

Forrás: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/08/gyertyanfy-andras-az-elbeszelestol-a-forrasokig-a-forrasoktol-az-elbeszelesig-09-01-03/>

Gyertyánfy András

Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig.

A történelemtanítás súlypontjának változásai

A szerző bemutatja azokat az elméleteket, amelyek a 20. század közepe óta meghatározták a történelemtanítást. A történelemdidaktikai szakirodalom elemzése alapján igyekszik megmutatni, hogy az egyes elméletek hogyan hatottak a németországi és az angliai történelemtanításra. Megállapítja, hogy a német történelemtanításban a narratív elméletek hatására elbeszélés-központúság váltotta fel a forrásközpontúságot, az angliai történelemtanítás viszont az 1970-es évek óta forrásközpontú, bár egy ideje az elbeszélés-központúság irányában változik. A tanulmány második részében arra kérdésre keresi a választ, hogy a hazai történelemtanítás csakugyan forrásközpontú-e, úgy, ahogyan azt a közvélemény tartja. Összegyűjti a közelmúlt magyarországi történelemdidaktikai szakirodalmának (és érintőlegesen a követelményrendszernek) jelentős narratív vonatkozásait. Értékelése szerint ezek nagymértékben cáfolják az említett a vélekedést. Végül érveket sorakoztat fel az elbeszélés-központú szemlélet szélesebb körű hazai érvényesítése mellett.

Bevezetés

A magyarországi történelemdidaktika a közfelfogás szerint forrásközpontú, és a képességfejlesztést (más, hasonló megfogalmazásokban: gondolkodásfejlesztést, kompetenciafejlesztést) tartja a történelemtanítás legfontosabb céljának. Tanulmányom első részében arra a kérdésre keresem a választ, hogy e megközelítés megfelel-e a történelemtanításra vonatkozó mai tudományos elméleteknek. Négy olyan elméletet mutatok be röviden, amelyek az utóbbi fél évszázadban befolyásolták a történelemtanításról való gondolkodást. Ezt követően azt vizsgálom meg, hogy közülük Németországban és Angliában ma melyek határozzák meg leginkább a történelemtanítást.

A mindenütt jelenlévő nemzeti meghatározottságok ellenére ennek a két országnak a történelemtanítása mintaadónak tekinthető. Noha a német nyelvű országok – sőt Németországban a tartományok – történelemtanítása különbözik egymástól, közös a szakirodalmi-tudományos közeg, amelyben a történelemdidaktikai viták zajlanak, és a német nyelvű történelemdidaktika hatása nemzetközileg is számottevő: elméleti eredményei az angolszász szakirodalom számára is mintaadóak.¹ Az Egyesült Királyság országainak történelemtanítási hagyományai is eltérőek, de az angliai történelemdidaktika hatása nem csak ezekben, hanem más angol ajkú országokban is jelentős.

Tanulmányom második részében azt a kérdést vizsgálom meg, hogy a magyarországi szakirodalom hogyan fogadta be a történelemtanítás szóban forgó elméleteit. Valóban forrásközpontú a hazai történelemdidaktika, úgy, ahogyan mondani szokás?

I. A történelemtanítást meghatározó elméletek a 20. század közepétől napjainkig

A korai kognitívizmus

A történelemtanítás hagyományosan történetek (más szavakkal: történeti elbeszélések, történeti szintézisek) tanítását jelentette. E megközelítés akkor változott meg, amikor a második világháború utáni évtizedekben a tanulásról való gondolkodást a kognitív pszichológia kezdte meghatározni. Ez a tudás lényegét – a fejlődő információs technológiák hatására is – az információkra irányuló műveletekben látta, míg magát az információ-bevitelt egyszerű folyamatnak tekintette. Az iskolai tanulás célját ezért nem ez utóbbiban, hanem általános, azaz bármely információt feldolgozni képes műveleteknek a begyakorlásában jelölte meg.² A történelemtanításban ekkor a hangsúly az elbeszélések elsajátításáról a forráselemző képességekre helyeződött át.

A konstruktívizmus

Az 1960-as és 1970-es évtizedben két új tudományos elmélet terjedt el, melyek a történelemtanításra is hatást gyakoroltak. A kognitív pszichológia tudásszemléletében az ismeretek, az információk kerültek előtérbe. Egyre inkább úgy vélték, hogy ezek „bevitele” nem automatikus, hanem meglehetősen bonyolult folyamat. Ennek során az új ismeret hatására az egyén meglévő tudása (fogalmi) egyéni módon épül tovább (konstruktívizmus). Ha az új információ összhangban van a korábbiakkal, akkor kiegészíti, gazdagítja azokat. Ha nem, akkor két eset van: az új információ vagy nem épül be az egyén gondolkodásába, vagy megváltoztatja azt („fogalmi váltás”). A tanulás célja tehát az egyén meglévő tudásának gazdagítása, vagy új gondolkodási keretek elfogadásának az elősegítése. Mivel a történelem nem törvényszerű, hanem egyedi jelenségekkel foglalkozik, a történelemtanulás során gyakran az utóbbi esetről van szó; a tanulás hasznát ebben a tárgyban akár egymástól különböző, jóllehet egymástól nem független gondolkodási keretek sokaságának az elsajátításaként is megfogalmazhatjuk. A képességek a konstruktívizmus szerint nem önmagukban állnak, hanem ismeretekbe ágyazottak. A történelmi gondolkodás képességei például egy forrás elemzésekor csak az adott korszak ismeretében mozgósíthatóak.³

A narrativitás

A másik meghatározó elméleti újdonság a narrativitás volt, amely a történetírást egy nyelvi formával: az elbeszéléssel azonosította.⁴ Arthur C. Danto amerikai történetfilozófus fogalmazta meg az 1960-as években, hogy a történész tevékenysége nem más, mint egy kapcsolat leírása valamely történés két, időben különböző pontja (t1 és t3) között, de nem tetszőleges módon, hanem az időben lezajló változásként (t2). Vagyis az elbeszélés nem puszta leírás, hanem egyben magyarázat is, Danto szavaival kifejezve: „Az elbeszélés leír és egyszersmind megmagyaráz.”⁵ Nyilvánvaló, hogy a múltbéli események, jelenségek sokféleképpen elbeszélhetők. Mégsem minden történeti elbeszélés nevezhető azonban helytállónak (plauzibilisnek). A helytálló történeti elbeszélések kritériumait Rüsen német történelemdidaktikus fogalmazta meg. Ezek a következők: a forrásoknak való megfelelés (elegendő és a tárgyat eléggé sokoldalúan megvilágító források használata), az elbeszélő szándékainak és az elbeszélés háttérében meghúzódó erkölcsi normáknak a nyilvánvalóvá tétele és a befogadók általi elfogadása, végül pedig az elbeszélés önmagában való ellentmondás-mentessége (ez utóbbi másképpen fogalmazva: az elbeszélés szokásos sémáinak alkalmazása, ahol különös jelentőséget kapnak a sémától való eltérések).⁶

A narrativitás és a konstruktívizmus elméleteiből egyaránt merítettek Jerome Bruner amerikai pszichológusnak a 20. század utolsó évtizedeiben megfogalmazott, szociál-

Gyertyánfy András: Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig.
A történelemtanítás súlypontjának változásai

társadalmi- vagy kulturális konstruktivizmusnak nevezett elképzelései, melyek szerint az egyén tudása, gondolkodási kerete az adott társadalom vagy kultúra elbeszéléseinek a befogadása során alakul ki.⁷ A narrativitást Bruner az emberi gondolkodás egyik fajtájának nevezte, és az ún. paradigmaticus gondolkodással állította szembe. Ez utóbbi a természettudományra jellemző, és tapasztalati bizonyítékok alapján, a formális logika szabályainak segítségével igyekszik igaz állításokat megfogalmazni. Az elbeszélő gondolkodás viszont – melyet Bruner a gondolkodás eredeti formájának tart⁸ – az emberi világ leírásának és magyarázatának az eszköze. Nem formális logikai szempontból igaz állításokra törekszik (ilyeneket emberi dolgokban gyakran nem is lehetséges megfogalmazni), hanem, ahogy Bruner nevezi: élethű elbeszélésekre, vagyis olyanokra, amely jól tükrözik az emberi szándékok és tettek szövevényét.⁹

Ennek a gondolkodásmódnak mind az egyén, mind a társadalom életében fontos szerepe van. Az elbeszélések (más szóval történetek) az egyén számára nem csak a külvilág emberi történéseit értelmezik, hanem még inkább a saját önazonosságát. Ezt Knausz Imre így világítja meg: *„Az életünk nem történet, de történetként éljük meg. Az eseményeket, amelyeknek részesei vagyunk, történetekké formáljuk. Részben utólag, amikor elbeszéljük őket másoknak vagy egyszerűen magunknak, részben már eleve egy történet szereplőiként élünk és cselekszünk, azaz az élettel mintegy párhuzamosan konstruáljuk annak számunkra érvényes elbeszélését. Miközben a történet más szereplői esetleg más történetet formálnak ugyanazokból az eseményekből”*.¹⁰ A neves kanadai történelemdidaktikus, Peter Seixas hasonlóan fogalmaz: *„A diákoknak sokféle elbeszéléssel kell megküzdeniük, s még ha nincs is egyetlen, nagy elbeszélés (grand narrative), amely kritikátlanul megjegyezhető volna, meg kell érteniük, hogy keresniük kell a nagyobb történeteket (larger stories), ha értelmet akarnak adni az életüknek, s hogy fontos, hogy jó történeteket keressenek”*.¹¹ Társadalmi dimenzióban pedig az a kérdés, hogy az emberiség múltját és jelenét milyen mértékben próbáljuk meg értelmezni a bruneri értelemben vett narratív vagy paradigmaticus gondolkodásmódok segítségével. Ez utóbbi hosszabb ideje meghatározza a társadalomtudományokat, van azonban olyan vélemény, amely az emberi történelem 20. századra megmutatkozó kudarcait éppen a formális logikai gondolkodásmódból eredezteti, mely az azonosság elvére épül, kizárva a nem-azonost, tehát valaminek a másféle értelmezését.¹² A narratív gondolkodásmód – pontosabban azon válfaja, amely a történettudomány kritériumaihoz igazodik, és amelyet történelmi gondolkodásnak nevezünk – ellenben arra tanít, hogy az emberi jelenségek ritkán egyértelműek.¹³

Az elbeszélő gondolkodásmód elsajátítása gyermekkorban, elbeszélések hallgatása és megformálása révén kezdődik, iskolai fejlesztése viszont – az anyanyelvi és idegen nyelvi tárgyak mellett – a történelemtanítás feladata,¹⁴ a történelmi gondolkodásmód pedig elsősorban itt, az iskolai történelemtanulás során alakítható ki. Ennek a céljáról véleményem szerint nagyon találóan ír Peter Seixas, megjelölve a tétjét is, az imént idézett sorai folytatásaként: *„Mit jelent a diákok történelemformáló szereplőkké (historical agents) nevelése, olyanokká, akik cselekedni tudnak a saját történelmi pillanatukban? Értsék meg, hogy lehetetlen egyszer s mindenkorra megismerni azt a történetet, amelynek részévé válhatnak, de tanulják meg azt is, hogyan tudják elkerülni mind az értelmetlen légvárakat építő utópiákat, mind a halálos reménytelenséget, miközben saját történetük, jövőjük alakítóivá válnak”*.¹⁵

A kompetenciaalapúság

A korai kognitívizmus, a konstruktívizmus és a narrativitás mellett a történelemtanítást befolyásoló negyedik és utolsó irányzat a kompetenciaalapúság, mely az ezredforduló után, a PISA-felmérések kapcsán terjedt el. Ez visszatérésnek tekinthető az első, a képességfejlesztést a középpontba állító elképzeléshez, és a másik három elmélettel szemben nem tudományos nézeteken alapul, hanem azon az állításon, hogy nem érdemes ismereteket megtanulni, mert ezek a felgyorsult világban hamar elavulnak. Sok kutató szerint a gazdaság érdekei állnak a háttérben, mely nem másban, hanem a munkavállalóként használható készségek elsajátíttatásában érdekelt.¹⁶ A PISA-rangsorban elért helyezések a legtöbb érintett országban nagy figyelmet váltott ki, ami a médiában való tudatos megjelenítésének is köszönhető.¹⁷ Mivel az esetleges kudarcot a sajtó, a közvélemény és az ellenzéki politikusok az oktatáspolitikai azonnali, általános jellegű kritikájára használják,¹⁸ a kormányzatok növelik a felmérésben használt feladattípusok, illetve az azok alapját képező kompetenciák súlyát az oktatási rendszerben.¹⁹ A kompetenciaalapúság ezért nem csak a felmérés által érintett tantárgyakra vagy műveltségi területekre, hanem az egész oktatási rendszerre, így a történelem tanítására is hatással van.²⁰

Az elméletek hatása a németországi történelemtanításra

Németországban a forráselemző képességfejlesztés – a „tudományorientáltság” jelszavát követve – az 1970-es években váltotta föl a történetek, elbeszélések alkalmazását a történelemtanításban. E törekvést helyenként a társadalomtudományi integráció (történelem, földrajz, társadalomismeret) keretei között kívánták megvalósítani. Az új megközelítést csakhamar kritika érte azonban a történelemdidaktikusok részéről, mondván, hogy elhanyagolja a történettudomány másik fontos feladatát: a szintetizálást, a történelmi elbeszélés megalkotását. A tanulók szempontjából pedig hiányolták belőle a mindennapi életre vonatkozást, a motiváló erőt, az ösztönvilág figyelembe vételét. A kritikák nyomán az 1990-es évtizedre a forrásközpontúságot fokozatosan az elbeszélés (Erzählung) középpontba helyezése váltotta fel, párhuzamosan a konstruktívizmus térhódításával.²¹

Az elbeszélés-központúság legnagyobb hatású szószólói Karl-Einst Jeismann és Jörn Rüsen történelemdidaktikusok voltak. Az 1970-es években a gyorsan fejlődő empirikus társadalomtudományok hatására megkérdőjeleződni látszott a történettudomány haszna a társadalom számára. A tudományágnak új legitimációs alapra volt szüksége, melyet képviselői úgy fogalmaztak meg, hogy a történettudományt nem forráselemző módszerei különböztetik meg a társadalomtudományoktól, hanem a célja, amely a múltra való emlékezés fenntartása a társadalomban. „*A történettudomány és a történelemtanítás (...) feladata, hogy a történelem tudata a hatalmas történelmi változások közepette is megmaradjon a világban. Az ember történelmi tudata az egyik feltétele annak, hogy a világ az emberhez méltó hely maradjon*” – vallotta a Németországi Történészek Egyesületének és a Németországi Történelemtanárok Egyesületének közös állásfoglalása 1971-ben.²² Az idézetben szereplő „történelem tudata” vagy „történelemtudat” (Geschichtsbewusstsein) kifejezés ekkor vált a német történelemdidaktika kulcsfogalmává. Jelentése nem egyszerűen a múlt szemlélése, hanem sokkal inkább kapcsolatteremtés a múlt és a jelen között, a jelenre (és a jövőre) vonatkozó következtetések levonása a múltra vonatkozó tapasztalatokból. Ez a kapcsolatteremtés – és ez Rüsen elméletének a sarokpontja, amely megteremteti az összefüggést a történelemtudat fogalma és a narratív elmélet között – az által valósul meg, hogy az egyén a múltat elbeszéli.²³ Dantói fogalmakkal: az elbeszélés során a

Gyertyánfy András: Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig.
A történelemtanítás súlypontjának változásai

„t1” és a „t3” pontokat egy meghatározott „t2” köti össze, de ez a „t2”, vagyis a leírás-magyarázat nem csak az elbeszélés időbeli kezdő- és végpontját köti össze, hanem a múltat és jelent is, mivel ez mutatja meg, hogy az elbeszélő miért mondja el – most, a jelenben – az elbeszélést. Az 1956-os forradalom például elbeszélhető a társadalom és hatalom között kiéleződő, majd nyugvópontra jutó konfliktusként, a bátorság és hazaszeretet példázataként, a diktatúra és az országot leigázó idegen hatalom kritikájaként, vagy a következő történelmi korszakok előzményeként, magyarázataként.²⁴ A belőle levont, a megfogalmazás jelenidejére (vagy a jövőre) vonatkozó tanulság minden esetben más lesz. Az egyén életét a jelenben (vagy a jövőben) orientáló tanulság azonban csak egyik vagy másik, és – ez lényeges kitétel! – az egyén sajátjává tett, azaz általa, akár a maga számára, akár kifelé is megfogalmazott történetből fakad, nem pedig a forradalom elszigetelt tényeinek az ismeretéből vagy forrásainak az elemzéséből.

