

Válaszok a körkérdésre

Huszonhárom válasz érkezett a körkérdésünkre, melyet két esetben szerzőpáros írt, így összesen huszonöt szerző véleménye jelenik meg a következő oldalakon. A válaszolók közül kilencen nők, tizenhatan férfiak. Tizennégyen a fővároshoz kötődnek, tízen vidéki intézményben dolgoznak, egy szerző határon túli magyar egyetem oktatója. Az iskolarendszer különböző szintjeit tekintve négyen általános iskolai történelemtanárok, kilencen gimnáziumban, négyen a szakképzésben dolgoznak, kilencen pedig egyetemi oktatók vagy kutatók (többen több csoportba is besorolhatóak). Egy részük szakmai portálok szerkesztőjeként vagy civil szervezetek tisztségviselőjeként is tevékenykedik. Bár a szerzők halmaza statisztikai értelemben természetesen nem reprezentatív, figyelemre méltó gondolatokat közölnek a történelemtanítás problémáiról és ezek megoldási lehetőségeiről. Az alábbiakban a szerzők ábécérendjében közöljük a beérkezett válaszokat.

ÁRPÁSI ILDIKÓ

történelem – magyar nyelv és irodalom szakos tanár

Verseghy Ferenc Gimnázium, Szolnok – a 2025/2026-os tanévig: Szolnoki

Szakképzési Centrum Damjanich János Szakképző Iskola és Kollégium, Martfű

Hosszú ideje vagyok a pályán, ez a 25. tanévem, így nagy rálátásom van a történelemoktatásra. Szeretek tanítani, szívesen végzem a munkám. Iskolámban én vagyok az egyetlen történelem szakos, és korábbi munkahelyemen is sok éven keresztül csak én tanítottam ezt a tárgyat. Ez kicsit nehezíti a tudásmegosztást, vagy a szakmai konzultációt például egy érettségi dolgozat javítása kapcsán, hiszen nincs közvetlen kollégám ugyanezzel a szakkal. Ugyanakkor nagyon jó, hogy a Centrumban, ahol dolgozom, van bölcsészettudományi szakmai munkacsoport, mert így a többi intézmény történelem szakos oktatóival havonta találkozunk, közös projekteken és feladatokon dolgozunk, tapasztalatot cserélünk.

A tantárgy oktatásának jelene és jövője kapcsán, azt hiszem, egy kicsit vissza kell „utaznunk” a múltba, hogy a nézőpontom jobban érthető legyen. Nem tanárccsaládban nőttem fel, a két tárgyam iránti érdeklődés mégis gyerekkoromig vezethető vissza, és anyai nagyapámnak, Horváth Ferencnek köszönhető. Sokat verseltünk, mesélt nekem, ma is őrzöm versesköteteit és a nagymamámmal folytatott, II. világháborús levelezését. Az általános iskolai történelemtanárom, Dobos Sándorné is meghatározó szerepet játszott a pályaválasztásomban, sokszor eszembe jut a cicerói gondolat, melyet a tanárnő felíratott a füzetünk első oldalára: „Historia est magistra vitae”. A végső inspirációt a tanári pálya felé pedig a gimnáziumi történelemtanárom, Baráth Márta adta meg, akinek ma is sok órájára emlékszem nagyon hálás szívvel.

Az egyetem után, pályakezdőként szembesültem először azzal, hogy kicsit idealizáltak az elképzeléseim a tanítással kapcsolatban, de igyekeztem gyorsan alkalmazkodni a lehetőségekhez, és összeegyeztetni azokat az elvárásaimmal. Akkor még Hódmezővásárhelyen tanítottam egy műszaki szakközépiskola és gimnáziumban. Sok változást éltem meg 25 év alatt, például iskola-átszervezéseket, a 2005-ben bevezetett kétszintű érettségit, melytől emlékeim szerint egyszerre tartott is a tanártársadalom és nagy reményeket is fűzött hozzá, ahogy a 2017-es és a 2024-es változtatásokhoz is. Az évek során változott a kerettanterv, a helyi tantervek, a módszertan, az eszközök, például a digitalizáció miatt, vagy abban, hogy a frontális tanítás mellett igyekszünk más módszereket is alkalmazni, például csoportmunkát, páros munkát, projektmódszert.

Másfél éve, egy költözés során szembesültem azzal, hogy hányféle tankönyvet és atlaszt használtam az évek során, hogyan vált egyre fontosabbá például a forrásközpontúság, és hányféle tanmenetet készítettem a hagyományostól a tevékenység alapúig. Rengeteget változtak a gyerekek is, persze nem rosszabbak lettek, de nekünk nagyon sokat kell alkalmazkodnunk az új generációkhoz. Én már abba a korosztályba tartozom, aki a mostani diákjai szüleit is tanította. Félreértés ne essék, nem szeretnék nosztalgizálni, de gyakran kell önreflexiót végezni, mivel még 16 évem van a nyugdíjig: elég „modern” vagyok a jelenkor gyermekének tanításához, és az leszek a jövőben is? Igyekszem képezni magam, olvasom a friss szakirodalmat, nagy hangsúlyt fektetek például a kritikai gondolkodás tanítására, mert szerintem ez elengedhetetlen. Sokat köszönhetek ez utóbbi elsajátításában a Zachor Alapítvány a Társadalmi Emlékezetért nevű civil oktatási szervezetnek, melynek szemléletével 9 éve ismerkedtem meg, ez pedig sokat alakított a tanítási módszertanomon.

Hogy miben, mely jellemzőiben kellene változnia szerintem a történelemtanításnak? Nagyon nehéz kérdés. Erről gondolkodtunk a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatának szervezésében a Műhelybeszélgetések a történelemtanításról című rendezvényen 2026. február 28-án. A szakmai párbeszéd két témát járt körbe: a tartalmi szabályozást és a történelemérettségit. A rendezvény – melyen tanárok, oktatók, kutatók vettek részt – nagyon elgondolkodtatott. Sok elképzelés merült fel, például a tanterv megszüntetése, valamint az érettségi szükségessége vagy éppen szükségtelensége. A résztvevők jelentős része jó nevű, többnyire fővárosi gimnáziumban tanított, ezzel szemben én egy kisvárosban oktatok a technikumi diákjaimat. Az érettségi kétszintű, a diákság palettája viszont sokszínű, de az is előfordul, hogy a történelem szakra bejutó hallgató ugyanazt a középszintű érettségit teszi le, mint az én diákjaim, hiszen nem feltétel az emelt szint, ez kérdéseket is felvet a jövő tanárainak tudásszintjével kapcsolatban.

Tudom, hogy bárhol is tanítunk, mindannyiunk munkájának megvannak a szépségei és a nehézségei, de talán mondhatom, hogy a hozzám hasonló helyzetben lévő kollégáknak több nehézséggel kell szembenéznie. Azért is bátorkodom ezt mondani, mert tapasztaltam a másik oldalt is: volt idő, amikor két emelt szintű csoportot is készítettem érettségire, és most is készülök javítani emelt szintű érettségit is a saját tanítványaim középszintű dolgozatai mellett. Nálunk a tanulók többsége nem humán érdeklődésű, ennek ellenére örömmel tapasztalom, hogy néhányan fogékonyak a történelem iránt és szorgalmasak is. Többben azonban nehezen motiválhatók, néhányan pedig szerényebb képességűek, vagy tanulási nehézségekkel küzdenek. Az érettségin viszont sok feladat árnyalt gondolkodást, számos forrás elemzése pedig komoly szövegértési kompetenciát kíván.

A változás kapcsán én gyakorlati dolgoknak örülnék, főleg az érettségihez kötődően: például nagyszerű lenne, ha a javítókulcs egyértelmű és pontos lenne, és nem érkezne módosítás, akár többször is, mint majdnem minden vizsgaidőszakban. Persze tudom, hogy a nyílt végű feladatoknál ez nagyon nehéz, de megkönnyítené a munkát. A másik dolog, amit minden évben bele szoktam írni az oktatói értékelésbe az érettségi elnöknek, a következő: „A dolgozat nyelvhelyességi hibáinak javítására vonatkozó utasítások ebben a tanévben sem változtak, bár már több továbbképzésen, fórumon is volt rá javaslat, különösen azon történelemtanárok részéről, akik magyar nyelv és irodalom szakosok is. Szerencsésebb lenne, ha egységesítenék a két tantárgynál a helyesírási hibák javítására vonatkozó részt, mert a javítókulcs történelemből a súlyos helyesírási hibák javítására 2 vonalas aláhúzásra ad utasítást, magyarból viszont a súlyos hibánál 2 és 3 vonalas aláhúzást alkalmazunk, az enyhe hibánál pedig 1 vonalast. A magyar nyelv és irodalom, valamint történelem szakos oktatóknak azt hiszem, rendkívül nehéz a jól berögzült módszertől eltérni, így bízom benne, hogy talán elfogadható, ha a hibák jelölésénél a hagyományos módot követtem.” Eddig minden elnök egyetértett velem. Abban sem vagyok biztos, hogy a kifejtendő feladatok javításánál szükség van arra, hogy a rövid esszé esetében 7, a hosszúnál pedig 13 részpontszámból álljon a feladat összpontszáma, nem is beszélve a szóbeli felelet értékelésénél a 19 részpontszámról. Amikor ezt bevezették, egy továbbképzésen azt mondták, hogy így a tanárok objektívebben javítanak. Én előtte is félre tudtam tenni a szubjektivitásom. Ráadásul azon a képzésen csináltunk próbajavításokat, és a szórás a pontok tekintetében jelentős volt. És akkor már ne is beszéljünk az olyan egyéb következtetlenségekről, mint például a következők. Az első próbaérettségik egyik tanulsága az volt, hogy a karikatúraértelmezés középszinten aggályos, mert árnyalt gondolkodást igényel a tanulóktól, ehhez képest majdnem minden feladatsorban van. A 2024 előtti egyetlen mintafeladat megint tartalmazta a kifejtendő feladatoknál a szószám megadását, ami szintén felmerült a próbaérettségiken. Aztán végül csak nem került bele az „éles” feladatsorba, csak most, 2026 májusában. Hosszan lehetne folytatni a sort.

Összegezve azt mondhatom, hogy nincs nálam a bölcsek köve a témában, és tudom, milyen nehéz dolga van a döntéshozóknak. Talán a megoldás egy olyan szakmai kör összeállítása lehetne a változtatások kapcsán, mely gyakorló tanárokból, oktatókból állna, akik között lehetne sokféle iskola pedagógusa, hogy széles spektrumban tudjanak gondolkodni. Hiszem, hogy van lehetőség, remény a változásra. Remény, ahogy Szabó Magda fogalmaz: „...mintha este se menne le a nap, minden világít éjszaka is, és az ember csak fülel, hallja-e már a léptét annak a csodálatosnak, annak a nagyszerűnek, amit remél”¹.

¹ Szabó Magda: *Álarcosbál*.

https://konyvtar.dia.hu/xhtml/szabo_magda/Szabo_Magda-Alarcosbal.xhtml (Letöltés: 2026. 05. 07.)

BAKÓ BALÁZS

PhD, egyetemi docens

ELTE Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Központ Történelem Tanszék,
Szombathely

Több mint két évtizede tanítok történelmet, ebből a legtöbbet gimnáziumban, valamint a felsőoktatásban, és nagyon szembetűnő, hogy milyen gyorsan változnak az iskolában a diákok. Mire egy osztállyal eljutok az érettségi vizsgáig, alapvetően már teljesen más jellemzőkkel rendelkező diákok követik őket. Ezért ami addig működött, az már az új csoportnál nem biztos, hogy szintén működni fog. Nem a csoportok vagy egyes tanulók közötti természetesen jelenlévő különbségek ezek, hanem alapvető generációs tulajdonságok, például a figyelem terjedelme és tartóssága, az információszerzés és -feldolgozás módja, a tanulási tevékenységhez kapcsolódó attitűdök. Ehhez a változáshoz képest a tantárgyunk tanítása tartalmában és módszereiben szinte változatlan. Az utolsó, jelentős változást előidéző reform a kétszintű érettségi bevezetése volt húsz évvel ezelőtt, bár ez is elsősorban a középiskolai tanításra gyakorolt hatást, az általános iskolait alig érintette. Az elmúlt évek tantervi változásai nem segítették lényegesen a tantárgyunkat: a tananyagcsökkentés szinte mindig kisiklott valahol, a kronológiai elvet felváltó tematikus tervezés az ókori és középkori témakörökben káoszt okoz a diákok fejében, a kompetenciafejlesztésre pedig soha nincs elegendő idő. Tehát nagyon nagy szükség lenne egy alapos reformra a történelemtanítás egészében és minden területén. Ezt a tapasztalatomat hallgatóim visszajelzései, szakterületi és összefüggő gyakorlati óralátogatásaim, továbbá a kollégákkal folytatott szakmai eszmecsereim is alátámasztják.

Alapvetően meg kellene határoznunk, hogy mi a tantárgyunk célja: miért is tanítunk történelmet. A múltismeret, a normaközvetítés és a kompetenciafejlesztés hármasában meg kell találni a szakmai követelményeknek és a társadalmi elvárásoknak is megfelelő egyensúlyt. Dönteni kell arról is, hogy az ember és társadalom műveltségterületbe tartozó tartalmi és fejlesztési célokat milyen tantárgyi struktúrában lehet hatékonyan elérni: külön tantárgyakban vagy integrált formában, elkerülve a felesleges és időrabló ismétléseket, azonosságokat. Azon is érdemes lenne elgondolkodni, hogy ezt a döntést magasabb szinteken kell-e meghozni vagy a tantestületek, szakmai közösségek szintjére lehet delegálni.

Hosszú évek óta zajlik a vita arról, hogy a tanításban az ismeretközvetítés vagy a kompetenciafejlesztés legyen a hangsúlyosabb, pedig a kettő kölcsönösen feltételezi egymást. Ugyanakkor be kell látni, hogy a rendelkezésre álló időkeretben végesek a lehetőségeink. Ki kell mondani, hogy a jelenlegi formájában a történelem tanítása nem hatékony: a koncentrikus tananyagelrendezés időpazarló. Gyakran szembesülök azzal, hogy kilencedik évfolyamos diákjaimon egyáltalán nem látszik, hogy előtte már négy évet tanultak történelmet. Tulajdonképp tehát kétszer négy év alatt átrobogunk a teljes történelmen, de eközben diákjaink tudása és kompetenciái nem fejlődnek optimálisan. Úgy gondolom, hogy a rendelkezésre álló időt sokkal jobban tudnánk hasznosítani, ha az 5-6. évfolyamon tartott előkészítés után 7. évfolyamon kezdenénk a kronologikus történelemtanítást, és a hat évfolyam alatt csak egyszer haladnánk végig a tananyagon. A jelenlegi iskolaszervezetben azonban ez biztosan megoldandó problémákat okozna, különösen a szakképzésben. Ugyanakkor lassabb haladást, mélyebb tananyagfeldolgozást jelentene ez a megoldás, ami kellő időt hagyna a kompetenciafejlesztésre, gyakorlásra és elmélyítésre beleértve a változatosabb, tevékenységközpontú, ugyanakkor időigényesebb tanulásszervezési eljárásokat is. Erre jó példát mutatnak a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok.

Mindenképp újra kellene gondolni a tananyagot egy alapos tantervi reform keretében. Jelenleg teljesen felesleges a háromszintű tantervi szabályozás, mert túlságosan előírók minden szinten. A NAT-ot valóban magtantervként (core curriculum) kellene definiálni, amely alapján elkészített versengő kerettantervekből választhatnak az iskolák a helyi tanterv elkészítéséhez. Alapvetően jó elgondolás volt, hogy a tananyagban nagyobb hangsúllyal szerepeljen a magyar történelem, illetve a 19-20. század története, de a szükséges tananyagcsökkentést nem lehet úgy végrehajtani, hogy a tankönyvi leckékben összesűrítjük a tananyagot vagy történelmi eseményeket, jelenségeket kiragadunk az összefüggések közül, az előzmények és következmények tárgyalása nélkül. Azzal is egyet lehet érteni, hogy általános iskolában történetalapú (középfokon pedig narratív) a történelemtanítás, de arra nagyobb hangsúlyt kellene fektetni, hogy a tárgy tanulásának első éveiben a diákok elsajátítsák az eszköztudást például a térképhasználat, információkeresés és -feldolgozás, vázlatkészítés, forráselemzés technikáit.

Alapvetően a kritikai és problémamegoldó gondolkodást fejlesztő forrásközpontú történelemtanításra lenne szükségünk, ennek azonban hiányoznak a feltételei. A diákok jelentős része küzd szövegértési nehézséggel, ami miatt a szöveges források feldolgozására sokkal több időt kellene fordítani. Évtizedekkel ezelőtt a tankönyvek szerzői ún. forráselemző leckéket terveztek egy-egy tanórára, például Hammurapi törvényei, Augustus önéletrajza, áprilisi törvények. Egy-egy ilyen órán elegendő idő állt rendelkezésre a szöveg elolvasására és feldolgozására. Manapság ezek a források egy-

egy tankönyvi lecke részei lettek sok új ismeretanyag társaságában, pedig a feldolgozásukhoz szükséges idő nem lett kevesebb. Azt is figyelembe kell venni, hogy a történelmi források régies nyelven íródtak, fogalomhasználatuk nem a mai diákokéval azonos, ezért a tartalmi elemzés előtt mai magyarra is le kell fordítani őket. Tovább növelni kellene az életmódtörténet arányát különösen az általános iskolában, ami támogatná a tanulói motivációt. A tanulók számára a múlt és jelen összekapcsolása, kapcsolódása fontos motivációs tényező, amely a mindennapi gyakorlatban gyakran háttérbe szorul. Ezt a szempontot a taneszközök fejlesztésében is érvényesíteni kellene, amire vannak jó példák például a katolikus tankönyvekben. A mai iskolai generáció nagyon haszonelvű, folyamatosan azt keresi, hasznos-e és mire használható számára az iskolában szerzett tudás, és ha egy adott téma vagy anyag kapcsán a válasza nemleges, akkor annak az elsajátítására nem törekszik. Ennek a szempontnak a figyelembevételével kell megterveznünk a tanítás tartalmát, és ehhez kell igazítani a módszereinket is.

A tanár szakos hallgatóimmal való első találkozáskor arra kérem őket, meséljenek az általános és középiskolai történelemóráikról: miért szerették meg a tárgyat, milyen módszerekkel tanulták, milyen jó vagy rossz tanári gyakorlatokat láttak. A válaszok nagyon egyirányba mutatnak. Egyrészt rávilágítanak a tanár személyiségének kiemelt fontosságára a tantárggyal kapcsolatos attitűdök kialakulásában, ugyanakkor azt is megmutatják, hogy módszertani megoldásaink nagyon egysíkúak, egyáltalán nem változatosak, inkább a tantárgy sajátosságaira és hagyományaira építenek, és csak kevésbé a diákok szükségleteire. A frontális tanulásszervezés uralja a történelemórákat, ezen belül leginkább tanári előadással, esetleg kérdve kifejtő módszerrel találkoznak. Nem tagadva ezen módszerek előnyeit, szükségesnek látszik a módszertani változatosság növelése a diákok érdeklődésének felkeltésére, fenntartására, a tanulói aktivitás növelésére. Ez változó tanárszerepet követel tőlünk. Léteznek erre jó gyakorlatok szerte az ország iskoláiban, de ezek nem válnak közkinccsé. Szükség lenne ezen jó hazai és külföldi innovációk megismertetésére, bevezetésének támogatására, amihez egy országos tantárgygondozói hálózat lenne a legalkalmasabb egy oktatáskutató és fejlesztő intézettel a háttérben. Ezt a feladatot ma leginkább lelkes kollégák látják el a közösségi média különböző csoportjaiban.

Szükséges a tankönyvkínálat bővítése is, hogy a különböző tanulási igényekhez a legmegfelelőbbet választhassa a pedagógus. Hasznos lenne munkatankönyveket használni sok forrással, változatos feladatokkal, amelyekből a pedagógus a tanulócsoporthjának megfelelően tud válogatni. Szükség lenne a tankönyvekben fogalomtárra, kislexikonra, amely az utóbbi években terjedelmi okokból eltűnt. Jobb minőségű, a tanulásban használhatóbb atlasz kellene. Munkafüzetek és/vagy feladatgyűjtemények, amelyek fokozatosan nehezedő, didaktikailag helytálló feladatokat

tartalmaznak az ismeretek elsajátítására, majd alkalmazására, ebben a sorrendben. És természetesen nem maradhat ki a mesterséges intelligencia megjelenése okozta kihívás sem, amelyre már jelenleg is sok pedagógus készül önszorgalomból, kíváncsiságból.

Bőven van tehát tennivaló a tantárgyunk háza táján. Mindezt tervezetten, a tanári közösség bevonásával, széles szakmai konszenzussal lehet és érdemes megtenni.

DIÓSZEGI-SZŐCS MÁTÉ

történelem szakos vezetőtanár

ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola, Budapest

A javaslatom a jelenlegi történelemtanítás egészére, tehát az 5–12. évfolyamra vonatkozik. Felvetem annak szükségességét, hogy elszakadjunk a történelemtanítás több mint évszázados, mára már elavulttá vált formáitól. Írásomban a jövőre koncentrálok, itt és most feleslegesnek ítélve annak indoklását, hogy miért nem működik, ahogyan most tanítunk. Javaslatom lehetőséget kíván nyújtani arra is, hogy a tanári közösségek alkalmazkodhassanak a különböző háttérrel és kompetenciákkal rendelkező diákokhoz.

Diagnózisom és javaslatom nemcsak a saját, immár több mint másfél évtizedes tanári tapasztalataimból születtek (ebben benne van „második esély” iskola, javítóintézet és egyetemi gyakorlóiskola is), hanem évtizedes emelt szintű vizsgáztatói tapasztalataim, illetve tanárjelöltjeim munkájának megfigyelése alapján is.

Abból érdemes kiindulni, hogy mi a történelemtanítás célja. A NAT által megjelölt célok a nemzettudat kialakítása és ápolása, valamint a kritikus gondolkodás fejlesztése. Ezek valóban nagyon lényeges célok, amelyek szükségességét kevesen vitatják. Az a kérdés azonban felvethető, hogy egyrészt alkalmas-e ezek teljesítésére a jelenlegi történelem-tananyag és -tanítási forma, illetve hogy e készségek fejlesztéséhez valóban szükséges-e egy éppen a múltat vizsgáló tudomány.

A kérdés első részére a válaszom határozott nem. A jelenlegi, 19. század végi normát és struktúrát követő tanmenet és tudásanyag teljesen alkalmatlan mind a valódi, közös nemzeti tudás megteremtésére, mind a kritikus gondolkodás fejlesztésére. Sőt, utóbbival kifejezetten szembemegy, mivel a tankönyvek többnyire egysíkú, leíró nyelvezetű elbeszélést kínálnak, kész, „konzervált” történetekkel (ráadásul sok esetben a tudomány által már megcáfolt állításokkal).

A második kérdésre inkább igen a válaszom: nem feltétlenül a múlt tanulmányozása szükséges ehhez, bármely társadalomtudomány alkalmas lehetne rá. Ugyanakkor a múlt – mivel tőlünk távoli és közvetlenül nem érint minket – kiváló terepet nyújthat különböző jelenségek és problémák biztonságos vizsgálatához, és így sok mindent könnyebb rajta keresztül tanítani. Egy példa erre: a háborúkat mindig is másként ítélték meg a részt vevő felek, a kádesi csata kapcsán azonban ez ma már nyilván nem kavart indulatokat, és így annak példáján meg lehet mutatni, hogy mit lehet kezdeni azzal, hogy van két ellentétes értelmű beszámoló az eseményről.

