztársaság részletező feldolgozása vagy a kádári diktatúra témakör címként való kiemelése és tartalma révén. Gyengült ugyanakkor az nézőpont, hogy a XVIII. századtól Magyarország a fejlődő nyugat-európai polgárosodást, a kibővülő szabadságjogok érvényesülését és a nagyarányú gazdasági átalakulást tekintette mintának és elérendő nemzeti célnak. A közmegegyezést nélkülöző vagy a tanárok többsége által kevésbé ismert számos új cím – például az első világ-háború helyett „nagy háború” – és új topográfiai hely – például Kolina-vidék, Szolyva – került be a dokumentumba.

A történelemérettségi követelményeinek 2021-es módosítását az előző évben kiadott NAT-kerettantervekhez való igazodás és az írásbeli feladatkészítés további standardizációs szándékaival (mechanikusan elvégezhető pontozhatóság) indokolták. A módosítások sajnálatosan több ponton is szembementek a kerettantervek tananyagcsökkentési eredményeivel és a 2005-ben életbe lépett, kompetenciafejlesztésen alapuló, a tanulók differenciált történelmi gondolkodását előtérbe helyező érettségivizsga-konstrukcióval. Már-már implicit módon az ismeretek reprodukálása jelenik meg prioritásként, és nem a forrásokból levont következtetések. A módosítás nyomán megbomlani látszik az ismeretek számonkérése és a kompetenciamérés közötti korábbi egyensúly. Ezt leginkább az igazolja, hogy a két vizsgaszint nem azonos mennyiségű lexikai tudást vár el. Az új, emelt szintű követelményekben a kötelező lexikai ismeretek (fogalmak, nevek, évszámok, helynevek) a 2020-as középszintű kerettantervhez képest negyven százalékkal növekedtek. A szemléletváltást az is tükrözi, hogy rövidült a kompetencialista és a történelmi gondolkodásra vonatkozó kompetenciaalapú követelmények száma, és ezek kifejtettsége csökkent a legnagyobb mértékben. Mindez azért különösen problematikus, mert az elmúlt évtizedek tapasztalatai azt mutatják, hogy a vizsgakövetelményeknek komoly hatásuk van nemcsak magára a vizsgára, hanem visszaszabályozó szerepük révén

jelentősen befolyásolják a mindennapi iskolai gyakorlatot. Félő, hogy az átdolgozott követelmények megerősítik a túlságosan is ismeretközpontú mai tanítási gyakorlatot, ahelyett hogy a narratív kompetenciák fejlesztésére, a problémamegoldásra és a tevékenységközpontú tanulásra ösztönöznének.

Sajnálatos, hogy leállt az érettségi rendszer előző évtized közepén elindulni látszó reformja, amely a két vizsgaszint átgondolását, az adaptív tesztelés érettségi körülmények közötti kipróbálását tűzte ki célul, és a papíralapú vizsga digitális alapra való adaptálási lehetőségeit és feltételeit vizsgálta (Molnár-Pásztor-Kovács, 2015; Szepesi, 2017). Az a fejlesztési javaslat is elakadt, amely a szóbeli helyett – a diákok önkéntes döntése alapján – a projektalapú vizsga letételét is lehetővé tette volna. E lehetőség elmaradásának negatív következményeit a Covid-járvánnyal összefüggő lezárások még inkább felerősítették.