Az elbeszélés-központúság a történelemtanításban mind az emberiség múltjáról szóló, elbeszélhető történetek birtoklását (vagyis a tanuló sajátjává vált ismereteket), mind a történelmi elbeszélés természetének, szabályainak ismeretét magába foglalja.²⁵ Ezeket a célokat történelmi elbeszélések megismerése és elemzése által („dekonstrukció”), valamint a tanulók tantárgyspecifikus nyelvi készségei, önálló szövegalkotása révén („konstrukció”) kívánják fejleszteni.²⁶ E tevékenységek más szemszögből forráselemzéseként és a történelmi képességek (kompetenciák, gondolkodás) fejlesztéseként is megfogalmazhatóak – ezeket tehát az elbeszélés-központú német történelemdidaktika is nélkülözhetetlennek tartja, hiszen szükségesek a (fent ismertetett rüseni értelemben) helytálló történészi elbeszélés megalkotásához. Az új megközelítés tehát nem felváltja, hanem kiegészíti, magába integrálja a forrásközpontúságot, miközben a történelemtanítás súlypontja, végcélja kétségtelenül eltolódik a forrásoktól és az egyes képességektől a szintetizáló elbeszélés és az elbeszélőképesség felé.²⁷

Fontos gyakorlati következmény, hogy a frontális elbeszélést korábban elítélő német történelemdidaktikusok ma már egyaránt lehetségesnek tartják a frontális és az önálló tanulói munkára építő szervezési módok alkalmazását. A legfrissebb, sokszerzős történelemdidaktikai kézikönyv ezek között semmilyen hierarchiát nem állít fel. Az eltérő szervezési módok eltérő megközelítéseket tesznek lehetővé, értékelésük attól függ, hogy eredményesen valósítják-e meg őket.²⁸ Empirikus eredmények azt látszanak alátámasztani, hogy a készségek-kompetenciák is a munkaformák kombinálásával fejleszthetőek a legjobban.²⁹ A szakirodalom kiemeli például a tanári elbeszélés alkalmazásában rejlő lehetőségeket a tanulók érdeklődéséhez való kapcsolódásra, motiválásukra, a szemléletességre, érzelmek kiváltására, de azt is hangsúlyozza, hogy racionális elemzésnek, több látószöveget képviselő forrásoknak, eltérő történészi ábrázolásoknak és szabad tanulói véleményformálásnak kell társulnia hozzá.³⁰ Tankönyvi síkon az inga visszalendült a csak forrásokat tartalmazó, „teljes indukcióra” építő tankönyvektől a szerzői szövegeket és forrásokat egyaránt tartalmazó tankönyvek felé, melyektől a korábbinál nagyobb koherenciát várnak el.³¹

Ezeknek a fejleményeknek a révén a németországi történelemdidaktika álláspontja közeledett a tanári gyakorlathoz, melyben a munkáltató módszerek – az elmélet kritikája ellenére – sohasem váltak uralkodóvá a frontális munkaformával szemben.³² Ugyanez mondható el a készségek és az ismeretek viszonyáról is: az 1970-es években, és a „kompetenciaalapúság” hatására a közelmúltban is születtek egyes tartományokban a hagyományos tartalmakat többé-kevésbé kiiktató, a képességfejlesztést előtérbe helyező tantervek (ezekben hagyományosan Hessen tartomány jár az élen), de azok rendre

Gyertyánfy András: Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig.

A történelemtanítás súlypontjának változásai

megbuktak a tanári és a szélesebb közvélemény, valamint a konzervatív CDU ellenállásán.³³ A mai németországi történelemtantervek bevezető részeikben tartalmazzák a gondolkodásfejlesztő, forráselemző célkitűzéseket, legnagyobb részüket általában mégis a tartalmi kánon felsorolása teszi ki.³⁴ Érdekes az a (tíz évvel ezelőtti) kutatási eredmény, melyben a megkérdezett (nyolcosztályos) gimnáziumi történelemtanárok 40–150, átlagosan 104 évszámnak a tanulók általi ismeretét tartották szükségesnek, és a javasolt évszámok nagyjából egyenlően oszlottak meg az egyes történelmi korszakok között az ókori kelettől napjainkig.³⁵

A kompetenciaalapúság Németországban nem változtatott lényegesen a történelemtanítás elméleti keretein. A készségek-képességek újrateoretizálásához vezetett,³⁶ de az elbeszélés-központúság keretein belül. A kompetenciák hierarchiájának élére többnyire a narratív kompetencia került, a többi kompetencia ennek előkészítőjeként vagy részképességeként szerepel.³⁷

Az elméletek hatása az angliai történelemtanításra

Az angol történelemtanítás szintén az 1970-es években vált forrásközpontúvá. A történész kutató eljárásainak megtanítását célzó, az ismereteket háttérbe szorító megközelítés azonban itt a történelemtanítás gyakorlatát is áthatotta, és jellemzi azt mind a mai napig. Az ezredforduló óta azonban e gyakorlatot itt is számos kritika érte történészek és történelemdidaktikusok részéről, akik sürgetni kezdték, hogy a tanításban kapjon szerepet az onnan szinte teljesen hiányzó háttértudás és kronologikus áttekintés („big picture”) is. Az angol történelemtanítás olyan – írta egyikük –, *„mintha egy színdarab találmányra kiválasztott jeleneit értelmeznénk különféle módokon, sőt itt-ott a tudomány segítségével hiányzó sorait is pótolnánk, anélkül, hogy ez a cselekmény egészének ismeretéhez vagy megváltoztatásához vezetne”,* másvalaki úgy fogalmazott, hogy *„túlságosan erős a ráhagyatkozás a részletes, majdnem agonizáló forráselemzésre az elbeszélés (és más dolgok) kárára”.*³⁸ A történészeket és a történelemtanárokat egyaránt tömörítő Historical Association 2005-ben leszögezte: *„az elbeszélés megfogalmazása a források alapján magasrendű képesség, a történész munkájának a lelke. Ez az a cél, ahová a történelmi kutatás és a forráselemzés vezet”.*³⁹

A kritikák találkoztak a brit konzervatív politika elképzeléseivel, mely a nemzeti identitás megőrzését tartotta szem előtt. Az első országos angol tantervet (National Curriculum) a Thatcher-kormányzat vezette be 1988-ban, kötelező tárggyá téve a történelmet legalább a 7–14 éves, tehát a mi fogalmaink szerint általános iskolás korú gyerekek számára,⁴⁰ és az addigi teljes tantervi szabadság helyett meghatározva a közös tudásanyagot – a mi fogalmaink szerint persze csak nagy vonalakban –, amelyet minden tanárnak tanítania kellett. A tanári közvélemény nyomására azonban idővel csökkentették mind a témák számát, mind azok részletezését, míg végül mindössze öt kötelező téma maradt (címszóként) a tantervben: a brit birodalom, a rabszolga-kereskedelelem, az I. és a II. világháború, valamint a holokauszt. 2013-ban David Cameron konzervatív-liberális koalíciója kísérletet tett egy kronologikusan előrehaladó, és az 1988-asnál is részletesebb történelemtanterv elfogadtatására. A tervezet vitára bocsátásakor a Historical Association minden történelemtanárhoz eljuttatta részletes online kérdőívét. Az elsöprő többség a javasolt tartalmat túlméretezettnek, túl konkrétnek, sok témát irrelevánsnak, a tervezetet túlságosan nemzetinek és politikacentrikusnak tartotta, sőt a kronologikus előrehaladást is elutasította. Az eredmény láttán a kormányzat jelentősen átdolgozta a tantervet. A kronológia maradt, amennyiben a felsorolt kilenc-tíz nagy korszak mindegyikéből kell tanítani valamit, a

Gyertyánfy András: Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig.
A történelemtanítás súlypontjának változásai

konkrét témák azonban a holokauszt kivételével fakultatívvá váltak.⁴¹ A szabályozók tehát – apró lépésekben – a koherensebb, áttekintést is adó történelemtanítás irányába változnak.⁴² A tanári gyakorlat azonban konzervatív, ami a mai Angliában a forrásközpontúságot jelenti. A történelemtanárok ódzkodnak a kiinduló elbeszélések alkalmazásától, attól tartva, hogy az kritikátlan visszamondáshoz vezet, és indoktrinálja a tanulókat.⁴³

Az angol történelemdidaktikusokat elsősorban a történelmi gondolkodási képességek fejlesztése foglalkoztatja.⁴⁴ Ezt a forrásokból kiindulva, de konstruktivista megközelítésben, áttekintő tudás – „keret” (framework), „állványzat” (scaffolding) – kialakítása révén látják megvalósíthatónak. Az elbeszéléssel (narrative) szemben tartózkodóbbak, mint német kollégáik, talán azért is, mert nagyra becsülik a tanári gyakorlatot és az abból leszűrhető tapasztalatokat. *„Az elbeszélés kockázatos dolog”* – olvassuk egy 2007-ben megjelent, az elbeszélésekre vonatkozó, természetesen empirikus kutatásra építő tanulmány első mondatát,⁴⁵ amelynek azért az a szelíden megfogalmazott üzenete, hogy a gyakorlatban több szükség volna elbeszélésekre a tanítás kiindulópontjaként, és arra, hogy a tanulók végül egy áttekintést nyújtó „nagy képre” tegyenek szert.⁴⁶ A szakirodalom Angliában is foglalkozik azzal, hogy fontos az elbeszélés „felbontása”, azaz eltérő értelmezések és több látószög alkalmazása.⁴⁷ Az egyéni, kutatásalapú tanulás (active /experiential learning) és a tanári elbeszélés (teacher exposition) egyaránt alkalmazható, önmagában egyik sem jobb a másiknál, értékük sok tényezőtől, így az arányuktól és a végrehajtásuk minőségétől függ.⁴⁸ A neves angol történelemdidaktikus, Peter Lee – noha nem azonosul teljesen az elbeszélésközpontú elmélettel – leszögezi: *„Ma az elbeszéléseken van a hangsúly: a tanulók múltból alkotott átfogó képének koherenciája és ereje végre kezdi megkapni azt a figyelmet, amelyet megérdemel”*.⁴⁹

Ami a kompetenciaalapúságot illeti: a nemzeti tantervben a kompetencia szó ritkán és elszórtan, a történelem tantervében pedig egyáltalán nem szerepel.⁵⁰ Úgy tűnik, mintha a kompetenciaalapúság (legalábbis terminológiájában) egyáltalán nem érintette volna a már egyébként is képességfejlesztő angliai történelemtanítást; ezt a benyomást erősíti a történelemtanítás legfrissebb kézikönyve is.⁵¹

Az eddig elmondottak összefoglalása

Első kiinduló kérdésünk az volt, helyes-e a történelemtanítás problémáiról forrásközpontú szemléletben gondolkodni. A választ a tudományos elméletek, illetve azoknak a német és az angliai történelemdidaktikára gyakorolt hatása alapján igyekeztünk megadni. Az elmondottak alapján megállapítható, hogy Angliában ma is uralkodó az a második világháború utáni évtizedekre visszanyúló irányzat, amely a képesség-, kompetencia- és gondolkodásfejlesztésben látja a történelemtanítás célját, és ezt történelmi források elemzése révén látja megvalósíthatónak. Lényeges azonban, hogy ezt a hagyományt mára alapvetően meghatározza a század utolsó évtizedeiben teret nyert konstruktivista tanulásemélet, ezért a gondolkodási képességeket forrásokból kiindulva, de fogalmi, kronológiai, topográfiai tudáshálóba (állványzatba, keretbe) ágyazottan kívánják fejleszteni. Az angol történelemdidaktikára mérsékelt hatottak a narrativitás elméletei is, az angol történelemdidaktikusok óvatosan szorgalmazzák, hogy az említett háló, állványzat fokozottabb mértékben az elbeszélés legyen. A német történelemdidaktikát pedig nem csak a konstruktivizmus, hanem a narrativitás is alapvetően meghatározza. A forrásközpontúságot itt elbeszélés-központúság váltotta fel, ami azonban nem jelenti azt, hogy a források alapvető szerepéről megfeledkezzenek – ami jelentős különbség az 1970-es évek előtti történelemtanításhoz képest. Nem visszaútról van szó,⁵² hanem a történelemtanítás új, a

Gyertyánfy András: Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig.
A történelemtanítás súlypontjának változásai

korábbi elképzeléseket integráló szemléletéről, amely a kompetenciaalapúság térhódítása ellenére is érvényben maradt.