A történelemtanítás kívánatos módja megköveteli, hogy alkalmazkodjunk a diákok életkorához. Tíz és tizennégy éves kor között teljesen feleslegesnek és kontraproduktívnak tartom az absztrakt fogalmak erőltetett tanítását. Ugyanakkor ebben a korban a diákok még nagyon nyitottak a gyakorlati, érdekes témákra, és kifejezetten hajlandók tevékenykedni. Így az általános iskola felső tagozatában elsősorban olyan témákat dolgoznék fel, amelyek megmozgatják őket, és nem szigorúan kronologikus sorrendben haladnak. Azt is felvetném, hogy mennyire várható el akár az ókori poliszoknak, akár a középkori Európa fogalmainak megértése ebben az életkorban, mikor az - tapasztalatom szerint - sokszor még az egyetemistáknak is nehézséget okoz.

Az 5–6. osztályokban nagyobb hangsúlyt helyeznék az életmódra, az alkotásra, a makettezésre, és ezeken keresztül arra, hogy a diákok megszeressék a múltat. Az élményszerűsége és a cselekvésre helyezném a hangsúlyt. Fontosnak tartom, hogy megtapasztalják azt az elemi élményt, amely talán sokunkat a történelemtanári pályára vitt: hogy a történelem izgalmas és érdekes.

A 7–8. osztályokban már inkább a jelenre és a diákokat közvetlenül körülvevő világra helyezném a hangsúlyt. Helytörténeti kutatásokat és projekteket készítenék velük, több tantárggyal összekapcsolva. Magyarországot és saját tágabb környezetüket ismernék meg, más kultúrákkal és országokkal összehasonlítva. Ennek részeként családjuk történetét, így személyes múltjukat is feldolgoznák. Az ilyen típusú projektek alkalmasak lehetnek a fogalmi gondolkodás fejlesztésére és az alapvető állampolgári ismeretek elsajátítására is. Természetesen saját családjuk, iskolájuk vagy településük története nem érthető meg a tágabb, 20. századi események ismerete nélkül, ezért ezek tanítása ezen az évfolyamon különösen indokolt lenne.

A 11–12. évfolyamokat megtartanám célzottan az érettségire való felkészítésre. Az érettségi követelményei mintegy nemzeti konszenzusként jelölnék ki a minimálisan elvárt tudást, de a hangsúly elsősorban a korábban megszerzett ismeretek alkalmazásán lenne. Megfontolandónak tartanám, hogy az általános készségeket és kompetenciákat mérő írásbeli vizsga mellett középszinten egy projektbemutató-alapú szóbeli vizsgát is bevezessenek. Az emelt szintű vizsga jellegénél fontos, hogy az egyetemek milyen követelményeket támasztanak, szerintem a jelenlegi vizsgatípus megmaradhat felvételi vizsga funkcióval.

A 9–10. évfolyamok – amikor a diákok amúgy is különösen leterheltek – alkalmasak lehetnének arra, hogy a tanulók a már meglévő szövegértési és absztrakciós képességeikre építve, tematikusan tanuljanak különböző fontos történelmi területekről. Ilyen témák lehetnek például az állam működése, a döntéshozatal különböző történelmi korszakokban, a nemek története vagy a magyarság történetének nagy kérdései.

Fontosnak tartanám azt is, hogy ne egyetlen, egységes tananyagot és nyelvezetet kelljen mindenhol alkalmazni, hanem egyfajta „tananyagcsomagok” álljanak rendelkezésre, amelyekből az iskolák saját diákcsoportjaikhoz igazodva, szabadon választhassanak. Például ötödik osztályban mindenhol az emberré válás lehetne a központi téma, de az időzítésről és a feldolgozás módjáról a pedagógus dönthetne, többféle projektcsomag közül választva.

Összességében tehát a történelemtanítás akkor lehet igazán hasznos, ha nem pusztán ismeretátadásként, hanem készségfejlesztő, gondolkodásra ösztönző folyamatként tekintünk rá. A múlt eseményei nem önmagukban fontosak, hanem azért, mert rajtuk keresztül tanulhatunk meg kérdezni, értelmezni, kételkedni és összefüggéseket felismerni. Egy ilyen szemléletű oktatás nemcsak a történelmi tudást mélyítené el, hanem segítene eligazodni a jelen világában is. Ha a történelem tanítása képessé válik erre, akkor valóban betöltheti azt a szerepet, amelyet elvárunk tőle: hogy gondolkodó, tájékozott és cselekvőképes állampolgárokat neveljen.

EGÉSZ TAMÁS

történelem szakos tanár, oktatási igazgatóhelyettes

Soproni Széchenyi István Gimnázium

Válaszaim a középiskolára, azon belül pedig az érettségit adó technikumi és gimnáziumi képzésre vonatkoznak. Saját tapasztalataimra és megfigyeléseimre építve fogalmaztam meg őket. Huszonöt éve dolgozom középiskolai tanárként, valamint a Győri Pedagógiai Oktatási Központ keretében tevékenykedem digitális pedagógiai szaktanácsadóként Győr-Moson-Sopron és Komárom-Esztergom vármegyékben. Véleményemet formálták továbbá azok a tanulmányi célú látogatások, amelyeket kollégáimmal a digitális pedagógiai képzésre való átállás tervezésekor tettünk az ország több élenjáró és innovatív, digitális pedagógiát alkalmazó intézményében: a budapesti Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban és az Európa 2000 Gimnáziumban, valamint a miskolci Lévy József Református Gimnáziumban. Ugyancsak meghatározó a saját intézményi pedagógiai gyakorlatunk, amelyet mindezen tapasztalatok szintézisaként alakítottunk ki és fejlesztettünk tovább kollégáimmal.

Az alábbiakban arra a kérdésre keresem a választ, hogy miben és hogyan kellene megváltoznia a történelemtanításunknak. A kérdéskör három összetevőjét veszem sorra: a *tananyagot*, a *pedagógust* és az oktatáshoz rendelkezésre álló *feltételrendszert*. Ezeket egységben kezelem, mert az egyik területen bekövetkező változás feltételezi a másikat.

A *tananyag* kérdésére nem kívánok hosszan kitérni: még mindig soknak tartom, így a 2020-as tartalmi szabályozókhoz képest további csökkentést tartok indokoltnak. Úgy vélem, hogy bátrabban kellene hozzányúlni a történelmi témakörökhöz, és alapos megfontolás után bizonyos témaköröket el lehetne hagyni, másokat még jobban lerövidíteni, és a tantárgyat a legfontosabb csomópontokra felfűzve kellene felépíteni. Az alapelv az lehetne, hogy létrehozunk egy nemzeti minimumot, amely által a középiskolai történelemtanítás közvetítené a legalapvetőbb nemzeti műveltséget.

A *pedagógus* kérdésköre talán a legkeményebb dió: mi, tanárok nehezen engedünk el bizonyos témaköröket, amelyeket megszoktunk tanítani, vagy amelyeket szükségesnek tartunk megtanítani ahhoz, hogy a tanuló a következő leckét megértse. Tapasztalatom szerint sok kolléga a 2012-es, majd a 2020-as NAT változásai ellenére úgy tanítja az anyagot, ahogyan évtizedeken keresztül megszokta azt. Ennek a legszélsőségesebb példáját két évvel ezelőtt egy vidéki, elitnek mondott iskola 5. osztályában láttam, ahol a történelemtanár szeptember-október hónapokban, heti két órában részletesen az

őskort tanította. Mivel a jelenlegi kerettanterv szerinti tankönyvek erre nem alkalmasak, fénymásolt anyagokat osztott ki a tanulóknak minden órán, azt kellett mappában gyűjteniük és megtanulniuk.

Úgy látom, hogy ahhoz, hogy a történelemtanítást modernizálni tudjuk, elsősorban nekünk, pedagógusoknak kellene megváltoznunk. Ennek több összetevője is van, a teljesség igénye nélkül: a digitális pedagógia módszereinek használata (az eddigi történelem szakos tanárjelöltjeim kevés segítséget kaptak e téren az egyetemen), a mesterséges intelligencia pedagógiai célú alkalmazása, nyitottság a mélységelvű témák projektalapú feldolgozására, a szociális tanulásban rejlő lehetőségek kiaknázása. Mindezek mellett fontos volna nagyobb teret adnunk a történelmi empátiának, az érintettségnek és a problémaorientált történelemoktatásnak is. Meg kellene tanulnunk tananyagokat, tananyagrészeket elengedni – ahogy Bihari Péter és Knausz Imre fogalmaz: lemondani a teljesség illúziójáról¹ –, mert a kauzalitás köntösébe bújtatva beemelt plusz leckékkel aligha lehet eredményes a tananyagcsökkentés.

A történelemtanítás *feltételrendszere* nagyon összetett: a tantervi szabályozóktól kezdve a tantermek és tanulók eszközellátottságával bezárólag sok minden tartozik ide. A magyar történelemtanítás célkitűzése a jelen pillanatban kettős: egyrészt nemzeti örökségünk átadása a tanulóknak a tananyagban foglalt lexikai tudás által, másrészt pedig olyan kompetenciák és készségek fejlesztése, mint a történelmi gondolkodás, az ismeretszerzés, a forráshasználat és forráskritika, valamint a tájékozódás térben és időben.² A történelemtanításunk jelen pillanatban nagyon sajátos helyzetben van: kötelezően tanulandó tantárgy az érettségit adó középiskolák 9–12. osztályaiban, és kötelező is belőle érettségi vizsgát tenni, írásban és szóban egyaránt. A magyar történelemérettségi hangsúlyos helyzete európai példákkal összevetve válik igazán szembetűnővé: egy, a magyar történelem- és állampolgári nevelés szabályozását vizsgáló kutatás rámutatott, hogy a történelem kötelező záróvizsgaként korántsem általános.³ Kaposi József összehasonlító áttekintése szerint pedig a történelem kevés országban jelenik meg a magyarhoz hasonló önálló vizsgatárgyként.⁴

¹ Bihari Péter – Knausz Imre (1997): A mélység elve és az új történelemérettségi. *Új Pedagógiai Szemle* 47. évf. 3. sz. 69. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00003/1997-03-ta-Tobbek-Melyseg.html>

² V.ö. *Történelem részletes érettségi vizsgakövetelmény* (2021, 1-4) (2021) 1-4. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/erettsegi/vizsgakövetelmények2024/tortenelem_2024_e.pdf (Letöltés dátuma: 2026. április 16.)

³ Fodor Richárd – Tóth Judit – Máté András (2023): Iránytű a történelemtanításhoz és állampolgári neveléshez. Európai és ázsiai tartalomszabályozás összehasonlító elemzése. *Mester és Tanítvány. Új folyam* I. 2. sz. 123-125. <https://doi.org/10.61178/MT.2023.I.2.7>

⁴ Kaposi József (2009): *Változás az állandóságban – az új történelemérettségi*. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/erettsegi/uj-erettsegi/valtozas-allandosagban> (Letöltés dátuma: 2026. április 16.)

A további tananyagcsökkentéshez nagyon komoly műhelymunka szükségeltetik. A történelemtanárok egy része már 2020-ban is nehezen (vagy egyáltalán nem) fogadta be a tananyagcsökkentést, így mindenképpen fontos volna, hogy széles körű szakmai egyeztetés és kompromisszumok nyomán szülessen meg az új nemzeti minimum.

Mindez szoros összefüggésben van azzal, hogy a megújuló tanártovábbképzési rendszerben fókuszba kellene kerülniük azoknak a képzéseknek, amelyek a történelemtanárokat bevezetik a projekt módszerbe, és abba a módszertanba, amely a 21. századi tanulói készségek és képességek – a gyorsan mozgó, globális és digitális világban szükséges kritikus gondolkodás, kreativitás, előadói kompetenciák, digitális írástudás, érzelmi intelligencia, csapatmunkára való képesség stb. – fejlesztését szolgálják. Fontos lenne megismertetni a tanárokat a digitális pedagógiában rejlő lehetőségekkel is (a PPT-n túl is van élet...), valamint az újfajta tanárszereppel, amely a háttérbe húzódva támogatja a tanulók önálló tudásépítését, önszabályozó tanulását és egyéni tanulási útvonalaikat. Mindezt azonban úgy, hogy időközben a hagyományos, frontális osztálymunkát (például a tanári magyarázatot) sem szabad kidobni az ablakon, hiszen annak is megvan a helye és a pedagógiai indoka.

Ez persze nagyon erőforrásigényes folyamat lenne, mint minden mélyreható változás. Ennek kapcsán nem szabad azt sem elhallgatni, hogy e terhek jelentős részét a megújulni akaró történelemtanárnak kell viselnie. Az új módszerekkel és eszközökkel kivitelezett történelemórákra ugyanis sokkal többet kell készülni, mint arra a történelemóra, amikor a PPT-m segítségével “leadom” (értsd: lediktálom) a tananyagot az osztálynak. Sosem felejttem el, hogy amikor 2019-ben iskolánkban bevezettük a digitális pedagógiai módszertant – sok projekttel, tanulói együttműködéssel, új módszertani apparátussal –, olyannak éreztem magamat, mint aki megint pályakezdő: ismét nagyon sokat kellett készülnöm egy-egy tanórámra. A megújulás ára a kényelmes rutin feladása.

A történelemtanítás megújításához, kicsit bátortalanul ugyan, de fel kell tennünk egy fontos kérdést: szükség van-e arra, hogy a történelemérettségi a jövőben is kötelező, illetve változatlan formában fennmaradó vizsga legyen? Pusztán gondolat kísérletként érdemes eljátszanunk a lehetőséggel: mi történne, ha a történelemérettségi – hasonlóan például a természettudományos tárgyakhoz – választható lenne?

A lehetséges ellenérvek súlyosak, hiszen komoly társadalmi elvárás a magyar oktatási rendszerrel kapcsolatban, hogy a múltból szóló történelmi ismeretek központi helyen szerepeljenek benne. A történelem nem pusztán tantárgy, hanem állampolgári és műveltségi alap. Ha nem lenne kötelező érettségi tantárgy, csökkenhetne a társadalom közös történelmi tudása, gyengülne a tanulók forráskritikai és történelmi gondolkodása,

valamint fennállna a veszélye annak is, hogy mindez a humán műveltség leértékelődéséhez vezetne.

Ugyanakkor elképzelhetőnek tartom, hogy ez a lehetőség megnövelné a tantárgy presztízsét azáltal, hogy tényleg csak az érettségizne belőle, akit a történelem külön is érdekel és aki ezért motiváltabban vállalná a felkészülést. A történelem ettől még – a nemzeti műveltség közvetítésének igényével – továbbra is megmaradhatna kötelező tárgyként a 9–12. évfolyam mindegyikén a történelmi gondolkodás és forráskritika hangsúlyos fejlesztésével. Emellett a tanulói vizsgaterhelés csökkenne, és a rugalmasabb kimenet jobban igazodhatna azokhoz az egyéni tanulói életutakhoz, amelyek a 10. évfolyamot követően, a fakultációválasztásban kristályosodnak ki. Aki olyan irányba tanul tovább, amelyhez szükséges az emelt szintű történelem érettségi vizsga – például egyes bölcsészeti, jogi, közgazdasági, pszichológiai képzések esetében –, választhatná a fakultációt, aki pedig más pályát képzel el magának, a középszinten haladó csoporttal maradna, opcionális történelemérettségivel a végén.

És talán az is megfontolásra érdemes lehet, ha a történelemérettségien – középszinten – projektalapú vizsgát tehetnének a tanulók. Történelemtanárként nagy örömmel tekinteném meg, amint a vizsgázók megvédik a projektjüként az érettségire készített táblás társasjátékot, kisfilmet, virtuális szabadulósobát, vagy a digitális platformon megtekinthető múzeumi tárlatot.

FODOR RICHÁRD

PhD, tanársegéd, kutató

PPKE Vitéz János Neveléstudományi és Pedagógusképző Intézet, Budapest
MCC Tanuláskutató Intézet, Budapest

„- *Miért gyűlt össze népiünk a köztéren?
Mivel ma megérkeznek...*” (Konsztantinosz Kavafisz)¹

A rendszerváltás óta legalább féltucat alkalommal eszközölt módosításokat a magyar jogalkotás a történelemtanítás területén. Ezen reformok súlya és jelentősége változó, de kijelenthető, hogy a fel-felvillanó igény a változtatásra folyamatosan jelen van a magyar társadalomban.

A magyarországi történelemtanítás köznevelésben elfoglalt tantervi pozíciója nemzetközi viszonylatban rendkívül erős.² Kivételes helyzetet eredményez, hogy a történelem tantárgy tanulása a legtöbbször számára nyolc évig, magas heti óraszámokban, két ciklusban, továbbtanulásra jogosító, vizum típusú kimeneti vizsgával együtt kötelező. Utóbbi évente 80.000 diák teljesíti.

A történelem tantárgy által viselt feladatmennyiség ehhez mérten szintén jelentős. A jogalkotó és a társadalom egyszerre várja el tőle, hogy európai, nemzeti és helyi identitást fejlesszen, valamint az ókortól napjainkig terjedő kulturális, politikai és gazdasági tudást közvetítsen. Emellett a demokratikus gondolkodásra, a normakövetésre, a szolidaritásra és a felelősségvállalásra nevelés is a célja, miközben a globális világ problémáinak értelmezésében és a jelen kihívásaira adott válaszok kialakításában is szerepet szán nekik.

Ezek mellett a történelemdidaktika és a neveléstudomány számos további absztrakt elképzelést és kompetenciafejlesztést is elvár a történelemóraktól (amelyek közül kiemelhetők a történelmi gondolkodás, az információs műveltség és az állampolgári

¹ Konsztantinosz Kavafisz: *Várunk a barbárokra*. (Faludy György fordítása)
https://szepi.hu/irodalom/vers/tvers/tv_184.html (Letöltés: 2026. április 15.)

² *Observatory on History Teaching in Europe* (2023). General report on the state of history teaching in Europe Vol. 1–3. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/observatory-history-teaching/general-report> (Letöltés ideje: 2026. április 15.); Fodor Richárd – Tóth Judit – Fekete Áron (szerk.) (2026): *Compass to history and civic education: Comparing history education in 16 European and Asian countries*. Belvedere Meridionale.

online gondolkodás, AI-műveltség). Ezeket a tanulók és a szülők számos további praktikus igényekkel egészítik ki.

Úgy gondolom, hogy nem reális forgatókönyv, hogy a szerkesztőségi körkérdésben szereplő esetleges/elképzelt reform további időt vagy tantervi teret biztosítana a tantárgynak. Valószínűbb az ellenkező irányú, a tantervi mozgásteret szűkítő változtatás. Erre engednek következtetni a következő európai szerkezeti és tartalmi tendenciák:

- rövidebb ideig kötelező, tematikus történelemkurzusok;
- választható vizsgák történelemből;
- tantárgyközi integráció, tanulási területek, műveltségi területek létrehozása társadalomtudományi fókusszal;
- a kisebbségek, az antropocén földtörténeti korszak, a környezetszennyezés, a migráció és a dezinformáció szerepének hangsúlya.

A történelem kiemelt tantervi státuszának megváltoztatása számos izgalmas előnyt és lehetőséget hordozna a tantárgy 21. századi értelmezésével kapcsolatban, de óhatatlanul együtt járhat számos hátránnyal is.

Az előnyök között említhető:

- Az iskola világa aktorainak elvárásaiként felsorolt számtalan cél szűkítése és speciális területek fókuszba emelése.
- A kronologikus vezérelv lazításával érdemi tér juthatna egy-egy téma valóban mélységelvű, multiperspektivikus, interdiszciplináris körbejárására a történelmi perspektívaváltás révén.
- Jelentősebb szerephez juthatna a régóta hangsúlyozott történészi munkamódszerek érdemi alkalmazása. (Megfelelő segédanyagok rendelkezésre állása esetén.)
- Nagyobb teret kaphatnának a pedagógusok a kísérletezésre, amely az innováció kiindulópontja lehet.

A tantárgy szerepe és jelentősége csökkenésének hátrányai között felmerül:

- Könnyen eredményezhetné hiányos, sporadikus tudás és tájékozottság kialakulását, amelyből kulcselemek nélkül nem áll össze átfogó történelmi tudat.
- A történelem szerepének csökkenése az egyetemi képzések (nem csak a történész- és történelemtanár-képzés) újragondolását követelné meg.
- Illetve a Magyarországon általánosan erős történelmi kultúrát is meggyengíthetné, bizonyára komoly ellenállást váltva ki ezzel.

Az eszközökre vonatkozó kérdésre reflektálva, a tantervek, tankönyvek fontossága mellett a legmeghatározóbb szabályozó a középiskolában a kimeneti vizsga. Az érettségi jelenleg kötelező és csupán korlátok között alkalmas a történelmi gondolkodás

mérésére. A két tényező bármelyikének módosítása jelentős változtatást jelentene a teljes tanulási-tanítási folyamatra nézve.

Összességében azt gondolom, hogy egy ponton a szabályozónak (és remélhetően az ehhez érdemi tanácsokkal szolgáló szakmai közösségnek) el kell majd döntenie, hogy – Márait követve – továbbra is „*felírjuk fénybetűkkel a mindenség kárpitjára az ötezzer éves emberi Gondolat fontosabb igazságait*”,³ vagy egy szűkebbre szabott, specializált történelemtanulással azokat vértézzük fel, akik ez iránt érdeklődnek és elköteleződnek, és elengedjük azt az igényt, hogy a nemzetközi átlagnál jelentősebb történelmi tudás legyen a feltétele a továbbtanulásnak.

A dilemmától eggyel hátrébb lépve érdemes azon is eltűnődnünk, hogy valóban kizárólag a szabályozási környezet határozza-e meg a történelemtanulás minőségét és társadalmi szerepét. Hajlamosak vagyunk minden problémára újabb reformoktól várni a választ, miközben könnyen lehet, hogy a nehézségek egy része nem a szabályozási környezetből fakad, hanem mélyebb, általánosabb természetű. A tapasztalt jelenségek hátterében olyan alapvető kulturális és civilizációs kérdések is állhatnak, mint hogy mit gondolunk az iskola elsődleges feladatának, milyen felkészültséggel, szakmai háttérrel és eszközökkel érkeznek a pedagógusok a pályára, illetve kik, milyen motivációkkal, társadalmi tapasztalatokkal és lehetőségekkel ülnek ma az iskolapadokban. Nem biztos, hogy az állami reformokra várva – ismét Kavafisz versét idézve – „*feltétlenül ők hoznak megoldhatatlan dolgainkra holmi megoldásfélét*”.

³ Márai Sándor (1947/2008): *Európa elrablása*. Helikon, Budapest, 121.

HALÁSZ JUDIT

történelem szakos vezetőtanár

ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola, Budapest

GILÁNYI MAGDOLNA

PhD, egyetemi adjunktus

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest

Észrevételeink a történelem tantárgy területére fókuszálnak, általános, oktatásszervezési kérdéseket viszont nem érintünk (például pedagógusok óraszám, osztálylétszám, tankönyvválasztás). Válaszaink az általános iskolára vonatkoznak, mivel mindennapi munkánk révén ezzel az intézménytípussal állunk kapcsolatban. Az első helyen megnevezett szerző 1996 óta dolgozik pedagógusként: 10 év gimnáziumi tanítás után az általános iskolában találta meg a helyét, ahol a felső tagozatos történelemtanítás mellett hallgatókkal is foglalkozik a tanárképzésben és a műveltségterületi képzésben. Szerzőtársa meglátásainak alapja szintén a közoktatásban szerzett pedagógusi tapasztalat, s bár 2019-től pedagógus hallgatókkal foglalkozik a történelem és állampolgári ismeretek műveltségterület tantárgy-pedagógiai kurzusain, tapasztalati forrásként rendelkezésére állnak a gyakorlókörökben látottak, emellett továbbképzéseken és a nemzetközi gyakorlat szakirodalmából is tájékozódik.