Az írás fókuszának kiválasztását leginkább az igazolja, hogy az elmúlt évtizedek legjelentősebb modernizációs törekvései tartalmi és módszertani szempontból a központilag vezérelt és szabályozott dokumentumokban (a tantervekben, vizsgakövetelményekben, tankönyvekben) diagnosztizálhatók. Ezek a változások egyrészt a tananyagtartalmak hangsúlyainak megváltozásában, másrészt a szemlélet- és feldolgozásmódok (kompetenciaközpontúság) módosulásában érhetők tetten. Ha a változó Nemzeti alaptanterveket (1995, 2003, 2007, 2012, 2020) és különösen az érettségi követelményeket (2005, 2015, 2021) vizsgáljuk, akkor összességében azt állapíthatjuk meg – ha sokszor ellentmondások közepette is –, hogy a kompetenciafejlesztés és az élethosszig tartó tanulási képességek kialakítása, valamint a multiperspektivikus szemléletű és tanulóközpontú tanulási-tanítási stratégia megvalósítási szándéka állt a szabályozási folyamatok középpontjában. A többségében központilag vezérelt és szabályozott modernizációs törekvések hozzájárultak az iskolai történelemtanítás elméletének és gyakorlatának változásaihoz, de a lényegi és átütő erejű szemléletváltás még várat magára.

A központi reformtörekvések – a folyamatosan lengő szabályozási inga – mérlege a fentiek ellenére ellentmondásos. A változtatások ugyanis egyik esetben sem eredményeztek rendszerszintű, mélyreható eredményeket és érzékelhető minőségjavulást. A teljes szemléletváltást nehezítette a közpolitikai gondolkodásmód ellentmondásossága, a folyamatos oktatáspolitikai irányváltásokból adódó bizonytalanság és ebből következően a meg-megújuló modernizációs és implementációs folyamatok befejezetlensége.

Az egymást érő tartalmi szabályozási változások, készítésük gyorsuló ütemével fordított arányban, egyre kevésbé épültek be a mindennapi gyakorlatba, és nem megvalósuló tantervekké, hanem mindinkább oktatáspolitikai deklarációkká váltak. A kínáló

A többségében központilag vezérelt és szabályozott modernizációs törekvések hozzájárultak az iskolai történelemtanítás elméletének és gyakorlatának változásaihoz, de a lényegi és átütő erejű szemléletváltás még várat magára.

tanulások közül kiemelhető, hogy a folyamatosan változó (állami) központi szabályozás széles körű implementációs tevékenység autentikus és működő mérési rendszer hiányában, az érintettek aktív bevonása nélkül többnyire alacsony hatékonyságú. Az eredményes reformok nem nélkülözhetik a tudományos normák alkalmazását, a sokoldalú konszenzus keresését, a széles körű szakmai nyilvánosságot és autonómiát, valamint a helyi innovációs tapasztalatok fölhasználását és a változásban érintett intézményi közösségek tanulási és tudásmegosztási képességét.

Az elmúlt évtized reformtörekvései ellenére a következő időszak feladatává válik, hogy megkezdődjék a történelemtanítás teljes struktúrájának újragondolása, amelyben kiemelt jelentőségűvé válik a tudomány világának és a mindennapi pedagógiai praxisnak a folyamatos, nyilvános, interaktív és empatikus párbeszéde, és meghatározó szerepe lehet a mai magyar társadalom önreflexiójának, jövőképének, a közélet demokratikus elköteleződésének, az eredményes és méltányos közoktatási rendszer megteremtésére irányuló szándékok közpolitikai és társadalmi elfogadottságának.