Az elbeszélés-központúság háttérében – tömören fogalmazva – az a meggyőződés áll, hogy az ember csak azt tudja hasznosítani a történelemből, amit képes elbeszélni. Másképpen fogalmazva: a múlt csak a történelmi elbeszélés révén orientálja az egyént vagy formálja annak identitását. Ha nem akarjuk, hogy diákjaink a Peter Lee által megkérdézett angol társaikhoz hasonlóan azt higgyék, hogy a múlt végérvényesen elmúlt, és nincs hatása a jelenre és a jövőre („*the past is dead and gone*”),⁵³ a tanítás során el kell juttatnunk őket a múltra vonatkozó források és nézőpontok sokszínű halmazától egy olyan szintézisig, amely számukra – egyéni módon – jelentőséggel bír. *„Bár nem létezik egyetlen történet, amely a múltat hűen tükrözné, mindig csak egyetlen – jóllehet állandóan kétségbe vont, megcáfolt, újrafogalmazott – történetet mondhatunk el”* – írja Jörg van Norden német történelemdidaktikus.⁵⁴ A különbség a forrásközpontú szemlélet elterjedése előtti helyzethez képest talán úgy fogalmazható meg, hogy míg a tanítás célja azelőtt gyakran egy meghatározott elbeszélés, és annak révén egy adott világnézet, nemzeti tudat, történelempép elsajátíttatása volt, ma azt szeretnénk – bármennyire nehéz is ezt megvalósítani –, ha az elbeszélések és azok szabályainak elsajátítása révén (ez utóbbit másképpen fogalmazva: a történelmi gondolkodási képességek, kompetenciák birtokában) az egyén szabadon alakítaná ki történelmi tudatát.⁵⁵

II. Az elméletek hatása a magyarországi történelemtanításra

Írásom második részében azt szeretném bemutatni, hogy a magyarországi történelemdidaktikára a forrásközpontúság, később a konstruktivizmus mellett a narrativitás is jelentős mértékben hatott. Elemzésem elsősorban az elmúlt két évtized szakirodalmáról szól, illetve a követelményrendszer, a tankönyvek és a gyakorlat néhány olyan jellemzőjéről, amelyekben e hatások különösképpen is felfedezhetőek.

Az új érettségi bevezetése előtti időszak

A forráselemzésen alapuló képességfejlesztés – Szabolcs Ottó véleménye szerint – már a Ratio Educationis óta jelen volt célkitűzésként a magyarországi történelemtanításban, persze a hagyományos, nevelési célzatú történelmi elbeszélések mellett.⁵⁶ A második világháború után – talán a kommunista diktatúra kötelező elbeszéléseivel való óvatos szembeszállásként – Unger Mátyás dolgozta ki annak elméletét és gyakorlatát, 1958-ban ő jelentette meg az első, forrásokot is tartalmazó történelemtankönyvet.⁵⁷ Elmélete bizonyos mértékig megelőzte a nyugat-európai fejleményeket, és nemzetközi figyelmet váltott ki.⁵⁸ A munkatankönyvek mindazonáltal csak az 1978-as tantervet követően jelentek meg a történelemtanításban, amely nem csak a történelem tantárgy esetében, hanem általában is a képességfejlesztést jelölte meg legfőbb célként.⁵⁹ A forrásközpontúság mégsem vált gyakorlattá Magyarországon. A rendszerváltás előtt ezt – a gyakorlat konzervativizmusa mellett – elsősorban az akadályozta, hogy a marxista ideológia által megszabott elbeszélésektől (tényanyagtól és összefüggésrendszerrel) nem volt szabad eltérni.⁶⁰

1990 után a tankönyvek és az ismeretközpontú felsőoktatási felvételi követelmények akadályozták a forrásközpontú szemlélet térnyerését (az 1995-ös NAT képességfejlesztő célkitűzései ellenére is).⁶¹ A történelemtanítás jellegét az ezredfordulón több empirikus felmérés vizsgálta. Egy 1999-ben, Baranya megyében végzett kutatás arra volt kíváncsi,

Gyertyánfy András: Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig.
A történelemtanítás súlypontjának változásai

hogy mennyire képesek a tanulók történelmi ismereteiket új kontextusban alkalmazni, önállóan gondolkodni. Ehhez olyan írásbeli feladatokat kellett megoldaniuk, amelyek a későbbi érettségi feladatokhoz hasonlíthatók. A kutatók megállapították: a tanulók forráselemző, önálló feladatmegoldási, érvelési képessége gyenge, a tanítás nem ezekre készíti fel őket.⁶² Ezt az eredményt árnyalta az OKI által 2001–2003 között készített felmérés, mely szerint a válaszadó szaktanárok 92, illetve 87%-a alkalmazta a tanári magyarázatot és a frontális munkát, ugyanakkor azonban 74, illetve 63%-uk az önálló tanuló és a csoportmunkát is.⁶³ A forrásközpontúság és a képességfejlesztés súlyának növelésére a gyakorlatban végül a – források használatára is épülő és a felvételi helyébe lépő – érettségi bevezetése, valamint a *Forrásközpontú történelem* című középiskolai tankönyvsorozat megjelenése jelentett jelentősebb ösztönzést 2005-től.⁶⁴

A narrativitás nemzetközi viszonylatban szintén nagyon korán, már az 1970-es években megjelent a hazai történelemdidaktikában, elsősorban Szebenyi Péter tevékenysége révén. Az 1978-as tanterv előkészítése érdekében végzett közel egy évtizedes, országos méréseket is magába foglaló kutatás egyik fő tanulságaként azt fogalmazta meg, hogy a történelemtanításnak elvont törvényszerűségek helyett lehetőleg életteli, színes történetekből kell kiindulnia.⁶⁵ Ezek képezik – mint a természettudományos tárgyakban a kísérletek – az elemzés nyersanyagát, másrészt ezek képesek a személyiség formálására.⁶⁶

A Szebenyitől eredő narratív hagyományt követte Katona Andrásnak a tanári előszórol 1994-ben megjelent tanulmánya,⁶⁷ illetve az ő és szerzőtársai által az ezredforduló után megjelentetett történelemdidaktikai tankönyv. Mivel a tanulóknak nincsenek a múlttól közvetlen tapasztalataik – írták –, „*a kormegelevenítés igényével megfelelő történelmi élményhez kell juttatni [őket], hogy fantáziájuk segítségével az elmúlt idők részeseivé válhassanak. Erre valók egyebek mellett a történetek*”.⁶⁸ A történeteket a tanár, a tankönyv vagy más médiumok is megjeleníthetik, óránként egyszer-kétszer, a fontos részeknél alkalmazandóak, és elemzés kell hogy kövesse őket. A szerzők felfogása szerint a frontális, egyéni és csoportmunka egyaránt szerephez jut a történelemtanításban. Nagy hangsúlyt helyeznek a tanári előszó alfajainak bemutatására, az önálló tanuló tevékenység körében pedig külön részt szentelnek a szóbeli és írásbeli kifejezőképesség fejlesztésének.⁶⁹ E tankönyv elméleti tudnivalókat tartalmazó ikerkiadványa a hazai történelemdidaktikában valószínűleg elsőként ismertette a konstruktív pedagógia alapelveit.⁷⁰

Azok a külföldi eredmények, amelyek a konstruktív tanuláselméletet és a narratív történelemtanítás elméletét meghatározták, az ezredforduló körüli években jelentek meg a magyar történelemdidaktikai szakirodalomban. Fischerné Dárdai Ágnes az 1990-es évek második felétől a német történelemdidaktika eredményeit ismertette és gondolta tovább. Bemutatta, hogy Rösen történelemdidaktikai elméletének a történelmi elbeszélés az alapfogalma, és hogy a történelemtanulás legfőbb célja ennek megfelelően az elbeszélés képességének a kialakítása („narratív kompetencia” – még a PISA-mérések és a kompetencialapúság előtti megfogalmazás!). A hagyományos tananyag, amely Rösen szerint túlságosan előtérben áll a történelemtanításban, akkor nyer értelmet, ha az egyént orientálja a jelenben és a jövőre vonatkozóan.⁷¹ Dárdai – a Történész Világkongresszus Történelemdidaktikai Szekciójának 2000-es tanácskozása és ajánlása alapján – fölhívta a figyelmet arra, hogy szükséges az elbeszélés során több látószög bemutatása (multiperspektivitás, kontroverzitás), de megjegyezte: „*a kontroverz szemléletet nem szabad (...) arra használni, hogy a tanulók identitását szétromboljuk (...) A történelmi ellentétekben inkább olyan eszközt kell látnunk, amely harmonikus egyensúlyt teremt az egyén önmagába*

Gyertyánfy András: Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig.
A történelemtanítás súlypontjának változásai

vetett hite és az idegenek elfogadása és megértése között”.⁷² 2003-ban megjelent módszertani írásában az elbeszélő történelemtanítást a lehetséges tanítási stratégiák egyikéként jellemezte. Úgy vélte, a frontális tanítás a történelemórán „biztosan nem tölthet be kizárólagos, de még domináns szerepet sem”,⁷³ bár azt is jelezte, hogy kutatási eredmények szerint bizonyos helyzetekben hatékonyabb, mint a munkáltatás; valamennyi módszer értéke az adott helyzetben való hatékony vagy nem hatékony alkalmazásától függ, s nem is egyes módszereket, hanem azok céltudatosan kiválasztott kombinációit érdemes alkalmazni.⁷⁴

Szebenyi Péter és Vass Vilmos 2002-ben egy empirikus kutatásukról számoltak be, mely az elbeszélések szerepét vizsgálta a közösségi identitás formálásában. Bemutatták a műveleteket előtérbe állító, képességfejlesztő pedagógia történetét, majd az annak alternatíváját kínáló bruneri elméletet. Kifejtették: a képességek fejlesztésénél, a mindennapi életben vagy a későbbi tanulmányok során felhasználható ismeretek nyújtásánál is fontosabb, hogy az iskola „segítsen minden fiatalnak önazonossága építésében.” „(A) önazonosság formáláshoz a történelemtanulás (...) az "elbeszélő" tanítási móddal járulhat hozzá”, hiszen „az elbeszélés (...) az élet gazdagságát teljesebben közvetíti, mint a vértelen lényeg-vázlatok, s ezért teljesebben hat az emberre, e nem csupán racionálisan gondolkodó, a dolgokat megértő, elemző, következtetéseket levonó, hanem érző, cselekvő, sokszínű és sokoldalú lényre, a teljes személyiségre”.⁷⁵ Ezért „minden korosztálynak és rétegnek színes és átélhető történelmet szükséges tanítanunk”, melynek sokszínűsége egyben a több látószöveget bemutató elemzésre is lehetőséget kínál.⁷⁶

Knausz Imrének a magyar történelemdidaktika szempontjából alighanem legeredetibb, Bihari Péterrel együtt kidolgozott elmélete: a mélységelvű tanításé konstruktivista szemléletű, hiszen a megértett, és a megismerő személy motívumaival, törekvéseivel összekapcsolódó tudás fogalmára épít.⁷⁷ Knausz művei másrészt tükrözik szerzőjük azonosulását a narratív gondolattal. A történelemtanítás funkcióit például 2001-ben egyebek mellett a történelmi műveltség identitásteremtő erejében, valamint e műveltségnek a jelen megértéséhez való felhasználhatóságában látta.⁷⁸ Egy másik írásában Brunernek a gondolkodás paradigmatis és narratív módjáról szóló téziseit továbbgondolva hangsúlyozta: fontos, hogy milyen elbeszéléseket – tág értelemben véve: műalkotásokat, szokásokat, intézményeket, egy ország vagy az emberiség történetét, egy személyiség pályaképét vagy egy közösség életformáját – kínál az iskola a tanulók számára, mert ezek alternatív értelmezési sémákat nyújtanak az egyénnek a média (ma hozzátehetnénk: a köz-, a kereskedelmi és a közösségi média) által sugalltakkal szemben. „Nem elég tehát azt mondani, hogy a kritikai olvasás képességére kell megtanítani a fiatalokat. Ez fontos cél, de látni kell, hogy a szöveggel szembeni kritika csak másik szövegre, szövegekre támaszkodhat. (...) Míg a képességpedagógia hajlamos arra, hogy relativizálja az előbb emlegetett "másik szövegek" tartalmával összefüggő kérdéseket, magyarul a műveltségi anyag kiválasztásának problémáját, addig a kulturalista logika éppen ezt állítja a középpontba.”⁷⁹ Három feltételét nevezte meg annak, hogy az elbeszélések megismerése kritikával társuljon. Az első: több – kortárs, utólagos és a tanulók általi – nézőpont bemutatása. A második: mivel a történetek befogadása az egyén meglévő tudásához, történetesémáihoz való asszimiláció révén történik, a tanulás folyamatában nyíljon megfelelő tér (alkalom, idő) a tanulóknak az elbeszéléssel kapcsolatos gondolataik számára. A harmadik pedig az, hogy a tanulóknak legyen lehetőségük a történet átélésére, az egyes szereplők helyzetével való azonosulásra.⁸⁰ Néhány évvel később egy írásában, melyben a történelmi tudás konstruktivista modelljét is kifejtette, a történelmi műveltség fogalmát úgy mutatta be,

Gyertyánfy András: Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig.