A jelenleg hatályos Nemzeti alaptanterv, illetve a történelem kerettanterv az 5-8. évfolyamon a magyar történelemre fókuszál. Ez azonban csak akkor értelmezhető, ha az egyetemes történelem összefüggéseiben tárgyaljuk. A világtörténelem nem csupán kontextuális háttér: a Nemzeti alaptantervben szereplő tartalmi kulcsfogalmak vonatkoztatási pontok is. Ezek azok a – (1) politikai, (2) társadalmi, (3) gazdasági, (4) eszme- és vallástörténeti – alapok, ahol a távolság a magyar és az egyetemes történelem között csökkentésre szorul.¹ Gondolunk itt nemcsak a korszakok egymás melletti láttatására, hanem analóg példák beemelésére is. Az általános iskolában tanulók számára szükséges a történelemoktatásra jellemző linearitás mélyítése: az információk

¹ Vö. Kosáry Domokos (2003): *Magyarország Európában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

beágyazásával, többszöri megerősítésével (például a forradalom és szabadságharc kapcsán az esztétikai keretek felelevenítésével).

A kerettanterv szűkített tananyagtartalma kiindulópontul szolgálhat egy szemléletbeli változáshoz: nagyobb hangsúllyal jelenhetnek meg a politika-, gazdaság- és társadalomtörténeten kívüli területek. Tapasztalataink szerint az induktív szemlélet, elsősorban az életmódtörténet, a személyes történelem bevonásával, történelmi portrék kidolgozásával könnyíti az adott korszak befogadását a korosztály számára.

A pedagógusi munka kevésbé kiaknázott területei az élménypedagógia eszköztára és az informális tanulási terek, amelyeken gyakran a tapasztalt pedagógusok sem mozognak kellő biztonsággal. Szükség van itt a műveltségterületi képzés és a gyakorlóiskola együttműködésére, a reflektív tanulásra, majd a módszertan adaptálására (ilyen projektünk volt például legutóbb a holokauszt megközelítése időkapszula és kortárs irodalom segítségével).

A fentebb tárgyaltak megközelítésére módszertani szempontból leginkább a projektek alkalmasak. A csoportmunkával járó kompetenciafejlesztés a 21. századi, tanulók közötti tudásmegosztás gyakorlásának is teret biztosíthat. A korszakok változatos műfajú megközelítését segíti, ha a pedagógusok projektjavaslatokat ismernek meg, túllépve a tankönyvekben előforduló ötleteken. A projektjavaslatokban szereplő lehetőségek, források, a projektmódszerben rejlő univerzális jelleg a tanárképzés keretei között és továbbképzéseken vizsgálendő, melyeken a tantárgyköziség lehetőségeire is fel kell hívni a figyelmet.

Az általános iskolai történelemoktatás szakszerűen tudja alkalmazni a gondolatértékeket, akár ok-okozati összefüggések érzékeltetése, akár problémamegoldás a feladat. A gondolatérték témavázlatként, tanulási segédletként, ugyanakkor a nagyfokú vizualitást ellensúlyozó, a rendszerszintű gondolkodást is támogató eszközként is hasznosítható. Ilyen módon a mesterséges intelligencia összefüggésében is alapvető. Fontos a megjelenítése a tanárképzésben, a továbbképzések keretében pedig áttekinthető bemutatása, funkcióinak tisztázása.

Pedagógushallgatók és évtizedes szakmai háttérrel rendelkező pedagógusok számára is fontos lenne tudatosítani a hagyományos és a digitális eszközök előnyeit és hátrányait módszertani és gyakorlati szempontból. Például a Wordwall/Learning Apps és a munkafüzet összehasonlításából véleményünk szerint az utóbbi kerül ki győztesen. Ez a probléma egyúttal felveti a hiteles tartalmakra való törekvés és a generált szövegek etikai kérdéseit is.

Úgy véljük, a pedagógusoknak több elérhető és jól használható segédletre van szükségük a mindennapi munkához. Az alapfogalmak mélységelvű tisztázása történhet tanári kézikönyvekben. Ez a háttérismeret lehet az alapja annak, hogy a pedagógus

kapcsolódni tudjon a forrásokhoz. A kézikönyv tartalmazhat továbbgondolást segítő további javaslatokat, például ismeretterjesztő szakirodalmat, filmajánlót. Nem szabad elfeledkezni a történelem mély és sokrétű ismeretének a pedagógusi attitűdre gyakorolt hatásáról sem.

Fontos kiegészítésül szolgálna egy neurodiverzitásra fókuszáló segédlet. Habár ezekre találhatunk példákat,² szükség volna a kerettantervi követelményekre épülő, szövegértésre alapozó, komplex, gyógypedagógus és szaktanár együttműködésével kidolgozott segédletre az osztálytermi keretek között történő differenciáláshoz.

Külön kiadványban volnának összegyűjthetők a tananyaghoz kapcsolódó különféle források – egy ilyen forrásgyűjtemény nemcsak a tanórai differenciálást segítené, hanem a felzárkóztatást, a tehetséggondozást is. Ezt kiegészítheti a javasolt digitális adatbázisok gyűjteménye. A forrásgyűjteményhez feladattár is kapcsolható, amely az életkori sajátosságokra fókuszál, s rövid módszertani magyarázattal reflektál a feladattípusokra. A korosztályi megfelelés rendkívül fontos tényező – gyakran hallani, hogy az általános iskolai és középiskolai történelemtanítás csak a tananyagtartalom mélységében tér el, pedig a általános iskola felső tagozatos és a középiskolai korosztályok kognitív és pszichés fejlődése más úton halad. Hasonló kiadványok rendelkezésre állnak a középiskolások számára,³ de a felső tagozatos történelemtanításra vonatkozó segédletek és kézikönyvek száma csekély.

A történelemtanári munka az elmúlt bő évtizedben számos elvárással találkozott, ami szakmailag színvonalas, ingyenes (akár e-learning) továbbképzési lehetőségeket tenne szükségessé. Ezek építhetnek a már említett projektjavaslatok elemzésére, reflektív tanulásra. A digitalizáció kihívásai esetén fontosnak tartjuk hangsúlyozni a pedagógusi felelősséget (addikció, az AI etikai vetületei) és a szakmaiságot: vegyük figyelembe a hagyományos eszköztár előnyeit!

Tapasztaljuk, hogy a szenitív, az élő emlékezet körébe tartozó témák (például holokauszt) megközelítése a pedagógusok számára (érthető módon) nehézséget okoz. Ezeknél szintén a jó gyakorlatok, könnyen adaptálható óravázlatok jelenthetnek kiindulópontot.

² Vö. Őszi Tamásné - Ádám Tímea (szerk.) (2025): *Tantervi és módszertani útmutató az autista tanuló neveléséhez és oktatásához*. Oktatási Hivatal, Budapest, 77-78.

³ Például: Csuszó Sándor - Kozma Géza - Lovrity Andrea (2021): *Érettségire készülők*. Felkészítőkönyv forrásokkal, kidolgozott feladatokkal. Mozaik Kiadó.

HOMÁNÉ MÓRA ÉVA

ny. magyar - ének-zene szakos tanár, mesterpedagógus

Kemény Ferenc Sportiskolai Általános Iskola, Eger

HUNYADI-BUZÁS ÉVA

történelem - német szakos tanár, mesterpedagógus

Fertőrákosi Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola

A következőkben bemutatandó tapasztalatainkat az Egri Kemény Ferenc Sportiskolai Általános Iskola felső tagozatában szereztük. Véleményünk elsősorban saját munkánk gyakorlati tapasztalataira épül, de megismertük sok más kolléga, illetve intézmény tanítási szokásait, tanulásszervezési módjait is.

Sürgetőnek tartjuk a történelem tantárgy tanításának reformját. Ehhez több területen hozzájárulhat a pedagógus. A tantervek és tankönyvek adottságok – bár a helyi tanterv kidolgozásában aktívan részt vehet a pedagógus –, a legtöbbet mégis a tanórán – és a tanórán kívül – teheti.

Szükséges a reformpedagógiai elemek megjelenése a gyakorlatban – főiskolásokkal, egyetemistákkal beszélgetve szomorúan értesültünk arról, hogy ezek nem kapnak kellő hangsúlyt a tanárképzésben. Semmiképpen nincs létjogosultsága a hagyományos „magyarázós” vagy kérdve kifejtős, frontális módszer dominanciájának. Természetesen szükség van magyarázatra is, de a diákokat a legszélesebb körben, minden lehetséges módon be kell vonni a tanítási-tanulási folyamatba, azaz interaktívvá kell tenni a témafeldolgozást. A pedagógus facilitátora, azaz irányítója, segítője, inspirálója legyen a megismerési folyamatnak. Mindezt úgy tudjuk elérni, ha motiváljuk diákjainkat, felkeltjük érdeklődésüket, hiszen a motivált tanulók szívesebben tevékenykednek. Ha testre szabott feladatot kapnak, sikerélményhez jutnak, így még nagyobb kedvvel folytathatják a munkát.

Napjainkban a frontális tanóraszervezést egyre inkább felváltja a csoportmunka, azonban idővel ez is egyhangúvá válhat; nem mindegy, hogy homogén vagy heterogén összetételűek a csoportok, spontán vagy irányított a csoportalakítás; nem garantált az eredményesség, így a sikerélmény sem.

Fontos a tantárgyi koncentráció: nem taníthatjuk elszigetelten a történelmi tényeket. A tanárnak igyekeznie kell összehangolni az adott témát a többi tantárgy tematikájával, ami komoly szervezést igényel.

Mindez a tanulók projektmunkájában valósítható meg legjobban. A projektmódszernek alapos indokai vannak, és jelentős a pedagógiai hozadéka. Alkalmazásában bőséges tapasztalatunk van,¹ melyek közül a legfontosabbak a következők:

- a feladatok egyéni vagy 2-3 fős csoportoknak szólnak, a választás tetszőleges; egyéni irányultságuk dönti el, hogy melyiket választják;
- a feladatok lehetővé teszik, hogy megélik, átéljék az adott kor életérzését, így tapasztalati úton történik a megismerés;
- a feladatok figyelembe veszik, hogy a történelem a tények tudománya, de csak a művészetek mutatják meg, hogy hogyan éreztek az adott kor emberei, miként élték meg az egyes eseményeket; itt segítségünkre vannak az irodalom, rajz és műalkotások elemzése, művészettörténet, ének-zene tárgyak;
- a feladatok megoldása lehetőséget teremt a tanulók kreativitásának kibontakoztatására, saját alkotásokat hozhatnak létre;
- a feladatok összeállításakor mindig kitérünk a kor hétköznapi, gyakorlati vonatkozásaira, életvitelbeli szempontokra is;
- lehetőség nyílik vitára: véleményt formálhatnak, ezeket ütköztethetik, érvelhetnek – például az etika tárgyhoz kapcsolódva;
- a megvalósítás során a tanulók – kellő útmutatást követően – önállóságot kapnak, de a pedagógus rendelkezésükre áll a rendszeres konzultációkkal;
- ha lehetséges, az adott korszak helytörténeti vonatkozásaira is kitékintünk;
- a feldolgozás végén közös projektzárón ismerhetik meg egymás munkáját, így a részismeretek szintézisbe kerülnek, egésszé állnak össze;
- ezt követően részletes értékelést, visszajelzést kapnak elvégzett munkájukról.

¹ Közösén tíz projektet valósítottunk meg az évek folyamán, melyek közül többet publikáltunk is: „Kalandozásaink a legnagyobb magyarral”. Reformkor-projekt az általános iskola 7. osztályában. *Történelemtanítás* 15. évf. (2024) 1–2. sz. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2024/06/1-2-szam-2024/>; „Szelíden és szabadon” – hippik a mi szemünkkel – Projekt az általános iskola 8. osztályában. *Újkor.hu*, 2024. április 14. <https://ujkor.hu/content/szeliden-es-szabadon-hippik-a-mi-szemunkkel-projekt-az-altalanos-iskola-8-osztalyaban>; Vissza az Árpád-korba! – projekt a 6. osztályban. *Történelemtanítás* 14. évf. (2023) 1–2. sz. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2023/05/1-2-szam-2023/>; Retro-túra a Rákosi- és a Kádár-korszakba 1. *Történelemtanítás* 11. évf. (2020) 3–4. sz. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2020/11/hunyadi-buzas-eva-homane-mora-eva-retro-tura-a-rakosi-es-a-kadar-korszakba-11-03-15/>

Igen hasznos és változatossá teheti a tananyagfeldolgozást a társintézményekkel való kapcsolat: levéltári látogatás, múzeumpedagógiai óra, tematikus tanulmányi séták, kirándulások, egy-egy, az adott korhoz kapcsolódó színházi előadás stb. Figyelmet kell fordítani a szülők, a család bevonására is. Két területen is lehetőség van erre: egyrészt mindig izgalmas a családtörténet felderítése (a család „egyéni történelme”), illetve a közelmúlt történelmét tanulva interjúztatás: hogyan éltek meg az idősebb családtagok az egyes történelmi eseményeket. A család segíthet a projektfeladatok kidolgozása során az anyaggyűjtésben, a kellékek beszerzésében, a helyszínek felkeresésében is.

KAS GÉZA

PhD, közszolgálati docens

Nemzeti Közszolgálati Egyetem Nemeskürty István Tanárképző Kar, Budapest

Írásom több mint húszéves gimnáziumi történelemtanítási tapasztalatomon alapul, melyet kiegészítenek a hallgatókkal a rövid, illetve a hosszú gyakorlatok során szerzett tapasztalataim, valamint szakirodalmi olvasmányaim.

A történelemtanítás feladata a nemzet és az emberiség múltjának bemutatása. A tartalom szervezési elve alapvetően a kronológia, ugyanakkor a tartalmi kérdések állandóan napirenden vannak: mit tanítson meg az iskola az elmúlt mintegy 5000 évből? Mennyi fogalmat, nevet, évszámot, topográfiai elemet kellene tudnia egy érettségizőnek? Egyáltalán, kell-e bármilyen lexikai ismeret, vagy csak a kompetenciák, a „soft skillek” számítanak? Sőt, ma, a mesterséges intelligencia (MI) és az internet korában felmerül a kérdés, hogy miért kell egyáltalán történelmet tanulni az iskolában, hiszen a tanuló mindent megtalál a neten vagy megbeszél az MI-vel.

Nézetem szerint a történelem nem elhagyható az iskolai nevelés-oktatás tantárgyai közül.¹ A történelemtanításnak három alapvető feladata van: nevel (nemzettudatra, hazaszeretetre, felelősségvállalásra, demokráciára stb.); a múlton keresztül értelmezi a jelent²; illetve általános műveltséget ad, mindezt úgy, hogy egyszerre fejleszti a memóriát, sajátíttatja el a tanulókkal az adatok gyors és hatékony megjegyzésének képességét, valamint fejleszti a szövegértési, elemzési, érvelési képességeiket.³

E célokat az internet, a virtuális világ nem képes elérni. Az MI nem tudja helyettesíteni a tanárt: a történelmi tények interneten való kikeresése ugyanis nem teszi képessé a tanulókat arra, hogy érdemben tudjanak vitázni egy másik történelmi narratívával, vagy hogy meg tudják védeni a saját álláspontjukat. A történelem ismerete ugyanis a tények halmaza helyett inkább egy olyan közegként fogható fel, amely segít értelmezni a körülvevő világot. Ennek a közegnek a létrehozásához szükséges az iskola

¹ A történelemoktatás jelentőségét hangsúlyozza: Niall Ferguson (2022): *Civilizáció. A Nyugat és a többiek*. Scholar Kiadó, 19.

² Williamson Murray (2011): Thoughts on grand strategy. In: Williamson Murray, Richard Hart Sinnreich, James Lacey (eds.): *The Shaping of Grand Strategy. Policy, Diplomacy, and War*. Cambridge University Press, 6.

³ Vö. CSAPÓ Benő (2002): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle* 2. sz. 38-45.o.

és a tanár, ahol a tanulók megszerzik a szükséges diszciplináris tudást⁴, fejlesztik kompetenciáikat, valamint megismerik a történettudomány eszköztárát.⁵ Ez a közeg és értelmezési koordinátarendszer teszi képessé a felnőtté váló tanulókat művelt, értelmes diskurzus folytatására a múlt és a jelen problémáiról.

A nemzettudat kialakítását a tankönyvekben megjelenő narratíva formálja: a múltat ugyanis nem tények halmazaként értelmezzük, hanem az adatokat történetekké kapcsoljuk össze. Minden egyes ténytársítás azonban szükségszerűen szelektív és szubjektív, tudatos vagy éppen tudattalan döntések eredménye. Egyes tények összekapcsolása, illetve kihagyása kimondatlanul is értékítéletet jelent, ami a társító szemléletét tükrözi, ami nagyon finoman, szinte észrevétlenül hat.⁶ Ebből következik, hogy nincs értéksemleges történelemtanítás, illetve, hogy a nemzeti narratíva kialakításakor az adatok kiválasztása kiemelten fontos, mivel az adatok mennyiségének szűkítése vagy bővítése is jelentős mértékben módosíthatja egy-egy korszak értékelését.

A történelemtanítás helyzete alapvetően régóta változatlan az iskolákban: a heti kötelező óraszám, illetve a teljes osztály adta keret alig módosultak. Ugyan a 2020-as nemzeti alaptantervben szereplő állampolgári ismeretek (8. és 12. évfolyamon) plusz óráként jelennek meg a gyakorlatban, ez azonban alig módosítja az összképet.

A tanárok többsége csak lassan tért át a nemzeti alaptanterv által a tananyagban megvalósított hangsúlyeltolódásokra. A frontális órák mellett egyre jellemzőbbek a forráselemző órák, amelyek segítségével a diákok elsajátíthatják a történettudomány módszereit. Ugyanakkor a forrásközpontú történelemoktatásnak óriási nehézséget okoz a diákok szókincsének beszűkülése, az olvasási készségek megrendülése. Míg korábban a tanulók számára az olvasás szórakozás, a szabad idő egyik értelmes eltöltése volt, addig mára az olvasás feladatává vált. A tanulóknál nem alakul ki az olvasásnak a levegővételhez hasonlítható természetessége, mert nem olvasnak eleget.⁷ Emiatt a régebbi korokból származó szövegek nehezen érthetőek számukra, amit sokan a szövegek leegyszerűsítésével próbálnak kompenzálni, hogy a diákok meg tudjanak birkózni velük. Ez ugyanakkor beszűkíti az értelmezési rétegeket, éppen ezért a történelemtanítás fontos feladatává vált a tanulók szókincsének gazdagítása, szövegértési kompetenciáik fejlesztése.

⁴ A szaktudományos ismeretek fontosságáról: SEHGAL CUTHBERT, Alka (2021): Disciplinary knowledge and its role in the school curriculum. In: Sehgal Cuthbert, Alka –Standish, Alex (eds.): *What Should Schools Teach? Disciplines, subjects and the pursuit of truth*. UCL Press 15-37.o.

⁵ COUNSELL, Christine (2021): History. In: Sehgal Cuthbert, Alka –Standish, Alex (eds.): *What Should Schools Teach? Disciplines, subjects and the pursuit of truth*. UCL Press 155.o.

⁶ COUNSELL (2001) 156.o.

⁷ Vö. NÉMETH Judit Eszter (2023): Szempontok a megváltozott olvasási szokások oktatási integrációjához a generációkutatás tükrében. *Új Pedagógiai Szemle* 1–2. sz. 103-105. o.

A történelemtanítás módszertana igen gazdag, számos módszer jelenik meg az iskolai oktatásban. Ugyanakkor úgy vélem, hogy nagyobb hangsúlyt kellene kapnia a történelem oktatása során az összehasonlító témáknak, a különbségek és a folytonosság vizsgálatának. Lényegében az emberi gondolkodás állandóan összehasonlít. Éppen ezért az érettségihez közeledve érdemes időnként a fókuszát áthelyezni az ok-okozati összefüggésekről a változás – folytonosság kérdésre.⁸ Ennek következtében ugyanis megváltozik a kérdésfeltevés: például a „*miért újította meg Nagy Lajos 1351-ben az Aranybullát?*” helyett a „*több volt-e a folytonosság, mint a változás az Árpádok és az Anjouk uralmában?*” kérdés kitérít a kontextust és ezáltal jobban érthetővé válik, hogy a vizsgált évszázadok során hogyan haladt a jelen felé a magyarság.

Jelentős változás a történelemoktatásban az elmúlt néhány évben a Nemzeti Emlékezetpedagógiai Program (NEP) megindulása. A program keretében a tanulónak lehetőségük van egy nemzeti emlékhely meglátogatására, azaz közvetlenül megtapasztalhatja a történelem térbeliségét is. Ezáltal az osztálytermi óra helyett élményalapú, műveltető, a valós világban (és nem a virtuális térben) megvalósuló módon találkozhatnak a történelemmel, ami megerősíti a nemzeti identitást, valamint a már meglévő ismereteket konkrét helyszínekhez kapcsolja. A program egyetlen hátránya, hogy sok esetben nincs egyeztetve az iskolai munkát megalapozó történelemtantervvel, azaz a diákok aktuális, a NEP megvalósulása idejére eső történelmi tanulmányai nem feltétlenül kapcsolódnak a nemzeti emlékhely történelmi korszakához. Érdemes lenne erre nagyobb figyelmet fordítani, valamint arra is, hogy a tanulókat a történelemtanár kísérelje el a programra. Bízom abban, hogy a program a jövőben is folytatódik, lehetővé téve, hogy sok tanuló eljuthasson történelmünk kiemelkedő helyszíneire.

A köznevelés kimeneti szabályozója az érettségi. Nagyon jó és megtartandó, hogy mindenkinek kötelező közép- vagy emelt szinten érettségiznie történelemből is. Ez biztosítja azt, hogy létezik valamiféle közös valóság, közös múlt, amit minden magyar ismer. Ez az alap az, amire a nemzet összetartó ereje épül, ez az, ami nemzetet formál az ország lakosaiból. A történelemérettségi szerkezete szerintem megfelelő. Bár nem nagy változás, de el lehetne gondolkodni emelt szinten egy összehasonlító tesztfeladat bevezetésén is. Egy ilyen feladatban egy jelenség két korszakban meglévő különbségeit, vagy két korszak eltérő jellemzőit lehetne összehasonlítani. Véleményem szerint ez segítené a történelemtudás mérését, s kapcsolódna a korábban már említett folyamatosság – változás nézőpontjához is.

Összességében a történelemtanítás előtt álló feladat az, hogy megtalálja az egyensúlyt a lexikai elemek és a kompetenciák között. Mindezt azonban úgy kell megoldani, hogy

⁸ Vö. COUNSELL (2001) 157-158.o.

a történelemtanítás ne veszítse el nevelő, személyiségformáló funkcióját, hogy a közös nemzeti történelem összekapcsolja a magyarokat, ne pedig szétválassza.