Felhasznált irodalom

- A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, *Magyar Közlöny*, 78. évfolyam, 2012/66., 10708., <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> (letöltve: 2022. 04. 20.).
- A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról, *Magyar Közlöny*, 86. évfolyam, 2020/17., 290–446.
- BENZIGER, KARL (2017): *The Strong State and Embedded Dissonance – History Education and Populist Politics in Hungary, Yesterday and Today*, 18., <https://repository.nwu.ac.za/handle/10394/26128>, DOI: <http://dx.doi.org/10.17159/2223-0386/2016/n18a4> (letöltve: 2022. 04. 20.).
- CHAPMAN, ARTHUR (szerk.) (2021): *Knowing History in Schools – Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge*, London, University College London Press, <https://www.uclpress.co.uk/products/130698>, DOI: 10.14324/111.9781787357303 <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/51810> (letöltve: 2022. 04. 20.).
- EMMI-rendelet 51/2012. (XII. 21.) a Kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről.
- EFOP - 3.2.15 VEKOP - 17-2017-00001 „A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása” című kiemelt projekt
- F. DÁRDAI ÁGNES – KAPOSÍ JÓZSEF (2008): A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései, in BÁNKUTI ZSUZSA – LUKÁCS JUDIT (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről*, Budapest, OFI, 169–186.
- F. DÁRDAI ÁGNES – KAPOSÍ JÓZSEF (2021): A történelemtanítás elmúlt 30 éve (1990–2020) – Helyzetkép és perspektíva, *Magyar Pedagógia*, 121. évfolyam, 2021/2., 137–167., http://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/F.Dardai_Mped20212.pdf (letöltve: 2022. 04. 20.).
- GLATZ FERENC (szerk.) (1990): *Magyarok Európában*, Budapest, Háttér–Téka.
- GLATZ FERENC (szerk.) (1993): *Vezérfonal a magyar és egyetemes történelem oktatásához*, Budapest, MTA Történelemtudományi Intézet.
- Halász Gábor (2018): *Kurrikulum-fejlesztés, kurrikulum-szabályozás és kurrikulum-implementáció: alapvető összefüggések és globális trendek*, <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/nemzetki-trendek-s-gyakorlatok.pdf> (letöltve: 2022. 04. 20.).
- KAMP ALFRÉD (2015): A történelemtanárok tanítási gyakorlatának és a digitális pedagógiával kapcsolatos nézeteinek felmérése. Online országos kérdőíves kutatás történelemtanárok körében, a szerző doktori dolgozatának kézirat.
- KAPOSÍ JÓZSEF (2015): *Válogatott tanulmányok II. – Tanterv – Történelem – Módszertan*, Budapest, Szaktudás Kiadó Ház Zrt.

- KAPOSI JÓZSEF (2016): A történelemtanítás kihívásai és lehetőségei az új nemzeti alaptanterv és a kerettantervek alapján, *Történelemtanítás*, 7. új évfolyam, 2016/1–2., <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2016/07/kaposi-jozsef-a-tortenelemtanitas-kihivasai-es-lehetosegei-az-uj-nemzeti-alaptanterv-es-a-kerettantervek-alapjan-07-01-03/> (letöltve: 2022. 04. 19.).
- KAPOSI JÓZSEF (2020): A hazai történelemoktatás dilemmái, *Történelemtanítás*, 11. új évfolyam, 2020/1–2., <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2020/05/kaposi-jozsef-a-hazai-tortenelemoktatas-dilemmai-11-01-03/> (letöltve: 2022. 04. 19.).
- KATONA ANDRÁS (2012): A megőrizve változtatás jegyében az új történelem kerettantervekről, *Történelemtanítás*, 3. új évfolyam, 2012/2–4., <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/01/katona-andras-a-megorizve-valtoztat-as-jegyeben-az-uj-tortenelem-kerettantervekről-03-02-09/> (letöltve: 2022. 04. 19.).
- KINYÓ LÁSZLÓ – MOLNÁR EDIT KATALIN (2012): Történelem és társadalomismeret, állampolgári kompetenciák, in CSAPÓ BENŐ (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/1412/1/Merlegen_KL_MEK.pdf (letöltve: 2022. 04. 19.).
- KOJANITZ LÁSZLÓ (2014): A kerettanterv változásai – a történetmeséléstől a reflektív történelemszemléletig, *Történelemtanítás*, 5. új évfolyam, 2014/1., <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2014/04/kojanitz-laszlo-a-kerettanterv-> (letöltve: 2022. 04. 19.).
- LEE, PETER (2004): Walking backwards into tomorrow historical consciousness and understanding history, *International Journal of Historical Teaching, Learning, and Research*, 4. évfolyam, 2004/2., 1–46., DOI:10.18546/HERJ.10.2.07 (letöltve: 2022. 04. 20.).
- LEVESQUE, STÉPHANE – CROTEAU, JEAN-PHILIPPE (2020): *Beyond History – For Historical Consciousness – Students, Narrative and Memory*, Toronto, University of Toronto Press, Scholarly Publishing Division.
- MOLNÁR GYÖNGYVÉR – PÁSZTOR-KOVÁCS ANITA (2015): A számítógépes vizsgáztatás infrastrukturális kérdései: az iskolák eszközparkjának helyzete és a változás tendenciái, *Iskolakultúra*, 25. évfolyam, 2015/4. 49–61.
- OECD (2019): *Learning Compass 2030 – Core Foundations for 2030*, https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/core-foundations/Core_Foundations_for_2030_concept_note.pdf (letöltve: 2022. 04. 20.).
- PATAKI FERENC (2010): Kollektív emlékezet és emlékezetpolitika, *Magyar Tudomány*, 171. évfolyam, 2010/7., 778–798., http://epa.oszk.hu/00600/00691/00079/pdf/mtud_2010_07_778-798.pdf (letöltve: 2022. 04. 20.).
- POPP, SUSANNE (2021): „Az emberiség történelme”, „egyetemes történelem”, „világtörténelem”, „nagy történelem” mint az iskolai történelemtanítás didaktikai megközelítései, *Történelemtanítás*, 12. új évfolyam, 2021/3., <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2021/09/suzanne-popp-az-iskolai-tortenelemtanitas-didaktikai-megkozelitesei-12-02-02/> (letöltve: 2022. 04. 19.).