A történelemtanítás súlypontjának változásai

mint amely elbeszélések formájában léteznek: „A történelmi tudás azonban nem egy adatbázis átültetése a személyes memóriába, sokkal inkább olyan narratíváknak, történelmi konstrukcióknak az ismerete, amelyek alkalmasak arra, hogy – kognitív sémaként – világmegértésünket orientálják, és amelyek egy-egy kulturális közösség kollektív emlékezetét alkotják. A történelem ezen elbeszélései kétségkívül nem közvetlen lenyomatai a múltnak, hanem emberi konstrukciók. (...) A kánont tehát nem feltétlenül a múlt meghatározott értelmezései, elbeszélésmódjai, cselekményesítései stb. alkotják, de nem is az események pusztá időrendje, a nyers adatbázisok, ez utóbbiak ugyanis soha nem képezhetik a tudás létezési módját”.⁸¹

Az érettségi követelményrendszer

Az új típusú érettségi követelmények, amelyeket 1995 és 2003 között Fischerné Dárdai Ágnes, Kaposi József, Kojanitz László, Knausz Imre és mások készítettek,⁸² illetve a Kaposi és Száray Miklós által jegyzett *Forrásközpontú történelem* legalább annyira tekinthető elbeszélés-, mint amennyire forrásközpontúnak. A „forrásközpontú” minősítés minden bizonnyal abból ered, hogy az új érettségit bemutató írások – a tanári közvéleménynek szánt üzenetként, a változás irányának megjelölése gyanánt – ezt és a lexikális ismeretek csökkentését, a képesség jellegű követelményeket és az akkor újdonságot jelentő, és a 2003-as NAT-ban kulcsszerepet játszó kompetenciaalapúságot hangsúlyozták.⁸³ Amint Fischerné Dárdai Ágnes és Kaposi József írták: „az oktatáspolitikai (...) az iskolai felhasználókat csak kis mértékben tudta meggyőzni a szemléletváltás szükségességéről, (...) utolsó – és majdnem kizárólagos – eszköze a vizsgareform mihamarabbi bevezetése”.⁸⁴ Másfelől azonban tény, hogy az érettségiben pontszám tekintetében a narratív jellegű esszé és a szóbeli felelet van túlsúlyban, és ezekben (és a tesztben is) nem csak a forráselemző képességek, hanem az ismeretek is fontos szerepet játszanak. Az, ahogyan a készítő a vizsgakövetelmények elméleti alapját jellemezték, narratív szemléletmódot is tükröz, így például a következő gondolat: „Korszerű történelmi műveltséggel ma az rendelkezik, aki gazdag és sokrétű ismeretanyag birtokában van, gondolatait képes mind szóban, mind írásban árnyaltan kifejezni (...), aki ugyanakkor tisztában van a múlt rekonstrukciójának objektív és szubjektív korlátjaival”.⁸⁵ Az új érettségi tudáskonceptióját Fischerné Dárdai Ágnes a hazai történelemtanítás helyzetét értékelő, 2010-ben megjelent tanulmányában az elbeszélések fontosságából kiindulva jellemzi, és ebbe a keretbe illeszti a képesség- és kompetenciafejlesztést: „a történelmi megismerés elképzelhetetlen a közösségek együttesen elfogadott narratíváinak (mítoszok, mondák, történelmi szövegek stb.) feldolgozása, az egyedi eseményekből levont általánosítások, azonos szerkezetű történések forgatókönyveinek (script) megértése nélkül (...). A történetek nemcsak a narratív megismerést szolgálják, hanem olyan kognitív folyamatokat is (...), amelyek a képesség- és kompetenciafejlesztés alapelemeit is jelentik”.⁸⁶ A *Forrásközpontú történelem* kötetek – címük, valamint a szerzők által megfogalmazott képesség- és kompetenciafejlesztő program ellenére⁸⁷ – szerzői szövegük révén az elbeszélésnek is fontos szerepet szántak (ellentétben például a Mozaik Kiadó középiskolai tankönyveivel), leckéik „Nézőpont” rovata pedig – miként az egyik szerző maga utal rá – a többlettudás megjelenítését, ezen keresztül a narratív kompetencia fejlesztését szolgálta.⁸⁸

Az új érettségi bevezetése óta eltelt időszak

2005-ben Kinyó László egyik tanulmányában Bruner elméletét és a pszichológiai és pedagógiai narrativitás-kutatások angol nyelvű szakirodalmát mutatta be. Javasolta az

Gyertyánfy András: Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig.
A történelemtanítás súlypontjának változásai

elbeszélések állandó szerkezeti elemeinek tudatosítását, fokozatos elsajátíttatását a történetmondás készségének fejlesztése érdekében.⁸⁹ Hangsúlyozta, hogy a nemzeti emlékezetben szerepet játszó, érzelmetli elbeszélések, „kollektív narratívumok” tanítására akkor is szükség van, ha azok nem valóságűek, sőt mitikus jellegűek.⁹⁰ Ezek a csoportidentitás fenntartását szolgálják, ami nem pusztán a közösség érdeke, hiszen „a személyes és a szociális identitás elválaszthatatlanul összefonódik, az önazonosság felépítéséhez és formálásához a társadalmi azonosságtudat egyidejű alakítására is szükség van”.⁹¹ Célszerű azonban a saját közösség elbeszéléseinek tanítását mások – például a szomszédos népek – kollektív elbeszéléseinek megismerésével kiegészíteni.⁹² Kinyó egy másik írása egy empirikus kutatását mutatta be, amelyben egyebek mellett a tanulók történelmi ismeretei és a történelmi eseményekről alkotott ítéletei közötti összefüggést vizsgálta. Megállapította, hogy „a társadalmi konszenzus és a tudományos közvélemény álláspontjával ellentétesen vélekedő diákok válaszai tanúskodnak az elemi történelmi ismeretek hiányosságáról”, e tévképzetek kialakulása „megelőzhető lenne, ha a történelemtanításban nagyobb szerepet kaphatna a sorsfordító történelmi narratívák elsajátítása, és az élménygazdag, közös nemzeti elbeszélések világának megismertetése”.⁹³

A hazai történelemdidaktikai kutatásokat a rendszerváltás előtti évtizedekben összefogó Szabolcs Ottó a munkáltató-képességfejlesztő történelemtanítás híve maradt egészen a pályája végéig.⁹⁴ Az elemzett időszakban született írásaiban azonban konstruktivista gondolatokat is találunk. Leszögezte például, hogy „aktivitás nélkül nincs történelmi megismerés és nem lehetséges képző tevékenység”, de az „aktivitás alatt elsősorban nem külsőséges jelekben megmutakozó, ún. manuális, szereplési aktivitást értünk, hanem belső tevékenységet, a megismerni akarás, a kíváncsiság aktivitását”.⁹⁵ Az ismeretekről elsősorban mint a képességek kialakításának eszközéről beszélt, de – egyik utolsó írásának tanúsága szerint – úgy gondolta: még ha azok az emlékezetből ki is hullanak, a tudat alatti rétegekben mégis megmaradnak, és onnan adott esetben előhívhatóak.⁹⁶ Azt is hangsúlyozta, hogy a képességek nagyon egyedi módon és tempóban fejlődnek.⁹⁷ Anélkül, hogy az elbeszélés szót használta volna, a tankönyvek vonatkozásában felmutatta a többlátószögűség követelményét is, amelynek teljesülése egyben a történettudomány logikájának, működési elveinek megértéséhez vezet.⁹⁸ Az ismereteket kiiktató 2003-as NAT-tal vitatkozva kijelentette, hogy az „a készségfejlesztés abszolutizálásával készül”, és az oktatásnak „két oktrojált jelszava van: a tananyag minimalizálása, s a plurális elemzés helyett a kompetenciák teljesítése”.⁹⁹

Kojanitz László konstruktivista szemléletben foglalkozott műveiben a képesség- vagy gondolkodásfejlesztés témájával.¹⁰⁰ A narrativitás kérdéskörére egy 2014-es írásában tért ki. Arra figyelmeztetett, hogy a hagyományos történelmi elbeszélések – mondák, mítoszok, anekdoták stb. – jellemzően egyetlen látószöveget közvetítenek (éppen ebben rejlik meggyőző erejük), a történelemtanításnak azonban a történettudomány szemléletét kell közvetítenie, amelyre a bizonytalanság, kételkedés, kritikusság jellemző. A nemzeti hagyományok lelki biztonságot adnak, megerősítik a közösséghez tartozás érzését, mivel azonban az érzelmekre hatnak, sovinszta érzések fölkeltésére is alkalmasak lehetnek (miként ez nemrég a délszláv térségben megtörtént). Ezért „a tanár semmilyen körülmények között nem lehet elnéző azokkal a történelmi mítoszokkal szemben, amelyek az etnikai felsőbbrendűség és alsóbbrendűség, az örök történelmi ellenség és fenyegetettség képzetét sugallják, vagy azokkal szemben, amelyek az ellenünk elkövetett bűntettek és igazságtalanságokat a saját bűneink történelmi igazolására használják fel”.¹⁰¹ A történelmi szimbólumokat körültekintően

Gyertyánfy András: Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig.
A történelemtanítás súlypontjának változásai

kell elemezni, a középiskolákban foglalkozni kell a történelmi mítoszokkal történő politikai manipuláció kérdésével.¹⁰²

Vajda Barnabás évtizedünk elején szintén forrásközpontú, de konstruktivista szemléletben tárgyalta a képesség- és gondolkodásfejlesztés kérdéseit.¹⁰³ Kitért azonban a többnézőpontúságnak a forrásokon túlmutató rétegeire is: „a történelmi eseményeket és jelenségeket az egykor élt emberek különböző szemszögből látták” (a források szintje), „a történelmi események mai vizsgálóinak van lehetőségük alternatívákban gondolkodni, mérlegelni és értékelni” (a befogadó alany szintje), „a legigényesebb didaktikai szinten a többszemponúság annak a megértését jelenti, hogy a múlttól különböző értelmezések születnek, és hogy a múlttól születő értelmező elbeszélések (narratívák) egymás mellett élhetnek” (a történelmi elbeszélések szintje).¹⁰⁴

Kaposi József visszatérően utalt írásaiban a narratív szemléletmód kiemelkedő jelentőségére. Az új történelemértésségi hazai és nemzetközi kontextusát bemutató, 2010-ben megjelent tanulmányában – a témára vonatkozó kutatási eredmények áttekintését követően – megállapította, hogy az utóbbi két évtizedben a legtöbb nyugat-európai országban a „narratív kompetencia” fejlesztése vált a legfőbb tanulási céllá.¹⁰⁵ Egy másik tanulmányában különböző típusú források használata és a többes látószög (multiperspektivitás) összefüggésére hívta fel a figyelmet.¹⁰⁶ Később, a tankönyvek nyelvi sajátosságairól szólva, kiemelte annak negatív hatását, hogy azokat „bizottságok és tanácsadók írják, nem pedig írók, akik szövegeinek egészen különleges nyelvi megjelenítő erejük van, metaforáik pedig a lényegét tudják kiemelni az ismerethalmazból”, illetve, hogy „a gyerekeknek rengeteg példára van szükségük, amelyek életre keltik az elméletet: konkrét és ismert példákra, melyeket teljesen átláthatnak, csavarhatnak, forgathatnak, melyekkel játszhatnak”.¹⁰⁷ Legutóbbi tanulmánya a képességfejlesztő feladatokról szólt, ennek bevezetőjében kitért az elbeszélések képességfejlesztő szerepére, nevezetesen arra, hogy azok szerkezeti elemeinek és történetesémáinak elsajátítása, amelyek koherens történetek megismerése során látens módon rögzülnek a tanulóknál, sajátos információfeldolgozási, tanulási technikához juttatja őket, amellyel, hogy az elbeszéléseknek identitásformáló ereje is van.¹⁰⁸

Knausz Imre *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól* című, 2015-ben megjelent kötetében foglalta össze történelemdidaktikai munkásságát. Ebben Brunernek a narratív gondolkodásmódról szóló tézisei kapcsán megismételte, hogy az elbeszélések megértéséhez nélkülözhetetlen a szereplők szándékainak és vélekedéseinek a megértése is: nem csak azt értjük meg, hogy mit mond vagy tesz egyik vagy másik szereplő, hanem azt is, hogy miért mondja vagy teszi azt.¹⁰⁹ Ehhez kapcsolódik a fókuszált tanításról szóló, e kötetben kifejtett elmélete, mely mélyen konstruktivista, hiszen a tanulók személyes tudását ismerő, személyesen nekik szóló tanításról szól. Ugyanakkor radikálisan narratív is, hiszen azt állítja: a tananyag csak akkor válik értelmessé a tanulók számára, ha mögötte egy a tanulók által hiteles személynek elfogadott elbeszélő, mégpedig a tanár áll: „A szövegek – így az iskolai tananyagok is – akkor válnak, csak akkor válhatnak elevenné, akkor kérdezzük rá az igazságtartalmukra, azaz akkor tekintjük őket a valóság hírnökeinek, ha figyelmünket a szerzői szándékra irányítjuk: mit akar nekünk mondani? Vagyis ha úgy tekintünk a szövegre, hogy az nem csak úgy van, hanem valaki mondja nekünk. Távoli, konstruált szerzők ritkán tudnak meggyőzőek lenni, ezért belép a folyamatba egy helyettes szerző: mostantól ő mondja, ő akar valamit, tőle lehet kérdezni, az ő szándékaival azonosulva lehet megérteni XIV. Lajos politikáját és a honfoglalók életmódját egyaránt. Ő a tanár. Együtt olvas a tanulókkal (azaz együtt szemléli velük a valóságnak azt a szeletét, amelyet a feldolgozott

Gyertyánfy András: Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig.
A történelemtanítás súlypontjának változásai

szövegek megmutatnak), és nézőpontját felkínálja nekik. Így is lehet látni a dolgokat.”¹¹⁰ Knausz Imre a „kompetenciák vagy műveltség” kérdésében így foglalt állást egy 2017-ben megjelent írása bevezetőjében (persze előre bocsátva, hogy a kettő tulajdonképpen összetartozik): „a magyar közoktatást uraló konzervatív, a kanonizált műveltség checklistjeit tartalmazó tantervek dacára most – az ezredforduló után – az elsődleges veszélyt nem a „vak műveltség”, azaz az ismeretek iskolás halmozása jelenti, hanem az „üres kompetencia”, egy új barbárság és múltfelejtés kivirágása”.¹¹¹ Szerinte akkor van mégis esély a műveltség megőrzésére, ha az a jelen szempontjából magyarázó erővel bír (interpretatív), más értelmezésekre nyitott (dialogikus), és felmutatja a jelen alternatíváit (kontraprezentikus).