KIS SÁNDOR

történelem szakos tanár, fejlesztőpedagógus

Budapesti Gépészeti Szakképzési Centrum Katona József Technikum, Budapest

Már több mint tizenhat éve tanítok történelmet egy technikumban (korábban szakgimnázium, még korábban szakközépiskola). A közvélemény szemében a szakképzés alacsonyabb kulturális presztízszt képvisel, mint a gimnáziumok világa, de itt hamarabb és intenzívebben jelentkeznek az aktuális pedagógiai problémák. Tantárgyunk megújulásáról való gondolkodásban a technikumban töltött évek adják írásom gyakorlati alapját. Elméleti szempontból a 2025 szeptemberében megjelent, *Célközpontú történelemtanítás* című cikkemre támaszkodom.¹

A történelemtanítás megújítására irányuló kérdésekre adott válaszok rendszerint a tantervek, tankönyvek vagy a tanórai gyakorlat szintjén mozognak. Ezek azonban csak akkor értelmezhetők megfelelően, ha előbb tisztázzuk az alapvető viszonyt az iskolai történelem és a történettudomány között. A közgondolkodásban gyakran magától értetődőnek tűnik, hogy az iskola feladata a történettudomány eredményeinek közvetítése. Valójában azonban az iskolai történelem sajátos pedagógiai konstrukció, amely egyszerre kapcsolódik a kulturális emlékezethez és a kritikai történeti megismeréshez.

E kettősség megragadható a Mnemoszüné, az emlékezet görög istennője és lánya, Kleió, a történelem múzsája közötti metaforikus tengellyel. A történelemtanítás egyfelől a kollektív emlékezet hordozója: narratívákat, hagyományokat és identitásmintákat közvetít. Másfelől viszont a történelmi gondolkodás fejlesztésének terepe is: a források értelmezésére, a nézőpontok különbségének felismerésére és a múlt konstrukciójellegetek megértésére tanít. A történelemtanításnak tehát nem e két funkció közül kell választania, hanem azt kell újragondolnia, hogy miként teremthet közöttük tudatos egyensúlyt, illetve az adott tananyag hogyan helyezhető el e térben.

A 20. századi történettudomány – más társadalomtudományokhoz hasonlóan – pluralizálódott: a politikai eseménytörténet mellett megjelentek a társadalmi, a gazdasági, a kulturális és az emlékezeti megközelítések. Ebből következően a történelem nem

¹ Kis Sándor: Célközpontú történelemtanítás – Szabaduljunk meg a történettudomány béklyóitól! *Történelemtanárok Egylete*, 2025. szeptember 7. <https://tte.hu/kis-sandor-celkozpontu-tortenelemtanitas-szabaduljunk-meg-a-tortenettudomany-beklyoitol/> (Letöltés ideje: 2026. április 15.)

egyetlen lezárt narratívaként, hanem értelmezések sokaságaként ragadható meg. A kollektív emlékezet hasonlóképpen sokrétű, attól függően, hogy milyen nézőpontból közelítünk hozzá. Így Mnemoszüné és Kleió között nem pusztán egy „metaforikus tengely”, hanem egy összetett koordináta-rendszer található.

Ebben az értelemben a történelemtanítás megújulásának első és legfontosabb iránya éppen ennek a koordináta-rendszernek az (újra)értelmezése lehetne. A koordináta-rendszer konkrétabban is megragadható, ha a történelemtanítást legalább két alapvető dimenzió mentén értelmezzük: egyfelől a kollektív emlékezet és a kritikai történelmi megismerés, másfelől a narratív közlés és az analitikus feldolgozás között. E két dimenzió metszetében a történelemtanítás nem egyetlen pozícióban rögzül, hanem különböző helyzetek között mozog. Egyes tanulási szituációkban a narratív, identitásképző megközelítés kerül előtérbe, máskor a forráskritikai vagy elemző feldolgozás válik hangsúlyossá. Ugyanakkor ez a modell sem tekinthető zártnak: a történelemtanítás valójában egy nyitott, többdimenziós térben működik, ahol további szempontok – például a lokális és globális perspektívák, illetve a jelenorientáltság különböző formái – is szerepet kapnak.

Ezt a mozgást egy konkrét példa is jól érzékelteti. Ha például egy olyan, a magyar történelmi gondolkodásban kiemelt jelentőségű eseményt tanítunk, mint a trianoni békeszerződés, a tanár többféle pozíciót is elfoglalhat ebben a térben. A narratív és emlékezeti megközelítés elsősorban a veszteségélmény és az identitásképző történet közvetítésére épít. Egy elemzőbb, de még mindig emlékezeti irányú feldolgozás már azt vizsgálja, hogyan alakultak ki és változtak ezek az emlékezeti narratívák. A kritikai, forrásalapú megközelítés ezzel szemben a kortárs dokumentumokra és a különböző szereplők nézőpontjaira helyezi a hangsúlyt, míg az analitikus feldolgozás az okok, következmények és értelmezések összevetésére törekszik. A kérdés tehát nem az, hogy ezek közül melyik a „helyes” megközelítés, hanem az, hogy a tanítás során mikor és milyen célból helyezzük el a tananyagot a koordináta-rendszer különböző pontjain.

A fenti koordináta-rendszer nem működik önmagától: annak értelmezése és pedagógiai alkalmazása a történelemtanár feladata. Ebben az értelemben a tanár nem írható le kielégítően sem „alkalmazott történészként”, sem pusztán a kulturális emlékezet közvetítőjeként. A történelemtanár olyan szakember, aki képes a történettudomány különböző megközelítéseit alkalmazni, és ezek közül pedagógiai célok mentén választani. Nem egyszerűen „lefordítja” a tudományos eredményeket, hanem szelektál, strukturál és értelmez, miközben figyelembe veszi a tanulók előzetes tudását és értelmezési kereteit is. Szakmai autonómiája abban áll, hogy képes tudatosan mozogni a Mnemoszüné és Kleió által kijelölt térben, és döntéseit pedagógiai célokhoz igazítani.

A pedagógiai célok kérdése ebben az összefüggésben nem pusztán egy további szempont, hanem a történelemtanítás egészének szervező elve. Ha elfogadjuk, hogy az iskolai történelem nem a történettudomány egyszerű közvetítése, akkor az is következik ebből, hogy a tanítás tartalmát és formáját nem a diszciplína belső logikája, hanem a pedagógiai célok kell, hogy meghatározzák. Másképpen fogalmazva: nem abból kell kiindulnunk, hogy mit tart fontosnak a történettudomány, hanem abból, hogy mire akarjuk használni a történelmet az oktatásban.

Ez a felismerés szükségképpen relativizálja a tananyag „adottságát” is. A múlt eseményei és értelmezései nem önmagukban kerülnek be az iskolába, hanem mindig valamilyen pedagógiai szűrőn keresztül. Amennyiben ezt a szűrőt nem tudatosan alkalmazzuk, a történelemtanítás könnyen visszacsúszik a történettudomány leegyszerűsített reprodukciójába, amelyben a hangsúly a „helyes” ismeretek átadásán van. A célközpontról megközelítés ezzel szemben abból indul ki, hogy a tanítás minden eleme – a témaválasztás, a narratívák, a források és a kérdések – pedagógiai döntések eredménye, amelyek mögött világosan megfogalmazható céloknak kell állniuk.

Ebben az értelemben a korábban felvázolt koordinátarendszer sem pusztán leíró modell, hanem a pedagógiai döntések tere. Amikor egy tanár egy adott témát a kollektív emlékezet felől közelít meg, vagy éppen kritikai, analitikus feldolgozást választ, valójában nem módszertani, hanem célbeli döntést hoz. A történelemtanítás tudatossága így nem abban áll, hogy egyetlen „helyes” megközelítést választunk, hanem abban, hogy képesek vagyunk explicitté tenni, milyen pedagógiai cél érdekében helyezük el a tanulási folyamatot a Mnemoszüné és Kleió közötti tér adott pontján.

Összegezve, a fentiekből az következik, hogy a történelemtanításról való gondolkodás hierarchiájában a pedagógiai célok állnak legfelül, ezért mindenekelőtt ezek tudatos megvitatása szükséges. Csak ezt követően válhat értelmezhetővé, hogy a tanítás a Mnemoszüné és Kleió közötti tér mely pontjain mozog, és milyen irányban kívánja formálni a tanulók történelmi tudatát és gondolkodását.

KISS LÁSZLÓ

történelem szakos középiskolai tanár

Újpesti Csokonai Vitéz Mihály Általános Iskola és Gimnázium, Budapest

Válaszaim alapvetően a középiskolára, a gimnáziumokra vonatkoznak, és főleg saját, valamint kollégáimtól származó tapasztalatok alapján fogalmaztam meg őket.

Az első problémát abban látom, hogy a digitális világban az olvasási és szövegértési készségek nagymértékben amortizálódtak. A diákoknak egy hosszabb, mondjuk tíz mondatos szöveg sokszor megugorhatatlan akadályt jelent, főleg ha az történelmi szakszöveg vagy korabeli forrásrészlet, sokan el sem olvassák, meg sem próbálják értelmezni. Lehet elmenni abba az irányba, hogy digitalizáljuk a tananyagokat, de ez nem helyettesíti a történelemtanítás értékeit (forráskritika, gondolkodásra nevelés stb.).

Egyre komolyabb problémának látom az MI megjelenését, ami sok diák szerint mindenre megoldás: kritikátlanul átveszik az általa gyártott szövegeket, ennek kapcsán pedig a tanórai figyelem sokat romlott, mert úgy vannak vele, hogy majd a dolgozat előtt megtanulják, azaz bemagolják – továbbra is ez megy, évtizedek óta.

Közben nő a szakadék a fiatal tanárok és az egyre idősödő tanárok között is. Szóval a helyzet egyre kilátástalanabb – rendszerszinten. Kollégáimmal együtt küzdünk a magunk eszközeivel, de rendszerszintű átalakítás nélkül (például ne magolásra épüljön az egész oktatás minimum a felső tagozat óta) nem sok – valójában semennyi – remény van a változásra.

Természetesen nálam is vannak olyan diákok, akikre a fentiek nem vonatkoznak, nem akarom, hogy úgy tűnjön, hogy „győzött a panasz kultúra”. Statisztikáim nincsenek a pontos arányokról, de az érzet alapvetően negatív. És 26 év után ki merem mondani, hogy nekünk, illetve az oktatási rendszernek nem azokra kellene koncentrálnia, akik bármilyen körülmények között jól tudnak teljesíteni (családi háttér, önszorgalom stb.), hanem azokra, akiknek valódi segítség lenne a rendszer átalakítása. Ez persze újabb kérdéseket vet fel a kimenetel kapcsán.

A történelemtanításnak tehát gyakorlatilag mindenben, de elsősorban a tananyag mennyiségében, összetételében kellene megváltoznia, illetve az órák szervezésében is. Hagyományosan frontális órák jellemzik a történelemtanítást, ahol a tanár mesél, a tanuló hallgat. Sokkal több kiscsoportos, páros munkára lenne szükség, valamint a szövegértés fejlesztésére, de ekkora anyagmennyiség mellett ez lehetetlen.

Összefoglalva, három dolgon kellene változtatni egyszerre: sokkal-sokkal kevesebb tananyagra, sokkal érthetőbb, a kimeneti követelményeknek (főleg az érettségire gondolok) megfelelő tankönyvre lenne szükség, továbbá változnia kellene a tanórai gyakorlatnak is.

KNAUSZ IMRE

PhD, pedagógiai gondolkodó, főszerkesztő

Taní-tani Online

Olyan választ próbálok adni a Történelemtanítás körkérdésére, amely inkább arról szól, hogy milyen irányban kéne elindulni, és nem arról, hogy holnaptól mit kellene megváltoztatni. Állításaimat nem kutatásokra alapozom, hanem – ahogy mondani szokták – anekdotikus tapasztalatokra arról, hogy mi is a helyzet manapság a lakosság történelmi tudásával, történelmi tájékozódóképességével. Érettségire készülő középiskolások, történelemtanárnak készülő egyetemi hallgatók, felnőttek, főleg értelmiségiek az élet legkülönbözőbb területeiről, akikkel volt alkalmam beszélgetni, minden vonzó tulajdonságuk mellett sajnos azt is megmutatták, mennyire hiányos, hézagos, átgondolatlan és sokszor téves mindaz, amit a múltról tudnak vagy tudni vélnek. Persze tévedhetek, ezt, mint már jeleztem, mérni kéne. De ha van ezekben a benyomásokban valami igazság, az nagy baj, valójában katasztrófa. A történelmi emlékezet, a történelmi tudat, a történelemről való gondolkodás képessége ugyanis nélkülözhetetlen feltétele a tudatos állampolgári magatartásnak, a közéleti részvételnek, egyszerűen szólva: annak, hogy stabil demokráciában éljünk.

Mondandóm egyaránt vonatkozik az általános iskolára és a (komprehenzív) középiskolára. Ugyanakkor fontosnak tartom elmondani, hogy az általános iskola felső tagozatát tartom kiemelkedően a legfontosabb szakasznak. Ha valahol, akkor itt kell elkezdenni a reformot. A felső tagozat jelenleg egyfajta demotivációs kapu: mindenki átjut rajta, de erősen megtépázott motivációval. Ez nem a tanárok hibája, hanem a tananyagé. A tanterv (és a tankönyvek) fényévnyi távolságra vannak attól, ami egy 10-14 éves számára befogadható. Itt tényleg felforgatásra van szükség.

Állításom röviden: a történelem tanítását – ahogy általában is az iskolai műveltségközvetítést – a feje tetejéről a talpára kell állítani. Megpróbálom részletesebben is kifejteni. Az iskolától általában azt várjuk el, hogy előre rögzített tartalmakat – ismereteket, képességeket – ültessen bele a tanulók fejébe, és közben megpróbáljuk kitalálni, hogy ha majd felnőnek, milyen tudásra lesz szükségük abban a másik világban, amelyet még elképzelni sem tudunk.

De nem az a fő probléma, hogy nem tudjuk, mi lesz majd hasznos a gyerekeknek, ennél sokkal nagyobb baj, hogy akármit is tanítunk, abból nagyon kevés marad meg az ifjú nemzedék memóriájában. (Jó volna egyszer megmérni honfitársaink történelmi

műveltségét. Félek, sokkoló lenne az eredmény.) Mi volna, ha a fókusz a tudásról (arról, hogy éppen *ezt* kell tudni) a tudásvágyra helyeznénk át? Mi volna, ha a történelemtanítás célja egész egyszerűen a történelem iránti érdeklődés és nyitottság felkeltése lenne? Ez annál is inkább fontos lenne, mert mintha éppen az érdeklődés hiányozna a tanulók többségéből. Az érdeklődés az iránt, ami éppen az anyag. Itt komoly akadályok vannak, az ifjúság kulturális buborékokba van zárva, és ezeknek a buborékoknak nagyon kemény a fala. Mi volna, ha minden erőnkkel e falak áttörésére koncentrálnánk, és nem arra, hogy haladjunk az anyaggal? Nagyon is hiszünk abban, hogy a történelmi műveltség más látásmódot ad, kitágítja a buborékot, nyitottabbá tesz, és erre a nyitottságra, átélt múltismeretre minden korban szükségünk lehet. De ez csak akkor lehet igaz, ha a tudás valóban megértés, szembenézés a múlt tapasztalatával, és nem információk eltárolása.

Mely eszközökkel érhető el a változás? Meggyőződésem, hogy a tananyagot előíró tantervekkel szakítani kell. Nyilván körvonalaezni kell valamiképpen, hogy mi számít történelemnek, mi számít hiteles történelemnek, meg kell határozni arányokat stb. De hogy konkrétan mit tanítunk, az a pedagógusok döntése legyen, mert meg kell felelnie két dolognak: (1) annak, hogy az adott tanulócsoporthoz érdeklődése mi iránt kelthető föl, (2) annak, hogy az adott tanár miben járatos. Az utóbbi is nagyon fontos, mert a buborék áttöréséhez szenvedély kell, a tanár hite abban, amit tanít, és ez nem kapcsolható bármilyen felülről előírt tananyaghoz. Akkor kimaradhatnak dolgok? Igen. Akkor lehet, hogy nem is tartjuk az időrendet? Bizony, lehet. Akkor a tanuló tudásából hiányozni fog a rendszer? Ez semmiképpen nem volna jó. De a tanuló tudása nem attól lesz rendszerszerű, hogy milyen rend szerint “adjuk le” a tananyagot, hanem attól, hogy újra és újra aktívan rendszerezzi a tanultakat – értelemszerűen a tanár segítségével, de nem úgy, hogy megtanul egy táblázatot.

Ez nyilván módszertani megújulást is igényel. A legfontosabb módszertani elemet, a tanár szenvedélyét már említettem. Az új módszertan másik pillére alighanem a tanulói kutatás. Utánaolvasni, kérdéseket föltenni, kivonatolni, összefoglalni, előadni, megvitatni – ezek valószínűleg minden hatékony tanulás kulcselemei. Tankönyv? Már van, aki kimondja, és így én is fölbátorodom: olvassanak sokat a tanulók, de ne tankönyvet. Nincs szükség tankönyvre, az az információk memorizálásának eszköze. De amire szükség van, az nem ez, hanem a megértés. Olvassanak forrásokat, a történelemről szóló írásokat, vegyenek a kezükbe könyveket, és aztán persze olvassanak webről is: keressék az igazságot, ne kapják készen mások igazságát.

Mindent a tanárnak kell kitalálnia? Ez semmiképpen nem volna jó. A kormányzat dolga viszont nem az, hogy előírásokkal kösse gúzsba a tanárok kezét, hanem az, hogy egyrészt tanítási eszközök és javaslatok gazdag tárházát bocsássa a rendelkezésükre,

másrészt pedig az, hogy szaktanácsadók nyújtsanak rendszeres és személyre szabott segítséget. Egyáltalán, hová tűntek a szaktanácsadók?

És még valamire szükség van, de ez már messze túlmutat a történelemtanítás szakkérdésein. A tanár és a tanuló közötti (tágabb értelemben: a nemzedékek közötti) bizalom helyreállítására. Az iskola mai szervezete ezt módszeresen rombolja elsősorban a szelekciós kényszerrel és az ezzel járó osztályozási kényszerrel. A tanár egyszerre segítő partner és ítélkező bíró. Ez nem jól van így. A történelemtanítás megújulásának bizony fontos feltétele valami egészen más dolog: egy komprehenzív iskolarendszer kialakítása, ahol a tanulók felvételi vizsgák és más szelekciós akadályok nélkül juthatnak el az érettségiig. Ez teszi ugyanis lehetővé, hogy ne kelljen lépten-nyomon minősíteni a tanulókat.

KOJANITZ LÁSZLÓ

PhD, történelemdidaktikus

Oktatási Hivatal, Budapest

A válaszaim a történelemtanárokkal folytatott közös munkák és beszélgetések, valamint óralátogatások tapasztalatain alapulnak, és öt pontba csoportosítottam őket.

A tanórai munkában sokkal több teret kellene adni a diákoknak

Jelenleg szinte minden iskolai történelemóra egy-egy új téma rohamtempóban történő bemutatására szolgál. Emiatt nagyon kevés idő jut (és csak esetlegesen kerül sor) a képességfejlesztéshez szükséges önálló tanulói feladatokra, továbbá még kevesebb ezek tartalmas bemutatására és megbeszélésére. Fokozatosan háttérbe kellene szorítani azt a nálunk még nagyon jellemző történelemtanítási modellt, amelyben a tanári előadások és magyarázatok állnak a tanórai feldolgozások középpontjában, és amelyben még a diákoknak feltett kérdésekre is gyakran a tanár adja meg a helyes válaszokat. Több teret kellene hagyni a történelmi kérdések megvitatására és különböző formákban történő bemutatására. Jelentősen növelni kellene azt az időt, amikor a diákoké a főszerep, és amikor ők beszélnek. Így válhatna a történelemtanulás a mai korban magasra értékelt képességek, például a kritikai gondolkodás, a különböző információk összevetésén és értékelésén alapuló problémamegoldás, a kommunikáció, az együttműködés, a kreativitás fejlesztésének hatékony eszközévé. Olyan feladathelyzeteket kellene kialakítani, amelyek önálló vélemények és következtetések megfogalmazására és megvitatására készítetik a diákokat. Így a tanárok többet megtudnának arról, hogyan gondolkodnak a diákok, amikor a múltról szóló információkat megértik, értelmezik, és saját tudássá formálják. Erre vonatkozóan a diákok kommunikációját figyelve tudunk helyes következtetéseket levonni. Egy ilyen stratégiai fordulat megteremtéséhez a tanárok módszertani szemléletének és repertoárjának átalakítására lenne szükség. A diákokat is meg kellene tanítani erre, mert kezdetben a számukra is szokatlan lenne, ha szinte minden tanórán aktívan részt kellene venniük az új témák feldolgozásában.

A tanulókkal közösen kellene feltárni az MI tantárgyspecifikus alkalmazási lehetőségeit

Az MI adta kihívások (például: a tanulók könnyen tudnak MI által készített szövegeket generálni) és lehetőségek (például: a tanulók gyorsan tudnak háttérinformációkat begyűjteni) ösztönzést adnak a fordított osztályterem (flipped classroom) módszer rendszeres alkalmazására. A diákok a tanár által adott anyagok (például videók, prezentációk), valamint az MI segítségével otthon, önállóan ismerkednek meg az új történelmi téma legfontosabb összetevőivel és felkészülnek a legérdekesebb kérdések megvitatására. Később az órákon ezekre az ismeretekre támaszkodva felkészülten és aktívan vesznek részt a téma közös feldolgozásában.

Az MI segítséget adhat a tankönyvben található források, művészeti alkotások és fényképek történelmi kontextusának megértéséhez. A diákok egy-két kattintással fontos és érdekes háttérinformációkat kérhetnek ezek megszületésének körülményeiről, céljáról, rejtett üzeneteiről, a forrás adott helyzetben betöltött jelentőségéről és még sok egyéb a forrás értelmezéséhez szükséges részletről. Ez persze csak akkor történik meg, ha a tanárok felhívják erre a lehetőségre a tanulók figyelmét, s még inkább akkor, ha az ilyen típusú tájékozódás igényét természetes módon és tudatosan beépítik a tanulásba.

Az MI használatával növelni lehet a diákok szerepét saját egyéni tanulási céljaik kijelölésében, a tartalom kiválasztásában, a tanulási folyamat megszervezésében és a tanulás eredményességének értékelésében egyaránt. A diákok számára az MI személyre szabott tanulási támogatást nyújthat. Ismertetések, magyarázatok, esszévázlatok kérhetők tőle, amelyek végén a megértést és a továbbgondolást segítő további lehetőségek is kínálkozhatnak. Az MI mintamegoldásokat tud adni a különféle jellegű szöveges feladatokhoz, illetve képes megadott szempontok szerint részletesen értékelni a diákok által készített anyagokat. Ez akár fejlesztő értékelést is jelenthet, ha felhívja a figyelmet a munka minőségét javító hiányosságokra, és javaslatokat tesz a kijavításukra. Mindezek együtt nagyon rugalmas és hatékony segítséget jelenthetnek az érettségire való felkészüléshez. Vannak már olyan rendszerek, amelyeket aktív tanulási módban is lehet használni. Ilyenkor nem kész válaszokat és magyarázatokat adnak a kiinduló kérdésre, hanem információkkal és kérdésekkel rávezetik a felhasználót az általa feltett kérdés helyes megválaszolására, mindig adaptívan reagálva a felhasználó által adott válaszokra.