- SCHECKER, HORST – PARCHMANN, ILKA (2007): Standards and competence models – The German situation, in WADDINGTON, DAVID – NENTWIG, PETER – SCHANZE, SASCHA (szerk.): *Making It Comparable – Standards in Science Education*, Münster, Waxmann, 147–165.
- STRADLING, ROBERT (2001): *Teaching 20th-century European History*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- SZEPESI GÁBOR (2017): A digitális érettségi bevezetésének lehetősége történelem tantárgyból, *Történelemtanítás*, 8. új évfolyam, 2017/3–4., <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/05/szepesi-gabor-a-digitalis-erettsegi-bevezetesenek-lehetosege-a-tortenelem-tantargybol-08-03-03/> (letöltve: 2022. 04. 19.).
- WINEBURG, SAM (2001): *Historical thinking and other unnatural acts*, Temple University Press, Philadelphia.

Some notes on changes to content regulation of history teaching in Hungary

ABSTRACT

This study presents the changing attributes of history teaching mainly through centrally regulated documents on content. Significant modernization efforts of the past decades may be diagnosed in these documents on content (in curricula, in examination requirements, in textbooks). The changes are apparent in the changes to the emphases of subject content and in the transformation of methods of approach and processing (competency-centered). The study also shows that centrally-managed reforms and content did not produce systemic, radical and quality results in Hungary, and the rethinking of the entire structure of history teaching remains a task for the future, one that requires a continuous, open dialogue between the academic sphere and the everyday practice of teaching as well as the democratic commitment of the public sphere. The study points out, too, that worthwhile measures of reform cannot be undertaken without drawing on local innovative experience and the learning and knowledge-sharing abilities of the institutional communities affected by such change.

KEYWORDS: content regulation, curricula, examination requirements, central and local regulation, professional autonomy, historical literacy, the content canon, competency-based education, key competencies, historical thinking

KAPOSI JÓZSEF | Habilitált egyetemi docens. 2003-tól tanít a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán, jelenleg a Vitéz János Tanárképző Központ munkatársa. Számos történelemoktatáshoz, drámapedagógiához kapcsolódó szakkönyv, tanulmány, tankönyv szerzője. Az MTA köztestületének tagja, a Pécsi Tudományegyetem és az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem doktori iskolájának oktatója, témavezetője. A Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatának elnöke.