



SELYE JÁNOS EGYETEM

TANÁRKÉPZŐ KAR

Vajda Barnabás

**Bevezetés**  
**a történelemdidaktikába és**  
**a történelemmetodikába**

2018





### **Vajda Barnabás**

(1970) tanár,  
történész

Két fő szakterülete a hidegháború korszaka és a történelemdidaktika. Ezekhez kapcsolódóan a kutatói tevékenysége a

hidegháborús politikatörténetet (nemzetközi kapcsolatok, Szabad Európa Rádió, média-propaganda, várostörténet) és a történelem-tankönyvek didaktika apparátusának elemzését érinti.

Ezidáig több sikeresen lebonyolított szlovákiai és nemzetközi tudományos projekt (VEGA) vezetője és résztvevője, továbbá számos pályázat, kutatóút és ösztöndíj kedvezményezettje volt. Tagja a Magyar Tudományos Akadémia Köztestületének, a Történelemt@nítás szakfolyóirat szerkesztőbizottságának és a Magyar Történelmi Társulatnak.

2006 óta az SJE Tanárképző Karon a történelemtanár-jelöltek módszertani képzésének a vezetője, aki külön hangsúlyt fektet a tanártovábbképzés korszerűsítésére és a pedagógus-jelöltek tehetséggondozására.

Kiterjedt angol és szlovák nyelvű tevékenységet folytat: tagja az International Society for History Didactics nemzetközi szakmai társaságnak, évekig tagja volt a pozsonyi központi tantárgybizottságnak (Ústredna predmetová komisia pre dejepis pri ŠPÚ), és jelenleg is az Euroclio nemzetközi történelemtanári szervezet szlovákiai nagykövete.

# Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmethodikába





Vajda Barnabás

# Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmethodikába

Második kiadás

Komárom  
2018

© Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD.  
Selye János Egyetem  
Tanárképző Kar

Nyelvi lektor / Jazykový korektor:  
PaedDr. Győriová Baková Eva

Szakmai lektorok / Odborní lektori:  
Doc. PaedDr. Viliam Kratochvíl PhD.  
Dr. habil. Kaposi József, PhD.  
PaedDr. Kulcsár Mónika

Redaktor/Szerkesztő:  
Dr. habil. PaedDr. Keserű József, PhD.

A kiadvány az Emberi Erőforrások Minisztériuma és  
a Pro Selye Univerzitas n. o. támogatásával készült.

ISBN 978-80-8122-239-9

## Tartalom

Obsahová štruktúra knihy v slovenskom jazyku sa nachádza na strane 152.  
The English language Content page of this book is on page 155.

**Előszó** a második kiadáshoz ..... 9

**1) Didaktika és metodika** ..... 11

1.1) Mi a módszertan?

1.2) Milyen érvek szólnak amellett, hogy iskolai módszereinknek az általános pedagógia ismereteiből kell kiindulniuk?

1.3) Mi a különbség történelemdidaktika és történelemmetodika között?

1.4) Mi következik történelemdidaktika és történelemmetodika különbségeiből?

1.5) Miben jelent többletet a történelemdidaktika a metodikához képest?

**2) A történelem mint tudomány és iskolai tantárgy** ..... 20

2.1) Hogyan értelmezik egyes tudósok a történelem mint tudomány és mint iskolai tantárgy kapcsolatát?

2.2) Mi a különbség múlt és történelem között?

2.3) Milyen jelentősége van a történelem tanítása szempontjából a múlt és a történelem közti különbségnek?

2.4) Milyen jelentősége van a történelem tanítása szempontjából a múlt különböző felfogásainak?

2.5) Hogyan konstruálódik a történelem?

**3) Alapvető történelemdidaktikai és történelem-módszertani ismeretek** 29

3.1) Melyek az alapvető órátípusok?

3.1.1) Új ismereteket feldolgozó tanóra

3.1.2) Tudást elmélyítő, gyakoroltató tanóra

3.1.3) Ismétlő, összegző tanóra

3.1.4) Számonkérő tanóra

3.1.5) Rendhagyó tanóra

3.1.6) Kombinált tanóra

- 3.2) Melyek az alapvető oktatási módszerek?
- 3.3) Melyek a történelmi tanulás/tanítás optimális típusai?
- 3.4) Hogyan kell alkalmazni a korszerű történelem-módszertant?

**4) Az iskolai történelemtanítás céljai, feladatai ..... 46**

- 4.1) Mi a célja, feladata az iskolai történelemtanításnak?

**5) A történelmi ismeret ..... 50**

- 5.1) Mi a történelmi adat?
- 5.2) Mi a történelmi tény?
- 5.3) Mi a történelmi fogalom?
- 5.4) Milyen hasonlóságok és különbségek vannak adatok, tények és fogalmak között?
- 5.5) Mi a történelmi ítélet?
- 5.6) Milyen problémákat vetnek fel a történelmi ítéletek?
- 5.7) Hol a helyük és mi a szerepük a korszerű történelemoktatásban a szubjektív ítéleteknek?

**6) Speciális történelmi ismeretek és képességek ..... 61**

- 6.1) Mi a különbség ismeret és képesség között?
- 6.2) Hogyan oszthatóak a történelmi képességek?
- 6.3) Miért kell a történelemtanításnak kitüntetett figyelmet fordítania az idővel kapcsolatos ismeretekre és képességekre?
- 6.4) Milyen idővel kapcsolatos ismereteket és képességeket kell tanítani/tanulni, gyakoroltatni/gyakorolni történelmen?
- 6.5) Miért kell a történelemtanításnak kitüntetett figyelmet fordítania az ok-okozati összefüggésekkel kapcsolatos ismeretekre és képességekre?

**7) A korszerű iskolai történelmi tudás ..... 77**

- 7.1) Mi és milyen a korszerű iskolai történelmi tudás?
- 7.2) Mit jelent az értés–megjegyzés–alkalmazás–értelmezés logikai rend?
- 7.3) Milyen egyéb tényezők jellemzik a korszerű iskolai történelmi tudást?
- 7.4) Miért kell a tanulókat a lehető legnagyobb aktivitásra ösztönözni?
- 7.5) Milyen egyéb szempontjai vannak a fokozott tanulói aktivitásnak?



7.6) Miként függ össze a korszerű iskolai történelmi tudás az életkorral, képességekkel, szociális státusszal vagy iskolatípussal?

## **8) Óratervezés: a tevékenységek operacionalizációja és taxonomizációja 90**

8.1) Miért kell a tanórát előre tervezni?

8.2) Tervezéssel kapcsolatos alapfogalmak

8.3) Hogyan tervezzünk történelem-tanórát?

8.4) Melyek az óratervezéssel kapcsolatos egyéb gyakori kérdések?

8.5) Mit jelent az operacionalizáció?

8.6) Mit jelent a taxonomizáció?

8.7) Hogyan küzdhetők le azok a pluszfeladatok, amelyek az alapos tervezés okán hárulnak a pedagógusra?

## **9) A történelemtankönyv ..... 103**

9.1) Mi célt szolgál a történelemtankönyv?

9.2) Milyen típusú történelemtankönyvek vannak?

9.2.1) Tanításra szánt történelemtankönyv

9.2.2) Kronológián alapuló történelemtankönyv

9.2.3) Tematikus történelemtankönyv

9.2.4) Forrásközlő tankönyv

9.2.5) Történelmi szöveggyűjtemény, forrásgyűjtemény, történelmi olvasókönyv

9.2.6) Feladatgyűjtemény, munkafüzet

9.2.7) Munkáltató tankönyv; képességfejlesztő munkafüzet, didaktikailag előkészített forráselemzés

9.2.8) Tanári kézikönyv

9.3) Milyen részekből áll a történelemtankönyv?

9.3.1) Leíró vagy szerzői szöveg

9.3.2) Források

9.3.3) Didaktikai apparátus

9.4) A didaktikai apparátus részei, egységei

9.4.1) Képek (kép mint illusztráció, kép mint forrás)

9.4.2) Minilexikon, minieletraajz

9.4.3) Kérdések és feladatok

9.4.4) Gyakorlatok

9.4.5) Történelmi munkamódszerek

9.5) Hogyan készülünk fel a történelemtankönyv használatára?

**10) Az iskolai történelmi térkép ..... 123**

10.1) Mi célt szolgál az iskolai történelmi térkép?

10.2) Milyen típusú iskolai történelmi térképek vannak?

10.2.1) Falitérkép

10.2.2) Iskolai kézi történelmi atlasz

10.3) Mik a térképhasználat buktatói?

10.4) Mit és hogyan gyakoroljunk az iskolai történelmi térképen?

**11) A forrásfeldolgozó munka metodikája és didaktikája ..... 132**

11.1) Hogyan függ össze a forráshasználat a korszerűséggel?

11.2) A történelem emberi konstrukció jellege

11.3) Többszemponúság, kontroverzivitás

11.4) Empátia

11.5) Forrás és bizonyíték

11.6) Hogyan viszonyuljanak egymáshoz tankönyv és források?

11.7) Milyen lépésekből áll a forrásfeldolgozó munka?

11.7.1) Pre-analitikus fázis

11.7.2) Analitikus fázis (analízis)

11.7.3) Szintetikus fázis (szintézis)

11.7.4) Poszt szintetikus fázis

11.8) Milyen problémák merülhetnek fel a forrásfeldolgozó munka során?

**A táblázatok listája ..... 148**

**Zhrnutie obsahu knihy v slovenskom jazyku ..... 150**

**Obsahová štruktúra knihy v slovenskom jazyku ..... 152**

**English language content page ..... 155**

**Szakirodalom - Obdorná literatúra - Bibliography ..... 159**

**Név- és fogalomtár - Register mien a pojmon - Index ..... 167**

## Előszó a második kiadáshoz

Tisztelt Olvasó!

Ennek a könyvnek az első kiadása 2009-ben jelent meg 300 példányban, s miután ez a könyvmennyiség elfogyott, szükségessé vált, hogy a hallgatóink újra hozzá tudjanak férni ahhoz a könyvhöz, amely a tanszékünkön folyó történelemdidaktikai és -metodikai képzés alapvető magyar nyelvű szakirodalma.

Ezen túl a második kiadás igényét azok a szakmai tapasztalataim is erősítették, amelyeket a Selye János Egyetem Tanárképző Kar Történelem Tanszékén zajló történelemtanár-képzésben szereztem az elmúlt bő évtized alatt. Ebbe a körbe beletartoznak a történelemtanár-képzés mindennapi tapasztalatai éppúgy, mint az azóta végrehajtott tudományos kutatásaim, ösztöndíjaim és szakmai együttműködéseim a magyar, szlovák és a tágabb nemzetközi szakmai szintéren konferenciák, szakmai elemzések, műhelymunkák, vendégelőadások stb. formájában.

Az elmúlt évtizedben több ponton változott és fejlődött a szakma: bővült a magyar és a nemzetközi történelemdidaktikai szakirodalom, valamint a tudományterületen jelentős PhD. munkák születtek. Viszonylag sok tapasztalatot tartogattak számomra a tanszékünkön írt kisdoktori munkák és szakdolgozatok, valamint a történelemdidaktikával és -metodikával kapcsolatos TDK-munkák, valamint az ezeket kísérő szakmai megbeszélések és viták.

Mindez azt jelenti, hogy amíg az első kiadásba főleg a közoktatásban elöltött tudásomat tudtam beleépíteni, addig a második kiadás ehhez képest nemcsak a nemzetközi történelemdidaktikában szerzett tapasztalataimat tartalmazza, hanem az egyetemi hallgatóinktól, jövőző kollégáktól érkező impulzusokat is. E helyütt kell köszönetet mondanom magyar és szlovák barátainak, szakmai lektoraimnak: Kulcsár Mónikának, Kaposi Józsefnek és Viliam Kratochvílnak (Ďakujem Ti, Vilo!) az ő türelmes figyelmükért, okos kritikai megjegyzéseikért és leleményes kiegészítéseikért, amelyekkel hozzájárultak könyvem tartalmához.

Bár az első kiadás elsősorban a mi egyetemünk céljaira készült, időközben számos visszajelzést kaptam arról, hogy a könyv magyarországi egyetemi berkekbe és pedagógusi kezekbe is eljutott, aminek természetesen nagyon örülök.

Úgy tudom, hogy az enyémhez hasonló tartalmú, mostanában megjelent és magyar nyelvű történelemdidaktikai szakkönyv nem létezik. Mindezzel együtt úgy gondolom, hogy ez a könyv az, amit a címe jelez: egy alapos és rendszeres bevezetés; egy átfogó és (hitem szerint) praktikus segítség mindazoknak, akik a történelemtanítás elméleti és gyakorlati szempontjait rendszerben, a történelemdidaktika jelenleg is fejlődő rendszerében szeretnék látni, érteni, megtanulni és gyakorolni.

Ez a második kiadás (melynek kéziratát 2018. április 31-én zártam le) jelentős tartalmi változásokat tartalmaz, ami azt jelenti, hogy mostantól az első kiadás az érvényét veszti.

## 1) Didaktika és metodika

### 1.1) Mi a módszertan?

1.1.1) A görög-latin eredetű methodosz szó jelentése: **célhoz vezető út**. A metodika vagy módszertan tehát eljárási módot jelent – azokat az eljárási módokat, amelyeket a pedagógus az iskolai tevékenység során alkalmaz.

1.1.2) Nem minden eljárás nevezhető módszernek. A pedagógiatudomány csak azokat az eljárásokat sorolja a módszer **fogalmkörébe**, amelyeket a pedagógus tudatosan, célzottn, rendszeresen (ismételve) alkalmaz, valamint amelyeket célfüggően, tartalomfüggően, eszközfüggően alkalmaz.

### 1.2) Milyen érvek szólnak amellett, hogy az iskolai módszereknek az általános pedagógiai ismeretekből kell kiindulniuk?