A történelmi gondolkodás fejlődését is sokféleképpen tudja támogatni az MI. Segítheti az ok-okozati vagy a multiperspektivikus gondolkodást alternatív történeti magyarázatok bemutatásával és összehasonlításával, az események többnézetű bemutatásával és korabeli viták szimulációjával. A történelmi empátia alkalmazását pedig támogathatja történelmi szerepjáték-szimulációkkal, interaktív történelmi párbeszédekkel, valamint döntési helyzetekre adható válaszelehetőségek

összehasonlításával. A diákok történelmi szereplőként döntéseket hozhatnak és „párbeszédet” folytathatnak más történelmi szereplőkkel.

Mindeközben a diákok megismerkedhetnek az MI használatának lehetőségeivel és korlátaival, továbbá azt is megtapasztalhatják, miért és miként kell ellenőrizni az MI által készített tartalmakat.

Meg kellene erősíteni a történelemtanulás relevanciáját a diákok körében

A gondolkodás erőfeszítést igényel, ezért érdeklődés és motiváció kell hozzá. Fontos lenne tehát, hogy a diákok érdekesnek és relevánsnak tartsák a tanultakat. Amint azt Dárdai Ágnes egy szakmai beszélgetés során megfogalmazta: „Az iskolákban a gyerekeket olyan tartalmakkal és olyan módon kell megkínálni a történelemmel, amely élményt ad nekik, ami közel van az életvilágukhoz, és a legeslegfontosabb, hogy ami az épülésükre, a személyiségfejlődésükre hat. Azért, hogy a mi tantárgyunk által is értőbb, gazdagabb, jobb emberek legyenek.”¹

A diákoknak meg kell tanulni úgy is látni a világot, ahogy csak a történelemórákon megtanult szempontok és összefüggések által lehetnek képesek. Egy történelmileg művelt ember mélyebben tudja megérteni a körülötte lévő valóságot, és a jövőről is felelősebben és konstruktívabban képes gondolkodni. Például foglalkozni kellene a közvélemény körében is zajló történelmi vitákkal. Alkalmat kellene adni arra, hogy szembesítsük a köztudatban élő elképzeléseket a történettudomány által mondottakkal, és arra is, hogy a diákok lássák, a történelmi események emlékezete mennyire sok mindentől függhet (például családtörténet, családi emlékek, politikai nézetek, külső manipulációk), és az ebből fakadó különbségek mennyire részei a mindennapjainknak.

Erősíteni kellene a tanárok szakmai önreflexióját

A valóban fontos tanulási célok tudatosítása érdekében szükség lenne a tanárok folyamatos szakmai önreflexiójára is. Miért tartom fontosnak a történelem tanítását? Mit értek történelmi tudáson és műveltségen? Mire szolgál mindez a gyerekek világképének formálása szempontjából? Amit éppen tanítok, miként segítheti elő a történelmi gondolkodás fejlesztését és a történelemszemlélet alakítását? Az, amit én csinálok, miben hasonlít és miben tér el az általam ismert tanítási stratégiáktól? Milyen téren jó az

¹ A történelemtanítás megújítása. Kerekasztal-beszélgetés az EKE-OFI-ban (2018, szerk: Kojanitz László). *Történelemtanítás* 9. évf. 3-4. szám. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/11/a-tortenelemtanitas-megujitasa-09-03-04/>

a gyakorlat, amit én kialakítottam magamnak? Milyen problémákra kellene megoldást keresnem?

Ezt a szakmai reflektív gondolkodást a tanárképzés során szükséges kialakítani és történelemdidaktikai tudással megalapozni. Kulcsfontosságú lenne a nemzetközi történelemdidaktikai kutatások eredményeinek megismertetése, mert ezek jelentősen bővítik a tanításról és tanulásról alkotott szemléletet. Rávilágítanak arra, hogy a történelemtanítás nem pusztán ismeretátadás, hanem komplex gondolkodási folyamatok fejlesztése. A nemzetközi eredmények, a különböző elméleti modellek és viták megismerése által a hallgatók nem egyetlen, „kész” módszertani rendszert sajátítanak el, hanem képesek lehetnek reflektálni a különböző megközelítésekre. Emellett a nemzetközi kutatások gyakran empirikus eredményekre épülnek, így bizonyítékokon alapuló pedagógiai döntéseket tesznek lehetővé. A különböző országok gyakorlatai összehasonlíthatóvá válnak, ami új perspektívákat nyit a hazai fejlesztések számára is. A tanárjelöltek számára ez inspirációt és innovációs lehetőségeket jelenthet. Ilyen módon megtanulják értékelni a saját oktatási rendszerük erősségeit és korlátait is. A nemzetközi történelemdidaktikai kutatások ismerete hozzájárulhat ahhoz, hogy rugalmasabb, reflektívabb és szakmailag megalapozottabb tudású pedagógusokká váljanak. Ehhez persze a mostaninál sokkal nagyobb bizalmat és szabadságot kell kapniuk a tartalom, a stratégiák és a módszerek kiválasztásában.

Empirikus kutatásokra lenne szükség

Tudnunk kellene, hogy a diákok ténylegesen mit és hogyan tanulnak meg a történelemből. Ehhez széleskörű empirikus vizsgálatok kellenek, amelyek képet adnának arról, milyen szintről indul, hogyan alakul a diákok történelmi gondolkodása, valamint milyen nehézségekkel szembesülnek. Így lehet azonosítani a hatékony tanítási módszereket és azokat a tényezőket, amelyek gátolják a mélyebb megértést. Meghatározhatók lehetnek azok a fejlesztési pontok, ahol a pedagógiai beavatkozás a leghatékonyabb lehet. Az empirikus kutatások nemcsak a tanulói teljesítményekre, hanem a tanári gyakorlatokra is kiterjedhetnek, feltárva azok erősségeit és korlátait. Mindez hozzájárulhat a bizonyítékokon alapuló történelemtanítás kialakításához, amelyben a pedagógiai döntések nem pusztán tapasztalati benyomásokon, hanem rendszerezett adatokon alapulnak. Az ilyen kutatások eredményei visszacsatolást adnak a tantervfejlesztés és a tanárképzés számára is. Végző soron az empirikus megközelítés segítene abban, hogy reális képet alkossunk a történelemtanítás lehetőségeiről és hatáiról, ezáltal pedig tudatosabban fejlesszük azt.

KORMOS ZOLTÁN

történelem-latin szakos tanár

Budapesti Piarista Gimnázium

Gondolataimat saját – középiskolai, de az általános iskolás korosztályt is érintő – tapasztalataimra és a józan észre alapozom.¹ Ebben az írásban többször csak a kérdésekig jutok, azonban azok óvatosan a válasz irányát is sugallják.

Tanárként akkor tudunk hitelesen tanítani, jó célokat elérni egy adott területen, ha nekünk is örömet, izgalmat okoz az ebben való elmélyedés. Ehhez kipihent és motivált tanár kell, aki folyamatosan, a lehetőségeihez képest igyekszik magát szaktárgyilag és módszertanilag („ÉS” kapcsolat) képezni. Miként maradunk ilyenek?

Ha megvan (vagy megmarad) a motivált tanár, akkor számára szükséges a pozitív visszacsatolás. Ennek forrása sokrétű lehet: a diákokkal való beszélgetés a szünetben, a felkészültség érzése az óra előtt és óra közben, diákjaink jó kérdései, netán a versenyzőkkel történő külön foglalkozás. Lehet, hogy felülről (iskola, nagyobb oktatási környezet) is törekedni kell ennek segítésére. Miként valósul ez most meg?

Az is fontos, hogy a tárgy kötelező jellege mellett (amely azért inkább segíti a történelemtanárokat) a diákok azt érezzék, hogy amit hallanak, amit tesznek, az érdekes, színes, humoros, fejleszti őket. És azt is jó lenne érezniük, hogy úgy tudnak itt fejlődni, hogy a kihívások közben teljesíthetők számukra. Mit teszünk mi magunk és a nagy rendszerek irányítói ennek érdekében?

Hangsúlyozzuk diákjainknak (félő, olykor meggondolatlanul), hogy az iskola az életre nevel,² de ezt ők elengedik a fülük mellett. Próbáljuk offline módra kapcsolni az iskolásokat (sok tekintetben helyesen és szükségesen), de ők egy digitális világból jönnek, ahol az információkat sokszor felszínes, ámde dinamikus környezetből szerzik. És azt is visszajelzik olykor, s talán mi magunk is érezzük, hogy az „élet”, a „munka”, de a „szórakozás” is más, mint az intézményi keretek között működő iskolai oktatás-

¹ „...hominem pagina nostra sapit”, azaz: „...emberízűek a mi soraink” (Martialis: Epigr. 10, 4, 10)

² “Latrunculis ludimus. In supervacuis subtilitas teritur: non faciunt bonos ista sed doctos. [...] Quemadmodum omnium rerum, sic litterarum quoque intemperantia laboramus: non VITAE sed SCHOLAE discimus”, azaz: „Kövecskékkel játszunk. Fölösleges dolgokban koptatjuk elménk élet: ily dolgok nem tesznek erényessé, hanem csak tudóssá. Amiként egyéb dolgokban, úgy a tudományokban is telhetetlenségben szenvedünk: nem az ÉLET, hanem az ISKOLA számára tanulunk”. (Seneca: Epistulae morales ad Lucilium, lib. 17-18. CVI, Barcza József fordítása)

nevelés. Ez nem baj, de nem árt (sőt használ), ha az „életből” valami beszivárog a mi tanítási folyamatainkba is akár a célokból, a munkaeszközökből, vagy a módszerekből. A történelemórán nem „csak” történelmet tanítunk, nemcsak képességeket és attitűdöt fejlesztünk (mindegyik nagyon fontos), hanem megfelelő munkamódszert és eszközhasználatot is kialakítunk. Milyeneket? Amilyeneket az életben is, a felnőtt munkánkban is. Persze itt most leginkább a középiskolásokról beszélek.

Annyiban kell változnia a történelemtanításunknak, amennyiben a fenti kérdésekre jól tudunk válaszolni. A válaszok akkor jók, ha széles körben átbeszéltek, elfogadottak. Vajon most ilyenek?

Minden a tantárgyak feletti rejtett tantervvvel kezdődik: hogy tekintünk egymásra, mit tartunk fontosnak az iskolában, milyen tulajdonságokkal rendelkező diákokat szeretnénk az „életbe” (amelyre az iskola nevel) kiengedni, s ezeket a célokat milyen módszerekkel, milyen kommunikációval³ érjük el. Ez az oktatás-egész szintjén is igaz, az egyes intézmények szintjén is igaz. Tudatosak vagyunk-e ebben?

A kimeneti szabályozókra mindenki tekintettel van – legalább titokban. A kimeneti szabályozók hatnak az egész rendszerre – hiszen mindenki szeretné, hogy diákjai jól teljesítsenek az érettségien és a különböző méréseken. Amíg nem egyezünk meg arról, hogy milyen cél felé haladjunk, miért foglalkozunk az adott tantárggyal, minden változás esetleges lehet. A történelem kerettanterv ugyan jó szándékkal pont ezzel a kérdéssel kezdődik, s talán nem is fogalmaz rosszul. A legtöbb történelemtanár egyetértéssel tekinthet a hazaszeretet, a források többszemponú elemzése vagy az árnyalt gondolkodás igényére. De a bevezető sorait olvasva az a gondolatunk is támadhat, hogy az itt leírtak kibontása vagy csak nagyon röviden történt meg (például mit jelenthet tantárgyi szinten „a tényeken alapuló reális és pozitív nemzettudat elősegítése”), vagy viták tárgyát képezheti (például a spirális középiskolai tanterv) – amely vitákat érdemben talán kevésbé folytattak le (vagy a nyilvánosságra kevésbé hatottak ezek). Lehetetlen, hogy ezek nyomán legalább két tényleg eltérő történelem kerettanterv legyen, különböző hangsúlyokkal?

Nagyon fontosnak tartható, hogy az érettségi vizsgakövetelmények koherens módon kapcsolódjanak a kerettantervekhez. Ez jelenleg egyáltalán nincs így: az érettségi vizsgaleírás számos olyan lexikai elemet (például „taoizmus”, „Misztótfalusi Kis Miklós”) vagy témakört (például „a Bocskai-szabadságharc”, „Bethlen Gábor bekapcsolódása a harmincéves háborúba”) tartalmaz, amely a kerettantervből teljesen

³ „... quamquam ridentem dicere verum / quid vetat? ut pueris olim dant crustula blandi / doctores, elementa velint ut discere prima...”, azaz: „ámbr tiltja-e bármi, hogy mosolyogj, / és közben mondj igazat: hisz a mester / is süteményt ad a gyermeknek, ha betűkre tanítja...”. (Horatius: Serm. I, 1, 24-26, Kőrösi Imre fordítása)

hiányzik. Ráadásul nem érződik ennek az oka, a célja és a logikája sem. A tartalmi szabályozók időnkénti felülvizsgálata e terület rendezésére is ki kéne, hogy térjen véleményem szerint.

Külön kérdés az emelt szintű szóbeli érettségi témaköreinek összeállítása: látszólag 30 témakör, amely (ha komolyan végigvesszük) valójában 120 (nem is rövid) tételre rúg – ez kezd a valóságtól elszakadni. Érdemes lenne ezt realisan kezelni.

A tanulmányi versenyek pedagógiai hatása széleskörű. Vannak régi színvonalas versenyek, vannak érdekes újak. Ez jó. Talán az OKTV – mint a versenyek királya – ad leginkább okot a felülvizsgálatra: a pályamunka elkészítése eddig is sok figyelmet igényelt, de a mai AI-jelenlétű világban ez még nagyobb kihívás. Ugyanakkor a tehetséggondozásban mind az OKTV, mind a versenyek nagyon sokat jelentenek, ragaszkodni kéne hozzájuk. Erre is vannak jó, az oktatás egészében ható kezdeményezések (például különböző díjak vagy a KÖBÜKI-pályázatok). De emellett az is biztos, hogy az egyetemi pontok és az érettségi rendszerében ezek nem foglalják el az őket megillető helyet. Javasolható lenne például, hogy az OKTV döntőbe jutással az emelt szintű érettségi kiváltható legyen – ahogy ez még 2008-ban is történt.

A tankönyvek a tartalmi szabályozók erőit és hiányosságait testesítik meg – ezen a legjobb szándék sem változtat. Felvethető, hogy mire való a 21. században a tankönyv, mit kell tartalmaznia annak. Az a tapasztalatom, hogy a papír alapú tankönyvek a jelenlegi formájukban egyre jobban teret vesztenek a mindennapi használatban.

Nagy lehetőség lenne a digitális tankönyvek kiadása. Ugyan mindegyik tankönyvnek létezik digitális változata, de ezekről elmondható, hogy csak részben használják ki a digitális világ adta lehetőségeket. Erénye a meglévő digitális tankönyveknek, hogy tényleg színesebbek, könnyebben olvashatók, több információt, több diák-aktivitást kiváltó feladatokat és több segítséget adnak a papíralapú tankönyvekénél. De mégis az előbbi, méltán pozitívnak tartható tulajdonságaik ellenére nem jelentenek áttörő módszertani segítséget. Ennek egyrészt a technikai háttér hiányossága az oka: ott van (lehetne) a laptop a diákoknál, de sok helyen nincs stabil wifi hálózat. Másrészt maguk a digitális könyvek keretprogramja nem tetszetős, nem vonzó, köszönőviszonyban sincs azzal a világgal, mint ami a diákokat körbeveszi. A meglévő digitális tankönyvek nem dinamikusak, nem tudják kezelni a diákok tudásbeli vagy képességbeli különbségeit, nem adaptívak. Pedig többükben nagyon sok feladat, kiegészítő anyag, a tanárok számára elérhető kiváló módszertani anyagok tömkelege található.⁴ De a keretprogram működése miatt ezek nem hatnak úgy, ahogy egy jobb közvetítő felület segítségével tehetnék, nem válnak általánosan keresetté.

⁴ Például a kattan.hu oldalon.

További gond, hogy sok tanár fél megengedni az órai számítógéphasználatot. Ha azonban nem vállaljuk az ezzel járó kockázatokat, a digitális tankönyvek feladatait is mellőzésre ítéljük (legfeljebb házi feladatnak tudjuk feladni őket).

Aztán az ajtóban kopogtat valami új, amit órán nagyon óvatosan használunk, legfeljebb az órára készüléshöz vesszük igénybe. Nevezhetjük akár „mesterséges intelligenciának” is. Pedig ez is eszköz, amelynek kritikus használatát meg kellene tanulnunk, tanítanunk. De hogy tanítanánk meg ennek használatát, ha a biztosan (bár korlátozott funkciókkal) működő digitális tankönyveket sem mertük beengedni az óráinkra – legfeljebb csak kivétítve? Az a nagy veszély, ha úgy teszünk, mintha nem is lenne. Elérhetőek ugyan kollégáktól származó ötletek és javaslatok,⁵ de ezek felhasználásához idő és a motivált tanár kell. Innen indultunk. Ki dolgozza ki az ezt segítő továbbképzéseket?

Haladás vagy maradás?⁶ A realitásoknál maradva: egyénileg nem tudunk gyökeres változást hozni a nagy egészben, de mindig kipróbálhatunk és megtanulhatunk mi magunk is, vagy elsajátíthat a mi munkaközösségünk is új ötleteket, új módszereket, kísérletezhetünk a meglévő eszközökkel. Ha ezt látják rajtunk diákjaink, akkor ebben támogatni fognak bennünket. Nem fog minden sikerülni, de az esetleges kudarcainkban is szimpatikusabbá válhatunk. De ha nem lesz életközelibb, praktikusabb és rugalmasabb a tanításunk, akkor ez mindenkinek frusztrációt okozhat.

⁵ Például a tanarblog.hu.

⁶ „Jelszavaink valának: haza és haladás. Azok, kik a haladás helyett maradást akarnak, gondolják meg: miképpen a maradás szónak több jelentése van. Korszerinti haladás épen maradást hoz magával; vesztég maradás következése pedig senyvedés. Isten őrizze meg e nemzetet minden gonosztól; isten virassza fel e nemzetre a teljes felvirágzat szép napját!” (Kölcsey Ferenc: Búcsú az országos rendektől, Pozsony, 1835. február 9.)

KRÁZI CSILLA

történelem - angol szakos oktató, munkaközösség-vezető

Győri Szakképzési Centrum Jedlik Ányos Gépipari és Informatikai Technikum és Kollégium, Győr

38 éve – ezen belül 33 éve ugyanabban a győri iskolában – tanítok a szakképzésben, kezdetektől fogva a jelenleg technikumnak nevezett iskolatípusban. Véleményemet elsősorban saját tanítási tapasztalataimra, valamint kollégáimnál és tanárjelölteknel munkaközösség-vezetőként tett óralátogatásokra, a velük való beszélgetésekre alapozom.

Tapasztalataim és a kutatások is azt mutatják, hogy az új generációk figyelme nehezen leköthető, nem tudnak hosszan koncentrálni, tanulási hajlandóságuk csökkenő tendenciát mutat, a tanórán kívül keveset foglalkoznak a tananyaggal. Ezért egyre inkább arra kell építeni, hogy az ismereteket az iskolában szerezzék meg. Kapanak érdekes, aktív részvételt biztosító feladatokat és időt azok megértésére, megoldására, megosztására, megbeszélésére, a konklúziók levonására. Ne kelljen folyton rohanni, legyen elegendő idő a fontosabb vagy a tanulókat jobban érdeklő tananyagban való elmélyülésre is. Elméletben ma is megvannak ezek az elvárások, de a gyakorlatban nehéz őket megvalósítani.

Ahhoz, hogy érdemi változások következzenek be, minden eszközt meg kellene újítani.

A tantervek, bár valamelyest csökkentették a tananyagot, még mindig nagyon zsúfoltak, ezért azok maradéktalanul a frontális oktatás keretében valósíthatók meg, amibe csak néha-néha lehet becsempészni más módszereket. Ezzel azok a kompetenciák, amelyeket a tanterv és az élet elvár, kevésbé fejleszthetők. Ráadásul a frontális módszer a mai diákok számára – kivéve a tantárgy iránt elkötelezetteket – nem eléggé izgalmas. Ezt tetézi még egyre több technikumi tanuló körében az a szemlélet, hogy a történelem tantárgyra nem lesz szükségük szakmájukban. Tárgyi tudásukra valóban nem, de a kompetenciákra annál inkább.

A kevesebb tananyag lehetővé tenné a tanulók sokkal nagyobb arányú aktivitását ösztönző módszerek alkalmazását, így remélhetőleg az ismeretek is jobban rögzülnének. Jelenleg is alkalmazunk ilyen módszereket akkor, ha a tananyag egy rövidebb részére koncentrálnunk az órán, a többit ilyen esetben házi feladatként kell feldolgozni. Az utóbbi években azt látom, hogy ez egyre kevésbé működik. A tanulóknak napi hét, de van olyan

nap, hogy nyolc vagy kilenc órájuk is van, nagy részük ingázik, így nehezen elvárható tőlük, hogy otthon ilyen feladatot végezzenek el.

A tankönyvek változtak az évek során szerkezetükben és a témához tartozó források tekintetében is. A legutóbbi változatban több, korábban két-három leckében tárgyalt témát vontak össze egy sorszám alá, amit nem tartok szerencsésnek. A korábbi felbontást, amely egy leckét egy tanórán tárgyalt, jobbnak vélem. Azt tapasztalom, hogy a tanulók a jelenlegi tagolással nehezebben tájékozódnak a tananyagban.

A technikai képzésben az is problémát okoz, hogy az óraszámok évfolyamonkénti megoszlása eltér a gimnáziumokétól, holott korábban megegyezett. Ez azt jelenti, hogy nálunk az első két évfolyamon van három tanóra, 11. évfolyamon csak kettő majd újra három. A tanterv viszont 2-2-3-3 heti tanórával számol, és a tankönyvek is erre épülnek. Iskolánkban ezt úgy oldottuk meg, hogy már 9. évfolyamon elkezdjük a tizedikes tananyag tanítását, ami azt jelenti, hogy a 11. évfolyam anyagának egy jó része már 10. osztályban sorra kerül, túl korán az érettségihez képest. Szerencsés lenne összehangolni a közoktatás és a szakképzés óraszámainak kialakítását a korábbi gyakorlatnak megfelelően.

Az okostankönyvek tartalmazhatnának olyan animált térképeket – amik korábban a Száray-féle kiadványhoz hozzáférhetőek voltak – ezeken nyomon lehet követni például a háborúkban a frontok mozgását. Korábban ilyen térképeket nagyon jól tudtam használni.

Iskolánkban van két tanítási nyelvű képzés is. Itt egy fél osztály németül, a másik angolul tanulja a történelmet. Ez utóbbihoz a tankönyvlistán nincs semmiféle tankönyv. Mindenki örülne legalább egy okostankönyvként elérhető munkafüzetnek.

Angol szakosként megtapasztaltam, milyen segítséget jelentenek a tanári kézikönyvek és kiegészítő anyagok. Azt gondolom, hogy ezeknek történelemből is nagy hasznát vennénk. A kilencvenes években láttam egy amerikai kiadványt, amelyben minden leckehez tartozott feladatsor, vázlat, szemléltető anyag, dolgozat, film- és hanganyag, térképvázlat stb. az óraterv mellé. Nem azért kell ez, mert a tanár maga nem képes megtervezni egy órát, elkészíteni hozzá az összes kelléket, hanem azért, mert erre nincs mindig ideje. A nem frontális órákra való készülés sokkal több időt vesz igénybe, mint a frontális óra előkészítése, és sokszor többszöri finomhangolás után működik csak jól. Egy kézikönyvben minden tanórához lehetne akár egy konkrét óraterv és/ vagy joggyakorlat egy tananyagrészt feldolgozásához a szükséges hozzávalókkal, amit alkalmazhat a szaktanár, ha nincs jobb ötlete vagy nem volt ideje annak előkészítésére. Ezek az óratervek további ötleteket adhatnának, és változtathatók is. A kézikönyv tartalmazhatna ugyanarra a témára feladatokat a különféle sajátos nevelési igényű

tanulóknak is, mert számuk az évek során fokozatosan növekszik összességében és egy osztályon belül is.