Végül néhány szó a gyakorlat alakulásáról az érettségi reformot követően. A történelemtanítás valóságát az elmúlt évtizedben vizsgáló empirikus kutatások elsősorban forrásközpontú szemléletet tükröztek, és arra voltak kíváncsiak, hogy az önálló tanulói munkavégzéshez köthető munkaformáknak, módszereknek, eszközöknek mekkora a súlya a gyakorlatban. Fischerné Dárdai Ágnes 2010-ben ezt így látta: „minden túlzás nélkül megállapítható, hogy az új történelemérettségi követelményei jelentős befolyással voltak a középiskolai tanítási gyakorlat mindennapjaira. A leglényegesebb elmozdulások abban érhetők tetten, hogy megállt a tényszerű ismeretek (adatok) további bővülése a tanórai munka során, sőt bizonyos iskolatípusokban elindult egy szükséges és kívánatos csökkenés is, és felértékelődött a tanítási folyamatban a különböző típusú források feldolgozásának szerepe”.¹¹² Ami az empirikus eredményeket illeti: a tankönyvek vonatkozásában Kaposi József elemzése kimutatta, hogy a 2005 után kiadott tankönyvekben csökkent a szerzői szöveg hossza, az adatok (személy- és helynevek, illetve évszámok) mennyisége, miközben növekedett a források száma és terjedelme a 2005 előtt kiadottakhoz képest.¹¹³

A tanórák jellemzőire kérdezett rá egy Szabó Márta által vezetett kutatás, melynek során történelem szakos tanárjelöltek készítettek óramegfigyelési jegyzőkönyveket különböző budapesti középiskolákban. Fischerné Dárdai Ágnesnek az ezeket értékelő megállapításai nagyjából egybeesnek az évtized eleji, fent idézett felmérés eredményeivel: a frontális tanári előadás dominál, de a tanárok gyakran alkalmazzák az egyéni feladatmegoldást is (páros vagy csoportmunka viszont csak elenyésző mértékben fordult elő).¹¹⁴ Kaposi József 2009-ben olyan szaktanárokat kérdezett meg, akik korábban részt vettek az új típusú érettségi bevezetéséhez kapcsolódó fejlesztői munkában, annak céljaival feltehetően nagymértékben azonosultak, így válaszaik – ahogy a szerző maga is jelzi – minden bizonnyal a forrásközpontúság irányában torzítanak. Az ő óráikon – válaszaik alapján – a feladatmegoldás, a térkép- és a forráshasználat gyakorisága csaknem megegyezett a tanári magyarázat gyakoriságával, egy másik kérdésre adott válaszaik viszont a korábbi felmérésekben tapasztaltakat látszanak megerősíteni: lényegében 100%-uk alkalmazta a frontális munkát és a tanári magyarázatot, mintegy kétharmaduk az önálló, egyharmaduk pedig a pár- és a csoportmunkát is.¹¹⁵ 2016-ban a Történelemoktatók Szakmai Egyesülete felmérése a történelemtanárok beállítódását firtatta, amelyből következni lehet a válaszadók által követett gyakorlatra. A megkérdezettek 84%-a részben vagy teljesen egyetértett a NAT és a kerettantervek fejlesztési céljaival, 98%-uk úgy nyilatkozott, hogy szeretne több időt fordítani az óráin a készségfejlesztésre, 80%-uk ennek érdekében a tananyag további csökkentésével is egyetértett volna. Konkrétan egyik vagy másik történelmi korszak tananyagát azonban – a középkori egyetemes történelem kivételével – csak a kisebbség tartotta csökkenthetőnek, a magyar történelmi témákat pedig csak egészen kevesen.¹¹⁶ Az empirikus körkép összességében azt igazolja, hogy – noha az érettségi követelmények Dárdai által megfogalmazott hatása nem vonható kétségbe – az elbeszélés

és a készségfejlesztés, illetve a frontális és az önálló tanulói munka a gyakorlatban ma is együtt élnek.

A gyakorlat elbeszélés-központú megközelítésére is van példa a szakirodalomban. Knausz Imre 2015-ben elsősorban nem a munkaformák vagy módszerek közötti választás, hanem a tanórán megvalósuló elbeszélések milyensége szemszögéből bírálta azt: „*A magyar történelemtanítás minden fontos kezdeményezés ellenére alapvetően még ma is "a tananyag leadásán" alapul. A tankönyvek közlik az alapparratívát, a történelemtanár ezt vagy ennek némileg módosított változatát a tanulók befogadókészségének figyelembevételével elmondja az órán, a tanulók megtanulják visszamondani (...). Egy ilyen történelemtanítás az alternatív megközelítéseknek és így a gondolkodásnak vajmi kevés helyet hagy*”.¹¹⁷ Jakab György 2008-ban megjelent írása – melyre Knausz is hivatkozik –, szintén a hazai történelemtanítás elbeszéléseinek egyoldalúságát, a bennük rejlő „ideologikus rejtett tantervet” mutatta be.¹¹⁸ Empirikus kutatások eddig még nem vizsgálták az elbeszélések milyenségét. Kivételként említhető, hogy Fischerné Dárdai Ágnes a Szabó Márta által vezetett, már idézett kutatás eredményei kapcsán megjegyezte azt is, hogy a vizsgált közel félszáz óra közül csak két-három alkalommal került sor jelenkori problémák tárgyalására történelmi jelenségek kapcsán, és a tanulók is csak néhány órán fogalmazhatták meg saját kérdéseiket.¹¹⁹

Összefoglalás és következtetések

Elemzésemben azt kívántam bemutatni, hogy bár a magyar történelemdidaktika forrásközpontúként tekint önmagára, az elbeszélés-központúságnak négy évtizedes hagyománya van Magyarországon, és a külföldi narratív elméletek is legalább két évtizede jelen vannak a hazai szakirodalomban. Elbeszélés-központúnak tartható az érettségi követelményrendszer, és kétségtelenül annak minősíthető a hazai gyakorlat, melyben a frontálisnak – a németországi helyzethez hasonlóan – nagy súlya van az önálló tanulói munkavégzés mellett.

Véleményem szerint indokolt, hogy a hazai történelemdidaktika még nagyobb hangsúlyt helyezzen a történelmi elbeszélésre. Fontos, megoldatlan problémák – így például a tantervi kánonnak, az ismeretek súlyának vagy a tanári szerepnek, autonómiának a kérdései¹²⁰ – talán jobban értelmezhetőek az elbeszélés-központúság, mint a forrásközpontúság és a kompetenciaalapúság elméleti keretei között. A gyakorlat több segítséget kaphatna nem csak a forráselemző és képességfejlesztő feladatok témakörében, hanem az elbeszélések sajátosságainak, azok elemzésének és fölépítésének kérdéseiben is. Ha sikerülne a képesség- és kompetenciafejlesztés feladatát nem csak feladatmegoldó tevékenységként, hanem a minőségi elbeszélések kritériumrendszerébe integrálva is bemutatni, az kevésbé a tananyagtól elválasztható tanórai tevékenységként jelenne meg a tanárok számára, hanem mint ami – a jó színvonalú történelemtanításban – kihagyhatatlan része a tananyag feldolgozásának. Ez segíthetne abban, hogy a „kevés az időm: továbbmenjek vagy képességet fejlesszek?” kiúttalannak tűnő dilemmáját a „kevés az időm: többet tanítsak meg rosszabbul, vagy kevesebbet jobban?” alternatíva váltsa fel – amire talán könnyebb lenne felelős tanári választ adni. Csökkenne a szembenállás az elmélet és a gyakorlat között, ha a módszertani kultúra sürgetett változása kevésbé úgy tünne föl, mint hagyományos munkaformáknak és módszereknek újjal történő felváltása, hanem mint mindezeknek a hatékonyabb alkalmazása. Jó volna, ha sor kerülne olyan empirikus kutatásokra is, amelyek az elbeszélés és általában a tanítás minőségét vizsgálják.

IRODALOM

- A 2016 novemberében elvégzett általános felmérés kiértékelése. *Történelemoktatók Szakmai Egyesülete*.
<http://tortenelemoktatok.hu/allasfoglalasok/a-2016-novembereben-elvegzett-altalanos-felmeres-kiertekelese.html>
- A magyar gyerekek negyede funkcionális analfabétaként fejezi be az iskolát. *Index*, 2016. 12. 07.
http://index.hu/tudomany/2016/12/07/pisa_felmeres_eredmenyek_elemzes_tanulsagok/
- BARRICELLI, Michele (2012): Narrativität. In: BARRICELLI, Michele – LÜCKE, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach, 1. köt. 255-280.
- BARRICELLI, Michele (2015): Worte zur Zeit. Historische Sprache und narrative Sinnbildung im Geschichtsunterricht. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14. évf. 25-46.
- BERGMANN, Klaus (2002): *Der Gegenwartbezug im Geschichtsunterricht*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., 13-14.
- BIHARI Péter – KNAUSZ Imre (1997): A mélység elve és a történelemérettségi. *Új Pedagógiai Szemle*, 47. évf. 3. sz.68-80.
- BORRIES, Bodo von (2004): Wissenschaftsorientierung. Geschichtslernen in der „Wissensgesellschaft“. In: MAYER, Ulrich – PANDEL, Hans-Jürgen – Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., 30-48.
- BRAUCH, Nicola (2015): *Geschichtsdidaktik*. De Gruyter –Oldenbourg, Berlin–Boston.
- BURN, Katharine – HARRIS, Richard (2016): Why Do You Keep Asking the Same Questions? Tracking the Health of History in England's Secondary Schools. *Teaching History*, 163. sz. 49-56.
- CHRISTOPHE, Barbara (2012): Geschichtsunterricht zwischen Kanonisierung und Kompetenzorientierung. Einige Überlegungen zu Deutschland und Litauen. In: ERDSIEK-RAVE, Ute – JOHN-OHNSORG, Marei (Hrsg.): *Bildungskanon heute*. Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin, 143-148.
- CSEPELA Jánosné – HORVÁTH Péter – KATONA András – NAGYAJTAI Anna (2000): *A történelemtanítás gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- DAVIES, Ian (ed.) (2017) : *Debates in History Teaching*. 2nd Ed. Routledge, London-New York.
- ECKER, Alois (2017): Geschichtsunterricht als Geschichtskultur. *Historische Sozialkunde*, 47. évf. 1. sz. 61-68.
- ERBAR, Ralph (2012): Allgemeine und spezifische Arbeitsformen. In: Barricelli, Michele – Lücke, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts.2. kötet, 11-22.
- F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József (2004): Előszó az új történelmi érettségihez. *Történelempedagógiai Füzetek*, 16. sz. 13-40.
- F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József (2005): Az új történelem érettségiről, avagy a megőrzés és megújítás egyensúlyának kísérlete. *Történelempedagógiai Füzetek*, 19. sz. 25-45.
- F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József (2005/2006): A történelem-érettségi vizsgafejlesztésének áttekintése (1995–2003). In: F. DÁRDAI Ágnes: *Történelmi*

Gyertyánfy András: Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig.

A történelemtanítás súlypontjának változásai

- megismerés – történelmi gondolkodás.* I. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 116-135. (A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI.)
- F. DÁRDAI Ágnes – SÁRVÁRINÉ LÓKAY Gyöngyi (2002/2006): A történelmi készségeket mérő tudásfelmérés tapasztalatai Baranya megyében. In: F. Dárdai Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás.* I. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 84–115. (A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI.)
 - F. DÁRDAI Ágnes (1997/2006): Történelemdidaktikai koncepciók az újabb német didaktikai irodalom tükrében. In: F. DÁRDAI Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás.* I. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 44-58. (A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI.)
 - F. DÁRDAI Ágnes (2002/2006): Történelemdidaktika és kontroverzív történelemtanítás. In: F. DÁRDAI Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás.* I. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 30-43. (A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI.)
 - F. DÁRDAI Ágnes (2003/2006): A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái. In: F. DÁRDAI Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás.* I. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 59-73. (A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI.)
 - FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes – KAPOSÍ József (2006): Merre tovább történelemérettségi? Javaslatok az új történelemérettségi továbbfejlesztésére. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf. 10. sz. 21-35.
 - FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás*, 1. évf. 1. sz.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/1-probaszam-2010/>
 - GAUTSCHI, Peter – BERNHARDT, Markus – MAYER, Ulrich: Guter Geschichtsunterricht – Prinzipien. In: BARRICELLI, Michele – LÜCKE, Martin (Hrsg.) (2012): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts. 1. köt. 326-348.
 - GYÁNI Gábor (2006): A történetírás fogalmi alapjairól. In: BÓDY Zsombor – Ö. KOVÁCS József (szerk.): *Bevezetés a társadalomtörténetbe*. Osiris, Budapest.
http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_bevezetes_a_tarsadalomtortenetbe/ch01.html#id476428
 - GYERTYÁNFY András (2017): Kompetenciák a történelemtanításban - kritikai megközelítésben. *Történelemtanítás*, 8. évf. 1-2. sz.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/1-2-szam-2017/>
 - HAMVAS Béla (1996): *Scientia sacra* III. Medio, Budapest, 1996. (Hamvas Béla művei 10.)
 - HARRIS, Richard – BURN, Katharine (2016): English History Teachers' Views on What Substantive Content Young People Should Be Taught. *Journal of Curriculum Studies*, 48. évf. 4. sz. 518-546.
 - HASBERG, Wolfgang (2013): Jutta oder Johanna - oder wer macht hier Geschichte(n)? - Grundlegende Bemerkungen zur Narrativität historischen Lernens. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 4. évf. 2. sz. 55-81.

Gyertyánfy András: Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig.
A történelemtanítás súlypontjának változásai

- HAWKEY, Kate (2007): "Could You Just Tell Us the Story?" Pedagogical Approaches to Introducing Narrative in History Classes. *Curriculum Inquiry*, 37. évf. 3. sz. 263-277.
- HAYDN, Terry (2017): Secondary history. Current Themes. In: Davies, Ian(ed.): *Debates in History Teaching*. 2nd Ed. Routledge, London-New York, 19-29.
- HORVÁTH Zsuzsanna (2015): A PISA-program mint médiajelenség. *Educatio*, 24. évf. 2. sz. 80-88.
http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=113
- JAKAB György (2000): A történelem tanítása az ezredfordulón I. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. évf. 5. sz. 36-51.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00039/>
- JAKAB György (2006): A történelemtanár dilemmái. Műveltség és/vagy szakértelem és/vagy kompetencia. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf. 10. sz. 3-20.
<http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/lapszamok/2006-10>
- JAKAB György (2008): A magyar nemzeteszme változásai és a történelemtanítás kánonja. *Iskolakultúra*, 18. évf. 5-6. sz. 3-28.
<http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/130.html>
- KAPOSÍ József (2010a): Széljegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 60. évf. 3-4. sz. 69-92.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00140/pdf/>
- KAPOSÍ József (2010b): Az új történelemvizsga fejlesztésének hazai és nemzetközi kutatási kontextusa. *Történelemtanítás*, 1. évf. 1. sz.sz.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/1-probaszam-2010/>
- KAPOSÍ József (2014): A 2005-ös érettségi vizsga hatása a tananyagtartalmakra és a változó taneszközpiacra. In: CSÓKA-JAKSA Helga – SCHMELCZER POHÁNKA Éva – SZEBERÉNYI Gábor (szerk.): *Pedagógia – oktatás – könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére*. Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont, Pécs, 167-187.
- KAPOSÍ József (2017): A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok. *Történelemtanítás*, 8. évf. 1-2. sz.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/1-2-szam-2017/>
- KATONA András – SALLAI Imre (2002): *A történelem tanítása*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002.
- KATONA András (1994): Az előszó és szerepe a történelemtanításban. *Módszertani lapok. Történelem*, 1. évf. 1-2. sz. 21-31.
- KATONA András (2007): Kitekintés a Kádár-korszak történelemtanítására (1957–1989). *Történelem: Tanári Kincsestár*. 28. sz. I.1.7. 1-30.
- KINYÓ László (2005a): A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia*, 105. évf. 2. sz. 109-126.
http://www.magyarpedagogia.hu/?pid=10&nid=2005_2
- KINYÓ László (2005b): A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján. *Magyar Pedagógia*, 105. évf. 2005. 4. sz. 409-432.
http://www.magyarpedagogia.hu/?pid=10&nid=2005_4
- Knausz Imre (2001): A történelemtanítás funkcióiról. In: Donáth Péter – Farkas Mária (szerk.): *Filozófia – Művelődés – Történet*. Trezor, Budapest, 147-161. (Az

Gyertyánfy András: Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig.
A történelemtanítás súlypontjának változásai

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának tudományos közleményei 19.)