1.2.1) Egyes alapvető **óratípusok** és **oktatási módszerek** (vyučovacie metódy; teaching methods) ugyanúgy vagy nagyon hasonlóan kerülnek alkalmazásra a tantárgyak tanítása során. Pl. az új ismereteket feldolgozó tanóratípust, vagy a tudást elmélyítő/gyakoroltató tanóratípust nemcsak a történelemtanításban alkalmazzuk. Ugyanígy az olvasás/olvasztás, kérdés-felelet, szövegértés (pl. insert-módszer) és szövegalkotás stb. olyan módszerek, amelyek a történelemtanításon kívül az anyanyelv, irodalom, földrajz vagy társadalomismeret oktatása során is széles körben használatosak. A pedagógiai eljárások az iskolai gyakorlatban egyébként is ritkán önállóak: rendszerint egymással kölcsönhatásban, egymást kiegészítve, módszer-kombinációkban érvényesülnek.

1.2.2) Az általános pedagógia fontossága mellett szól, hogy ennek ismerete sok **standard iskolai helyzetre** felkészíti a pedagógust, mint pl. a tankönyvhasználat (používání učebnice dejepisú; the use of history textbook) alapvető és tantárgyfüggetlen eljárásaira. Ehhez adódik, hogy az iskolai mindennapokban a pedagógus nem kizárólag egyes szakórákon nyilvánul meg, hanem tudását, tapasztalatát, módszereit különféle iskolai helyzetekben alkalmazza, pl. osztályfőnökként vagy felügyelet során.

1.2.3) A pedagógust az általános pedagógia készíti fel annak megértésére, hogy a különböző életkorú tanulóknak más-más lélektani, szociális stb. szükségleteik és kondícióik vannak, amelyek szintén függetlenek a tantárgyaktól. Az általános módszertan rendszerint elégséges ahhoz, főként a gyermeklélektannal közösen, hogy a pedagógus a tanulót **egész entitásában** lássa: figyelembe vegye annak teljes iskolai környezetét (pl. más tantárgyakban nyújtott teljesítményt), valamint lássa a tanuló emberi személyiségének teljességét.

### 1.3) Mi a különbség történelemdidaktika és történelemmetodika között?

Az általános módszertan mellett minden iskolai tantárgynak van **szakmódszertana**. A szakmódszertan két dolgot feltételez. Egyfelől azt, hogy egy konkrét tantárgy eredményes tanításához a pedagógia és az általános módszertan elméleti és gyakorlati tanácsai nem elégségesek. Másfelől a szakmódszertan léte azt feltételezi, hogy minden iskolai tantárgynak vannak olyan specifikus vonatkozásai, amelyek speciális módszerek kidolgozását és használatát igénylik. A történelemtanítás során ilyen specifikus módszertani eljárásokat igénylő jelenségek pl. az idő és az ok-okozati összefüggések.

1.3.1) Ha nagyon **szűken** (elnagyolóan, a részleteket mellőzve) **értelmezzük**, akkor a történelemdidaktika és a történelemmetodika között nem látni nagy különbséget. E szerint a felfogás szerint a történelemdidaktika azonos a történelem módszertannal (metodikával). Ez a felfogás mindkét tudományos diszciplínát a pedagógiatudomány altudományának tekinti, nem lát köztük



tartalmi különbséget, vagyis úgy tekint rájuk, hogy a két fogalom egymás szinonimája. A szűk felfogás szerint tehát tartalmi értelemben a történelemdidaktika = történelemmethodika fő feladata az oktatási módszerek alkalmazása a konkrét tanítási helyzetekben, vagyis **az iskolai történelemtanítás gyakorlati megvalósítása**. Ennek megfelelően a pedagógus bizonyos elméleti ismeretekből indul ki, de főleg a praktikus iskolai tanítási gyakorlatra összpontosít.

1.3.2) **A történelemdidaktika tág értelmezése** (didaktika dejesisu; history didactics):

Ha a történelemdidaktika fogalmát (az előbbinél) **tágabban** értelmezzük (ami azt jelenti, hogy a fogalmat mélyebben, precízebben vizsgáljuk, a részletekre jobban odafigyelünk, és ismerjük a téma nemzetközi szakirodalmát), akkor azt állapíthatjuk meg, hogy **a történelemdidaktika számos ponton jelentősen elkülönül a történelemmethodikától**. Az elkülönülés, sőt önállóság mind strukturálisan, mind tartalmilag kimutatható. Ebből a szempontból a történelemdidaktikát azért lehet önálló tudománynak tekinteni, mert a történelemdidaktika sokkal több és mélyebb célt tűz ki, mint a történelem módszertan.

Csupán két konkrét jelenséget kiemelve:

Az első jelentős elkülönülési pont az, hogy a történelemdidaktika tárgya hangsúlyosan az iskolai történelemtanítás elmélete, és az ehhez kapcsolódó tapasztalati (empirikus) kutatások. (Didaktika dejesisu je teoreticko-empirická subdisciplína, ktorá sa zaoberá teóriou školského dejesisu ako výučbového predmetu, vrátane školských empirických výskumov.) Az más kérdés, hogy olyan iskola-rendszerekben, amelyekben a pedagógusokat nem ösztönzik arra, hogy kutatásokat végezzenek, ott a történelemdidaktika kutatási-minőségi többletértékét a pedagógusok nem látják, nem érzékelik.

A történelemdidaktika és a történelemmethodika másik igen jelentős elkülönülési pontja az, hogy a történelemdidaktika nagyon erősen ambicionálja, hogy vizsgálatának tárgya ne csak az iskolában tapasztalt jelenségek legyenek, hanem az iskolán kívüli világban (pl. a politikai közbeszédben) is igyekszik vizsgálni, elemezni, értelmezni a történelemmel kapcsolatos megnyilvánulásokat. Ezen a ponton a történelemdidaktikusok teljesen eltávolodnak a módszertanosoktól, és a történészekkel kerülnek viszonyrendszerbe, nem ritkán konfliktusba.

Itt arról van szó, hogy a történészek gyakran jutnak arra a konklúzióra, hogy egy-egy probléma gyökere (pl. ismerethiány, történelmi téveszmék terjedése) „a történelem iskolai oktatásában rejlik”. Ezt a konfliktust az okozza, hogy bár a szaktörténészek jól ismerik szakmájuk részleteit és mélységeit, viszont a legkritikább esetben értenek ahhoz, hogy egy-egy történelmi kort, személyiséget, jelenséget stb. hogyan, miért és milyen formában tanítanak/tanulnak az iskolában. A történelemdidaktikusok tehát nagyon értékes tapasztalatokat hoznak abba a párbeszédbe, amely a mindennapi történelmi jelenségek *iskolai* és *iskolán kívüli* formáiról, kialakulásáról, előzményeiről stb. szól, azaz végső soron fontos tudást tesznek hozzá egy-egy történelmi jelenség szélesebb társadalmi összefüggéseihez.

1.3.3) Arra a kérdésre, hogy „Mi a történelemdidaktika?”, a magyarországi történelemdidaktika vezető egyénisége, **F. Dárdai Ágnes** a következő választ adja: „A történelemdidaktika a történelmi kultúra kutatásának a tudománya.” (F. DÁRDAI 2010) Kicsit részletesebben ugyanő a következőképpen fejt ki a történelemdidaktika fő specialitásait: „Mivel a *történelmi tudat* központi szerepének hangsúlyozásával már nemcsak az iskolai, hanem egy tágabb, szélesebb, az egész társadalom közgondolkodását érintő terület került a kutatás fókuszába, [az 1960-as évek végétől] szükségszerűen bekövetkezett az eltávolodás, majd az elhatárolódás a pedagógiától, az általános didaktikától, illetve a közeledés a történelemtudományhoz, a történelemelmélethez.” (F. DÁRDAI 2006[a]: 30-32)

1.3.4) Történelemdidaktika és -metodika elkülönülésére utal számos, a nemzetközi szakirodalomból ismert szerző is, akikben közös jegy, hogy mind a történelemdidaktika, mind a történelmi kultúra fogalmát határozottan nemcsak iskolai, de iskolán kívül is értelmezendő folyamatnak, jelenségnek fogják fel (history culture as a mediation process inside and outside school).

**Zdeněk Beneš** szerint: „A történelemdidaktika önálló tudomány, amely a történettudomány és a pedagógiatudomány határán áll. Tárgya a történelmi tudat (kultivovanie historického vedomia žiaka), más megnevezéssel: a történelmi kultúra. A történelemdidaktikusoknak az a feladatuk, hogy a mindenkori történelmi kultúrát értelmezzék, és azt a társadalom minden irányába közvetítsék,

különös tekintettel a történelem iskolai tanítására.” („Didaktika dejepisu je historicko-vedecká disciplína, ktorá leží na hranici historických a pedagogických vied. Jej predmetom je historické vedomie a historická kultúra. Chápeme ju, ako náuku a sociálnej komunikácii historických informácií so špecifickým prihliadnutím vo vzťahu k školskému prostrediu a výučbe dejepisu.” BENEŠ 2006: 29)

**Joachim Rohlfes** [ejtsd: *rólfsz*] német didaktikus szerint: A történelemdidaktika híd a történettudomány és a pedagógiai tudományok között.

**Jörn Rüsen** német történész szerint: A történelemdidaktika a történelmi tanulás tudománya.

A finn **Arja Virta** történelemdidaktika alatt azt érti, amit az angol szakirodalom „historical culture”-nek, a német szakirodalom pedig „geschichtskultur”-nak nevez. (VIRTA 2010: 11)

1.3.5) Mindezek alapján összegezve saját álláspontomat történelemdidaktika és történelemmethodika kapcsolatáról, valamint a történelemdidaktika fogalmáról: A történelemdidaktika az a tudományterület, amely gyökereivel a történelemmethodikához kapcsolódik, de átnőtt a *történelmi kultúra* fogalmába, és mára annak szinonimája lett.

#### **1.4) Mi következik történelemdidaktika és történelemmethodika különbségeiből?**

Jegyzetünkben alapvetően a történelemdidaktika **tág értelmezéséből** indulunk ki. Ugyanakkor a történelemdidaktika és történelemmethodika területeit nem választjuk el egymástól, hanem kérdéseikkel párhuzamosan foglalkozunk; az utóbbival úgy, mint a történelemdidaktika kisebb egységével, részterületével. Mindezek alapján a következő **összefüggések** és **eltérések** fogalmazhatók meg a történelemdidaktika és a történelemmethodika között.

1.4.1) Mindkét tudományterület közös pontja és feltétele a **tudatos és tervezett** pedagógiai tevékenység.

1.4.2) A hagyományos történelem-módszertan egyetlen területet, a **pedagógus módszereit** tekinti módszertannak, beleértve a pedagógus elméleti ismereteit és az általa alkalmazott gyakorlati technikákat. (Pl. a tanulók motiválásának módszereit, a taneszköz-használati fogásokat stb.) A történelemdidaktika által befolyásolt módszertan a **tanulók módszereivel** is foglalkozik. A történelemdidaktika ugyanis célul tűzte, hogy a történelmi ismeretekhez és képességekhez tanulói munkamódszereket kapcsol, alakít ki.

1.4.3) A pedagógus cselekedeteiben **didaktika** és **metodika kölcsönhatása** nyilvánul meg. Más szavakkal: annak eldöntése, hogy hogyan, mi módon zajlik a történelem tanítása/tanulása, az nem egyszerűen technikai kérdés, hanem elméleti felkészültség is. A pedagógus által választott munkamódszerek (hogyan?-ok és mi módon?-ok) alapvetően meghatározzák a tanulók munkamódszereit is. Ami a pedagógus számára oktatási módszer, az a tanulónak munkamódszer (tanulási módszer). Pl. ha egy új ismereteket feldolgozó tanórátípushoz a pedagógus a tanári magyarázatot (frontális tanítást) választja módszerül, azzal meghatározza az órán a tanulók passzív magatartását. Vagy ha a motiváló módszerek közül a pedagógus a vita mellett dönt, azzal nemcsak saját osztálybeli szerepét határozza meg (neki kell majd irányítani a vitát), de a tanulóktól elvárt cselekvést, fokozott aktivitást is. Vagy ha a pedagógus a tananyag rögzítésére a csoportmunkát választja, akkor konkrét lépést tesz a tanulók együttműködési (kooperációs) készsége fejlesztése irányába.

1.4.4) A történelemdidaktika **hatására** az 1970-es évektől a történelemmetodika is egyre fokozódó mértékben alkalmazni kezdte az alábbi eljárásokat:

(i-ii) A **források iskolai használata** és a **történelmi munkamódszerek**. A források használata és azok mélységelvű feldolgozása által a történelemdidaktika szakszerűbbé és érdekesebbé akarja tenni a történelem iskolai tanulását. **Érdekesebbé**, felismerve, hogy a hagyományos (pl. kizárólag tanári előadáson vagy kizárólag tankönyvön alapuló) módszerek az informatikai forradalom korában

unalmasak. **Szakszerűbbé**, mivel a történelemdidaktikusok szerint a történelemtanításban (annak kezdetektől belekódolt teologikus jellege és nemzetállami ideológiája helyett) a modern világi demokráciákban a független és kritikai gondolkodásra való serkentésnek kell dominálnia. A történelemdidaktikai képzettségű pedagógus úgy fogja fel szakmáját, mint a történettudomány és a pedagógia ötvözetét: ismeri a történeti munka alapvető fogásait (pl. forrásokkal való munka, forráskritika), és ismeri ezek iskolai alkalmazásának lehetőségeit is. A radikális történelemdidaktikusok nem elégszenek meg pusztán a források használatával és feldolgozásával, hanem egyre több, változatosabb (tárgyi, írott, képi, hangos stb.) és sokoldalúbb forrásokat (két- és sokszempontúakat vagy egymásnak ellentmondókat) tartanak szükségesnek a tanórán alkalmazni.