Az ilyen jellegű tanári kézikönyvekkel a tanórai gyakorlatot is meg lehetne változtatni, hiszen eleve sokféle módszerrel közelíthetnénk meg a különböző tananyagokat, és a kész segédletek, óratervek láttán azok is alkalmazhatnák, akik ezt addig nem tették.

MARÓTI ZSOLT VIKTOR

történelem szakos középiskolai tanár, rovatvezető

Szerb Antal Gimnázium, Budapest

Újkor.hu

Középiskolában tanítok, hat- és négyosztályos gimnáziumi képzésben részt vevő tanulókat. Megállapításaim elsősorban e képzési formák tapasztalataira épülnek, ugyanakkor több ponton általánosíthatók. Álláspontomat elsősorban saját tanítási tapasztalataimra alapozom, ugyanakkor rendszeresen konzultálok történelemtanár kollégákkal különböző szakmai fórumokon. Az Újkor.hu Oktatás rovatának szerkesztőjeként, valamint az Online történelemtanár Facebook-csoport adminisztrátoraként folyamatosan részt veszek a szakmai diskurzusban. Az elmúlt évtizedben számos módszertani továbbképzést tartottam pedagógusok számára, és rövid, valamint hosszú tanítási gyakorlatukat végző egyetemi hallgatókat is mentoráltam. Ezen felül folyamatosan nyomon követem a hazai és nemzetközi szakirodalmat és trendeket, és ezek releváns módszertani megoldásait igyekszem beépíteni saját pedagógiai gyakorlatomba.

Álláspontom szerint elsősorban a középszintű kimeneti szabályozás átgondolása volna szükséges, és ehhez kellene illeszteni a tanórai gyakorlatot. Tapasztalataim szerint a hazai oktatási gyakorlatban sokan még mindig a frontális oktatást tekintik az egyetlen reálisan kivitelezhető módszernek, mivel így – legalább formálisan – teljesíthetőnek látszik a tananyag előírt mennyisége. A hazai történelemtanárok is ebben a csapdahelyzetben vannak: ha például kilencedik osztályban az első civilizációktól el szeretnének jutni a középkor végéig, nincs más választásuk, mint „darálni” a tananyagot.

A jelenlegi óraszámok mellett alig jut elegendő idő a készségfejlesztésre, a történelmi gondolkodás tudatos építésére, illetve a felelős állampolgári attitűd megalapozására. Megfontolandó volna az óraszámok emelése, vagy az állampolgári/gazdasági/jelenkori ismeretek kivezetése az érettségi követelményekből. A tananyag ismételt széthúzását (például a második világháború hetedik és tizenegyedik évfolyamon történő párhuzamos tárgyalását) didaktikailag indokolatlannak tartom.

Bár a korszerű módszertani és didaktikai elvek megjelennek a szakirodalomban és szakmai fórumokon, ezek hatása a pályakezdő pedagógusok gyakorlatában még nem mindig érzékelhető, mivel a legtöbben a saját diákkori élményeikből indulnak ki.

Ugyanakkor pozitív tapasztalataim is vannak: találkoztam felkészült, módszertanilag sokoldalú és reflektív szemléletű pályakezdőkkel is.

Kiemelten fontosnak tartom a digitalizáció irányába történő elmozdulást: egy szakmailag megalapozott, igényesen szerkesztett online tankönyv és feladatbank létrehozását, tanári kézikönyvekkel és jogyakorlatok gyűjteményével. Emellett szükséges volna olyan szervezeti feltételek megteremtése (alacsonyabb osztálylétszám, csoportbontás), amelyek lehetővé teszik a differenciált fejlesztést. Így reális esély nyílna egy-egy témakör elmélyítésére és a változatos információhordozók – például mozgóképes források – tudatos beemelésére; akár az érettségi tantárgyba is.

A tantervi szabályozás számos ponton nem jelent valódi szemléletváltást. Bár bizonyos korszakok (ókor, középkor, kora újkor) esetében érzékelhető a tananyagcsökkentés szándéka, ez nem minden esetben eredményezett nagyobb érthetőséget vagy strukturáltabb tudást. A tanulók számára e korszakok gyakran mozaikszerűek maradnak; a szűk órakeret miatt a forráselemzés, és az összefüggésekre épülő gazdasági és társadalomtörténeti értelmezés sem valósítható meg kellő mélységben.

Az állami tankönyvek közül az általános iskola 7–8. évfolyamán használt kötetek nyelvezete több esetben túlzottan bonyolult, didaktikai szempontból nem mindenben életkoradekvát. Pozitívumként értékelhető ugyanakkor az online felületen elérhető kiegészítő forrásanyag és a kapcsolódó rövid videók megjelenése. A hetedikes tankönyv leckéi terjedelmükben túlzottak, a munkafüzet feladatai pedig szélsőségesen differenciáltak: egyes feladatok túl könnyűek, mások indokolatlanul nehezek, átmenet kevéssé tapasztalható. A vizuális anyag minősége azonban kifejezetten igényes.

A középiskolai tankönyvek esetében sem beszélhetünk tanulóbarát szerkezetről, ami részben a tantervi túlterheltség következménye. Hiányolom az átfogó, rendszerező összegzéseket. Amennyiben a tanulók valóban meg kívánják érteni például az ókori Róma politikai átalakulásának folyamatát, ahhoz az előírtnál több időre és kontextusra lenne szükség.

Pozitív elmozdulást látok a Szent Imre Kiadó tankönyveiben, különösen a forrásszövegek szerkesztettsége és a komplex forráselemző feladatok tekintetében. Ugyanakkor középszintű csoportokban – az óraszám, illetve a kompetenciamérések és az egyéb munkatervben jelölt események miatti óraelmaradások miatt – ezekre a feladatokra sem mindig jut elegendő idő.

NÁNAY MIHÁLY

PhD, történelem szakos kutatótanár, elnök

Óbudai Árpád Gimnázium, Budapest

Történelemoktatók Szakmai Egyesülete

Gimnáziumban tanítok, így alapvetően onnan származó tapasztalataim vannak. Megállapításaim azonban meglehetősen általánosak, így azt gondolom, hogy relevánsak lehetnek bármely iskolatípus számára. Alapvetően saját tapasztalataim, valamint a kollégáktól és tanárjelöltektől hozzám jutó információk, tehát gyakorlati tapasztalatok alapján fogalmaztam meg véleményemet.

A történelemtanításnak elsőként egyértelmű célmeghatározásokra van szüksége. Abban, hogy általában melyek a célok, azt gondolom, hogy a szakma nagy része egyetért: jelenértés, nemzeti identitás kialakítása, állampolgári nevelés, kompetenciafejlesztés. De hogy ezek milyen súllyal jelenjenek meg, milyen hierarchiában, annak megítélésében jelentős különbségek vannak.

Magam úgy vélem, hogy elsődleges az identitástudat, valamint a múlt önazonosságformáló tartalmainak megélése, átörökítése. Ezzel kapcsolatban felbecsülhetetlen jelentősége van az alsó tagozatos olvasmányoknak is. Egyre inkább úgy látom, hogy a 21. század változó, értékrelatív világában csak azok az emberek állhatnak meg biztosan, akiknek minél erősebb fogódzópontjaik vannak, aktívan meg tudják élni a szűkebb és tágabb közösségeikhez tartozást. Mindez ráadásul a köznevelést működtető magyar államnak is elsődleges érdeke a magyarság hosszútávú fennmaradása szempontjából. A boldog, megelégedett élethez elengedhetetlen a reális, de alapvetően pozitív viszonyulás a saját közösségünkhöz.

Számos mérés igazolja, hogy aki a családjá és környezete történetével tisztában van és ismeri a múltját, magabiztosabb és boldogabb életet tud élni. Mindez elképzelhetetlen ismeret- és tudástartalmak nélkül, hiszen az ember alapvetően csak olyan identitással bírhat, amit magáévá tesz. A „kiszervezett” (könyvben, digitális adathordozókon tárolt) tudás nem épülhet be az identitásba és a gondolkodásba sem. Röviden szólva „az vagyok, ami a fejemben van”. Éppen ezért tehát elsődleges jelentősége van az azonosulási pontot adó történelmi múltismeretnek, minden más funkció előtt.

Az egyéb egyéni célok, úgy, mint a kompetenciafejlesztés, a jelenértés, az állampolgári nevelés csak az említett identitásépítő funkció után következnek. Talán érdemes lehet itt megemlíteni, hogy véleményem szerint a hazai történelemoktatás szükségszerű, hogy

különbözzék a külföldi modellektől, hiszen nem pusztán a történelmi kompetenciák fejlesztése a cél, melyek bizonyos mértékig a nemzeti hovatartozástól kevésbé függenek. Ez utóbbiakat (például történelmi gondolkodás) végső soron lehet bármilyen történelmi tartalom során fejleszteni, akár a spanyol rendiséget, akár az indán társadalmat, vagy az ausztrál gazdaságszerkezetet tanulmányozva. Ez a nemzeti tartalom és identitásképző erő magyarázza azt is, hogy Magyarországon nem csak az iskolai oktatásban, hanem a hétköznapi beszélgetésekben is sokkal nagyobb szerepet játszik a történelem, mint a legtöbb európai országban.

A célok meghatározása után az érzelmi bevonást is nagyon fontos eszköznek látom. A memória kutatása során bebizonyosodott, hogy a legtöbb információt valamilyen érzelmi reakció segít megjegyezni. Ezzel szemben nagyon kevés olyan maradandó ismeret van, melyekhez az adott ember pusztán logikus gondolkodás, következtetések során jutott. Ilyen módon különös súlyt kell adni a személyes történeteknek, melyek nagyon alkalmasak arra, hogy a tanulók érzelmileg is ráhangolódjanak egyes történelmi témákra.

Az érzelmi bevonás mellett minél erősebben kell megjeleníteni az autentikus tudást, mely a pusztán elméleti tananyag mellett a diák valós világához való kapcsolódást is fel tud mutatni. Ennek lehet legjobb alkalma a terepi oktatás. A magam részéről úgy vélem, a legfontosabb, nagy horderejű intézkedés egyértelműen a terepi – szükségszerűen mélységelvű – oktatás minél erőteljesebb megjelenítése volna, akár országos program és tantervi szabályozás formájában.

Ennek a mélységelvű tananyag-feldolgozásnak és terepi látogatásoknak felbecsülhetetlen mértékű identitásképző, ugyanakkor kompetenciafejlesztő hatása is volna. Ebben látom tehát a jövő kulcsát. A digitális technológiát természetesen kiegészítésként, eszközként lehet használni, de a valódi háromdimenziós élményeket semmi sem tudja pótolni. Az emberi érzékeket még a virtuális realitás sem tudja hosszú távon megtevesztetni, a valós érzékelés megkerülhetetlen.

Meggyőződésem, hogy egy nemzeti közösség öndefiníciójához szükségesek a tananyagot tartalmazó nemzeti curriculumok és a tankönyvek is. Elképzelhető, hogy ezek – különösen a tankönyvek – jelentősége csökken a digitális információszerzés lehetőségeinek bővülésével, de a szummatív, összegző funkciója nem szűnik meg. Éppen ezért azt gondolom, hogy hosszútávon is szükség van ezekre a dokumentumokra. Ugyanakkor önmagában a tanterv, vagy a tankönyvek nem feltétlenül gyakorolnak döntő hatást az oktatásra, de mégis elengedhetetlen létezésük, hogy alapvető irányokat kijelöljenek, megfoghatóvá tegyenek.

Nagyon fontosnak tartanám, hogy az iskolai történelemoktatás mellett létrejöjjön minél több olyan digitális platform, mely szabadidős jelleggel, a diákok önálló döntése

alapján a történelem tantárgyi célokat szolgálja: leginkább történelmi számítógépes játékokra gondolnék, melyek izgalmas kerettörténettel és korszakos háttérrel érik el, hogy a diák gondolkodásába minél inkább beépüljenek az egyes (a játék által érintett) korszakok jellemzői. Nyilván hasonló eredményeket tud elérni egy-egy jól sikerült történelmi sorozat is, bár a számítógépes játékhoz képest vélhetően jóval nagyobb anyagi ráfordítás árán.

SCHWEININGER PÉTER

PhD, egyetemi adjunktus, történelem szakos vezetőtanár

ELTE BTK Történelem Segédtudományai Tanszék, Budapest

ELTE Trefort Ágoston Gyakorlógimnázium, Budapest

A 2005-ben bevezetett kétszintű érettségihez hasonló reform nem érte a középiskolai történelemoktatást az elmúlt 20 évben, ugyanakkor számos jelentős változás született azóta is a tantárgyi struktúrát illetően. Ezek közé tartozik az úgynevezett jelenkori témák arányának növelése, az állampolgári, sőt a pénzügyi ismeretekhez köthető tartalmak be-, majd (részben) kivezetése. Ezekhez kapcsolódva többször változott az érettségi tartalmi és formai követelményrendszere is. Közben különböző tankönyvek és online platformok jelentek meg, mások éppen megszűntek, és elindult a történelem-kompetenciamérés is. Mindezek mellett új kutatási eredményekre épülő ismeretek közoktatásbéli megjelenése késztette a történelemtanárok döntő többségét korábbi interpretációik radikális felülvizsgálására. Ez történt minden bizonnyal például a magyarság őstörténetének vagy éppen az Aranybulla kiadásának tanítása kapcsán.

Úgy érzékelem, hogy ezekhez a változásokhoz a magyar történelemtanárok döntő többsége jól alkalmazkodott. Szerintem ez – a nem ritkán tapasztalt nehéz körülmények közepette – különösen is nagy eredmény: úgy tűnik, szakmai közösségünk fogékony a megújulásra. Talán ennek is köszönhető, hogy – úgy tűnik – a diákok a legtöbbször kedvelik a történelem tantárgyat, és fontosnak tartják azt. Jellemzően sokan választják a középiskolákban az emelt szintű történelem fakultációt, az emelt szinten érettségizők száma pedig stabilan magas a tantárgyból. Ez a mutató éppen tavaly döntött csúcsot a 2020-as évek májusi érettségijeinek viszonylatában, ráadásul a vizsgázók eredményei is 2025-ben voltak a legjobbak ezen a szinten, az említett időtartam vonatkozásában.¹ Sőt, véleményem szerint még az is elképzelhető, hogy a 2026. évi országgyűlési választás rekordnak számító részvételi arányához is közvetetten hozzájárult a – közéleti kérdések terén jól alkalmazható képességeket legalább két évtizede fejlesztő – forrásközpontú

¹ A 2025. évi májusi érettségiben 8344 fő vizsgázott emelt szinten történelemből. Ez 2020 óta a legmagasabb szám. Az emelt szinten vizsgázók aránya az összes történelem vizsgához képest 11,58% volt, ami pedig a második legmagasabb 2020 óta. 2023 óta a fenti abszolút szám és az arány is évről évre növekedett. A 2025. évi emelt szintű vizsgákon történelemből az átlageredmény 66,9% volt, ami szintén a legmagasabb 2020 óta. Ld. Oktatási Hivatal. Érettségi statisztikák, eredmények. <https://www.ketszintu.hu/publicstat.php> (Legutóbbi megtekintés: 2026. 04. 15.)

magyarországi történelemoktatás. Fontosnak tartom tehát, hogy szakmai közösségünk eredményeit is tudatosítsuk, és a változások kényszere közepette se felejtjük el a jó elemek megtartását.

Mindezek ellenére magam is találkozom a tantárgy körül körvonalazódó újabb kihívásokkal. A STEM-tudományok felértékelődésének korában, úgy tűnik, a modern társadalmakban a „bölcész” jelző eleve egyre több szintéren válik egyenesen szitokszóvá, és emiatt a történelemtudománynak is talán minden eddigénél jobban kell megküzdenie a presztízsének megtartásáért. Úgy gondolom, nincs más megoldás, mint felvenni a kesztyűt, és minden kétséget kizáróan, tanévről tanévre bizonyítani, hogy a tantárgyunk maximálisan kiállja a modernség, illetve a gyakorlati hasznosság próbáját is. Ezen a téren új lehetőséget jelenthet az „MI-forradalom”. Véleményem szerint a mesterséges intelligencia kritikus kezelésének fejlesztése jól illeszthető a forrásközpontú történelemoktatás kereteibe. Én szívesen látnék egy olyan tantárgyi reformot, amely elébe megy az új technológia okozta kihívásoknak. Emiatt nem tartom elrugaszkodott ötletnek azt sem, hogy akár az érettségiben megjelenjen olyan feladat is, amelyben egy mesterséges intelligencia által generált forrás vitatható elemeit kell felismerniük, vagy esetleg egy adott promptolás szövegét felülvizsgálniuk a tanulóknak.

Hasonlóan értékes lehetőségeket rejt az online elérhető levéltári források, adatbázisok folyamatosan bővülő köre. Érdemes lehet végiggondolni, hogy a felsőbb középiskolai évfolyamok akár projektmunka keretében miként ismerkedhetnek meg ezek használata által, korábban soha nem látott egyszerűséggel, például a saját családjuk vagy lakhelyük múltjával önálló kutatás keretében. Azt is elképzelhetőnek tartom, hogy egy ilyen mikrotörténeti vizsgálat rövid bemutatása a szóbeli érettségi egy részét is képezhetné a jövőben. Ám ha ez nem is történik meg, egy ilyen tanulóközpontú munka (akár egyéni, akár csoportos munkaformában végezve) mindenképpen nagy kompetenciaélményt adhatna diáknak és tanárnak egyaránt a tanév alatt is, miközben ez a történelem hasznosságát egy újabb téren demonstrálná.²

A történelemoktatás konkrét tartalmi elveinek terén fontosnak tartom, hogy a jövőben emelkedjen a társadalom-, gazdaság- és kultúrtörténettel foglalkozó tananyagrészek aránya, akár a politikatörténet rovására. Ez sok más mellett azért is lehet hasznos, mert a hétköznapi emberek millióinak dilemmái, egyes közösségek – mint például a magyar nép – sikerei, válságokat leküzdő túlélési stratégiái szintén még közelebb hozhatják a tantárgyat diákok százazezreihez. Hogyan küzdött az Alföld népe az

² A helytörténet hasznosságáról és módszertanáról lásd: Schweininger Péter (2025): Amatőrök és forráshiányok a helytörténetírásban. Megoldási javaslatok a későrendi korszak lokális kutatásainak két problémájához. In: Forgó András - Halmos Károly - Szívós Erika (szerk.): *Mikroszkóp és laboratórium. Ünnepi tanulmányok a 60 éves Szijártó István tiszteletére*. (Pontes könyvek 1.) Pécs, 87–108.

ártéri gazdálkodással, a hegyvidékek embere a gyenge talajjal? Mit jelentett a preindusztriális társadalmakban a születés, a halál, a migráció, az öröklés vagy a mozaikcsalád? Hogyan éltek együtt békében egy településen különböző etnikai és vallási közösségek képviselői? Jellemző, hogy az 1848–1849. évi forradalom és szabadságharc, majd az azt követő évtizedek interpretációjában elenyésző szerepet kap például a jobbágyfelszabadítás folyamata az egykori jobbágyok szemszögéből, holott ez az esemény a kor legnépesebb társadalmi rétegét érintette közvetlenül, és vélhetően a ma történelmet tanulók döntő többségének felmenői számára is egy merőben új élet kezdetét jelentette ez a folyamat. Ezek miatt a téma legalább egy fél tankönyvi leckét megérdemelne, akár esettanulmány-szerű élettörténeteket bemutatva a forrásapparátusban. Hasonló a helyzet a második világháború frontjának átvonulását követő kényszerszermigrációs folyamatokban részt vett százezrek sorsának tárgyalása esetén. Véleményem szerint nem lehet releváns módon értékelni az 1945 és 1948 közötti magyar történelmet úgy, hogy abból a határon túlról menekült magyarok sorsa, a németek kitelepítése és elűzése vagy a csehszlovák-magyar lakosságcseré-egyezmény hatása kimarad, és csak a legutolsó tankönyvi fejezetben kerül elő, kiragadva a kontextusából. Ráadásul az ezeket az eseményeket leíró tankönyvi szövegek sok esetben még mindig a kommunista történetírás során rögzült toposzokat közvetítik.³

Mindezek mellett fontosnak tartom a tananyag felülvizsgálatát abból a szempontból is, hogy abban lehetőleg minél kevesebb „elhaló szál” maradjon. Jelenleg sok esetben kell a tanárnak mélyebben bemutatni bizonyos témákat úgy, hogy más időszakok kapcsán ugyanaz az elemzési szempont elő sem kerül, vagy csak jóval felszínesebben. Részletesen tárgyaljuk például a középkori jobbágyok adóterheit vagy I. Károly magyar király adóreformjait, de azt tulajdonképpen nem tanítjuk, hogy többek között a 20. század egyes időszakaiban hogyan adózott a magyar társadalom. Tisztában vagyok azzal, hogy néhány korszak kapcsán csak a „tipikus” jelenség bemutatására van idő, de úgy érzem, több helyen van fejleszteni való abban, hogy az egy-egy kiválasztott és mélyebben tárgyalt elem ne torzítsa az adott időszakról kialakítandó kép tudományosan is alátámasztható helytállóságát.

Mindezek tantervi előírásokkal, központilag előmozdítható elemek lehetnének a történelemoktatásunkban. A történelemoktatás azonban valójában a tantermekben zajlik, és a történelemtanárokon múlik. Talán sokan vagyunk, akik ismerjük az élményt diákkorunkból: egy kiváló történelemtanár bármilyen módszerrel elvarázsolhatja

³ A témáról részletesebben lásd: Schweininger Péter (2024): Felvetések az 1944 és 1950 közötti népmozgások középiskolai tanításához. *Történelemtanítás* 15. évf. 4. sz. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2025/03/schweininger-peter-felvetesek-az-1944-es-1950-kozotti-nepmozgasok-kozepiskolai-tanitasahoz-15-04-06/>

tanítványait, és megteremtheti a minőségi történelemoktatást. Emiatt véleményem szerint kulcskérdés a tanárképzés minősége. Azt látom, hogy a tanárjelöltek között, minden nehézség ellenére, még mindig számtalan tehetséges, elhivatott fiatal van. Az is tény ugyanakkor, hogy a középiskolák legtehetségesebb tanulói jellemzően nem a tanári pályát választják, a tanári szakok felvételi pontszámai pedig nagyon alacsonyak. A jelenség eredője mögött tapasztalatom szerint egyetlen ok áll: más, diplomás pályákkal összehasonlítva a tanári pálya versenyképességének még mindig meglehetősen alacsony foka az egzisztenciateremtés lehetősége terén. Emiatt véleményem szerint a történelemtanári közösségnek továbbra is sürgetnie kell a fizetésemelés gyorsítását. Egy igazán vonzó életpályamodell lehet a kulcsa annak, hogy az egyetemeken magasabb követelményrendszert lehessen bevezetni. Hasznosnak tartanám továbbá, ha a történelemtanári szakmára készülő tanárjelöltek számára, csakúgy, mint sok más szakma esetében, lenne valamilyen elismert, országos megmérettetés. Továbbá fontos lenne még több (akár külföldi) tanítási gyakorlat, ösztöndíj bevezetése, és egyetemeken átívelő, közösségépítő szakmai táborok, továbbképzések megszervezése. Ezek a programok nemcsak tanárjelölt egyetemisták, hanem akár a tanári pályát célul kitűző középiskolások számára is nyújthatnának lehetőséget a szakmai elköteleződésre, és az élmény megélésére: történelmet tanítani különleges és hasznos hivatás.