<http://www.knauszi.hu/irasok>

- KNAUSZ Imre (2002): Műveltség és autonómia. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évf. 10. sz. 3-8.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00064/>
- KNAUSZ Imre (2003): A mélység elvű tanításról. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évf. 3. sz. 8-11.
- KNAUSZ Imre (2004): A történelmi műveltségről. In: DONÁTH Péter – FARKAS Mária (szerk.): *Filozófia – Művelődés – Történet*. Trezor, Budapest (Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának tudományos közleményei 26.)
<http://www.knauszi.hu/irasok>
- KNAUSZ Imre (2015): *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
<http://mek.oszk.hu/15500/15519/>
- KNAUSZ Imre (2017): Műveltségkép az ezredforduló után. *Magyar Tudomány*, 178. évf. 11. sz. 1376-1386.
<http://dx.doi.org/10.1556/2065.178.2017.11.5>
- KOJANITZ László (2003): Új történelmi programok fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évf. 6. sz. 66-71.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00072/2003-06-mu-Kojanitz-Uj.html>
- KOJANITZ László (2011): A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanuláshoz. *Történelemtanítás*, 2. évf. 4. sz.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2012/01/4-szam-2011/>
- KOJANITZ László (2013): A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra*, 23. évf. 2. sz. 28-47.
<http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/171.html>
- KOJANITZ László (2014a): A történelmi gondolkodás fejlesztésének irányzatai. In: CSÓKA-JAKSA Helga – SCHMELCZER POHÁNKA Éva – SZEBERÉNYI Gábor (szerk.): *Pedagógia – oktatás – könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére*. Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont, Pécs, 189-202.
- KOJANITZ László (2014b): A kerettanterv változásai – a történetmesélésétől a reflektív történelemszemléletig. *Történelemtanítás*, 5. évf. 1. sz.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2014/04/1-szam-2014/>
- KOJANITZ László (2015): A diákok gondolkodásának fejlődése a történelemtanulás eredményeként. *Iskolakultúra*, 25. évf. 11. sz. 44-52.
<http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/197.html>
- KUCSÉBER Erika (2017): A történelmi gondolkodás fejlesztése: egy holland történelemtanításról szóló kutatás fő témája. *Történelemtanítás*, 8. évf. 1-2. sz.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/1-2-szam-2017/>
- LAFFIN, Diana (2017): History 16-19. In: DAVIES, Ian (ed.): *Debates in History Teaching*. 2nd Ed. Routledge, London-New York, 30-41.
- LEE, Peter (2017): History education and historical literacy. In: DAVIES, Ian(ed.): *Debates in History Teaching*. 2nd Ed. Routledge, London–New York, 55-65.
- MAYER, Ulrich – GAUTSCHI, Peter – BERNHARDT, Markus: Themenbestimmung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufen című tanulmánya. In: BARRICELLI, Michele –

Gyertyánfy András: Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig.

A történelemtanítás súlypontjának változásai

- LÜCKE, Martin (Hrsg.) (2012): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., 1. köt. 378-404.
- MEMMINGER, Josef (2012): Geschichtserzählungen. Über den Umgang mit einer (umstrittenen) Textgattung im Geschichtsunterricht. *Geschichte lernen*, 25. évf. 150 sz. 2-9.
 - NAHALKA István (2003): A tanulás. In: FALUS Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 104-136.
http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch05.html
 - National curriculum in England: history programmes of study. Statutory guidance (2013). Department for Education, 11 September 2013.
<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>
 - NEUMANN, Vanessa – SCHÜRENBERG, Wanda – NORDEN, Jörg van (2016): Wie entwickelt sich narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht? Eine qualitative Studie. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 15. sz. 149-164.
 - NORDEN, Jörg van (2012): Der narrative Konstruktivismus als Paradigmenwechsel. *Historische Sozialkunde*, 42. évf. 2. sz. 9-14.
 - NORDEN, Jörg van (2013): Geschichte ist Narration. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 4. évf. 2. sz. 20-35.
 - OECD PISA.
<http://www.oecd.org/pisa/>
 - PANDEL, Hans-Jürgen (2013): *Geschichtsdidaktik*. Wochenschau, Schwalbach/Ts.
 - PANDEL, Hans-Jürgen (2015): Anmerkungen zur Geschichte des Begriffs Geschichtsbewusstsein. *Didactic news*, 10. sz. (a bécsi Fachdidaktikzentrum Geschichte kiadványa)
<http://www.geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=593>
 - PANDEL, Hans-Jürgen (2017): Kompetenciák. Visszapillantás tizenkét év után (Kompetenzen – ein Rückblick nach zwölf Jahren. Geschichte für heute. *Zeitschrift für historisch-politische Bildung*, Heft 3 (2016) 20-35. – Ford.: GYERTYÁNFY András). *Történelemtanítás*, 8. évf. 1-2. sz.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/1-2-szam-2017/>
 - PETERSON, Andrew (2016): Different Battlegrounds, Similar Concerns? The "History Wars" and the Teaching of History in Australia and England. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46. évf. 6. sz. 861-881.
 - PONS, Xavier (2015): PISA-felmérés a Parlamentben, avagy egy politikai kommunikációs eszköz bumerángthatása. *Educatio*, 24. évf. 2. sz. 71-79.
http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=113
 - PUSZTAI Gabriella – BACSKAI Katinka (2015): A PISA és a fenntartói sokszínűség. *Educatio*, 24. évf. 2. sz. 39-49.
http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=113
 - Remek érvel védi a kormány a PISA-eredményt. *Index*, 2016. 12. 12.
http://index.hu/belfold/2016/12/12/parlament_utoolso_ulesnap/.
 - SAUER, Michael (2008): Geschichtszahlen - was sollen Schülerinnen und Schüler verbindlich lernen? Ergebnisse einer Lehrerbefragung. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 59. évf. 11. sz. 612-630.

Gyertyánfy András: Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig.
A történelemtanítás súlypontjának változásai

- SCHÖNEMANN, Bernd (2012): Geschichtsbewusstsein – Theorie. In: BARRICELLI, Michele – LÜCKE, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., 1. köt. 98-111.
- SCHRÖDER, Helge (2017): Problemorientiertes Erzählen im Geschichts- und Politikunterricht – eine traditionelle Methode neu ausgerichtet. *Geschichte für heute*, 10. évf. 2. sz. 60-64.
- SEIXAS, Peter (2016a): Translation and Its Discontents: Key Concepts in English and German History Education. *Journal of Curriculum Studies*, 48. évf. 4. sz. 427-439.
- SEIXAS, Peter (2016b): Narrative Interpretation in History (and Life). In: Thünemann, Holger et al. (Hrsg.): *Begriffene Geschichte – Geschichte begreifen: Jörn Rüsen zu Ehren*. Peter Lang, Frankfurt am Main–Bern–Bruxelles–New York–Oxford–Warszawa–Wien, 83-99.
- SHEMILT, Denis – HOWSON, Jonathan (2017): Frameworks of knowledge. Dilemmas and debates. In: Davies, Ian(ed.): *Debates in History Teaching*. 2nd Ed. Routledge, London-New York, 66-79.
- SZABOLCS Ottó (1998): A tankönyvírás költészete és valósága. *Történelempedagógiai füzetek*, 3. sz. 87-100.
- SZABOLCS Ottó (1999): Arról a bizonyos pluralizmusról és multiperspektíváról. *Történelempedagógiai Füzetek*, 4. sz. 51-62.
- SZABOLCS Ottó (2002): A történelemtanítás jövőjének kérdőjelei. *Történelempedagógiai füzetek*, 11. sz. 5-16.
- SZABOLCS Ottó (2003): A történelmi megismerés útvesztői. *Történelempedagógiai Füzetek*, 13-14. sz. 46-69.
- SZABOLCS Ottó (2005a): Képességefejlesztő történelemtanítás. *Történelempedagógiai Füzetek*, 18. sz. 5-19.
- SZABOLCS Ottó (2005b): Van-e visszaút az előreúton? (gondolatok és kétségek a történelemtanítás jövőjéről). *Történelempedagógiai füzetek*, 19. sz. 7-23.
- SZABOLCS Ottó (2005c) A történelemtanítás rövid históriája I. A történelemtanítás történetéből. *Történelempedagógiai füzetek*, 20. sz. 55-76.
- SZABOLCS Ottó (2007): A történelemtanítás jövőjének gondjairól. *Történelempedagógiai Füzetek*, 25. sz. 5-10.
- SZABOLCS Ottó (2008): A történelemtanítás válságáról. *Történelempedagógiai Füzetek*, 29. sz. 39-59.
- SZEBENYI Péter – VASS Vilmos (2002a): Történelmi tévképzetek, történelemszemlélet, nemzeti azonosságtudat. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest, 135-167.
- SZEBENYI Péter – VASS Vilmos (2002b): Történelemtanulás és nemzeti azonosságtudat. *Iskolakultúra*, 12. évf. 2. sz. 30-51.
<http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/63.html>
- SZEBENYI Péter (1978): *Történelemtanításunk a korszerűsítés útján*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- VAJDA Barnabás (2010): Forgácsok egy új történelemdidaktikából I. Óratervezés: a tevékenységek operacionalizációja és taxonómiája. *Történelemtanítás*, 1. évf. 4. sz.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/12/4-szam-2010/>
- VAJDA Barnabás (2011): Forgácsok egy új történelemdidaktikából II. A forrásfeldolgozó munka didaktikája és metodikája – elmélet. *Történelemtanítás*, 2. évf. 1. sz.

Gyertyánfy András: Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig.
A történelemtanítás súlypontjának változásai

<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2011/03/1-szam-2011/>

- WEISS János (2000): *Tizenkét előadás a Frankfurti Iskoláról és a diákmozgalmakról*. Áron Kiadó, Budapest.
- ZRINSZKI János – KINYÓ László (2017): A történelmi tudás alkalmazása 8. évfolyamon: egy Vas megyei felmérés eredményei. *Történelemtanítás*, 8. évf. 1-2. sz. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/1-2-szam-2017/>
- ZSOLDOSNÉ OLAY Ágnes (1996): A készségfejlesztő történelemtanításról. In: V. MOLNÁR László (szerk.): *Történelemmethodikai műhelytanulmányok*. Tárogató, Budapest, 80-92.

ABSTRACT

Gyertyánfy, András

From narrative to sources, from sources to narrative. Changes to the focusses of history teaching

The author presents those theories that have defined the teaching of history since the middle of the 20th century. On the basis of an analysis of professional literature on history didactics, he attempts to show the impact of some of these theories on the teaching of history in Germany and the United Kingdom. He establishes that in the teaching of history in Germany, the narrative-based approach has replaced the source-based approach as the result of narrative theories, while history teaching in the UK has been source-based since the 1970s, although a shift in the direction of the narrative-based approach has been seen for some time. In the second part of the study, he seeks an answer to the question of whether history teaching in Hungary is source-based, as is generally thought. He collects significant narrative aspects of recent professional literature on history didactics published in Hungary (and tangentially of the curriculum requirements). In his assessment, these disprove this generally accepted assumption. Finally, he makes arguments for the broader application of the narrative-based approach in Hungary.

JEGYZETEK

Köszönöm doktori témavezetőmnek, Fischerné Dárdai Ágnesnek, hogy észrevételeivel segítette tanulmányom megírását.

¹ Seixas, Peter (2016a): Translation and Its Discontents: Key Concepts in English and German History Education. *Journal of Curriculum Studies*, 48.évf. 4. sz. 428., 437.

² NAHALKA István (2003): A tanulás. In: FALUS Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 113-117. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch05.html (Megtekintés: 2018. 04. 09.)

**Gyertyánfy András: Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig.
A történelemtanítás súlypontjának változásai**