(iii-iv) **Munkáltatás** és **értelmezés**. A munkáltatás és az értelmezés jelentőségének hangsúlyozásával a történelemdidaktika a korszerűtlen történelemtanítási módszerekkel szemben kínál alternatívát. Ellentétben a tanulói passzivitással és felületes „átvettük”-kel, a **munkáltatás** a tananyag aktív és **mélysegelvű** feldolgozását jelenti. A történelemdidaktika ragaszkodik ahhoz is, hogy (szemben az egyoldalú történelemértelmezéssel) minden történelmi jelenség feldolgozása **nyitott értelmezési mezőben** valósulhasson meg, ugyanúgy, ahogy a független történész is gondolkodik és dolgozik. (Az aktív munkáltatásról [deep learning, meaningful learning, active learning] lásd Cerdet Kirpik in AKTEKIN – HARNETT – ÖZTÜRK – SMART 2009: 59-75.)

(v) A történelemdidaktika a történelmi ismeretek megszerzésén túl az ismeretek **alkalmazását** is hangsúlyozza. Iskolai környezetben az alkalmazás narratív kompetenciát jelent, amely magában foglalja a történelmi ismeretek megszerzésének, kezelésének és értelmezésének együttesét.

1.4.5) Történelemmethodika és történelemdidaktika fogalmi köreit az alábbi táblázat segítségével tesszük összehasonlíthatóvá. [1. táblázat]

A történelemmethodika alapkérdései	A történelemdidaktika alapkérdései
Mit tanítsak?	Hogyan tanítsak?
Miből tanítsak?	Miért pont azt tanítom/tanítom, amit?
Hogyan tanítom („adjam át”) a történelmet?	Hogyan tanuljuk a tanulókkal közösen a történelmet?
Hogyan építsem fel a tananyagot?	Miért pont úgy tanítom/tanítom, ahogy?
Milyen módszereket alkalmaznak?	Hogyan tudom növelni a tanulói aktivitást, és hogyan tudom hozzásegíteni őket az önálló értelmezés képességéhez?
Milyen eszközöket alkalmaznak? (pl. tankönyv, térkép, technika)	Hogyan tudom növelni a forrásokkal való munka gazdagságát, sokoldalúságát?
Hogyan tudok megfelelni az irántam mint pedagógus iránt megfogalmazott elvárásoknak?	Hogyan tudom folyamatosan növelni pedagógusi munkám hatékonyságát?

## 1.5) Miben jelent többletet a történelemdidaktika a methodikához képest?

1.5.1) A történelemdidaktika nem jelent automatikus minőségi többletet a történelemmethodikához képest, mivel a történelemdidaktikai megközelítés erősen **környezetfüggő**. Nagyon tömören fogalmazva: nem mindig szükséges vagy lehetséges az alkalmazása. Pl. nagyon sok pedagógus számára a tartalmi célok (az ún. tárgyi tudás) mindennél fontosabbak. Egyes történelemdidaktikusok egyenesen kétségbe vonják, hogy a hagyományos iskolai történelem-



tanítás képes-e, fel van-e készülve formálni azt a narratív kompetenciát, amely a történelemdidaktika tág értelmezéséből következik.

1.5.2) A történelemdidaktika és a történelemmethodika közti minőségi különbségnek két további jegye van:

(i) Történelemdidaktikai jellegű munkát végez az a pedagógus, aki képes és hajlandó munkája során **felülvizsgálni** saját pedagógiai tevékenységét, s ezt hajlandó folyamatosan a változó igényekhez igazítani. Eközben le kell szögezni, hogy a történelemdidaktikai szemlélet iskolai alkalmazása képes kezelni azokat a problémákat, amelyek a tanulók fiatalabb életkorából, képességiányaiból, hátrányos szocializációs környezetéből vagy az iskolatípusból származnak.

(ii) Történelemdidaktikai irányú munkát végez az a pedagógus, aki a mindennapi oktatásban a gyakorlati megoldanivalók mellett figyelembe veszi a történelemnek mint a **társadalomban ható tényezőnek** a jelenségeit. Pl. hogy a történelem az általános műveltségen kívül a személyes és közösségi emlékezés része, valamint hogy a történelmi kultúrával kapcsolatos érzéseknek a személyes identitástól kezdve a lokális és a közösségi identitáson át közük van a nemzeti, európai és összemberi dimenziókhöz is.

## 2) A történelem mint tudomány és iskolai tantárgy

### 2.1) Hogyan értelmezik egyes tudósok a történelem mint tudomány és mint iskolai tantárgy kapcsolatát?

2.1.1) **Edward Hallett Carr** (1892-1982): „A történelem a jelen és múlt között végbemenő, véget nem érő párbeszéd.” (CARR 2006: 96)

2.1.2) **Katona András** és **Sallai József**: „A történelemtanításnak [...] nem csupán a lényegesebb tényeket, fogalmakat és összefüggéseket kell bemutatnia, de hatnia kell a tanulók egész személyiségére. [...] Tárgyunknak tehát szerves része az érzelmi, akarati nevelés is. Teljes személyiségre azonban csak az élet teljességével, az életteljes történelemtanítással lehet hatni.” (KATONA – SALLAI 2002: 69-70)

2.1.3) **F. Dárdai Ágnes**: „Aki történelmet tanít, arra vállalkozik, hogy tanítványait szakszerűen segíti a történelmi megismerés folyamatában. Tanulóinak figyelmét a múltra irányítja, és segíti őket a történelem megismerésében, megértésében, a múlt rekonstruálásában és értelmezésében. A történelemtanár arra hivatott, hogy a tanulók ún. narratív kompetenciájának formálásában tevékeny szerepet játsszon. A történelem megismerése során a tanulók tényeket, adatokat, ismereteket, összefüggéseket tanulnak meg, amelyek általános történelmi műveltségük fundamentumát képezik.” (F. DÁRDAI 2006 [a]: 66)

2.1.4) **Federmayer Katalin**: „A történelemoktatást úgy lehet leginkább depolitizálni, ha a különböző politikai diskurzusok, >>hegyi beszédek<< helyett a hangsúlyt átcúsztatjuk a dokumentumok, tehát az autentikus források tanulmányozására. A módszer nem elhanyagolható másodlagos haszna, hogy a forráselemzés közben a gyerekek megtanulják kritikával kezelni az írott szót. Ez a munka olyan készségeket fejleszt bennük, amelyek segítségével bizvást remélhetjük, hogy gondolkodó, önálló véleményalkotásra képes állampolgárokat nevelünk.” (FEDERMAYER 2004: 13-3)

2.1.5) Az én személyes felfogásomban az iskola a művelődés formális (értsd: erre létrehozott) intézménye, amely versenyben áll a művelődés más, nem intézményesített formáival, pl. a szülőktől, a médiáktól, a kortársaktól stb. származó tudással. Én az iskola végső értelmét abban látom, hogy a tanuló az elsajátított műveltség birtokában boldogabb ember legyen. A boldog tanuló, a **boldog ember** kiműveléséhez az iskola azzal tud leginkább hozzájárulni, ha szakmai felelőssége és céltudatossága révén – figyelembe véve a közoktatás általános szempontjait és céljait is – a tanuló teljes személyiségét fejleszti. Ebben a keretben az iskolai történelemtanítás (az iskola minden fokán) a történettudomány korszerű ismereteinek pedagógiai cél tudatos módon való feldolgozása és közvetítése, és semmiképpen sem a történettudomány „lebutított” változata. Tömören: az iskolai történelemtanítás a legnemesebb történettudomány didaktikailag céltudatosan feldolgozott változata.

## 2.2) Mi a különbség múlt és történelem között?

A múlt az idő elmúlt egysége. A történelem pedig a múlt emberi rögzítése, vizsgálata és értelmezése. Múlt és történelem fogalmi körét az alábbi táblázat segítségével tehetjük összehasonlíthatóbbá. [2. táblázat]

<b>Múlt</b> (minulost; past)	<b>Történelem</b> (dejiny, história; history)
<p>A múlt objektív valóság.</p> <p>Emberi érzékelése az elmúláshoz kötődik, és a legtöbb embernek (legálábbis az európai kultúrában) olyan folyamatot jelent, amelyben az események kezdődnek, lezajlanak és befejeződnek, azaz elmúlnak, múlttá válnak.</p> <p>A múltat (tehát valaminek az egykori létét) kézzelfoghatóan bizonyítják pl. a legrégebb múltból fennmaradt tárgyak, vagy az adott korban élt emberek beszámolóit (pl. levelek, jogiratok).</p>	<p>A történelem az emberi elme alkotása (konstrukciója).</p> <p>„A történelem szelektív, retrospektív rekonstrukció, a jelennek egy sajátos narrációja.” (F. Dárdai Ágnes)</p> <p>A történelem anyagi formában úgy létezik, hogy valaki a történelmi jelenségeket (pl. forrásokat, személyek életét, eseményeket) megvizsgálja, értelmezi, és valamilyen formában (pl. előadásban, leírva, filmen) közlésezi.</p> <p>A történelem (history) alapját gyakran konkrét történetek (sztorik) alkotják. A történetek azonban nem azonosak a történelemmel. A történelem ugyanis nem pusztán az egyes történetek összességét jelenti, hanem az azokból kibontakozó nagyobb történelmi folyamatok átlátását és megfogalmazását.</p>

### 2.3) Milyen jelentősége van a történelem tanítása szempontjából a múlt és a történelem közti különbségnek?

2.3.1) A történelemmel nem szakemberként foglalkozók tudatában a múlt és a történelem nem válik külön. Más szavakkal: a legtöbb ember minden múltat és minden emléket – főleg saját személyes múltját és személyes emlékeit – történelemnek tartja. Ezzel ellentétben viszont a történelmet tanító pedagógusnak

a (2. táblázatban leírt) **szakszerű állásponton** kell állnia, és éppen az a feladata, hogy a tanulóknak múlt és történelem különbségének tudatát kialakítsa. (ERDMANN 2008: 27-38)

2.3.2) Az iskolai történelemtanítás tárgya olyasmi, amit a tanulók csak ritkán tudnak megfogni. De ha meg tudják is fogni a múlt tárgyait (artefaktumok), a történelmi jelenségek eszmei lényegéhez akkor is csak vizsgálat és értelmezés útján tudnak eljutni. Csakhogy ha a múlt objektív valóságából csak vizsgálat és értelmezés útján lehet a történelemhez mint konstrukcióhoz eljutni, akkor több kérdés is fölmerül. Az első kérdés az, hogy hány múlt és hány történelem van. **Michael Joseph Oakeshott** (ejtsd: *óksot*; 1901-1990) angol történetfilozófus szerint „bár múlt csak egy van, de a különböző megközelítések különböző múltakhoz vezetnek”. (Idézi LIAKOS 2009: 62-63) A második kérdés, hogy az iskolai történelemtanulás során a tanulóknak a másoktól (pl. történészekről, tankönyvszerzőktől vagy pedagógustól) átvett vizsgálatokat és konstrukciókat kell-e megtanulniuk, vagy szükséges, hogy a tanulók maguk vizsgálódjanak, és önálló értelmezéseket alakítsanak ki? A korszerű didaktika és módszertan határozottan az utóbbit pártolja.

#### **2.4) Milyen jelentősége van a történelem tanítása szempontjából a múlt különböző felfogásainak?**

A múltra tekinthetünk a múltból; ez az egykorú vagy kortárs (**szinkron**) szemlélet (synchronny pohľad na minulosť). A múltra tekinthetjük a mából; ez a visszatekintő (**diakrón**) szemlélet (diachronny pohľad na minulosť).

A történelmi múltat lehet rekonstruálni és értelmezni mindkét szemlélet alapján, a kettő között azonban lényeges különbségek vannak. Az egykorú szemlélet az adott korszak szempontjaiból indul ki, pl. a kortársak akkori (korlátozott) tudásából, vagy elfogult véleményéből (zaujatost'; bias). A mából visszatekintő szemléletekben meghatározó helye van a mai tudásnak, amely szélesebb, körültekintőbb, épp ezért rendszerint kritikusabb. Amennyiben vitát rendezünk vagy ítéletet kívánunk mondani egy múltbeli jelenségről, szükséges tudatosítani az egykorú és a mai szempontok közti különbségeket, pl. a szempontok

folyamatos változását. Pl. az ipari forradalom gyermekmunkáját ma sokkal kegyetlenebb dolognak fogjuk föl, mint azt a 18. században tették. Vagy az a tény, hogy a rabszolgaságot és a gyarmatosítást ma mindenki elítéli, nem jelenti, hogy a tanulókkal ne vizsgálhatnánk olyan korabeli forrásokat, amelyek a rabszolgaság vagy a gyarmatosítás előnyeiről adnak számot.

## 2.5) Hogyan konstruálódik a történelem?

A történelemtanár számára alapvető kérdés, hogy hogyan konstruálódik a történelem.

2.5.1) A történelem (**history**) alapját konkrét történetek (**sztorik**) alkotják. A történetek azonban nem azonosak a történelemmel. A történelem ugyanis nem pusztán az egyes történetek összességét jelenti, hanem valami mást és többet: az egyes történetekből kibontakozó nagyobb történeti folyamatok átlátását és megfogalmazási képességét.

Gondoljunk arra, hogy a múltbeli történetek (pl. katonasztorik) hogyan illeszkednek a „nagy” történelembe: egyes történetek gépies ismétlődéseket mutatnak, más történetek viszont teljesen atipikusak; az előbbieket felesleges volna sokszor elismételni, az utóbbiak viszont ellentmondanak a „jól ismert eseményeknek”. Vagy gondoljunk arra, hogy az itt-ott elmondott vagy leírt múltbeli magán történetek milyen viszonyban állnak az események többszörös forrásokkal igazolt, állami szinten megfogalmazott változatával. Itt nem arról van szó, hogy melyik az értékesebb vagy hitelesebb (pl. a lövészárkok poklát elmesélő sorkatonáé vagy a sajtókommunikét kiadó tábornoké). Hanem arról, hogy **a sztorikat hisztorivá kell alakítani**: a történésznek kell megtalálnia az egyensúlyt az egyedi és a tipikus sztorik között; a hiteles és a fabrikált sztorik között; a jellemző és a fő trendektől elütő történeti jelenségek között stb. S mindezt meg kell tudnia fogalmazni a történelem „fogyasztói” számára, akár tanulókról, akár felnőtt olvasókról, akár filmnézőkről stb. van szó. Összegezve: a történelem nagy konstrukcióinak a kialakítása a történészek feladata. Azonban annak megértése, hogy **a történelem konstruálódik** – az véleményem szerint kiemelt feladata az iskolai történelemtanításnak.