SERES ZOLTÁN

PhD, történelem-földrajz szakos középiskolai tanár, mestertanár

VIII. Kerületi Vörösmarty Mihály Gimnázium, Budapest

ELTE TTK Földrajz- és Földtudományi Intézet Földrajz Szakmodszertani
Csoport, Budapest

Az alább olvasható véleményem a gimnáziumi történelemtanításra vonatkozik, és azokból a tapasztalatokból indul ki, amelyeket a történelemtanári munkám, valamint a doktori tanulmányaim során szereztem az utóbbi 6-7 évben. Az nem kérdés számomra, hogy jelentős változtatásokra lenne szükség a történelemtanításban (is), azonban területi okok miatt a következőkben csupán három lényeges szempontra térek ki.

Időhiány és tananyagmennyiség

Úgy gondolom – talán sokakkal ellentétben –, hogy a történelemtanításra fordítható időkeret elegendő, a régiós (szomszédos országok és/vagy visegrádi együttműködés) összevetésben is magasnak számít.¹ A jelenleg érvényben lévő NAT alapján heti 21 tanóra áll rendelkezésre a *Történelem és állampolgári ismeretek* tanulási terület tanítására az 5–12. évfolyamokon: ebből 18 tanóra a történelemre, 2 az állampolgári ismeretekre, 1 pedig a hon- és népismeretre. Azonban az ehhez az órakerethez társított tananyagmennyiség hatalmas, még annak ellenére is, hogy a legutóbbi tantervmódosítás kapcsán csökkentették a tananyagot (átlagolva 16,5%-kal)². Ennek eredményes elsajátítására a gimnáziumban rendelkezésre álló 10 tanóra (2-2-3-3) nem elegendő, érdemes lenne megfontolni a további tananyagcsökkentést, vagy a tartalmi át- és újragondolást. Ennek kapcsán lényeges lenne átfésülni a kerettantervben és az érettségi vizsgakövetelményekben található lexikákat is, és kiküszöbölni az esetleges ellentmondásokat (például csak az emelt szinten számonkérhető lexikában szerepel az

¹ SERES Zoltán (2025): *A tantárgyi integráció lehetőségei a magyarországi földrajztanításban a társadalomtudományos tantárgyakkal*. Doktori értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, 205 p. <https://doi.org/10.15476/ELTE.2025.028>

² Tananyagcsökkentés a számok tükrében, az új történelem kerettantervben (2020). Történelemoktatók Szakmai Egyesülete. https://tortenelemoktatok.hu/hirek/tananyagcsokkent-es-a-szamok-tukreben-az-uj-tortenelem-kerettantervben.html?fbclid=IwAR0RVDtUdHGHvkGUnE_UzcaQgXHiSkV5qrjiIeCsgEAsFeS6jchhSXW9WO0 (Letöltés: 2026.04.11.)

arányos és a többségi választási rendszer, viszont a dokumentumok középszinten várják el a magyar választási rendszer fő ismérveit: például azt, hogy Magyarországon vegyes választási rendszer van).

Sokszor tapasztalom a követelményekkel kapcsolatban azt is, hogy a régebb óta pályán lévők nehezen engedik el azokat a tananyagelemeket, amelyek korábban szerepeltek a tantervekben, s megszokásból (vagy mert különösen szeretik az adott témát) továbbra is tanítják és számonkérlik a tanulóktól. Ha a kollégák lehorgonyoznak az ókornál vagy a középkornál, akkor az utolsó másfél évszázadra – de különösen a 20. századra – alig marad idő, annak tárgyalása felszínessé válik (még annak ellenére is, hogy ezeknél a koroknál igen magas az emelt szintű témák száma). Így éppen azokra a témákra nem marad idő, amelyek talán a legrelevánsabbak lennének a 21. századi történések megértéséhez.

Tantárgyi szétaprózottság – az állampolgári ismeretek helyzete

Hazánkban ritkák a komplex, integrált tantárgyak, inkább a tantárgyi szétaprózottság jellemző, a tárgyak közötti kapcsolatok nem jelennek meg kellő hangsúllyal a tantervi szabályozókban és a mindennapi pedagógiai gyakorlatban, annak ellenére sem, hogy az interdiszciplináris szemlélet és tudásszervezés szükséges feltétele, fontos része lenne az oktatási folyamat modernizációjának, továbbá számos pozitív hatása lehetne a tanulás eredményességére.³ Probléma az is, hogy a diszciplináris tantárgyak tantervei a legtöbb esetben nincsenek összhangban egymással.

A *Történelem és állampolgári ismeretek* tanulási területen belül a történelem mellett két tantárgy (hon- és népismeret, állampolgári ismeretek) is megjelenik három különböző évfolyamon 1-1 tanóránban. A heti 1 tanóra az az „érzékenységi határ”, aminél eredményes tanulási folyamat már csak nehezen valósítható meg,⁴ amiben nehéz jelentős hatást gyakorolni a tanulókra, és amelynek esetében az alacsony óraszám hatással lehet az alkalmazott munkamódszerekre, valamint a pedagógusok motivációjára is.⁵ Az állampolgári ismeretek tantárgy ráadásul az egyes iskolaszintek utolsó évfolyamain jelenik meg, ott, ahol a tanulók már nem szívesen fektetnek energiát egy olyan tantárgyba, amely periférián helyezkedik el.

³ SERES (2025).

⁴ MAKÁDI Mariann (2026): Lehet-e tantervvél rendszert változtatni? Ahogyan én látom a 30 éves Nemzeti alaptanterv történetét. *GeoMetodika* 10. évf. 1. sz. 25–46. <https://doi.org/10.26888/GEOMET.2026.10.1.2>

⁵ VARJAS János (2024): *A globális környezeti problémák és a fenntarthatóságra nevelés megjelenése a magyarországi földrajz tantárgyban*. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 153 p.

Az önálló állampolgári ismeretek tantárgy bevezetésével a 8. és a 12. évfolyamon 1-1 tanórával bővült a *Történelem és állampolgári ismeretek* tanulási területre fordítható időkeret,⁶ úgy, hogy közben tovább erősítették a tantárgyi szétaprózottságot. Kétségtelen, hogy az állampolgári ismeretek igen hasznos tantárgy, többek között a felnőtt lét szerepeire, feladataira való felkészülés szempontjából, amely egyfajta integráló és szintetizáló szerepet tölthetne be az egyes iskolaszintek utolsó évfolyamain. Azonban így, ebben a formában ez nem tud megvalósulni. A tantárgy ismeretanyagának egy része korábban a történelemben volt integrálva (például a háztartás pénzügyei), ugyanakkor jelentős része igen szoros kapcsolatban áll a földrajz tantárggyal is, amely már évtizedek óta foglalkozik olyan témákkal, mint a pénz világa, nemzet- vagy világgazdasági kérdések, a környezet- és természetvédelem. Az állampolgári ismeretek tehát a földrajzba is integrálható volna.⁷ A földrajztanárok felkészültek,⁸ és többségük motivált is e témák tanítására – a történelemtanárok jelentős részével szemben.⁹ Ha ez nem is valósítható meg, arra mindenképpen nagy szükség lenne, hogy az egymáshoz szervesen kapcsolódó tantárgyak tanterveit összehangoljuk, és nagyobb hangsúlyt helyezzünk például a tantárgyakon átívelő, komplex projektekre.¹⁰

Párbeszéd

Semmilyen, a tantárgyaink oktatásával kapcsolatos döntés nem nélkülözheti a párbeszédet. A tantervfejlesztés a döntéshozók, az oktatáskutatók és -fejlesztők,

⁶ Tíz gondolat a megújított NAT Történelem és állampolgári ismeretek műveltségi területéről. Történelemoktatók Szakmai Egyesülete. <https://tortenelemoktatok.hu/hirek/tiz-gondolat-a-megujitottnat-tortenelem-es-allampolgari-ismeretek-muveltségi-teruleterol.html> (Letöltés: 2026.04.11.)

⁷ Mindkét tantárgyat 1-1 tanórában tanítjuk a 8., 10., és 12. évfolyamokon, amely a legtöbb esetben ellehetetleníti az eredményes tanulási-tanítási folyamatot.

⁸ Problémának tartom, hogy a 401/2023. kormányrendelet alapján a történelemtanárok mellett csak azok taníthatják a tantárgyat, akik továbbképzés keretében elsajátították a tantárgy oktatásához szükséges elméleti és módszertani ismereteket. A földrajztanárok vajon miért nem taníthatják a tantárgyat automatikusan?

⁹ KAPOSÍ József (2022): Szélgjegyzetek a hazai történelemtanítás tartalmi szabályozóinak változásairól. *Máltai Tanulmányok* 4. évf. 1. sz. 53–68. <https://maltaitanulmanyok.hu/magazin/szeljegyzetek-a-hazai-tortenelemtanitas-tartalmi-szabalyozoinak-valtozasairol/>

¹⁰ Az utóbbi években néhány tanulmány és egy disszertáció is készült a tantárgyi integráció témakörében a jelen írás szerzőjétől: SERES Zoltán (2024): Az állampolgári ismeretek tantárgy kapcsolata a földrajz és a történelem tantárggyal a társadalmi és a gazdasági folyamatok tanulása során. In: Tóth Péter – Hegyesi Dóra (szerk.): *I. Imre Sándor Neveléstudományi Konferencia. Oktatás egy változó világban – Tanulmánykötet*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest. 83–89. <https://doi.org/10.3311/ISNK-113>; SERES (2025); SERES Zoltán – MARTZY Réka – PINCZESI Botond (2025): A tantárgyi integráció néhány lehetősége a magyar irodalom, a mozgóképkultúra és médiaismeret, valamint a történelem tantárgyak vonatkozásban. *Educatio*, 34. évf. 4. sz. 609–622. <https://doi.org/10.1556/2063.2025.00131>

valamint a gyakorló pedagógusok bevonását is igénylő, komplex munkafolyamat. Úgy tapasztalom, hogy általános jelenség ma Magyarországon, hogy alig van kapcsolat a különböző szereplők között, a pedagógusok véleménye általában nem jut el a tantervfejlesztőkhöz, az oktatáskutatók tanulmányait, illetve megállapításait pedig igen kevesen olvassák a gyakorló pedagógusok közül. Ezeken valamilyen módon mindenképpen változtatni kellene a jövőben.

SZABOLCSI MARCELL

magyar-történelem-dráma szakos vezetőtanár, munkaközösség-vezető

PTE Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium Deák Ferenc Általános Iskolája

„Kevesebb kronológia, több analógia és értelmezés.
Kevesebb „mi történt?“, több „miért számít ez neked?“.

Az alábbiakban a felmerült kérdésekre igyekeztem röviden leírni a saját reflexióimat, amelyeket elsősorban saját tanítási tapasztalataimra, másodsorban a kollégáimmal folytatott folyamatos szakmai beszélgetésre, végezetül egyetemi hallgatók különböző tanítási gyakorlatain, óralátogatásain megtapasztaltakra támaszkodva tettem meg. Tapasztalataim elsősorban az általános iskola felső tagozatára vonatkoznak. Különösen a 10–14 éves korosztály esetében kulcsfontosságú a motiváció és az élményszerű tanulás. Ebben az életkorban dől el ugyanis, hogy a történelem tantárgy érdeklődést kelt-e, vagy végleg elveszíti a diákok figyelmét.

Mindennapi pedagógiai munkám során azt tapasztalom, hogy a diákok akkor kapcsolódnak be aktívan a tanulási folyamatba, ha lehetőségük van kérdezni, véleményt formálni, vitázni és alkotni. Azok az órák bizonyulnak sikeresnek, ahol a tanulók nemcsak „megkapják” a tudást, hanem részt vesznek annak létrehozásában is. A cél nem az, hogy a diákok minél több adatot jegyezzenek meg, hanem az, hogy képesek legyenek eligazodni a múlt és a jelen összefüggéseiben. Véleményem szerint, ha a történelemóra választ ad arra a kérdésre, hogy „mi közöm van ehhez?“, akkor történik valódi tanulás. Ha nem, akkor a tananyag legfeljebb rövid távon marad meg, de nem válik a gondolkodás részévé.

A NAT 2020 szemléleti szinten előrelépést jelent, hiszen hangsúlyosabbá tette a kompetenciafejlesztést és a történelmi gondolkodást. A mindennapi gyakorlatban azonban a tananyag mennyisége, a haladási kényszer és a számonkérési rendszer miatt ezek az elemek gyakran háttérbe szorulnak, így a változás sok esetben inkább deklaratív, mint valós. A történelemtanítás jelenlegi formájában elsősorban információátadásra épül, miközben a diákok információs környezete radikálisan megváltozott. A hangsúly továbbra is a kronológiai ismereteken, évszámokon és események egymásutánján van, miközben ezek önmagukban egyre kevésbé jelentenek valódi tudást a tanulók számára.

Véleményem szerint a legfontosabb változás az lenne, ha a történelemtanítás fókuszja az ismeretátadásról az értelmezésre és a gondolkodás fejlesztésére helyeződne át. Nem az a kérdés, hogy a diák fel tudja-e sorolni a mohácsi csata következményeit, hanem az, hogy képes-e megérteni, hogyan vezetnek az egyes történelmi döntések hosszú távú társadalmi változásokhoz. A történelemórának nem a múlt „leadásáról”, hanem a jelen értelmezéséről kellene szólnia. Ha a tanuló nem látja a kapcsolatot a saját élete és a tanultak között, akkor a tananyag gyorsan kiürül, és nem válik belsővé.

Ezeket a folyamatokat nehezítik a kimeneti követelmények (főleg az érettségi). A felső tagozatot is érintő kompetenciamérés is tükrözi a szándék és a valóságos helyzet közti egyelőre feloldhatatlan ellentmondást. Mít mér a mérés, milyen feladatbankból meríthet ihletet a pedagógus, ahelyett, hogy a feladatokat titokban befotózza, szembesülve a gyakorlata hiányaival?

A változás szükséges feltétele a tanári szabadság visszaállítása tantervi és tankönyvpiaci szinten. A valódi kulcs azonban a tanórai gyakorlat átalakulása. Olyan tanulásszervezési módokra van szükség, amelyek aktív részvételre építenek: problémaközpontú feladatokra, vitákra, szerepjátékokra, forráselemzésre, projektalapú tanulásra. A diákoknak nem passzív befogadóknak, hanem értelmező résztvevőknek kell lenniük.

Ezzel párhuzamosan csökkenteni kellene a kötelező tananyag mennyiségét. A jelenlegi túlterheltség nem a tudás mélységét növeli, hanem annak felszínességét eredményezi. Kevesebb témával, de nagyobb mélységben lehetne valódi megértést elérni. Hiába van mozaikszerűen elszórva a tananyag, ha nem tud igazi ok-okozati kapcsolat kialakulni a diákokban. Jobb lenne, ha problémaközpontúan, s analogikusan gondolkodva építenénk fel a tananyagot. Például a rendi monarchia, az abszolutizmus, a forradalmak, a modern demokráciák és diktatúrák esetében is megvizsgálánk ugyanazokat a kérdéseket: Ké a hatalom – és mitől az övé?

Nyilvánvalóan fontos szerepe van a tanári autonómiának is. A pedagógus akkor tud alkalmazkodni a csoportjához, ha van mozgástere a tartalom és a módszerek alakításában. Enélkül minden reform könnyen formálissá válik.

Összefoglalva: a történelemtanítás megújítása nem elsősorban új tartalmak beemelését, hanem a szemlélet átalakítását igényli. A kronologikus megközelítés helyett érdemesebb problémacentrikus, kérdésalapú megközelítésben gondolkodni, amely valódi értelmezésre készíteti a diákokat. A fókusztemák mentén szervezett tananyag lehetőséget ad arra, hogy a tanulók különböző korszakokat összefüggéseikben lássanak, és személyes viszonyt alakítsanak ki a múlttal. Ehhez azonban elengedhetetlen a tananyag mennyiségének csökkentése és a tanári autonómia erősítése. Csak így válhat a történelemóra valódi gondolkodási térré, nem pedig pusztán az ismeretátadás színterévé.

TÓTH JUDIT

doktorandusz, történelem szakos tanár

PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola
SZTE Báthory István Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola

Kutatóként a történelemérettségi vizsgák feladataival foglalkozom, erre reflektálva szeretnék válaszolni a körkérdésben felmerülő témára. PhD-tanulmányaim alatt több országban (például: Németország, Skócia, Amerikai Egyesült Államok) jártam. Kutatásaimat, tapasztalataimat ennek fényében, a kapcsolódó szakirodalom szintetizálásával osztom meg.

Bár a történelemtudás konceptualizálása és mérése számtalan nehézséget vet fel,¹ azonosítani tudunk néhány trendet. A nemzetközi törekvések/irányzatok kevésbé a történelmi ismeretek egyszerű reprodukcióját, sokkal inkább a történelmi gondolkodás mérését helyezik előtérbe,² ehhez azonban a történelmi tudás megfelelő részletezettségű definiálása szükséges.

A skóciai történelemvizsga és az amerikai Advanced Placement vizsga (AP) közös jellemzője, hogy a tantervi követelmények, a tanítási folyamat és a vizsga feladattípusai szoros összhangban állnak egymással. A feladatok jelentős része történelmi érvelést, forráselemzést, a források értékének és korlátainak vizsgálatát, valamint különböző történelmi értelmezések összevetését várja el. Mind a skóciai történelemvizsgákban, mind az amerikai College Board által fejlesztett AP történelemvizsgákban az érvelő esszék egyszerre mérik a történelmi gondolkodás több összetevőjét (például: mérlegelés, értékelés, érvelés, valamint az értelmező kulcsfogalmak alkalmazása).

A magyar vizsgarendszerrel összehasonlítva különösen szembetűnő, hogy míg a magyar történelemérettségi standardizációja elsősorban a tartalmi követelményekre és a vizsga szerkezetére irányul, addig a skót és az AP rendszerben a mért gondolkodási műveletek, a feladattípusok és az értékelési kritériumok is részletesen operacionalizáltak, és egymással összhangban állnak.

A magyarországi kétszintű történelemérettséginek mindegyik feladata alkalmaz valamilyen forrást, ugyanakkor ezek didaktikai funkciója sok esetben korlátozott. A

¹ Ld. Gyertyánfy András (2025): A történelmi tudás mérése – szempontok és nehézségek. *Történelemtanítás* 16. évf. 1–2. sz. <https://doi.org/10.71011/torttan.2025.1-2.05>

² Seixas – Morton (2013); Ercikan, Kadriye – Seixas, Peter (2015, szerk.): *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Routledge, New York–London.

feladatok jelentős része a szövegértés, az információkeresés vagy a korábban megszerzett ismeretek felidézésének szintjén marad. A forráskritika, az önálló következtetésalkotás és a történelmi érvelés még emelt szinten is csak ritkán jelenik meg.³ A komplex tesztfeladatok itemei között is elsősorban az ismeretek alkalmazásának alacsonyabb szintjei (azonosítás, felismerés) dominálnak.⁴

Azt gondolom, hogy a magyar történelemtanítás egyik fontos fejlesztési területe a történelemérettségi átalakítása lenne. A tananyag csökkentése mellett szükséges lenne részletesen meghatározni, hogy milyen célok és követelmények mentén kerülnek kialakításra a vizsgák feladatai, és ezekhez igazodva – nemcsak a tartalmi, hanem a kognitív követelmények szempontjából is – kellene azokat elkészíteni. A tananyag észszerű csökkentése a történelmi gondolkodás fejlesztése szempontjából is fontos lehet, hiszen így a tanulóknak lehetőségük nyílna arra, hogy egyes témákat mélységelvű módon dolgozzanak fel. A nemzetközi szakirodalom alapján a történelmi gondolkodás fejlesztése nem a műveltségalapú történelemtanítás alternatívája, hanem annak magasabb szintű alkalmazása.⁵

A középiskolai történelemtanítás megújításának egyik legfontosabb eszközét tehát az érettségi vizsga fejlesztésében látom. Közismert, hogy a magas tétellel rendelkező vizsgák erősen visszahatnak a tanítási–tanulási folyamatra, ezért a tanórai gyakorlat jellemzően alkalmazkodik a vizsga követelményeihez, feladattípusaihoz. Ha a vizsgákban nagyobb hangsúlyt kapna a történelmi érvelés, a forráskritika, valamint a különböző nézőpontok értelmezése, akkor ezek a tanórákon is hangsúlyosabban jelennének meg. A történelemérettségi fejlesztése mellett fontosnak tartom a feladattípusok tudatosabb megjelenítését a tankönyvekben és a tanárképzésben is, mivel a történelmi gondolkodás fejlesztése csak akkor lehet eredményes, ha a tanulók rendszeresen találkoznak az ehhez kapcsolódó feladatokkal a tanórai gyakorlat során is.

³ Megj.: Erre több kutató is rámutat, például: Kaposi József (2023): Az esszéfeladatok problematikája a történelemérettségi vizsgán. *Rendszerváltó Szemle* 8. évf. 3. sz. 50–57. <https://retorki.hu/storage/uploads/files/e0860fd369624726090f786d0d183926.pdf>; Kojanitz László (2022): Érettségi feladatok és forráshasználat. *Történelemtanítás* 13. évf. 3–4. sz. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2023/01/kojanitz-laszlo-erettsegi-feladatok-es-forrashasznalat-13-03-06/>; Kojanitz László – Vajda Barnabás (2025): On the Qualitative Aspects of the Hungarian School-Leaving Exam in History. *Fórum Társadalomtudományi Szemle / Forum Social Sciences Review* 27. évf. 5. sz. 45–64. <https://doi.org/10.61795/fssr.v27y2025i5.03>

⁴ Fischer-Dárdai Ágnes – Kaposi József – Tóth Judit (2026): Comparative analysis of requirements for the written history matura and the implemented examination tasks. In: Gautschi, Peter – Gibson, Lindsay – Van Nieuwenhuysse, Karel – Wojdon, Joanna (szerk.): *Putting History to the Test: History Exams Around the World*. Wochenschau Verlag, Frankfurt am Main. 293–316. <https://doi.org/10.46499/2399>

⁵ Wineburg, Samuel (2001): *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Temple University Press, Philadelphia; Van Boxtel, Carla – Van Drie, Jannet (2018): Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. In: Metzger, Scott Alan – Harris, Lauren McArthur (szerk.): *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Wiley Blackwell, Hoboken, 149–176.

Jelen válasz elsősorban a vizsgafejlesztés szempontjából közelítette meg a történelemtanítás megújításának kérdését. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a történelemtanítás érdemi megújítása csak a pedagógusok bevonásával, folyamatos szakmai párbeszéddel, továbbképzésekkel és megfelelő szakmai támogatással valósítható meg.