-
- ³ A konstruktivizmusról lásd NAHALKA (2003) 119-124. A történelmi tudás konstruktivista modelljéről lásd KNAUSZ Imre (2004): A történelmi műveltségről. In: DONÁTH Péter – FARKAS Mária (szerk.): *Filozófia – Művelődés – Történet*. Trezor, Budapest (Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának tudományos közleményei 26.)
<http://www.knauszi.hu/irasok> (Megtekintés ideje: 2018. 04. 09.)
- ⁴ A narratívitás a humán tudományok széles körére hatással volt, a történelemelmélet vonatkozásában lásd GYÁNI Gábor (2006): A történetírás fogalmi alapjairól. In: BÖDY Zsombor – Ö. KOVÁCS József (szerk.): *Bevezetés a társadalomtörténetbe*. Osiris, Budapest.
http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_bevezetes_a_tarsadalomtortenetbe/ch01.html#id476428 (Megtekintés: 2018. 04. 09.)
- ⁵ Idézi: BARRICELLI, Michele (2012): Narratívitát. In: BARRICELLI, Michele – LÜCKE, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach, 1. köt. 258.
- ⁶ BARRICELLI (2012) 266; NORDEN, Jörg van (2012): Der narrative Konstruktivismus als Paradigmenwechsel. *Historische Sozialkunde*, 42. évf. 2. sz. 12-13. A vonatkozó angolszász modellekről lásd 44. végj.
- ⁷ ZSEBENYI Péter – VASS Vilmos (2002b): Történelemtanulás és nemzeti azonosságtudat. *Iskolakultúra* 12. évf. 2. sz. 32.
<http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/63.html> (Megtekintés: 2018. 04. 09.)
- ⁸ BARRICELLI (2012) 257., 258. nyelvtörténeti példái mindkét irányban tanulsággal szolgálnak: a „to tell” (elbeszélni, mondani) jelentése az angolban eredetileg számolás, a francia „raconter” a latin „computare” (számolni), a német „aufzählen” (felsorolni) és „erzählen” (elbeszélni) a „zählen” (számolni) szóból erednek. A latin a „nosco” (tudni) és a „narro” (elbeszélni) viszont a közös „gnario, gnarigo” eredetre vezethetőek vissza, vagyis az ősi latinok számára a tudás az elbeszélés képességét, a tudatlanság (ignorantia) pedig az elbeszélésre való képtelenséget jelentette.
- ⁹ Bruner gondolatait ismerteti KINYÓ László (2005a): A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia*, 105. évf. 2. sz. 110.
http://www.magyarpedagogia.hu/?pid=10&nid=2005_2 (Megtekintés: 2018. 04. 09.)
- ¹⁰ KNAUSZ Imre (2015): *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc, 22.
<http://mek.oszk.hu/15500/15519/> (Megtekintés: 2018. 04. 09.)
- ¹¹ SEIXAS, Peter (2016b): Narrative Interpretation in History (and Life). In: Thünemann, Holger et al. (Hrsg.): *Begriffene Geschichte – Geschichte begreifen: Jörn Rüsen zu Ehren*. Peter Lang, Frankfurt am Main–Bern–Bruxelles–New York–Oxford–Warszawa–Wien, 98.
- ¹² Theodor Adorno 1964-ben írt *Negative Dialektik* című művében ebből a gondolkodásmódból vezette le a felvilágosodás és a technikai civilizáció kudarcát. Ismerteti: WEISS János (2000): *Tizenkét előadás a Frankforti Iskoláról és a diákmozgalomról*. Áron Kiadó, Budapest, 66-67. 147. Hasonló véleményt képviselt Hamvas Béla, aki Adornóval egy időben írt *Scientia Sacra*jában megfogalmazta egy alternatív, nem szembeállító logika alapjait is: HAMVAS Béla (1996): *Scientia sacra* III. (Hamvas Béla művei 10.) Medio, Budapest, 315. és köv. o.
- ¹³ De nem is értelmezhetőek akárhogy. A helytálló történeti elbeszélés (német) kritériumairól lásd 6. végj., a történelmi gondolkodás angolszász modelljeiről pedig a 44. végj.; az angolszász és a német elméleteket összehasonlítja SEIXAS (2016a).
- ¹⁴ KINYÓ (2005a), 114-115., 118. A történettudomány és a történelemtanítás persze használja a paradigmátikus gondolkodásmódot, a formális logikai elemzést is, például gazdasági, statisztikai adatok esetében: ZRINSZKI János – KINYÓ László (2017): A történelmi tudás alkalmazása 8. évfolyamon: egy Vas megyei felmérés eredményei. *Történelemtanítás*, 8. évf. 1-2. sz. 2.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/1-2-szam-2017/> (Megtekintés: 2018. 04. 09.)
- ¹⁵ SEIXAS, Peter (2016b): Narrative Interpretation in History (and Life). In: THÜNEMANN, Holger et al. (Hrsg.): *Begriffene Geschichte – Geschichte begreifen: Jörn Rüsen zu Ehren*. Peter Lang, Frankfurt am Main–Bern–Bruxelles–New York–Oxford–Warszawa–Wien, 98.
- ¹⁶ Lásd GYERTYÁNFY András (2017): Kompetenciák a történelemtanításban – kritikai megközelítésben. *Történelemtanítás*, 8. évf. 1-2. sz. 7.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/1-2-szam-2017/> (Megtekintés: 2018. 04. 09.)
- ¹⁷ A felmérés honlapjának nyitó oldalán (OECD PISA: <http://www.oecd.org/pisa/>) például egy világtérkép látható, amelyen piros színnel jelölik a legutóbb az átlag alatt teljesítő országokat. A PISA médiavonatkozásairól lásd HORVÁTH Zsuzsanna (2015): A PISA-program mint médiajelenség. *Educatio*, 24. évf. 2. sz. 80-88.
http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=113 (Megtekintés: 2018. 04. 09.)
- ¹⁸ Ez az eredmények 2016-os magyarországi fogadtatása kapcsán is megfigyelhető volt. Lásd például: A magyar gyerekek negyede funkcionális analfabétaként fejezi be az iskolát. *Index*, 2016. 12. 07.
http://index.hu/tudomany/2016/12/07/pisa_felmeres_eredmenyek_elemzes_tanulasagok/ (Megtekintés: 2018. 03. 10.)
Remek érveléssel védi a kormány a PISA-eredményt. *Index*, 2016. 12. 12.
http://index.hu/belfold/2016/12/12/parlament_utoolso_ulesnap/. (Megtekintés: 2018. 03. 10.)
A politikai hatásmechanizmust bemutatja: PONS, Xavier (2015): PISA-felmérés a Parlamentben, avagy egy politikai kommunikációs eszköz bumerángthatása. *Educatio*, 24. évf. 2. sz. 71-79. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=113 (Megtekintés: 2018. 03. 10.)
- ¹⁹ A jó vagy rossz helyezés valójában számos tényező kölcsönhatásának eredője. PUSZTAI Gabriella – BACSKAI Katinka (2015): A PISA és a fenntartói sokszínűség. *Educatio*, 24. évf. 2. sz. 44-47. <http://www.edu->

**Gyertyánfy András: Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig.
A történelemtanítás súlypontjának változásai**

-
- online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=113 (Megtekintés: 2018. 03. 10.) például az iskolai légkör és a nevelési értékek hatására hívja fel a figyelmet.
- ²⁰ Lásd PANDEL, Hans-Jürgen (2017): Kompetenciák. Visszapillantás tizenkét év után (Kompetenzen – ein Rückblick nach zwölf Jahren. Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung, Heft 3 (2016) 20-35. – Ford.: Gyertyánfy András). *Történelemtanítás*, 8. évf. 1-2. sz.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/1-2-szam-2017/> (Megtekintés: 2018. 03. 10.)
- ²¹ BORRIES, Bodo von (2004): Wissenschaftsorientierung. Geschichtslernen in der „Wissensgesellschaft“. In: MAYER, Ulrich – PANDEL, Hans-Jürgen – SCHNEIDER, Gerhard (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., 32-34.
- ²² Idézi SCHÖNEMANN, Bernd (2012): Geschichtsbewusstsein – Theorie. In: BARRICELLI, Michele – LÜCKE, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., 1. köt. 100.
- ²³ SCHÖNEMANN (2012) 100-105. Rösen kulcsmondata: „Az elbeszélés értelemadás az időre vonatkozó tapasztalatnak”, idézi SCHÖNEMANN (2012) 105.
- ²⁴ A példák Rösen négyféle elbeszéléstípusán alapulnak. Vö. BARRICELLI, Michele (2015): Worte zur Zeit. Historische Sprache und narrative Sinnbildung im Geschichtsunterricht. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14. évf. 31-44.
- ²⁵ BRAUCH, Nicola (2015): *Geschichtsdidaktik*. De Gruyter – Oldenbourg, Berlin–Boston, 20-21.
- ²⁶ HASBERG, Wolfgang (2013): Jutta oder Johanna – oder wer macht hier Geschichte(n)? - Grundlegende Bemerkungen zur Narrativität historischen Lernens. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 4. évf. 2. sz. 55-56. az előbbire helyezi a hangsúlyt, míg BARRICELLI (2015) 28-29. és (2012) 273-277. az utóbbira.
- ²⁷ BARRICELLI (2012) 277., 266.
- ²⁸ GAUTSCHI, Peter – BERNHARDT, Markus – MAYER, Ulrich (2012): Guter Geschichtsunterricht – Prinzipien. In: BARRICELLI, Michele – LÜCKE, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., 1. köt. 343-345. A korábbi álláspontról vö. MEMMINGER, Josef (2012): Geschichte erzählungen. Über den Umgang mit einer (umstrittenen) Textgattung im Geschichtsunterricht. *Geschichte lernen*, 25. évf. 150. sz. 2.
- ²⁹ KUCSÉBER Erika (2017): A történelmi gondolkodás fejlesztése: egy holland történelemtanításról szóló kutatás fő témája. *Történelemtanítás*, 8. évf. 1-2. sz.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/1-2-szam-2017/> (Megtekintés: 2018. 03. 10.);
GYERTYÁNFY (2017) 6.; NEUMANN, Vanessa – SCHÜRENBERG, Wanda – NORDEN, Jörg van (2016): Wie entwickelt sich narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht? Eine qualitative Studie. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 15. évf. 163.
- ³⁰ SCHRÖDER, Helge (2017): Problemorientiertes Erzählen im Geschichts- und Politikunterricht – eine traditionelle Methode neu ausgerichtet. *Geschichte für heute*, 10. évf. 2. sz. 60-64. Lásd még a *Praxis Geschichte* 2011/1. és 2012/6. vonatkozó írásait.
- ³¹ ERBAR, Ralph (2012): Allgemeine und spezifische Arbeitsformen. In: BARRICELLI, Michele – LÜCKE, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., 2. köt. 13. PANDEL, Hans – Jürgen (2013): *Geschichtsdidaktik*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., 103-104. szerint a tankönyv teremte meg a koherenciát, és ne a tanulóól várja az elbeszélés összeállítását, a szerzői szöveg legyen visszamondható. BRAUCH (2015) 111. szerint viszont a koherencia tanuló feloldozás eredménye, a szerzői szövegnek és a feladatoknak a kontextust kell biztosítania.
- ³² A Pandel (2013) 322. által idézett kutatási eredmény szerint a tanítás (nem csak a történelemtanítás!) Németországban frontálisan folyt az ezredforduló utáni évtizedben, és a tanárok fele csak ezt a munkaformát alkalmazta.
- ³³ MAYER, Ulrich – GAUTSCHI, Peter – BERNHARDT, Markus (2012): Themenbestimmung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufen. In: BARRICELLI, Michele – LÜCKE, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., 1. köt. 379; CHRISTOPHE, Barbara (2012): Geschichtsunterricht zwischen Kanonisierung und Kompetenzorientierung. Einige Überlegungen zu Deutschland und Litauen. In: ERDSIEK-RAVE, Ute – JOHN-OHNSORG, Marei (Hrsg.): *Bildungskanon heute*. Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin, 145-146.; BERGMANN, Klaus: *Der Gegenwartbezug im Geschichtsunterricht*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., 13-14.
- ³⁴ BORRIES (2004) 40.; CHRISTOPHE, Barbara (2012).
- ³⁵ SAUER, Michael (2008): Geschichtszahlen - was sollen Schülerinnen und Schüler verbindlich lernen? Ergebnisse einer Lehrerbefragung. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 59. évf. 11. sz. 612-630. A felmérésben 93 alsó-szászországi gimnáziumi tanár vett részt.
- ³⁶ Anélkül, hogy a történelemdidaktika ebben a kérdésben a konszenzusnak akár csak a közelébe jutott volna. Lásd Pandel (2017); Gyertyánfy (2017).
- ³⁷ BARRICELLI (2012) 268.
- ³⁸ Denis Shemilt, illetve Sean Lang véleményét idézi HAWKEY, Kate (2007): "Could You Just Tell Us the Story?" Pedagogical Approaches to Introducing Narrative in History Classes. *Curriculum Inquiry*, 37. évf. 3. sz. 264. Legtöbbsébben alighanem a provokatív kijelentéseiről ismert Niall Ferguson történész fogalmazott: az angol történelemtanítás „junk history” (hulladéktörténelem), idézi PETERSON, Andrew (2016): Different Battlegrounds, Similar Concerns? The "History Wars" and the Teaching of History in Australia and England. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46. évf. 6. sz. 867.
- ³⁹ HAWKEY (2007) 264.

**Gyertyánfy András: Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig.
A történelemtanítás súlypontjának változásai**

-
- ⁴⁰ 14 éves kor után a tantárgyat csak a tanulók kb. harmada tanulja, 16 éves kor után pedig az elitiskolákra korlátozódik. BURN, Katharine – HARRIS, Richard (2016): Why Do You Keep Asking the Same Questions? Tracking the Health of History in England's Secondary Schools. *Teaching History*, 48. évf. 163. sz. 49-56.; LAFFIN, Diana (2017): History 16-19. In: DAVIES, Ian (ed.): *Debates in History Teaching*. 2nd Ed. Routledge, London–New York, 30-31.
- ⁴¹ HARRIS, Richard – BURN, Katharine (2016): English History Teachers' Views on What Substantive Content Young People Should Be Taught. *Journal of Curriculum Studies*, 48.évf. 4. sz. 520-521, 530-538. PETERSON (2016) 869. említi, hogy a nemzeti történelem súlyának növelését a Munkáspárt is támogatta.
- ⁴² A National curriculum in England: history programmes of study. Statutory guidance (2013): Department for Education, 11 September 2013. <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study> (Megtekintés: 2018. 03. 10.) a nemzeti és a világtörténelemre vonatkozó koherens tudás megszerzését tűzi ki célul. LAFFIN (2017) 35-37. tájékoztatása szerint 2015 óta időben több korszakot fognak át az utolsó középiskolai éveket lezáró (fakultatív) A-level vizsgakövetelményei.
- ⁴³ HAWKEY (2007) 275.
- ⁴⁴ A történelmi gondolkodás angolszász modelljeit a magyar szakirodalomban bemutatta Kojanitz László (2014a): A történelmi gondolkodás fejlesztésének irányzatai. In: CSÓKA-JAKSA Helga – SCHMELCZER POHÁNKA Éva – SZEBERÉNYI Gábor (szerk.): *Pedagógia – oktatás – könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére*. Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont, Pécs, 189-202. A történelmi elbeszélés helytállósági kritériumairól szóló egyes német eredményeket lásd 6. végjegyzet.
- ⁴⁵ HAWKEY (2007) 263.
- ⁴⁶ HAWKEY (2007) 265, 269 és köv. o. A kiinduló elbeszélések hiányát összefüggésbe hozza azzal, hogy a tanulóknak nehézségeik vannak az esszéírás terén.
- ⁴⁷ SHEMILT, Denis – HOWSON, Jonathan (2017): Frameworks of knowledge. Dilemmas and debates. In: DAVIES, Ian (ed.): *Debates in History Teaching*. 2nd Ed. Routledge, London–New York, 74-75., hivatkozva Lee egy 1991-es írására.
- ⁴⁸ HAYDN, Terry (2017): Secondary history. Current Themes. In: DAVIES, Ian(ed.): *Debates in History Teaching*. 2nd Ed. Routledge, London-New York, 23.
- ⁴⁹ LEE, Peter (2017): History education and historical literacy. In: DAVIES, Ian (ed.): *Debates in History Teaching*. 2nd Ed. Routledge, London–New York, 60. A 61. o. 6. lábjegyzetében írja, hogy a történetfilozófiát az 1950-es és 1960-as években a természettudományos, azóta pedig az irodalomelméleti-narratív gondolkodásmód uralja, s bár mindkettőnek vannak jó oldalai, a történelem egyikkel sem írható le maradéktalanul.
- ⁵⁰ National curriculum (2013): https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/425601/PRIMARY_national_curriculum.pdf (Megtekintés: 2018. 03. 10.)
- ⁵¹ DAVIES, Ian (ed.) (2017): *Debates in History Teaching*. 2nd Ed. Routledge, London–New York.
- ⁵² „Van-e visszaút az előreúton?” – kérdezte Szabolcs Ottó egy 2005-ös tanulmányának az alcímében, a képességfejlesztést akkor érő kritikákat érzékelve: SZABOLCS Ottó (2005c) A történelemtanítás rövid története I. A történelemtanítás történetéből. *Történelempedagógiai Füzetek*, 20. sz. 62-66.; Szabolcs Ottó (2005a): Képességfejlesztő történelemtanítás. *Történelempedagógiai Füzetek*, 18. sz. 6.
- ⁵³ LEE (2017) 61-62.
- ⁵⁴ NORDEN, Jörg van (2013): Geschichte ist Narration. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 4. évf. 2 sz. 33.
- ⁵⁵ Vö. PANDEL, Hans-Jürgen (2015): Anmerkungen zur Geschichte des Begriffs Geschichtsbewusstsein. *Didactic news*, 10. sz. (a bécsi Fachdidaktikzentrum Geschichte kiadványa) <http://www.geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=593>
- ⁵⁶ SZABOLCS Ottó (2005c) A történelemtanítás rövid története I. A történelemtanítás történetéből. *Történelempedagógiai füzetek*, 20. sz. 62-66.; SZABOLCS Ottó (2005a): Képességfejlesztő történelemtanítás. *Történelempedagógiai Füzetek*, 18. sz. 6.
- ⁵⁷ UNGER Máttyás (1958): *Történelmi forrásfeldolgozó órák a gimnázium III. osztályában*. Tankönyvkiadó, Budapest. Vö. KATONA András (2007): Kitekintés a Kádár-korszak történelemtanítására (1957–1989). *Történelem: Tanári Kincsestár*, 28. sz. I.1.7. 1-30.
- ⁵⁸ „Az elméletet világszerte elismeréssel fogadták, a történelemtanítás metodikájában mintország lettünk” – emlékezett Szabolcs Ottó (2005b): Van-e visszaút az előreúton? (Gondolatok és kétségek a történelemtanítás jövőjéről). *Történelempedagógiai füzetek*, 19. sz. 13.
- ⁵⁹ Szabolcs Ottó (1998): A tankönyvírás költészete és valósága. *Történelempedagógiai füzetek*, 3. sz. 91.
- ⁶⁰ ZSOLDOSNÉ Olay Ágnes (1996): A készségfejlesztő történelemtanításról. In: V. MOLNÁR László (szerk.): *Történelempedagógiai műhelytanulmányok*. Tárogató, Budapest, 81. Bár a forrásanyag rendelkezésre állt a tankönyvekben és olvasókönyvekben, a források – miként JAKAB György (2006): A történelemtanár dilemmái. Műveltség és/vagy szakértelem és/vagy kompetencia. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf. 10. sz. 3-20. 1. láb. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/lapszamok/2006-10> írja – mégis inkább csak a fogalmi általánosítások illusztrációját szolgálták, és induktív elemzésükre ritkán került sor.
- ⁶¹ FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás*, 1. évf. 1. sz.14. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/1-probaszam-2010/> (Megtekintés: 2018. 03. 10.);