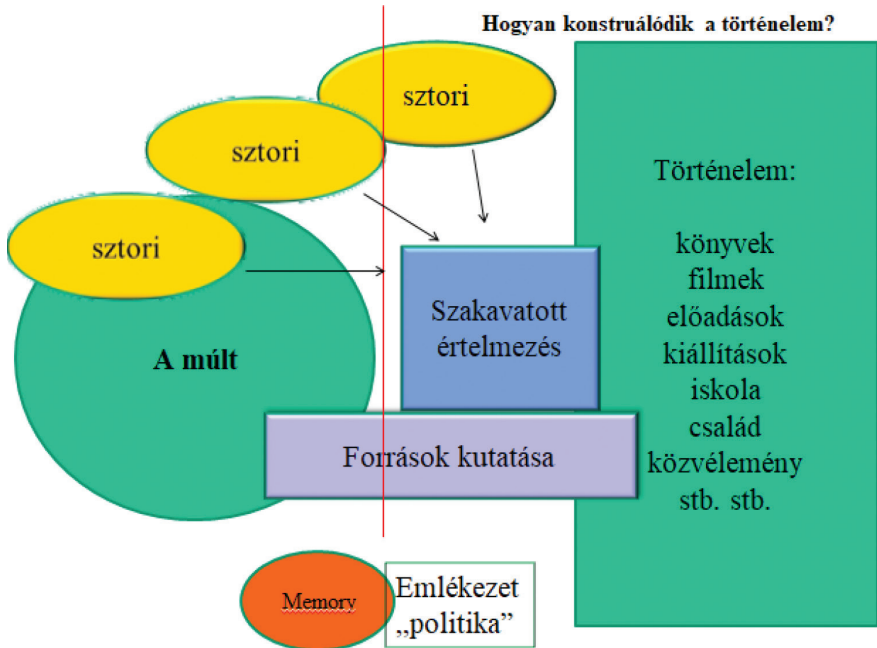
2.5.2) **Hogyan lesz a sztorikból history?** A világi történetírás abból indul ki, hogy a történelem nem magától van: nem magától alakul ki, nem egy olyan folyamat, amely önmagától keletkezik, alakul és folyik. Hanem a történelmet emberi szándékok, tényezők, helyzetek, célok, érdekek stb. alakítják – vagyis hogy mind a történelem, mind az aköré szerveződő tudomány emberi konstrukció. Ezzel szemben a történelem a vallásos emberek felfogásában régen is és ma is Isten megtervezett szándékának, akaratának a része, vagyis az istenfélő emberek értelmezésében Isten a történelem ura.

A történelem emberi konstrukció jellegéből az is következik, hogy magát a *történelemtanítást is emberi szándékok kísérik*; végső soron emberek befolyásolják a történelmi tudat iskolai terjesztését, annak tartalmát, a tartalom kialakítását és akár a módszereit is.

A történelem emberi konstrukció jellegét a *kritikai gondolkodás* végett is tudatosítanunk kell: azért, hogy megértsük, hogy amit a múltból tudunk, azt valaki vagy valakik feltárták, megalkották, megkonstruálták. Amikor azt firtatjuk: *Hogyan konstruálódik a történelem?*, akkor azt kérdezzük, hogy miből, ki vagy mi által és hogyan alakult ki a „történelem”, vagyis az a „végtermék”, amelyet az emberek megismernek és továbbadnak. A racionális alapokon álló és kritikai szemléletű történetírás és történelemtanítás ezt a fundamentális kérdést nem mellőzheti. Ennek szellemében az iskolai történelemtanítás során is eljön a pont, amikor a pedagógusnak a tanulókkal együtt fel kell tennie a kérdést, hogy ki vagy mi által és hogyan alakul ki az a „történelem”, amelyet a tanulók megtanulnak, és mint az egymást követő generációk továbbadnak.

2.5.3) A *Hogyan konstruálódik a történelem?* kérdés szükségessége látványosan igazolható, ha szembeállítjuk azt a 19. századi pozitivistá történetírással. Ez azon az alapon állt, hogy egyetlen egy és igaz történelem létezik, mégpedig az, *ahogy volt, ahogy az események megtörténtek* („wie es eigentlich gewesen ist”). (F. DÁRDAI, Ágnes 2010) Ezzel öszevetve válik érthetővé, hogy a *Hogyan konstruálódik...?* kérdésre való feleletkeresés, azaz a kritika szemléletre való nevelés, egyenesen következik abból, hogy a mai történetírás szakított a 19. század történetírási eszményével. A mai történész, belátva saját tudásának korlátait, feladta a mindenre kiterjedő, a totális tudás lehetőségét. Nagyon egyszerűen szólva: Az igazság az, hogy a történész nem tud mindent a múltból.

2.5.4) Vajda Barnabás: Hogyan konstruálódik a történelem? [3. táblázat]



Megjegyzések a 3. táblázathoz:

- (i) A táblázat bal oldalán a múlt, jobb oldalán a történelem helyezkedik el. Köztük a függőleges vékony vonal jelképezi azt a „pillanatot”, amikor a múlt áthajol a történelembe.
- (ii) A múlt történetekből épül fel. A történetek hol szorosabban, hol kevésbé szorosan kapcsolódnak a múlthoz.
- (iii) Múlt és történelem között az autentikus kapcsolatot a források és a források kutatása, valamint az ezekhez kapcsolódó szakavatott értelmezés jelenti.
- (iv) A történelem konkrét megnyilvánulási formái a könyvek, filmek stb.
- (v) Az emlékezet (memory) a múlt oldalán áll. Az emlékezet a múlthoz kötődik, ám nem a történelem a része, hanem a (személyes) múlté. Az emlékezet érintkezhet a történelemmel, de nem annak szakavatott feldolgozásával, hanem az emlékezetpolitikával. Ez azt jelenti, hogy a múlt eseményeire való

emlékezés (memória) individuális jelenség, amelynek egy részét (főleg a kollektív memóriát) bizonyos emlékezetpolitikák (egyebek mellett az iskolában is) befolyásolják, alakítják.

(vi) A történelem konstruálásában szerepe van annak az emberi közösségnek is, amelyben a történelem mint struktúra kialakul és alakul. Eszerint szükség van arra, hogy a történetekből kialakuló történelemet a közösség (valamilyen módokon) elfogadja és magáénak vallja. Ez a gondolat oda irányít minket, hogy a történelemtanítás (mint egyfajta közösség által megfogalmazott igény) „egy közös kulturális kódrendszer kialakulásához” (Kaposi József kifejezése) vezethet. Ez a közös kulturális kódrendszer nemcsak azt teszi lehetővé, hogy általa kifejezzük a kollektív identitásunk egyik komponensét, *a nemzeti történelmi tudatot*, ha tetszik: a nemzeti közösséghez tartozást (KINYÓ 2005: 109-126), hanem abban is segít minket, hogy a történelmet önmagát (mint roppant elvont kognitív struktúrát) is képesek legyünk értelmezni nemzeti hovatartozásokon és nyelvi gátakon túl is. Személyesen meg vagyok győződve, hogy létezik európai vagy euro-atlanti közös történelmi kódrendszer.

(vii) Végül: A Hogyan konstruálódik a történelem? kérdést nem azért tesszük fel, hogy kétségbe vonjuk a múlt megismerhetőségének a valóságát. Nem is azért, hogy relativizáljuk a múltat. A kérdésfelvetés arra irányul, hogy meggyőződésünk szerint ha és amennyiben a Hogyan konstruálódik a történelem? kérdést ignoráljuk, az azt jelenti, hogy félretesszük, kiiktatjuk a kritikai gondolkodást. Akkor adottnak fogadjuk el a történelmet, változtathatatlanak és örök érvényűnek fogadjuk el mások történelmi konstrukcióit. Ezáltal lemondunk arról, hogy kritikus (szellemileg éber) figyelemmel közelítsük meg azokat a múltról kialakított konstrukciókat, amelyeket mások, más szándékokkal stb. elénkbe tártak.

2.5.5) A Hogyan konstruálódik a történelem? kérdés kiiktatását a magam részéről a tudományos történelem halálának gondolom. De még ha nem fogalmazunk is ennyire élesen, akkor is számos példa felhozható arra, miért kell firtatnunk a hogyan konstruálódik... kérdést.

Itt van pl. az a probléma, hogy **a történelem nagyon sok ponton kapcsolódik az emlékezethez**, az emlékezetkulturához, sőt az (irányított, tudatosan befolyásolt) emlékezetpolitikákhoz. „Ha a történelmet a múltbeli tények kritikai

ismeretének tekintjük, olyan események ismeretének, amelyek jelentőséggel rendelkeznek egy meghatározott jelenben és társadalmi kontextusban, akkor *a történelem az emlékezet része*” – mondja Pedro Ruiz Torres. (HARTOG – REVEL 2006: 118) Ugyanakkor Kaposi József arra figyelmeztet, hogy „az emlékezet és a történelem **nem szinonimák**”. (KAPOSI 2010) Kaposi kijelentését a magam részéről azzal erősítem meg, hogy történelem és emlékezet összemosódása a széles közvélekedésben adott tény: a történelmet laikusan megközelítő emberek számára a történelem nem különbözik az emlékezettől.

Emlékezet és történelem átfedéseivel az iskolai történelemtanításnak is szembe kell néznie. És noha a szakszerű különbségtétel már így is nagy kihívás, mindehhez még hozzáadódik, hogy (Giovanni Levi nézete szerint) „az iskola volt és marad a történelmi tudás vulgarizálásának par excellence helyszíne”. (HARTOG – REVEL 2006: 25) Levi állításában a „vulgarizáció” azt jelenti, hogy ebben a felfogásban valaki (pl. „az állam” vagy annak egy specializált szerve, a „minisztérium”) rendszerint arra törekszik, hogy a történelmi ismeretek egy célzatosan leszűkített és megválogatott köre könnyen felfogható legyen, és általánosan elterjedjen az új generációk körében. Ezzel az elvvel visszakanyarodunk eredeti problémafelvetésünkhöz, azaz a történelem emberi konstrukciójelleget feltáráshoz. Hiszen ha az iskolai történelemtanítás az erős válogatások és az erős leegyszerűsítések színtere (ezt állítja Levi), akkor nyilvánvaló, hogy akik válogatnak és egyszerűsítanak, azok a történelemtanítást a maguk érdekei szerint alakítják, azaz manipulálják. Nem feltétlenül elfogadhatatlan módon, és nem is feltétlenül szakszerűtlenül – de alakítják, manipulálják. Az autonóm történelemtanításnak ebben a konfliktusban a szakszerűség oldalán kell állnia.

### 3) Alapvető történelemdidaktikai és történelem-módszer-tani ismeretek

#### 3.1) Melyek az alapvető óratípusok?

3.1.1) **Új ismereteket feldolgozó tanóra.** Ez megvalósulhat pl. tanári magyarázattal, kérdeve kifejtő módszerrel, tankönyv- és térképhasználat útján, foglalkoztató módszerrel stb. Az új ismereteket feldolgozó tanóra kapcsán két téves nézetet kell eloszlatni:

(i) Az egyik téves nézet, hogy az új ismeretek csak a pedagógustól és/vagy csak a tankönyvből származhatnak. Gyakorlat bizonyítja, hogy az új ismeretek „átvétele” más források és más hordozók alapján is hatékonyan megvalósítható. Az új ismeret forrásai lehetnek maguk a tanulók is (pl. személyes tapasztalat, megfigyelés, felfedező módszer), a hordozó pedig lehet más, mint a tankönyv (pl. tárgy, film, feladatlap, munkafüzet). A teljes egészében pedagógusra és tankönyvre alapozott történelemtanítás korszerűtlen módszernek számít.

(ii) A másik téves nézet, hogy a **számítógép, álló- vagy mozgóképes vetítéssel** végrehajtott új ismereteket feldolgozó tanóra eleve sokkal hatékonyabb, mint az új anyag átvételének egyéb formái. Nem a hordozóeszköz a döntő, hanem a tananyag didaktikai feldolgozottságának a foka. Ez azt jelenti, hogy egy jól előkészített hagyományos pedagógiai foglalkozás (pl. a tankönyv leleményes használata, vagy az átgondolt kérdeve kifejtő módszer) sokkal hatékonyabb lehet, mint a rosszul alkalmazott számítógépes kivetítés vagy filmnézés. A rosszul megválogatott és feldolgozatlan (pl. felirat nélküli) képek gyakorlatilag semmivel nem támogatják meg a szóbeli előadást. Az állóképes vetítésben sokkal több módszertani lehetőség rejlik, mint a szöveg vagy a képek pusztá megmutatása, azaz a mondanivaló illusztrációja. Az állókép felhasználható ismeretszerzésre, készségfejlesztésre, ellenőrzésre és összefoglalásra is. Korszerű és hatékony felhasználásukról akkor beszélhetünk, ha a szakszerűen válogatott és feldolgozott képeket célzott foglalkozás, azaz valamilyen tanulói aktivitás kíséri.