VAJDA BARNABÁS

PhD, egyetemi tanár

Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Észak-Komárom

A közoktatásban 1993 és 2006 között tanítottam: több országban, több iskolatípusban és több nyelven; vannak tapasztalataim 10 évestől 19 éves tanulókig; ismerem a kis falusi iskola összevont osztályának hangulatát éppúgy, mint a belvárosi elitgimnáziumi tanulók – tanári kar – szülők által alkotott belterjes közegét; a legelső évem kivételével mindig osztályfőnök is voltam. Amióta kikerültem a közoktatás közegéből, áttételesen kapok információkat arról, hogyan zajlik az iskolai történelemtanítás. Időről időre részt veszek szóbeli történelem érettségien; kapok visszajelzést gyakorló tanároktól; és sokat elmondanak a pedagógusjelöltek arról, ők hogyan tanultak történelmet (ők úgy mondják, hogyan tanították őket). Tudásom egy jelentős része nemzetközi környezetből származik: a magyaron kívül nemcsak egy másik ország, Szlovákia történelemtanítására van rálátásom, hanem a nemzetközi történelemtanári testületek, konferenciák és projektek aktív résztvevőjeként sok-sok irányból kapok Európából és az Európán kívüli világból származó információkat a történelemtanítás elméletéről és gyakorlatáról.

Történelemtanári krédóm két pilléren nyugszik: a forráshasználaton és a tanulói cselekedtetésen.

A gyakorlati tapasztalataim, az olvasmányaim, valamint a szakma felől érkező hazai és nemzetközi ismereteim, tapasztalataim szüntelenül meggyőznek e két pillér helyességéről. A források kapcsán meggyőződésem, hogy az iskolai történelemtanulásnak a történeti forrásokon, azok változatos iskolai használatra előkészített formáin kell alapulnia. A forrásoknak a történelemről való gondolkodás- és beszédmódokkal fennálló szoros kapcsolatát és a pedagógiai potenciálját a saját történeti kutatásaim is igazolják. Emellett a didaktika ilag jól előkészített forrásokkal végzett közös tanári-tanulói munka a garanciája annak, hogy az iskolai történelemtanulás nem szakad el az anyatudományától.

Tanári hitvallásom másik pillére a cselekvés által való tanulás (ami nem független a cselekvő hiten alapuló vallásosságomtól). Ez alapján meg vagyok győződve arról, hogy a történelemórákon kevesebb tananyagot, de mélyebben kellene diákjainkkal együtt tanulnunk. A Knausz Imre által régóta kritizált „kilométer széles, de milliméter mély tananyag” helyett elmélyült, alapos és – mind kognitíve, mind nevelésileg – célzatos

történelemtanításra van szükség, amelynek hangsúlya és tartalmi középpontja a tanulók aktív cselekvésén van.

Elsősorban a mindennapi iskolai tevékenységnek kell megváltoznia. Nemcsak a tanulóknak és nemcsak a pedagógusoknak, hanem közösen mindkét félnek meg kell változnia. Kissé konkrétan: én úgy látom, az egyik alapprobléma az, hogy a pedagógusok körében erősen él a „történelemtanár mint a titkok tudója” attitűd – amit erősít az az igény, hogy a közvélemény a történelemszt a titoktudó szerepében kívánja látni. Úgy tapasztalom, sok-sok iskolai probléma ebből a szereptévesztésből ered, amely egy egyirányú tudásmegosztást, „tudásátadást” feltételez a történelemről való, diskurzuson alapuló közös tanulás helyett.

A történelemdidaktikai szakírók egy köre azt a helyzetet tartja kívánatosnak, amikor a „történelemtanár a színházi rendező” szerepébe helyezkedik. Ebben az értelemben tartom szükségesnek, hogy a pedagógusnak nem mennyiségi szempontból kell felkészülnie a mélységelvű történelemtanításra, hanem a rendezői módszerek tekintetében: azt kell tudnia előre, hogy kit, mikor és hova állít, milyen feladattal lát el, hogyan igazít el, milyen tevékenységre instruál – annak érdekében, hogy a „próbák” végén a fiatal felnőttek fejlettebb történelmi kultúrával rendelkezzenek. A tanulóknak pedig ehhez, az ő oldalukon is nagyobb aktivitást igénylő történelemtanulási környezethez kell alkalmazkodniuk. Optimizmusom alapja, hogy nem egyszer tapasztalom, hogy a tanulók készek alkalmazkodni a cselekvésalapú történelemtanuláshoz, mert a történelmet sok tanuló szereti vagy szeretné szeretni.

Ugyanakkor változniuk kell a tankönyveknek is. És itt nem arra gondolok, hogy az analóg, papír tankönyveket mindenáron le kell cserélni olyan online tananyagokra, amelyek didaktikailag céltalannak bizonyulnak. Nem. A történelem-tansegédleteknek is a mélységelvű közös történelemtanulás irányába kell megváltozniuk, hogy alkalmasak legyenek értelmes közös foglalkozásokra, tanulásra, attól függetlenül, hogy milyen formában kerülnek a tanulók elé.

Csak egy példát szeretnék említeni, ami mostanság a kutatásaim központjában van: a tankönyvbeli képeket, amelyekről kiderült, hogy nagy részük merő helykitöltő illusztráció. Vizuálisan befogadhatatlan és történelemdidaktikailag előkészítetlen „kvázi-forrás”. A legrosszabb esetben tanulásra alkalmatlan „képszennyeződés”, amivel semmilyen kognitív célt nem lehet elérni (igaz, a legtöbb tankönyv nem is ambicionál semmilyen célt a képekkel).

VIT OLIVÉR

történelem szakos oktató

Budapesti Gépészeti Szakképzési Centrum Katona József Technikum, Budapest

Válaszomban saját és kollégáim tapasztalataira, illetve öt évig mint minősítő szakértő az ország számos szakgimnáziumában (a technikumok korábbi neve) tanító kollégák véleményére tudtam támaszkodni.

A kút és az inga Edgar Allan Poe egyik remekműve. Az inkvizíció foglya rádöbben, hogy olyan helyre zárták, ahol a cella közepén sötét és mély kút van. Majd arra eszmél, hogy lekötözték, és felette egy bárdszerű inga mozog, ami egyre lejjebb ereszkedik, hogy kettévágja testét. Míg Poe novellájában a rab végül kiszabadul, a mai magyarországi technikumi történelemtanárok jogosan érezhetnek valami nagyon hasonlót: gúzsba kötve kell szembenézniük a „felülről” érkező „veszéllyel”, a kétszintű érettségi és a hozzá tartozó kötelezően elsajátítandó kerettanterv követelményeivel. Ugyanakkor rendkívül óvatosan kell „mozogniuk”, mert előttük tátong a sötét, feneketlen „kút”, mely ebben az esetben jelentheti az információhiányt, „sötétbe ugrást”, mivel a diákok új generációjának motivációjáról, történelmi tudásáról, készségeiről tanáraik keveset, egyre kevesebbet sejtene; és egyben jelentheti azt a dilemmát is, hogy valójában mi a célja a történelemtanításnak a 21. században.

A 170 000 diákot befogadó technikumi rendszerben dolgozó történelemoktatók nagyrészt ugyanolyan napi gondokkal küzdenek: a tananyag- és az érettségi követelmények, az alacsonyabb óraszámok és a nem felhasználóbarát tankönyvek, valamint a túlsúfolt tantervek miatt kényszerülnek arra, hogy gyorsabb tempóban haladjanak, emiatt pedig a történelemtanítás lényege, az elemző, értelmező, kritikus gondolkodásra nevelés lehetősége elvész.

Történelemtanításunkat már az általános iskolában jól definiált, tartalmi kulcsfogalmak köré kellene felépíteni. Ennek nagy szükségét látom, mert a technikumba érkező kilencedikes diákok gyakran hiányos, rosszul értelmezett vagy homályos tudással rendelkeznek, nem értenek vagy nem tudnak használni bizonyos alapszavakat. Nagy meglepetésemre nem világos számukra a „tisztviselő”, a „hegyszoros” vagy a „zsoldos” kifejezés sem. Ezért a kilencedikes évfolyam első pár hetét az ún. „alapfogalmak” tanításának szentelem, jelenkori környezetbe ágyazva, és problémamegoldó, kompetenciaközpontú módon feldolgozva (akár az államformák, a társadalmi rétegek

vagy a földrajzi környezet és a történelmi helyzetek, lehetőségek közötti összefüggésekre is rávilágítva).

A történelemtanításban sokkal nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a kritikai gondolkodás fejlesztésére, különböző nézőpontokból vizsgálni a történelmi eseményeket, a „cui prodest” gondolkodásmódot erősíteni. Ezt a fajta megközelítést azonban a NAT előírásai (is) akadályozzák. Hiszen hogyan vizsgálható meg egy történelmi esemény „elfogulatlanul”, vagy több nézőpontból, ha az alaptanterv elvárása, hogy a diák „tudjon azonosulni a keresztény alapú magyar és európai kultúra értékeivel”; vagy hogy „ki kell, hogy alakítson a tényeken alapuló reális és pozitív nemzettudatot”; illetve „hazáját szerető, a történelmi hagyományokat örökítő, demokratikus gondolkodású, kisebb-nagyobb közösségeiért felelősséget vállaló polgárrá” kell válnia? Ezek az elvárások mindenképpen azt eredményezik, hogy a tanulókat egyfajta irányba, egyfajta legyártott „történelmi igazság” felé kell „terelni”, úgy, hogy a célok legalábbis vitathatók (vajon mi garantálja, hogy a magyar történelem tényei alapján a reális nemzettudat egyben pozitív is lesz, vagy hogy a történelem megértése egyben szükségessé teszi a „történelmi hagyományok” örökítését?)

Természetesen hosszabb viták után, melybe a történelemtanárok és a történészek nagy részét is bele kellene vonni, hozzá kellene nyúlni a „történelmi kánonhoz.” Sőt, radikálisan le kellene bontani azt. Alapszinten, az általános iskolában olyan témák történetén lehetne végighaladni, mint az állam, kormányzás, pénz, kereskedelem, háború, hit, lakás, családi élet, mindennapok, eszmék, majd a felsőbb évfolyamokon már a történelmi korszakok főbb témáit tanulmányozni. A középiskolában új megközelítésekkel lehetne a történelemoktatást gyakorlatiasan közelíteni a szakmákhoz, életpályákhoz, az élet során hozott személyes döntésekhez. A középiskolás korosztályok számára motiválóbba lenne, ha a történelmi események, folyamatok, személyes utak, döntések és életek megismerésével a diákokat olyan általános emberi értékekre tudnánk nevelni, mint az empátia, a segítőkészség, az önzetlenség, a boldogságra törekvés, a harmónia, a család, a közösség, a hit összetartó ereje, a döntések meghozása, a félelem elkerülése, az őszinteség, a biztonság keresése és megtalálása. Ugyancsak a gyakorlatban nagyobb hangsúlyt kellene helyezni a következő elsajátítandó készségekre is: a történelmi események és folyamatok logikus ok-okozati összefüggéseinek felismerése, a történelmi folyamatok kiszámíthatósága, az érzelmek szerepe az egyéni (irracionális) döntések során.

Tapasztalataim alapján a „digitális bennszülött” gyerekek figyelemösszpontosító képessége 5-10 perc, sokukat túl sok virtuális inger ér, ezáltal képtelenek mozgásukat, beszédjüket tudatos ellenőrzés alatt tartani. Írni és olvasni, választékosan beszélni alig tudnak, nagyrészüket függővé vált a digitális eszközöktől, gondolkodási képességeik nem

szerveződnek mátrixba, tanácstalanok abban, hogyan is kellene tanulni. (A nyelvezet, amit a tanár órán használ, nagyon sokat számít.) A diákok ezen hiányosságai ellenére sok esetben az derül ki, hogy együtt, csoportban bizonyos alkotó tevékenységeket szívesen és hatékonyan tudnak végezni, még versenyezni is szeretnek. Ezért például a több mint 15 éve alkalmazott módszerem, a „készítsük el történelmi épületek makettjét papírból”, ugyanolyan sikerrel működik most is. Arra azonban, hogy elmélyüljenek valamilyen szellemi tevékenységben, már sokkal nehezebb rávenni őket.

A technikumban a frontális oktatás még mindig jelentős szerepet tölt be, mivel a fentebb vázolt, jelenlegi követelmények és a tudásanyag mennyisége miatt ez a módszer a leghatékonyabb az érettségire való készüléskor. A gyerekek nagyon hamar elvesztik a koncentrációképességüket, kitartásukat egy téma feldolgozása során. Ha a különféle módszereket kombináljuk (frontális magyarázat és csoportmunka vagy vita és projekt és digitális eszközök), sok esetben káoszba fullad a próbálkozás. Ezért maradnak sokan a frontális oktatás mellett. Az erős egyéniségű, vezető szerepet betöltő pedagógus nagyon sok esetben kifejezetten elvárás a gyerekek részéről, meglepő módon. Hogy ez a diákok családi vagy szocializációs háttéréből ered, nem egyértelmű. A projektmunkát a tömbösített oktatás, nem a ’45 perces óra – 10 perces szünet’ modellre felépített rendszer segítené elő. Nem ötlethiánnyal küszködnek a történelemtanárok és nem a motiváció hiányzik belőlük, hanem az időhiány és a teljesítménykényszer akadályozza módszertanuk kiteljesítését. Lehetőségük sincs ugyanakkor például olyan képzéseken részt venni, amelyek a történelmi kompetenciák, a történelmi gondolkodásmód tanításának módszertanát adnák át nekik. (További következtetés, hogy a szakképzésben nincsen kompetenciamérés történelemből.)

Mivel a jelenlegi heti 22-24 órás terhelés nem teszi lehetővé, hogy egy történelemtanár teljes módszertani megújuláson essen át (ezt heti 18 óra mellett lehetne megvalósítani), ezért nagy szükség lenne egy, minden évfolyamon a 72 vagy 111 órára felépített tevékenység/projekt alapú, nem frontális módszertani példatár összeállítására, amelyet gyakorló történelemtanárok csoportja fejleszthetne, ehhez pedig akár online, szabadon bővíthető ötlettárat hozhatnának létre.

Végül az érettségiről. A jelenlegi vizsgát egy teljesen más jellegű feladatsornak kellene felváltania. A rövid választ igénylő, zárt végű feladatok lehetnének kompetenciaalapúak. Az esszék között lehetnének érvelők (tanácsadás), kritikai esszé (mi hihető, mi nem egy-két történelmi forrásból, miért), kreatív fogalmazás (ellene, mellette), hirdetés, panasz, napló, anakronizmus, propaganda. Ehhez azonban szükséges lenne az érettségi rendszerének teljes átdolgozása.

Addig azonban aggódva tekintünk bele a sötét kútba, miközben fel-felpillantunk, várva, hogy mikor sújt le ránk az inga.

WÜNSCH-TÓTH ESZTER**történelem szakos vezetőtanár****PTE Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium 1. Számú Általános Iskolája**

Majdnem évtizedes gyakorlatom során azt hiszem idén kaptam meg először célzottan a kérdést, hogy minek tanulunk most történelmet, ha középiskolában úgys újra kell tanulni az egészet. Hirtelen indíttatásból fogtam magam és elkezdtem rajzolni a táblára: egy négyzetet és a négyzet felső oldalához két vonalat úgy, hogy az oldallal együtt háromszöget alkottak. Megkérdeztem a gyerekeket, hogy szerintük mi ez? Azt válaszolták: ház. Valóban annak szántam. Miután megegyeztünk, hogy ez ház, elkezdtem kiegészíteni a rajzot: a tetőre cserepeket és kéményt rajzoltam, a kéményből füst szállt fel, aztán ablakokat, ajtót, kerítést, a kerítés tetejére macskát. Utána megkérdeztem, hogy szerintük ez mi? - Még mindig ház. A lényeg nem változott, csak kiegészült részletekkel. Nem is kellett hosszasan magyaráznom a hasonlatot: az általános iskolában megrajzoljuk a körvonalakat, a középiskola pedig kiegészíti részletekkel.

Az általános iskolai történelemtanítás célja egyrészt a történelmi gondolkodás kialakítása, az ehhez szükséges alapkészségek és -képességek kialakítása és fejlesztése. Ezek lennének a körvonalak, amik nélkül nem értelmezhető a rajzunk. A másik cél pedig az érdeklődés és a motiváció fenntartása, az érzelmi bevonódás. A kisebb részletek, az egyéni vonások, amiktől a magunkénak érezzük a rajzot. A hasonlatot szakmai véleményre lefordítva, ebben a válaszban azt próbálom meg saját általános iskolai és vezetőtanári tapasztalatomra alapozva körbejárni, hogy a mostani történelemtanítási szabályozóknak és gyakorlatnak mely elemei támogatják hatékonyan a fenti célokat, és melyek azok, amelyek az én tapasztalataim szerint kevésbé.

A házrajzolás hasonlathoz legszorosabban kapcsolódva, elsőként szeretném megerősíteni, hogy a 4+4 éves, koncentrikus tantervet jónak és hasznosnak tartom. Jól alkalmazva nagyon sokat hozzátesz a történelmi gondolkodáshoz, ha a gyerekek ugyanazokat jelenségeket és témákat 3-4 év különbséggel, eltérő értelmi, érzelmi-és képességszinttel, kibővített tartalommal dolgozzák fel.

Megerősítik a kontúrokat, kiegészítik részletekkel. Gyakran jelzik vissza a tanárjelöltek, hogy ők inkább középiskolában szeretnének dolgozni, mert sokkal jobban lehet a középiskolásokkal beszélgetni történelmi témákról, illetve kevesebbet kell magyarázni az ő megélésük szerint. Gyakran visszakérdezek: szerintük ennek mi a

magyarázata? Az életkort említik, az érettséget, én pedig halkan hozzáteszem, hogy ez szerintem köszönhető annak is, hogy már másodszor találkozunk a kérdéssel, vagyis az első körös tanulmányaikat kiegészítették, újragondolták, így a véleményük is megalapozottabb, kiforrottabb. Úgy gondolom, ez mindenképpen megtartandó struktúra.

Ugyanakkor a jelenleg érvényes általános iskolai kerettanterv tartalmában és módszereiben érzésem szerint előbbre sorolja az érdeklődés fenntartását, mint a megértést és a történelmi gondolkodás megalapozását. Előbb kezd el színezní, minthogy meglennének körvonalak.

A központi szándék hosszú évek óta a tananyag csökkentése, a politikatörténetként vagy eseménytörténetként aposztrofált és feleslegesnek, unalmasnak tartott részek visszaszorítása. Ám az érdekesnek, motiválónak szánt vagy gondolt részek, mint az életmódtörténet, a hadtörténet, történelmi személyek történetei sokszor nehezen értelmezhetőek az események, folyamatok ismerete nélkül és a linearitás állandó megtörésével. Ennek a válasznak a keretei nem teszik lehetővé, hogy az összes ilyen ellentmondást felsoroljam, de néhányat szeretnék megemlíteni: az emberi civilizációval való ismerkedést az ókori piramisokkal kezdjük, hogy az ember honnan került oda és hogyan jutott el odáig, hogy piramist épít, nem tudjuk; az európai történelmet megalapozó ókori civilizációk, az athéni demokrácia, a Római Birodalom története csak életmódtörténet és kocsiversenyek szintjén jelenik meg; a 20. századi történelemből kimarad a nagy gazdasági világválság, ami azonban meghatározó például a diktatúrák kialakulása szempontjából.

Cserébe a tanterv behoz úgynevezett hosszsmetszeti témákat nyolcadik osztályban, mint népesedés és társadalom, vagy a demokratikus állam (ebben előkerül az athéni demokrácia). Értem a szintetizáló szándékot ebben, de úgy gondolom, hogy ez inkább középiskolában, a “második körben” tudna valóban hasznos lenni. Az általános iskolások gondolkodását segíti a lineáris szemlélet, a szakaszokra, korszakokra bontás és az, hogy az adott kort minél több szempontból (államok, uralkodók, események, gazdaság, társadalom, hadtörténet) megismerik. Fontos szempont továbbá a magyar és egyetemes történelmi események összevetése. Ez a témák váltakozásában megvalósul, de a fent ismertetett mozaikosság mégis nagyon megnehezíti ezt a fajta összegzést.

Saját gyakorlatomban a körvonalak megteremtését gondolkodási sémák alkalmazásával próbálom megoldani. Mire is gondolok pontosan? A legtöbb ismeretanyaghoz kialakítható egy olyan állandó szempontrendszer, logikai sablon, melyet ötödiktől gyakorlatilag tizenkettedikig alkalmazhatnak a tanulók. Háború esetében például vannak szembenálló felek, van egy konfliktus, van egy gyújtópont, vannak harci cselekmények (fegyverek, csaták stb.), fegyverletétel, béke, békeszerződés,

következmények. Ez a séma az ókori görög-perzsa háborúktól a vietnámi háborúig alkalmazható. Egy-egy uralkodóról általában ugyanazokat a dolgokat érdemes tudni (név, uralkodási dátum, belpolitika, külpolitika). Ha az első tananyagrészeknél bevezetjük ezeket a sémákat, gondolkodási mankókat és a későbbiekben következetesen alkalmazzuk, akkor nyolcadikra ez a fajta történelmi gondolkodás készséggé válik és sokkal könnyebb lesz ebbe a sémába beilleszteni a középiskolai kibővített ismereteket.

Nagyon fontosnak és szintén jó iránynak tartom a különböző típusú források elemzését, mely az érettségiig hangsúlyos és a kritikai gondolkodáshoz elengedhetetlen.

Természetesen a motiváció, az érzelmi bevonódás is nagyon fontos szempont. Kell, hogy legyenek színek és részletek. Itt a saját gyakorlatomban egyrészt történetmeséléssel, különböző ismeretforrások választásával, másrészt kreatív feladatokkal próbálkozom. Mi az a Habsburg állkapocs? Mit adtak nekünk a rómaiak? Hogyan halt meg Sztálin? Képzeld el, hogy ápolónő/katona vagy az I. világháborúban és írd levelet a szeretteidnek! Rajzolj saját cégért! Gyűjts Rákosi-viceket!

Azt tapasztalom, hogy a tanulók szívesen helyezkednek bele történelmi helyzetekbe, ez véleményem szerint segíti az ismeretek hosszútávú beépülését és későbbi előhívását.

A végére pedig azt is fontosnak tartom leírni, hogy a hon- és népismeret és az állampolgári ismereteket is sokkal jobb lenne a korábbiakhoz hasonlóan, a történelem tantárgy részeként tanítani, ott, ahol az adott témának helye van. Nagyon kis mintás felmérésem alapján egyébként a gyakorlatban ez így is történik. Két évfolyamon egy-egy plusz történelemórával sokkal hatékonyabbak lennének, mint így megosztva.

Összegezve: mindenképpen megtartanám a két ciklusú tantervet és a forráselemzés kiemelt szerepét. Ugyanakkor általános iskolában szerintem az alapfogalmak, a folyamatok belső logikájának a megértése kulcsfontosságú. Nem kihúzni kell tananyagrészeket, hanem gondolkodási mankókkal segíteni a befogadást. Hogy másik tudományterületről is hozzak párhuzamot: tanítsunk történelmi képleteket. Ha megvan a képlet, akkor már csak változókkal kell behelyettesíteni, és meg tudjuk érteni a folyamatot.

Mindenképpen visszahoznám a folytonosságot az ember kialakulásától a 20.század végéig, a nagy történelmi korszakok, folyamatok átfogó megismerését, mert ha adtunk mankót, akkor ezeket is könnyebb lehet megszerezni. Kiemelt hangsúlyt fektetnék a tankönyvek forrásanyagára, vagy egy újragondolt általános iskolai forrásgyűjteményre (akár online, akár offline). Egy kreatív feladatokat tartalmazó feladatgyűjtemény, vagy általános iskolásoknak megfelelő filmlista, linkgyűjtemény is nagyban tudná segíteni például a kezdő történelemtanárok munkáját, akiknek az egyik legnehezebb dilemmájuk, hogy általános iskolában vajon körvonalaítani kell-e vagy színezní.