Gyertyánfy András: Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig.
A történelemtanítás súlypontjának változásai

- JAKAB György (2000): A történelem tanítása az ezredfordulón I. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. évf. 5. sz. 36-51. 30. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00039/> (Megtekintés: 2018. 03. 10.);
- KAPOSI József (2010a): Szélgjegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 60. évf. 3-4. sz. 77-78. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00140/pdf/> (Megtekintés: 2018. 03. 10.)
- ⁶² F. DÁRDAI Ágnes – SÁRVÁRINÉ LÓKAY Gyöngyi (2002/2006): A történelmi készségeket mérő tudásfelmérés tapasztalatai Baranya megyében. In: F. DÁRDAI Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. I. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 87, 104. (A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI.)
- ⁶³ KAPOSI (2010a) 76.
- ⁶⁴ SZÁRAY Miklós: *Történelem I-IV*. Nemzeti Tankönyvkiadó. A IV. kötet társszerzője Kaposi József.
- ⁶⁵ SZEBENYI Péter (1978): *Történelemtanításunk a korszerűsítés útján*. Tankönyvkiadó, Budapest, 6-7. a történettanításon alapuló történelemtanításon belül a „történet”, később CSEPELA Jánosné – HORVÁTH Péter – KATONA András – NAGYAJTAI Anna (2000): *A történelemtanítás gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 268-270., 274-275. a „tanári elbeszélés” fogalmakat a múlt tanítási célú, eseményes megjelenítése, tehát a múlt egy bizonyos típusú bemutatása értelmében használták, míg a dantói-rüseni elbeszélés a múlt mindenféle jellegű (eseményes, magyarázó stb.) és szerzőjű (történeti, tankönyvi, tanári, tanulói, a közfelfogásból származó) bemutatását jelenti. SZEBENYI Péter – VASS Vilmos (2002a): Történelmi tévképzetek, történelemszemlélet, nemzeti azonosságtudat. In: CSAPÓ Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest, 135-167., illetve rövidebb változata: SZEBENYI Péter – VASS Vilmos (2002b): Történelemtanulás és nemzeti azonosságtudat. *Iskolakultúra*, 12. évf. 2. sz. 30-51. <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/63.html> (Megtekintés: 2018. 03. 10.) az „elbeszélés” szót már a dantói-rüseni értelemben használta.
- ⁶⁶ SZEBENYI (1978) 6-9. 162-176.
- ⁶⁷ KATONA András (1994): Az előszó és szerepe a történelemtanításban. *Módszertani lapok. Történelem*, 1. évf. 1-2. sz. 21-31.
- ⁶⁸ CSEPELA – HORVÁTH – KATONA – NAGYAJTAI (2000) 268.
- ⁶⁹ CSEPELA – HORVÁTH – KATONA – NAGYAJTAI (2000) 268–307.
- ⁷⁰ KATONA András – SALLAI Imre (2002): *A történelem tanítása*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 76-77.
- ⁷¹ FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes (1997/2006): Történelemdidaktikai koncepciók az újabb német didaktikai irodalom tükrében. In: F. DÁRDAI Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. I. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 53-55. (A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI.)
- ⁷² F. DÁRDAI Ágnes (2002/2006): Történelemdidaktika és kontroverzív történelemtanítás. In: F. DÁRDAI Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. I. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 40-41. (A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI.)
- ⁷³ F. DÁRDAI Ágnes (2003/2006): A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái. In: F. DÁRDAI Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. I. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 61. (A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI.)
- ⁷⁴ FISCHERNÉ DÁRDAI (2003/2006) 60-61., 71.
- ⁷⁵ SZEBENYI – VASS (2002b) 33.
- ⁷⁶ SZEBENYI – VASS (2002b) 50.
- ⁷⁷ BIHARI Péter - KNAUSZ Imre (1997): A mélység elve és a történelemérettségi. *Új Pedagógiai Szemle*, 47. évf. 3. sz. 68-80.; KNAUSZ Imre (2003): A mélység elvű tanításról. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évf. 3. sz. 8-11.
- ⁷⁸ KNAUSZ Imre (2001): A történelemtanítás funkcióiról. In: DONÁTH Péter – FARKAS Mária (szerk.): *Filozófia – Művelődés – Történet*. Trezor, Budapest, 147-161. (Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának tudományos közleményei 19.) <http://www.knauszi.hu/irasok> (Megtekintés: 2018. 04. 09.)
- ⁷⁹ KNAUSZ Imre (2002): Műveltség és autonómia. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évf. 10. sz. 5.
- ⁸⁰ KNAUSZ (2002) 6.
- ⁸¹ KNAUSZ (2004)
- ⁸² F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József (2005/2006): A történelem-érettségi vizsgafejlesztésének áttekintése (1995–2003). In: F. DÁRDAI Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. I. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 121. (A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI.)
- ⁸³ F. DÁRDAI Ágnes - KAPOSI József (2004): Előszó az új történelmi érettségéhez. *Történelempedagógiai Füzetek*, 16. sz. 21, 24. Lásd továbbá F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József (2005): Az új történelem érettségiről, avagy a megőrzés és megújítás egyensúlyának kísérlete. *Történelempedagógiai Füzetek*, 19. sz. 25-45.; F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József (2006): Merre tovább történelemérettségi? Javaslatok az új történelemérettségi továbbfejlesztésére. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf. 10. sz. 21-35.
- ⁸⁴ F. DÁRDAI – KAPOSI (2005): Az új történelem érettségiről, avagy a megőrzés és megújítás egyensúlyának kísérlete. *Történelempedagógiai Füzetek*, 19. sz. 27-29.
- ⁸⁵ F. DÁRDAI – KAPOSI (2005) 30.
- ⁸⁶ FISCHERNÉ DÁRDAI (2010) 15.

Gyertyánfy András: Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig.
A történelemtanítás súlypontjának változásai

-
- ⁸⁷ KAPOSÍ József - SZÁRAY Miklós (2005): Forrásközpontú történelem - tevékenységközpontú történelemtanítás. *Történelempedagógiai füzetek*, 9. évf. 3. sz. 77-81.
- ⁸⁸ KAPOSÍ József (2014): A 2005-ös érettségi vizsga hatása a tananyagtartalmakra és a változó taneszközüpiacra. In: CSÓKA-JAKSA Helga – SCHMELCZER POHÁNKA Éva – SZEBERÉNYI Gábor (szerk.): *Pedagógia – oktatás – könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére*. Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont, Pécs, 180.
- ⁸⁹ KINYÓ (2005a) 122-123.
- ⁹⁰ KINYÓ (2005a) 113.
- ⁹¹ KINYÓ (2005a) 119.
- ⁹² KINYÓ (2005a) 120.
- ⁹³ KINYÓ László (2005b): A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján. *Magyar Pedagógia*, 105. évf. 4. sz. 429-430. http://www.magyarpedagogia.hu/?pid=10&nid=2005_4 (Megtekintés: 2018. 03. 10.)
- ⁹⁴ Például: SZABOLCS Ottó (2002): A történelemtanítás jövőjének kérdőjelei. *Történelempedagógiai füzetek*, 11. sz. 13.: „A történelem mint iskolai stúdium (...) építőköve a történelmi-társadalmi megismerés megtanításának és begyakoroltatásának“, 15.: „A tanóra és a tanítási folyamat ebben az értelemben nem más, mint a készségfejlesztés gyakoroltatása és gyakorlása“.
- ⁹⁵ SZABOLCS Ottó (2003): A történelmi megismerés útvesztői. *Történelempedagógiai Füzetek*, 13-14. sz. 67.
- ⁹⁶ SZABOLCS Ottó (2008): A történelemtanítás válságáról. *Történelempedagógiai Füzetek*, 29. sz. 43.
- ⁹⁷ SZABOLCS (2003) 56-57.
- ⁹⁸ SZABOLCS Ottó (1999): Arról a bizonyos pluralizmusról és multiperspektíváról. *Történelempedagógiai Füzetek*, 4. sz. 54.; SZABOLCS (1998) 98.
- ⁹⁹ SZABOLCS Ottó (2007): A történelemtanítás jövőjének gondjairól. *Történelempedagógiai Füzetek*, 25. sz. 8., 10.
- ¹⁰⁰ KOJANITZ László (2003): Új történelmi programok fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évf. 6. sz. 66-71. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00072/2003-06-mu-Kojanitz-Uj.html>; KOJANITZ László (2011): A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanuláshig. *Történelemtanítás*, 2. évf. 4. sz. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2012/01/4-szam-2011/>;
KOJANITZ László (2013): A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra*, 23. évf. 2. sz. 28-47. <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/171.html>;
KOJANITZ (2014a); KOJANITZ László (2015): A diákok gondolkodásának fejlődése a történelemtanulás eredményeként. *Iskolakultúra*, 25. évf. 11. sz. 44-52. <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/197.html>
- ¹⁰¹ KOJANITZ László (2014b): A kerettanterv változásai – a történetmesélésétől a reflektív történelemszemléletig. *Történelemtanítás*, 5. évf. 1. sz. 7.
- ¹⁰² KOJANITZ (2014) 5-7.
- ¹⁰³ VAJDA Barnabás (2010): Forgácsok egy új történelemdidaktikából I. Óratervezés: a tevékenységek operacionalizációja és taxonómiája. *Történelemtanítás*, 1. évf. 4. sz. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/12/4-szam-2010/> ;
VAJDA Barnabás (2011): Forgácsok egy új történelemdidaktikából II. A forrásfeldolgozó munka didaktikája és metodikája – elmélet. *Történelemtanítás*, 2. évf. 1. sz. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2011/03/1-szam-2011/>
- ¹⁰⁴ VAJDA (2011) 3.
- ¹⁰⁵ KAPOSÍ (2010b) 10-13., 20.
- ¹⁰⁶ KAPOSÍ (2010a) 89.
- ¹⁰⁷ KAPOSÍ (2014) 169.
- ¹⁰⁸ KAPOSÍ József (2017): A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok. *Történelemtanítás*, 8. évf. 1-2. sz. 2-3. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/1-2-szam-2017/> (Megtekintés: 2018. 13. 10.)
- ¹⁰⁹ KNAUSZ (2015) 21-22. Ugyanennek korábbi kifejtését lásd KNAUSZ (2004).
- ¹¹⁰ KNAUSZ (2015) 60-61.
- ¹¹¹ KNAUSZ Imre (2017): Műveltségkép az ezredforduló után. *Magyar Tudomány*, 178. évf. 11. sz. 1376.
- ¹¹² FISCHERNÉ DÁRDAI (2010) 19.
- ¹¹³ KAPOSÍ (2014) 175., 177.
- ¹¹⁴ FISCHERNÉ DÁRDAI (2010) 22-25.
- ¹¹⁵ KAPOSÍ (2010a) 81-88.
- ¹¹⁶ A 2016 novemberében elvégzett általános felmérés kiértékelése. *Történelemoktatók Szakmai Egyesülete*. <http://tortenelemoktato.hu/allasfoglalasok/a-2016-novembereben-elvezgett-altalanos-felmeres-kiertekelese.html> (Megtekintés: 2017. 02. 05.)
- ¹¹⁷ KNAUSZ (2015) 16.
- ¹¹⁸ JAKAB György (2008): A magyar nemzeteszme változásai és a történelemtanítás kánonja. *Iskolakultúra*, 18. évf. 5-6. sz. 4. <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/130.html> (Megtekintés: 2017. 02. 05.)
- ¹¹⁹ FISCHERNÉ DÁRDAI (2010) 24.
- ¹²⁰ KAPOSÍ (2010a) 90.