3.1.2) **Tudást elmélyítő, gyakoroltató tanóra.** Ennek az órátípusnak három célja van: a tanultak rögzítése, a megtanult ismeretek és az azokhoz kapcsolódó képességek gyakoroltatása, valamint a tanulók felzárkóztatása. Konkrét módszerei közé tartoznak pl. a kérdés-felelet, a feladatlappal támogatott foglalkozások, a memóriakártyák készítése és alkalmazása, a didaktikus játékok stb. A tudást elmélyítő, gyakoroltató tanóra kapcsán hangsúlyozni kell két szempontot:

Egyfelől igen lényeges, hogy a tudást elmélyítő, gyakoroltató óra ne a számonkérés céljával valósuljon meg, hanem az elmélyítéssel párhuzamosan a segítség, a módosítás és a **javitás** (korrekció) építő mozzanatait hordozza magában.

Másfelől a tudást elmélyítő, gyakoroltató órának lehet csendes és individuális formája éppúgy (pl. a tanult tananyagblokk csendes újraolvasatása, esszéírás), mint zajos és közösségi formája (pl. vetített állóképekkel való munka). A gyakoroltató fázisban célszerűek a **társas** vagy **csoporthoz tartozó foglalkozások**, mivel a tanulók így egymástól tudnak tanulni, egymást tudják segíteni, korrigálni.

3.1.3) **Ismétlő, összegző tanóra.** Az ismétlő, összegző tanóra egy ponton nagyon hasonlít, egy másik ponton viszont erősen különbözik a tudást elmélyítő, gyakoroltató órától. Közös pontjuk, hogy mindkettő célja a megszerzett ismeretek és képességek elmélyítése, tartóssá tétele. Különböznek viszont abban, hogy a tudást elmélyítő, gyakoroltató órával ellentétben (amely részletez, részletkérdéseket taglal, vizsgál) az ismétlő és összegző tanórátípus a „nagyvonalakat” szemléli. Az ismétlő, összegző óra során kicsit „hátralepünk” vizsgálatunk tárgyától (ami általában egy tananyagrészt, de lehet egész féléves anyag is), ezáltal a **lényegkiemelés**, az **általánosítás** és az **elvonatkoztatás** mozzanatait hangsúlyozzuk (tipizálás, generalizáció, absztrahálás; tipizáció, generalizáció, absztrakció).

Az ismétlő, összegző tanóra tipikus módszerei az összefüggő didaktikus feladatsorral támogatott foglalkozások, a párbeszéd, a kérdés-felelet, a szerepjáték, a vita stb. Ritkán alkalmazott módszere a **variációs módszer**, melynek során a tanulócsoporthoz egy-egy történelmi helyzet soha-meg-nem-valósult, de egyébként potenciálisan lehetséges változatait jeleníti meg, azt modellezi és elemzi.

3.1.4) **Számonkérő tanóra.** Ennek közismerten sok és változatos formája létezik: szóban (feleltetés) vagy írásban, röviden vagy hosszabban (nagydolgozat), egyénileg, csoportosan vagy mindenkire kiterjedően, s ezeken belül is számos további alternatíva lehetséges. Pedagógiai alapszabály, hogy a számonkérésnek **pedagógiai célokból** kell történnie, azaz az elsajátított ismereteket, képességeket, vagy ezek kombinációját kell felmérnie. A fegyelmezés, büntetés céljából alkalmazott számonkérés a pedagógus módszertani tanácsstalanságának vagy felkészületlenségének a jól látható jele. (Az értékelésről lásd még Cerdet Kirpik, in AKTEKIN – HARNETT – ÖZTÜRK – SMART 2009: 72.)

3.1.5) **Rendhagyó tanóra.** Ide sorolunk minden olyan órát, amely vagy nem az iskola falai között zajlik (pl. történelmi helyszín megtekintése, múzeumlátogatás, terepmunka), vagy az iskolában zajlik, de kilép a hagyományos tanórai keretektől (pl. könyvtármunka, beszélgetés történelmi esemény résztvevőjével, diákmunkákból készített kiállítás).

3.1.6) **Kombinált tanóra.** A kombinált tanóra azt jelenti, hogy az iskolai gyakorlatban a fentebb taglalt órátípusok rendszerint kombinálódnak. Pl. gyakori, hogy egy tanórán belül kombinálódik az ismétlés vagy számonkérés, az új ismeretek feldolgozása és a házi feladat.

## 3.2) Melyek az alapvető oktatási módszerek?

3.2.1) Az oktatási módszereknek sok klasszifikációja ismeretes (typy vyučovací metód; types of teaching methods). A felosztások nagy számát és jelentős tartalmi eltéréseiket az magyarázza, hogy a csoportosítások igen különböző szempontokat vesznek figyelembe. Az oktatási módszerek egyik legáltalánosabb szempontú felosztása a **tanítás/tanulás fázisa** szerinti felosztás. (LABISCHOVÁ – GRACOVA 2008: 67) [4. táblázat]

**Az oktatási módszerek felosztása a tanítás/tanulás fázisa szerint:**

- motivációs módszerek
- bemutató / megjelenítő módszerek
- rögzítő módszerek
- ellenőrző módszerek
- alkalmazási módszerek

3.2.2) Az oktatási módszerek alábbi klasszifikációja abból indul ki, hogy a pedagógus **oktatási módszereit** egyúttal a tanulók **munkamódszereinek** (pracovné postupy) fogja föl. A táblázat, amely **Báthory Zoltán, F. Dárdai Ágnes, Bodo von Borries, Denisa Labischová** és **Blažena Gracová** ábráinak felhasználásával készült, a módszer fogalmába beleérti a tanulásszervezési eljárásokat is. [5. táblázat]

1. ALAPMÓDSZEREK (základné metódy)	2. MOTIVÁLÓ MÓDSZEREK (motivačné metódy)	3. STRATÉGIÁK, KOMPLEX MÓDSZEREK (stratégie, komplexné metódy)
1.A) Tapasztalatokon alapuló tanulás/tanítás: --puszta megfigyelés --élethelyzetekből való tudatos tanulás (osztályon vagy iskolán kívül)	2.A) Motiváló közös tevékenység: --ötletbörze (ún. brainstorming) --pármunka --csoportmunka (skupinová práca)	3.A) Kutató-felfedező (ún. exploratív) módszer (výskumno-objavné učenie sa): --kísérlet (experiment) --oknyomozás --terepmunka (pl. temetővizsgálat)



<p>1.B) Frontális tanítás (učiteľský výklad, frontálny prístup):          --tanári előadás (prednáška)          --előadás illusztrációval vagy bemutatóval (demonstráció)          --beszélgetés (rozhovor)          --kérdve kifejtő mód-</p>	<p>2.B) Véleménycsere és vita (disputa; diskusia, debata):          --irányított véleménycsere (pro és kontra érvek felsorakoztatása)          --szabad vita primér forrás alapján          --szabad vita szekundér forrás (pl. történelmi film, hanganyag) alapján</p>	<p>3.B) Esettanulmány:          --közvetlen vizsgálat alapján készített írásbeli munka (ún. case study)</p>
<p>1.C) Munkáltatás:          --házi feladat (előírt) (domáca úloha povinná)          --memorizálás</p>	<p>2.C) Motiváló munkáltatás:          --házi feladat (önkéntes)          --portfólió-készítés (učenie dejepisú s portfóliom)          --plakátkészítés          --tárgy- vagy eszközkészítés (gyurma, fa, makett stb.)          --kiállítás a tanulók mun-</p>	<p>3.C) Projektmódszer:          --projekt, amely komplex módon magában foglalja a témaválasztástól kezdve a kutatáson át a vizsgálati eredmények megjelenítését (projekt, projektová metóda)</p>

<p>1.D) Individualizálás:          --egyéni, önálló tanulás          --egyénre szabott feladat          --beszámoló (referátum; referát)</p>	<p>2.D) Didaktikus játék és dramatizáció (didaktická hra, dramatizácia, hra na sociálnu rolu):          --régii játék felelevenítése (pl. Gazdálkodj okosan!)          --párbeszéd (valós vagy fiktív szerepjáték, ún. role play)          --történelmi esemény sor megelevenítése (pl. egy per eljátszása; simulačná hra)          --variációs módszer [ld. 3.1.1.3]          --didaktikai alapú számítógépes játék</p>	<p>3.D) Információs-kommunikációs technológiával (IKT) támogatott tanítás/tanulás:          --számítógép (multimédia)          --internet használata          --interaktív tábla használata          --e-learning, blended learning          --önálló munka film- és hangdokumentumokkal</p>
<p>1.E) Képességfejlesztés:          --tankönyvbéli kérdések, feladatok és gyakorlatok megoldása          --feladatrendszerrel segített tanítás/tanulás (munkáltató tankönyv, feladatgyűjtemény, munkafüzet);</p>	<p>2.E) Motiváló képességfejlesztés:          --képességfejlesztő munkafüzet (Kaposi J. - Száray M.)          --didaktikailag előkészített forráselemzés (ún. Kratochvíl-féle empátiás feladatsor)</p>	
<p>1.F) Történelmi helyszín vagy múzeum meglátogatása (návštevá múzea)</p>		<p>3.F) Történelmi helyszín (in situ módszer) vagy múzeum meglátogatása: előre megszabott feladatsorral kísérve (pátranie, skúmanie)</p>

Megjegyzések a 5. táblázathoz:

(1.B) **Frontális tanítás.** A frontális tanítás monológ-alapú formái: a tanári előadás (explikačná, vysvetľujúca metóda), a jegyzetdiktálás, a tankönyvi szöveg pedagógus általi felolvasása stb. A tanári magyarázat párbeszéd formái: a beszélgetés, a kérdeve kifejtő módszer (kérdés-felelet), a közös megbeszélés.

A frontális tanításnak, és azon belül a tanári magyarázatnak több feltétele és számos módszertani veszélye van. A pedagógusnak jó előadói-bemutatói képességekkel kell rendelkeznie, hogy magyarázata, előadása érdekes legyen. Alapos szakmai ismeretekre is szüksége van, mert ha ezek hiányoznak, akkor a tanulók „tankönyvízű” pedagógust fognak látni-hallani. A tanári magyarázatnak komoly beszédtechnikai feltételei vannak, mint pl. a tiszta artikuláció és az erős hang. A frontális tanításhoz a pedagógusnak magas szintű kommunikációs képességekkel kell rendelkeznie. Pl. mondanivalóját tudnia kell úgy megfogalmazni, hogy azt a különböző képességű tanulók is megértsék. Az előadás során az egész osztályra kell figyelni (szemkontaktus), hogy senki ne érezze kizárva magát. A tanulók szempontjából a hosszabb tanári magyarázathoz szellemi frissesség és koncentráció kell, másként a tanulók „kikapcsolnak”, nem képesek figyelni. A felkészületlenség, az interakció hiánya vagy a rossz időpontválasztás képes a legjobb szándékkal előkészített előadást is tönkretenni.

### (1.C) (2.C) **Munkáltatás és motiváló munkáltatás**

A szlovákiai iskolai gyakorlatban általános a **házi feladat**, ami feltételezi, hogy a tanulók rendelkeznek bizonyos tantermen kívüli tanulóidővel. A jó házi feladat célzott pedagógiai tevékenység, és nem büntetés. A jó házi feladat vagy a tanórai szakmai munka **időbeli meghosszabbítása** (befejezése, kiegészítése), vagy annak **elmélyítése** (pl. gyakoroltatása, nyugodt körülmények között átgondolása). A jó házi feladat **arányos** (kellő akarat mellett elvégezhető, megoldható), és **értelmes célja** van (pl. rögzítés, vizualizáció). Fontos a megfogalmazás (pl. Mit kell csinálni? Mekkora terjedelemben? Hogyan és mikorra kell elvégezni?), mert minél pontosabban fogalmazza meg a pedagógus a házi feladatot, annál valószínűbb, hogy azt kapja, amit előírt. Rá kell mutatni a házi feladat ellenőrzésében a **következetességre**. A házi feladathoz a következő órán

vissza kell térni: teljesítésének tényét, valamint a teljesítés minőségét ellenőrizni kell. Az **ellenőrzés** igyekezzen a pozitív motiváció szándékával jutalmazni, dicsérni, de legalábbis iránymutatóan értékelni. A következetesség jegyében a nem teljesített házi feladatot is számon kell kérni, és lehetőséget kell adni a korrekcióra vagy a pótlásra. A pedagógiailag indokolatlan, vagy folyamatosan ellenőrzés nélkül hagyott házi feladat az egyik legerősebb demotiváció; a házi feladatot nem megoldó tanulók száma egyenesen arányos a pedagógus oldaláról „elfelejtett” házi feladatok mennyiségével.

**A tanulók munkáiból való kiállítás** mint módszer leginkább az angolszász országokban terjedt el. A tanulók időről időre saját munkáikból kiállítást rendeznek, amihez rendszerint azokat a tárgyakat használják fel, amelyeket a **tárgy- és eszközkészítési** foglalkozásokon maguk készítenek. A kézműveskedés során készíthetnek pl. artefaktum-másolatokat gyurmából vagy fából, saját rajzolt munkákat (pl. történelmi személyiség arcképe), saját írásos és kézműves munkákat (pl. íj- és kardkészítés) stb. A tanulók munkáiból szervezett kiállítás a produktív tanítási/tanulási típus leglátványosabb megvalósítása. Didaktikai értelemben nagyon fontos hozadéka, hogy rengeteg kérdést generál (Miből, hogyan csináljam? Mekkora, milyen színű legyen? stb.), valamint hogy tematizálja az eredeti–másolat problémát.

- **Egyszerűbb technikák** a rajz, gyurma, festés, kartonpapír, fa, amelyek mind alkalmasak pl. kultikus tárgyak (pl. villendorfi Vénusz), emberi maradványok („fogsor”), szerszámok, fegyverek, ékszerek, kollázsok készítésére (pl. „A gótikus építészet remekei”).
- Kissé **bonyolultabb**, de több lehetőséget rejtő technikák az „egérrágtá” vagy „megégett” dokumentum, a címerfestő műhely stb.
- A **kézműveskedés** bonyolultabb (és jóval hosszadalmasabb) alkalmazása során készíthetők kicsinyített mások (makett; pl. épület, erőd, lakás) és modellek (pl. közlekedési eszközök).
- A tanulói kiállítás **legkomplexabb formái** a múzeumban vagy helyszínen való vizsgálódás (tulajdonképpen anyaggyűjtés az iskolai másoláshoz), a terepmunka (pl. sírok, sírfeliratok vizsgálata), bőrdmúzeum összeállítása („XY hagyatéka”), vagy akár eredeti tárgyi források gyűjtése (pl. kommunista korszakbeli ruhák, cipők, háztartási tárgyak), és ezek kiállítása.

Jogos kérdés, mit tehetnek azok a tanulók, akiknek nincs (vagy azt hiszik, hogy nincs) kézügyességük. Ők készíthetik pl. a kiállítás tárgyaihoz a feliratokat (az alkotó neve, az eredeti tárgy származása, rendeltetése stb.), sőt készíthetnek katalógust az egész kiállításhoz. Módszertanilag fontos, hogy a tanulói kiállítás, illetve a kézműveskedés a pedagógus részről is igényel bizonyos képzőművészeti hozzáértést, esztétikai érzéket és kézügyességet. Ezek hiánya bizonyos mértékig jó szervezéssel áthidalható, megoldható.

A motiváló munkáltatásnak, cselekedtetésnek igen erős a **motivációs bázisa** szinte minden életkorban. A kiállítás készítése vonzó és motiváló környezet, hiszen annak cselekedtető és teremtő jellege mellett (a produkció kézzel megfogható alkotás!) nagyon személyes is lehet („Kollázs eddigi életemből fényképek alapján”). A kiállítás erős csoportépítő módszer (noha nem mentes konfliktusoktól sem), és benne rendszerint az akadémiailag kevésbé ügyes tanulók is örömeiket lelik. Nem szabad elfelejteni, hogy a történelmi hűségnél és az esztétikai értéknél sokkal fontosabb a munkába fektetett erőfeszítés! A bemutatás, a munkák megjelenítése nemcsak a tanulók manuális képességeinek kézzel fogható bizonyítéka, hanem értékes kapcsolatot jelent az iskolán kívüli világ és a szülők felé.

### (1.E) (2.E) **Képességfejlesztés és motiváló képességfejlesztés**

A képességfejlesztő alpmódszerek közé tartozik egyfelől a tankönyvbe szerkesztett **kérdések, feladatok és gyakorlatok** megoldása. Ha taxonómiailag átgondoltan és változatosan alkalmazzák őket, akkor a kérdések, feladatok és gyakorlatok (viszonylagos egyszerűségük ellenére) hatékony pedagógiai módszerek tudnak lenni.

A másik képességfejlesztő alpmódszer a **feladatrendszerrel segített tanulás**, melynek konkrét megnyilvánulási formái a munkáltató tankönyv, a feladatgyűjtemény és a munkafüzet.

A **képességfejlesztő munkafüzet** (a fogalom általam ismert első használata: KAPOSÍ – SZÁRAY 2008) különbözik a munkáltató tankönyvtől, hiszen technikai értelemben ez egy különálló „füzet”, amely kiegészíti a tankönyvet, ill. azzal együtt, kombinálva használható. Azonban különbözik a feladatgyűjteménytől és a munkafüzettől is, amennyiben a **képességfejlesztő munkafü-**

**zet** nem általában kínál feladatokat, hanem kimondottan az érettségien előírt célképessegek gyakoroltatása, fejlesztése és rögzítése a célja.

A **didaktikailag előkészített forráselemzés** olyan tanulási- és munkamódszer, melynek során a pedagógus – a tanulóknál sokkal megalapozottabb és szélesebb tudás birtokában – célzottan válogatott és didaktikailag előkészített feladatokat hajtat végre a tanulókkal. Ezen belül külön kategóriát képvisel az ún. Kratochvíl-féle empatikus feladatsor, amely a munkáltatást (mint módszert) kombinálja a különféle történelmi helyzetekbe való beleélés fejlesztésével (empátia). A Kratochvíl-féle empatikus feladatsorból hiányzik a képességfejlesztő munkafüzet intenzív teljesítményorientáltsága. Azonban közös módszertani vonásuk, hogy mind a képességfejlesztő munkafüzet, mind a didaktikailag előkészített forráselemzés során a tanulócsoporthoz egy pedagógiai céloknak alárendelt, és didaktikai apparátussal ellátott feladatsor segítségével dolgozza fel a releváns történelmi problémákat.

(2.A) A **motiváló közös tevékenységeken** belül a **pár- és csoportmunka** az együttműködő (kooperatív) tanulás hatékony módszere. Csoportok alakíthatók ki pl. képességek szerint (kevert vagy egységes), kor szerint, baráti kapcsolatok szerint, a téma iránti lelkesedés szerint stb. Mindegyiknek vannak előnyei és hátrányai, amiket esetről esetre mérlegelni kell. Az életkorilag kevert csoport (amelyben fiatalabb és idősebb tanulók keverednek) kapcsán érdemes kihasználni azt a tényezőt, hogy a fiatalabb tanulók hajamosak feltekinteni az idősebb tanuló társakra, azaz példaként szolgálnak számukra és készek intenzíven tanulni tőlük.

(2.B) A **véleménycsere** és a **vita** háromarcú módszer: módszer a tanításhoz/ tanulásához, motiváció, és a tudás megjelenítésének (bemutatásának) módszere is. A frontális tanítási módszerek közé tartozó beszélgetéstől a vita abban különbözik, hogy itt a dialógusnak, a véleménycsere, a vélemények ütköztetésének célja van: ez pedig az a közös akarat, hogy a vitázók egy magasabb tudáshoz jussanak. Ez nem jelenti, hogy ugyanarra az álláspontra kellene eljutniuk. Viszont az eredeti álláspontból való **kimozdulás készsége** teszi a vitát vitává: hajlandó vagyok megfontolni a másik véleményét, hajlandó vagyok saját nézeteimet mások nézeteinek fényében megvizsgálni, és akár módosítani is. Fontos,

hogy állításaikhoz a tanulók **racionális érvelést** fűzzenek, azaz valódi érvekkel tudják alátámasztani álláspontjukat, lehetőleg a feldolgozandó forrásokra támaszkodva.

A primér vagy szekundér forrás alapján rendezett iskolai véleménycsere vagy vita közti különbség akkor lesz világos, és a tevékenység akkor lesz történettudományilag hiteles, ha nem feledkezünk meg a múlt szinkron illetve diakrón szemlélete közti lényeges különbségről. A forráselemzés fázisai között a vitának az ún. posztszintetikus fázisban van a helye.

A vita hátránya, hogy tematikai szempontból eléggé korlátozott módszer. Két **témakörben** tűnik jól használható módszernek. Az egyik azok a kiélezett történelmi döntési helyzetek, amelyeknek *több lehetséges kimenetelük* volt, s amelyek *gazdagon dokumentálva vannak* ahhoz, hogy a lehetséges alternatívák, kimenetelek jól fölvezethetők legyenek. A másik témakör azok a történelmi témák, amelyeknek olyan mai vonatkozásaik vannak, amiről a tanulóknak sarkos, éles nézeteik lehetnek. (Pl. gyermekmunka az ipari forradalom idején, a női egyenlőség kiharcolásának a folyamata stb.)

A vitának vannak **szervezés-** és **viselkedésbeli feltételei**, amelyek nagy módszertani kihívást jelenthetnek a pedagógus számára. Ilyen a hajlandóság mások véleményének a meghallgatására, a hozzászólás időbeli korlátozása, a tömörség, az önfegyelem, az érzelmek (pl. a más nézet felett érzett düh) kontrollja. A pedagógusnak figyelnie kell, hogy mindenki elmondhassa a véleményét, a kisebbségben lévő fél is, anélkül, hogy az ő jogát a különálló véleményre megkérdőjeleznék. Úgy kell irányítani a vitát, hogy az ne fajuljon veszekedéssé. A teljesen következetesen végigvitt iskolai vita igényli, hogy a vitázók előzetesen meghatározzák a feltételeket, és döntnököt válasszanak. Hasznos lehet, ha a vitáról jegyzőkönyv, hang- vagy videófelvétel készül, amit utólagos elemzésnek vet alá a csoport. Ide kapcsolódik az a paradoxon, hogy minél jobban érinti a tanulókat az adott vita témája (tárgya), s minél inkább beleélik magukat, annál nehezebb megmaradniuk a racionalitás talaján, és annál nehezebb elfogadniuk a másik fél, a vitapartner(ek) nézetét, véleményét.

(2.D) A **didaktikus játék és dramatizáció** mint tanítási/tanulási módszer a **játék** izgalmát igyekszik a történelmi tanulás szolgálatába állítani. A régi játékokat újra lehet játszani (pl. ókori táblajátékok, *Gazdálkodj okosan!*, *Termelőszövetkezeti társasjáték*). A játék lehet egyfelől tárgyi forrás (a játékeszköz és

a szabályok egyfajta rekonstrukciója), másfelől a játék során betekintés nyerhető a kor életmódbeli, gazdasági, politikai stb. viszonyaiba. A variációs módszer során (amely azt ismétlő, összegző tanóra tipikus módszere) a tanulócsoporthoz egy-egy történelmi helyzet soha-meg-nem-valósult, de egyébként potenciálisan lehetséges változatait modellezi és elemzi. Ugyanebbe a módszertani kategóriába tartoznak azok a számítógépes játékok, amelyek valóságos pedagógiai célok köré épülnek. (Válaszra váró tudományos kérdés, hogy a számítógépes játékokban hogyan viszonyul a játék izgalma a történelemtanítás definiált feladataihoz, valamint a jelenleg definiált és elvárt iskolai történelmi ismeretekhez és képességekhez.)

(3.A) **Kutató-felfedező módszer. A kísérlet** (experiment) „a kézzel fogható történelem” módszere, lényegében a tárgy- és eszközkészítés (2.C) folytatása. Mi az, amit a múltból el tudunk készíteni, és ki tudunk próbálni? Ilyenek lehetnek a használati tárgyak működtetése (pl. tű csontból, az azzal való varrás, nyaklánckészítés természetes anyagokból), ruhaviselet, esetleg az ételek-italok világa (pl. első világháborús élelmiszeradag kimérése, fűszergyűjtemény).

(3.D) **Információs-kommunikációs technológiával (IKT) támogatott tanítás/tanulás.** Ide tartozik (technikai értelemben) a számítógép, az internet, az interaktív tábla stb. használata, illetve (tartalmilag) mindaz, amit a szakirodalom e-learningnek vagy blended learningnek nevez. (CSÖLLE 2008: 89-93) A történelemtanulás terén különleges módszertani lehetőségeket nyújtanak azok az interaktív múzeumok, amelyek online lehetővé teszik a saját kép- és hangarchívumokhoz való hozzáférést. Köztük akad olyan is, amelyik lehetővé teszi, hogy bárki önállóan film- és hangdokumentumokkal dolgozzon: szekvenciát kiválasszon, összevágjon, feliratozzon stb. (A módszer konkrét felhasználási lehetőségeiről ld. WALSH 2008: 11-17.)



3.2.3) **F. Dárdai Ágnes** az alábbi oktatási módszereket különbözteti meg. (F. DÁRDAI 2006 [a]: 63-64) [**6. táblázat**]

- |  |
|--|
| <p>I) A didaktikai feladatok szerint:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>I.1) új ismeretek tanításának/tanulásának módszerei</li><li>I.2) a képességek tanításának/tanulásának módszerei</li><li>I.3) az alkalmazás tanításának/tanulásának módszerei</li><li>I.4) a rendszerezés tanításának/tanulásának módszerei</li></ul> <p>II) Az információ forrása szerint:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>II.1) verbális (szóbeli, írásbeli) módszerek</li><li>II.2) szemléletes módszerek</li><li>II.3) gyakorlati módszerek</li></ul> <p>III) Az irányítás dominanciája szerint:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>III.1) tanári dominanciájú módszerek</li><li>III.2) tanulói dominanciájú módszerek</li><li>III.3) közös tanári-tanulói módszerek</li></ul> <p>IV) Az oktatás logikája szerint:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>IV.1) induktív módszer</li><li>IV.2) deduktív módszer</li></ul> <p>V) A tanulók megismerő tevékenysége szerint:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>V.1) receptív módszerek</li><li>V.2) reprodukatív módszerek</li><li>V.3) produktív módszerek</li><li>V.4) részben felfedező vagy kutató módszerek</li></ul> |
|--|

Megjegyzések a 6. táblázathoz:

(i) **A didaktikai feladatok szerinti felosztás** egy nagyon igényes (mert teljességre törekvő) pedagógiai szemléletre épül. Ez a tudás fogalmát az ismereteken túl kiterjeszti az elsajátított tudás és a képességek alkalmazásának tanítására/tanulására is, valamint ezek rendszerezésének és rögzítésének tanítására/tanulá-

sára is. E szerint a felfogás szerint az iskolai környezetben mind a négy felsorolt didaktikai feladat erőteljesen a pedagógus feladata abban az értelemben, hogy ő ismeri a négy didaktikai feladat megvalósításához vezető leghatékonyabb módszereket. A pedagógus van abban a pozícióban, hogy megítélje, mikor melyik fázis következik, mikor melyikre van szükség, valamint hogy pontosan hogyan kell végrehajtani egyiket vagy másikat. Általában elmondható, hogy az iskolákban az új ismertek tanításának/tanulásának, továbbá a rendszerezés és rögzítés egyes módszerei viszonylag elterjedtek. Ezzel szemben a képességek és az alkalmazás tanításának/tanulásának módszerei meglehetősen kidolgozatlan területnek számítanak.

(ii) **Az oktatás logikája szerinti felosztás** a tananyag elrendezésének, az ismeretek megszerzésének logikai irányát jelenti. **Induktív módszer:** következtetés egyes esetekből az általánosra. Ez a logikai irány pl. a tananyagelrendezés során a kisebb egységek felől halad a nagyobb egység, azaz a részismeretekről az átfogóbb ismeretek felé. Tipikus esete, amikor egy történelmi korszakot a részletes eseménytörténettől, eseményről eseményre haladva ismernek meg a tanulók, végül abból valamilyen következtetést, szintézist vagy általános törvényt vonnak le. (Pl. az első világháború konkrét hadi eseményei alapján eljutnak annak megállapításáig, hogy az első világháború jellemző harcmodora a lövészárkok háború volt.) **Deduktív módszer:** következtetés az egészből a részekre, a nagyból a kisebb egységekre. Deduktív jellegű tananyagelrendezésre utal, ha a történelmi megismerés egy egész korszakra vonatkozó szintetikus állításból indul ki. Pl. Miért került válságba a francia abszolutista állam a 18. század utolsó harmadában? Ha válság volt, keressük meg, fedezzük fel e válság jeleit, részleteit, konkrét megnyilvánulási formáit.

Az induktív és a deduktív módszer közt nincs eleve adott minőségi különbség. Ugyanakkor tükrözhetik a pedagógus jellemző vagy kedvelt gondolkodási struktúráját. Ugyanígy jelentheti azt a tipikus tananyagelrendezési módot, amely egy-egy konkrét tanulócsoport számára a legmegfelelőbb. Az oktatás logikája szerinti kétféle felosztás érvényes lehet a tankönyvekre is. Általában azonban a tankönyvszerzők nem váltogatják tudatosan e kétféle megközelítést, mint ahogy általában arra sem tudnak figyelni, hogy az egyik vagy másik megközelítést bizonyos típusú tananyagok esetén célszerű alkalmazni.

(iii) **A tanulók megismerő tevékenysége szerinti felosztásban** a receptív módszer a tanulók által való **receptiót**, azaz mechanikus befogadást jelenti. A reprodukív módszer a tanultak **reprodukciónak**, azaz mechanikus utázmását, visszaadását jelenti (reprodukciónak historických faktov, udalostí a procesov). Konkrét reprodukív módszer pl. az olvasatás, a szóbeli reprodukció (a tananyag „felmondása”), a tábláról való másoltatás. Ezekkel szemben minőségi többletet jelent egyrészt a produktív módszer, amelynek során valamilyen **produkciónak** jön létre, pl. szóbeli előadás, rajzolt vagy kézzel megfogható munka, másrészt a felfedező-kutató típusú módszerek, amelyek fokozottan számolnak a tanuló aktivitásával, alkotókészségével.

### 3.3) Melyek a történelmi tanulás/tanítás optimális típusai?

**F. Dárdai Ágnes** az alábbi fogalompárok köré csoportosítja a történelmi tanulás/tanítás optimális típusait. (F. DÁRDAI 2006 [a]: 69-70) [7. táblázat]

ismeretorientált	↔	képesséorientált
tanárorientált	↔	tanulóorientált
irányított	↔	önálló
receptív és reprodukív	↔	produktív
kognitív jellegű	↔	emocionális
eszközjellegű	↔	folyamatjellegű / pragmatikus

Megjegyzések a 7. táblázathoz:

A táblázat bal oszlopa a hagyományosnak tekinthető történelemtanítási típusokat tartalmazza. A jobb oszlopban a jelenleg korszerűnek tartott történelemtanítási típusok láthatók. A két oszlop összehasonlítása alapján **a történelemtanulás/-tanítás ideális változata** az:

- amely a tanuló képességeinek fejlesztésére irányul;
- melynek során az önálló tanulói munka eredményeként valamilyen produktum jön létre;
- melynek során a tanuló érzelmi kapcsolatba kerül, viszonyt alakít ki a

- történeti vizsgálat tárgyával;
- melynek során a tanulásnak tervezett folyamatjellege van;
- amely történelemtanítás pragmatikus (tehát nem ideológiai) célokat szolgál.

### 3.4) Hogyan kell alkalmazni a korszerű történelem-módszertant?

3.4.1) Nincsenek, soha nem is voltak eleve jó vagy eleve rossz oktatási módszerek. A korszerűség mai ismérve, ha a pedagógus tudatosan és változatos **módszertani repertoár** birtokában dönt arról, konkrét esetekben mikor melyik módszer a célszerű.

A módszertani repertoár vagy módszertani kompetencia meglehetősen bonyolult, sok összetevős jelenség; több évbe telhet, amíg egy pedagógusnál kialakul. A főbb összetevői: a tudás, a tapasztalat, a pedagógus személyisége és módszertani jártassága, felkészültsége. A módszertani kompetencia igen nagy segítség eltérő pedagógiai szituációk kezelése közben – leleményes használata rendkívül hatékonyá teszi a pedagógust.

3.4.2) A korszerű didaktika és metodika ugyanolyan fontosnak tartja a módszertani eljárásokat akár a pedagógusról, akár a tanulókról van szó. A jelenség érthetőbbé válik, ha visszatekintünk a tanítás hagyományos értelmezésére. A hagyományos felfogás szerint a tanítás a pedagógus dolga; ő van birtokában azoknak a szakmai eljárásoknak, amelyekkel az ismeretek elsajátításához vezeti a tanulókat. Ezen a felfogáson a történelemdidaktika két ponton változtatott. Miután a szakirodalom évtizedekig hangsúlyozta a kizárólag ismeret-alapú oktatás tarthatatlanságát, a történelemdidaktika az ismeretek elsajátítása mellett fokozott hangsúlyt helyez az **eljárásokra** (képességek, kompetenciák stb.). Majd ezt még továbbfejlesztve a történelemdidaktika már korántsem csak a tanítási (tehát a pedagógus által alkalmazott) eljárási módokat foglalja magában, hanem feladatul tűzte, hogy a pedagógusnak céltudatosan alakítania és fejlesztenie kell a **tanulók eljárásait** és módszereit is, vonatkozzanak azok akár a tudás megszerzésére, akár az adatfeldolgozásra, akár az ismeretek értékelésre.

3.4.3) A korszerűség kérdését annak fényében kell látni, hogy az elmúlt évtizedekben módosult annak felfogása, **mi a pedagógus feladata**. Arra a helyzetre, hogy az iskola és a pedagógus megszűntek az ismeretek egyedüli forrásai lenni, a történelemdidaktika és a történelem-módszertan úgy reagáltak, hogy a mit tanuljunk? kérdéséről a hangsúlyt áthelyezték arra a kérdésre, hogy **mi módon tanuljuk a történelmet?** Ez a szemléletbeli váltás nemcsak az oktatás minőségi javulása felé tett lépésként értékelhető, hanem azt is lehetővé teszi, hogy a pedagógus visszanyerjen valamit iskolában megrendült pozícióiból. A pedagógus nyilvánvalóan „többet tud” a történelemről, mint tanítványai. Többlettudása azonban nem merülhet ki ismereteinek mennyiségi többletében. A pedagógus minőségi többlettudása abban döntő, hogy **szakmódszertani képzettségének**, valamint (a tanulóknál jelentősen) bővebb szakismereteinek és emberi tapasztalatainak birtokában szakszerűbb és tökéletesebb rálátással rendelkezik a megtanulandó **tananyag feldolgozási irányaira és lehetőségeire**. A pedagógus szerepe épp azért kihagyhatatlan, mert a tanulók által elsajátítandó módszertant csakis vele közösségben tanulhatják meg és gyakorolhatják a tanulók. Ezért a korszerű pedagógus személyes szerepének arra kell fókuszálnia, hogy minél hatékonyabb eljárásokkal segítse tanítványait a történelmi ismeretek és eljárások megszerzésében.

## 4) Az iskolai történelemtanítás céljai, feladatai

### 4.1) Mi a célja, feladata az iskolai történelemtanításnak?

4.1.1) A történelem iskolai tanításának legtágabb értelmezését **Hans Glöckel-nél** olvashatjuk. (Idézi LABISCHOVÁ – GRACOVA 2008: 35-36.) Glöckel szerint a történelmet azért tanítjuk, hogy a tanulási folyamat során a tanulók az alábbi területeken fejlődjenek: [8. táblázat]

- szépérzék (esztétikum)
- elméleti tudás (teoretikum)
- erkölcsi érzék (etikum)
- politikai gondolkodás (politikum)
- kritikai szemlélet
- az emberi viselkedésmódok megismerése (antropológia)
- a tanulók humanizálása, és az emberi nagyszerűség belátása (monumentalitás)
- a kulturális örökség hordozása
- filozófiai ismeretek

4.1.2) Az iskolai történelemtanítás szűkebben értelmezett feladatait **F. Dárdai Ágnes** alapján az alábbi, három pillérből álló táblázatban foglaljuk össze. (F. DÁRDAI 2006 [a]: 66-69) [9. táblázat]

A történelem iskolai tanításának első feladatcsoportja: <b>Ismeretközvetítés</b>	A történelem iskolai tanításának második feladatcsoportja: <b>Gondolkodásfejlesztés</b>	A történelem iskolai tanításának harmadik feladatcsoportja: <b>Érték- és norma- közvetítés</b>
ismeretek elsajátítása	általános intellektuális, valamint speciális történettudományi képességek (kompetenciák) kialakítása	pozitív életszemlélet kialakítása
adatok tények fogalmak ítéletek összefüggések	önállóságra való törekvés kreativitás kritikai szemlélet vitakészség beleérző, átérző képesség (empátia)	nyitottság, tolerancia nemzeti identitás az európaiság tudata a demokrácia és a humanizmus tisztelete az élet és a környezet védelme
általános történelmi műveltség és történelmi tudat	problémamegoldás	szociális felelősség

Megjegyzések a 9. táblázathoz:

Az ismeretközvetítés, a gondolkodásfejlesztés, valamint az érték- és norma-  
közvetítés három **egymásra épülő pillért** képvisel. Ez azt jelenti, hogy az iskolában a történelmi megismerés folyamatának egy előre meghatározott struktúrában: az ismertektől a gondolkodásfejlesztésen át az értékek elsajátításáig ívelve kell megvalósulnia. A folyamat csak ebben az irányban történhet: nem fordítható meg, egyes állomásai nem hagyhatók ki, nem ugorhatók át, nem sajátíthatók el a megelőző állomások nélkül. Pl. nem fejleszthető a vitakészség semmilyen történelmi témában tények és fogalmak nélkül; nem szabad nemzeti identitásra nevelni úgy, hogy a tanulók ne rendelkeznének kritikai szemlélettel (természetesen saját nemzetük irányában is), vagy ne rendelkeznének beleérző képességgel más embercsoportok és nemzetek iránt.

Az ismeretközvetítés, a gondolkodásfejlesztés, valamint az érték- és norma-

közvetítés három egymással **egyensúlyban lévő pillért** képvisel. Ez azt jelenti, hogy egyik sem kerülhet túlsúlyba a másik kettő rovására. Pl. nem történhet meg, hogy az ismeretközvetítés (1. feladatpillér) elhomályosítja, jelentéktelené teszi az értékek és normák közvetítését (3. feladatpillér). Pl. nem történhet meg, hogy a tanulók részletesen tanulnak a náci Németország szervezett antiszemitizmusáról, viszont nem szembesülnek az antiszemitizmus emberellenes voltával. (Ha csak az ismereti pillér alkotná a tanulást, s nem kötődne hozzá érték- és normaközvetítés, akkor a hitleri antiszemitizmusról való tanulás akár a tanulók körében esetlegesen meglévő szélsőjobboldali nézetekhez jelenthetne gyújtóanyagot.)

4.1.3) Hogyan oldhatók fel az iskolai érték- és normaközvetítés körüli problémák, konfliktusok?

Ha elfogadjuk a tételt, hogy az iskolának mint a közművelődés hatékony formális helyszínének felelőssége van abban, hogy szilárd érték- és normarendszerre nevelje a tanulókat, akkor felmerül a kérdés, hogy pontosan **milyen értékeket és normákat kell vagy lehet közvetíteni az iskolákban**.

A kérdésben azt látom a legproblematicusabbnak, hogy az értékek és a normák erősen kötődnek a konkrét oktató pedagógusokhoz (történelemtanárhoz), ráadásul a társadalmi értékek is folyamatosan változnak. Egyszerűbbnek tűnik a helyzet az egyházi iskolákban, ahol adottak az iskola által nyíltan felvállalt értékek és normák. De mi a helyzet a világi iskolákban, ahol nincs egy meghatározott közös érték, vagy több értékáramlat él együtt, esetleg nincs semmilyen értékirány, amelyet az iskola (mint kijelölt étoszt) követne? És ugyanitt merül fel az a kérdés, hogy egy adott országon belül létezik, létezhet-e olyan változatos (diverzifikált) iskolarendszer, amelyben többféle érték- és normarendszerek létezhetnek, vagy ellenkezőleg: törekedik-e az adott állam arra, hogy az iskolarendszerét (benne a történelemtanítást, a tankönyvpiacot stb.) homogenizálja, egyértékűvé tegye.

Ha most a történelemtanításra szűkítjük a problémát: Meggyőződésem szerint az érték- és normarendszerre való nevelésnek a történelem-tanórán jól megválogatott történelmi példák elemzése, azaz végső soron a történelmi tudat kultiválása által kell történnie. Úgy gondolom, léteznek olyan univerzális emberi



értékek és normák, amelyek az összes iskolatípusban közvetíthetők. Ezek közé sorolom a humanizmust, a szellemi és anyagi értékek teremtését, a jóra való törekvést – amelyekkel szemben áll a gyűlöletkeltés, az emberellenes és destruktív tendenciák. Mindenre van példa az egyetemes történelemben, és a tanulóknak mind a pozitív, mind a negatív példákkal érdemes találkozniuk. (Érdekes lehet ebből a szempontból, hogyan, miként közelítjük meg a háborúkat a történelem során.) Ezen a ponton természetesen visszakanyarodunk a történelem tananyagokkal kapcsolatos „válogatás” és „befolyásolás” kérdéséhez.

## 5) A történelmi ismeret

A korszerű történelmi tudás két nagyobb tudásterületből áll: ismeretekből és képességekből. Ebben a fejezetben a történelmi ismeretekről lesz szó. (A fejezetben bőven használtam az alábbi munkát: KATONA– SALLAI 2002: főként a 106-118. oldalakat.)

**A történelmi ismeret** (historická vedomost', znalosť; historical knowledge) *szűken* vett fogalomkörébe tartozik [10. táblázat]:

- a történelmi adat (historický údaj; historical data)
- a történelmi tény (historický fakt; historical fact)
- a történelmi fogalom (historický pojem; historical concept)
- a történelmi ítélet (historický úsudok, historická mienka; historical judgement)

Avégett, hogy szakszerűen tudjunk fogalmazni, szükséges pontosan meghatározni a történelmi ismeretekkel kapcsolatos fogalmakat. A definíciókhoz szükséges, hogy mindegyik ismeretfajtának meghatározzuk a *nyelvi formáját* és a *tartalmát*.

### 5.1) Mi a történelmi adat?

A történelmi adat nyelvi megjelenési formája a **szó**, leggyakrabban főnév vagy számnév. A legjellemzőbb adatok a nevek (pl. J. F. Kennedy), a mennyiségek (pl. 79 000 kivándorló), az évszámok (pl. 1968), valamint a történelmi események helyét jelölő topográfiai adatok (pl. Bosznia-Hercegovina). Az adatok jelentése adott, külön magyarázatot nem igényel.

5.1.1) Az adatokhoz több közismert módszertani eljárás kapcsolódik:

(i) A történelem tananyagok, benne kiemelten a történelemtankönyvek, meglehetősen nagyszámú adatot tartalmaznak; ezek száma akár több ezer is lehet egy-egy tankönyvben.

(ii) Az adatok a történelmi tudás építőkövei; évszámok, nevek, helynevek stb. nélkül nem léteznek adatolt történelmi tudás. Ebből következően az adatok **alkalmasak tudásstruktúra-képzésre**. Alkalmasak arra, hogy a történelmi tudás (viszonylag könnyen megtanulható) alkotóelemei legyenek.

(iii) Mivel az adatok a történelmi tudás építőkövei, s mivel a jelentésük megkérdőjelezhetetlen, ezért az adatok nagyon alkalmasak számonkérésre.

5.1.2) Az adatokkal kapcsolatban számos kevésbé ismert didaktikai szempontot szükséges figyelembe venni:

(i) A történelem-tananyagokban fellelhető nagyszámú adat miatt fontos, hogy a pedagógus tudatosítsa: nem minden adat fontos, és nem minden adatot kell vagy érdemes megtanulni (memorizálni, bemagolni).

(ii) A pedagógusnak fontos tudatosítania, hogy a történelmi adatok önmagunkban nem képesek biztosítani a mélyebb (összetettebb) történelmi tudást. Pl. a „Mohács 1526” kettős adat önmagában nem több, mint egy hívószó, egy puszta adat. Arról, hogy mi történt, hogyan történt, milyen okokból és milyen következményekkel történt „1526 Mohácsban”, az nem az évszám-helynév adatkettősből derül ki, hanem az adatokon túlmutató narratívából, azaz értelmező történelmi elbeszélésből.

(iii) Módszertani szempontból lényeges, hogy a tanórákon a történelmi adatoknak egy jól válogatott szelete jusson a tanulók elé. A jó válogatás azt jelenti, hogy a megtanulásra kijelölt adatok eleget tesznek a következő kritériumoknak: a történelemtudomány szempontjából korrektek és relevánsak; megfelelő számúak (nem túl kevés, nem túl sok); valamint alkalmasak a tudástruktúra megalapozására.

(iv) A megtanulandó adatok helyes megválogatása az előre gondolkodó, tervező pedagógus dolga, feladata. Ez azt jelenti, hogy a tananyag didaktikai előkészítése eredményeként a tanulók olyan adatokkal találkoznak, amelyeket a pedagógus már kiválogatott (szelektált) a fentebb leírt didaktikai célok szerint.

## 5.2) Mi a történelmi tény?

A történelmi tény nyelvi megjelenési formája a **mondat**. Pl. Hunyadi Mátyást 1458-ban királlyá választották. Tartalmi szempontból a történelmi tény olyan jelenségre vonatkozik, amely objektívan és kétség nélkül megtörtént, nyelvi értelemben pedig nem tapad hozzá érzelmi többletjelentés. Minden más esetben (amikor kétségbe lehet vonni a történelmi eseménnyel kapcsolatos állítás hitelességét, és amikor ahhoz érzékelhető érzelmi többlet járul) *ítéletről* kell beszélnünk. Pl. 1458-ban királlyá választották legnagyobb királyunkat, Hunyadi Mátyást. A tények tehát ténymondatként kijelentett racionális és objektív állítások.

Pedagógiai szempontból fontos tudatosítani, hogy a tény csupán a benne foglalt jelenség objektív voltára utal, viszont *nem teszi lezárttá a tény értelmezését*. A tény saját tény volta ellenére nem jelenti, hogy a tényszerű jelenség máshogy nem történhetett volna. Pl. történelmi tény, hogy Hunyadi Mátyást 1458-ban királlyá választották. Ez azonban nem jelenti, hogy 1458-ban senki más nem lehetett volna király, sem azt, hogy Hunyadi Mátyás királlyá választásának körülményei eleve elrendeltek lettek volna, hogy az események sehogy máshogy nem történhettek volna.

## 5.3) Mi a történelmi fogalom?

5.3.1) A történelmi fogalom nyelvi megjelenési formája a **szó** (pl. alkotmány) vagy szókapcsolat (pl. hűbéri rendszer). Leggyakrabban főnév (pl. hűbérbirtok), ritkábban ige (pl. osztrakizál), és igen gyakran idegen szó (pl. sztratégosz, abszolutizmus).

5.3.2) A fogalmak szemantikai értelemben gyakran **metaforák**, azaz nyelvi sűrítmények. Technikai értelemben e nyelvi sűrítményeket kifejezetten szükséges kibontani, kifejteni, körülírni. Amíg történelmi szakmai berkekben a terminusokat azért használjuk, hogy ne kelljen részletezni őket (hisz mindenki érti őket), iskolai környezetben, a történelmi szakterületek tanulásának a fázisában, a fogalmak jelentését úgy szükséges tanulni, hogy a tanuló ki tudja

fejteni (szakszerűen) annak jelentését. Fogalmakat lehet ugyan mechanikusan bemagoltatni; ebben az esetben viszont a használatuk más, új kontextusban nagyon kétséges. A fogalmak azért is fontosak, mert „a történelemről sokszor fogalompárokban gondolkodunk”. (KNAUSZ 2015: 50)

Az egy következő didaktikai feladat, hogy a pedagógus veszi-e a fáradságot, hogy eldöntse, a sok fogalom közül melyek legyenek passzívák (amelyeket a tanuló felismer és megért), és melyek legyenek **aktívan alkalmazandó fogalmak**, amelyeket a tanulók alkalmazni képesek, azaz részletesen ki tudják fejteni a jelentésüket, és más, újabb kontextusban is helyesen tudják alkalmazni őket.

5.3.3) Tartalmukat, jelentésüket tekintve a fogalmak majdnem ugyanazokat a didaktikai lehetőségeket kínálják és veszélyeket rejtik, mint az adatok.

(i) A történelem-tananyagok, benne kiemelten a történelemtankönyvek, meglehetősen nagyszámú fogalmat tartalmaznak; ezek száma akár több ezer is lehet egy-egy tankönyvben. Az egyik általam ismert összefoglalás, amely a kerettanterv alapján tételesen felsorolja a magyarországi kétszintű történelem érettségire elsajátítandó fogalmakat, mintegy 408 fogalmat közül. (GALÁNTHA 2008: 18-21)

(ii) A történelmi fogalmak a történelmi tudás építőkövei; nélkül nem létezik mélyégi történelmi tudás. Ebből következően a fogalmak **alkalmasak tudásstruktúra-képzésre**. Alkalmasak arra, hogy a történelmi tudás (látványos, mert szakszerűsége utaló) alkotóelemei legyenek.

(iii) Mivel a fogalmak a történelmi tudás építőkövei, ezért alkalmasak számonkérésre.

(iv) A történelem-tananyagokban fellelhető nagyszámú fogalom miatt nagyon fontos, hogy a pedagógus tudatosítsa: nem minden fogalom fontos, és nem minden fogalmat kell vagy érdemes megtanulni (memorizálni, bemagolni).

(v) Módszertani szempontból lényeges, hogy a tanórákon a történelmi fogalmaknak egy jól válogatott szelete jusson a tanulók elé. A jó válogatás azt jelenti, hogy a megtanulásra kijelölt fogalmak: a történelemtudomány szempontjából relevánsak legyenek; megfelelő számúak (nem túl kevés, nem túl sok) legyenek; valamint legyenek alkalmasak a tudásstruktúra megalapozására.

#### 5.4) Milyen hasonlóságok és különbségek vannak adatok, tények és fogalmak között?

A történelmi adat, tény és fogalom szakszerű elválasztása egymástól (valamint a laikus szóhasználattól) csak úgy lehetséges, ha ezek **nyelvi formáját** és **jelentésbeli tartalmát** egyszerre figyelembe vesszük. (Ezek részletes leírását lásd fentebb.)

**Adat – fogalom:** Az adatok és a fogalmak kiemelt fontossággal bírnak az oktatásban, mivel *mindkettő tudásstruktúra-képző ismeretfajta*, így alkalmasak arra, hogy a történelmi tudás alapjai legyenek, és alkalmasak arra is, hogy alapjává váljanak a magasabb szintű történelmi narrációs képességnek.

**Adat – fogalom:** A legegyszerűbb történelmi ismeret az adat, amely egészen konkrét tartalmánál fogva jól felismerhető. A fogalmak felismerése már nehezebb, mivel sok esetben nem is gondolunk rá, hogy a szó egyáltalán fogalom. Különösen magyar szavak esetén nem gondolunk rá, hogy egy-egy magyar terminus technicus tartalma, jelentése magyarázatot igényel (mint pl. a köztársaság vagy a királyság fogalomé).

**Adat – fogalom:** Tartalmi értelemben az adatokhoz képest a fogalmak sokkal nehezebbek (nehezebben tanulhatók), mivel a jelentésük (sűrítő, metaforikus természetüknél fogva) szakszerű kifejtést igényel. Különösen igaz ez az aktívan alkalmazandó fogalmakra. Az adatok bizonyos mértékig megtűrik a pontatlanságot vagy tévedést. A szakkifejezéseket azonban csak helyes kontextusban lehet használni; más esetben könnyen nevetség tárgyává válhatnak.

**Adat – tény – fogalom:** Nyelvi értelemben a fogalom a ténynél egyszerűbb, hiszen a fogalom rendszerint csak egy-két szó, míg a tény egy egész mondat. Tartalmi értelemben azonban a fogalmak jóval összetettebb és tágabb jelentésűek, mint a tények, amiből következően mások a pedagógiai felhasználási módszereik és lehetőségeik is. Ellentétben a történelmi adatokkal, amelyek önmagunkban nem képesek biztosítani az összetettebb történelmi tudást (lásd a „Mohács 1526” adatot), a tények (a ténymondatként kijelentett racionális és

objektív állítások) és a fogalmak nagyon is alkalmasak rá, hogy az adatokon túlmutató narratíva alapjává váljanak, azaz értelmező történelmi elbeszélés legyen belőlük.

## 5.5) Mi a történelmi ítélet?

A történelmi ítélet nyelvi megjelenési formája a **mondat**. Pl. Hunyadi Mátyás nagy király volt. Ítélet nemcsak állító mondatral fejezhető ki. Pl. a „Miért volt nagy király Hunyadi Mátyás?” vagy „Jó király volt-e Hunyadi Mátyást?” típusú kérdésekkel az eredetileg semleges ténymegállapítású mondatokba jelentős fokú ítélet érthető bele.

Az ítéleteket, amelyek **az elfogultság megnyilvánulásai** (szlov. zaujatost', ang. bias), gyakran nem könnyű felismerni. Minden esetben, amikor valaki egy történelmi eseményt nem objektívan mutat be, hanem szubjektív szempontból ír le vagy magyaráz, akkor nem ténnyel, hanem ítélettel van dolgunk. A **nem objektív fogalmazás** egyik legegyszerűbb (a történelmi irodalomból nagyon jól ismert példája), amikor egy szöveg a szembenálló feleket a „jó mi” és a „rossz ők” dichotómiája köré építi fel; pl. amikor a „mi hős katonáik a dicső forradalom hősei”, akik szemben állnak „az ő bestiális csőcselékükkel” stb.

Azokban az esetekben is ítéletről kell beszélnünk, amikor a megfogalmazott állításhoz érezhető *érzelmi ítélet* kapcsolódik (akár negatív, akár pozitív). Ezeket az ítéleteket vagy elfogultságokat egy adott történelmi kontextusban (egy tankönyvi leckében, egy könyvben, egy folyóiratcikkben, egy dokumentumfilmben stb.) nem könnyű észrevenni, különösen, ha az ítéletek érzelmileg kedveznek az olvasó szemének vagy a hallgató fülének.

## 5.6) Milyen problémákat vetnek fel a történelmi ítéletek?

5.6.1) Az első probléma a történelmi ítéletek **szubjektív** volta. A tanítás/tanulás során nyilvánvalóvá kell tenni, hogy a történelmi ítéletek (természetüknél fogva) szubjektívek. A probléma belátása egyszerű szempontváltással igazolható. Pl. azok a férfiak, akik Julius Caesar életére törtek Kr. e. 44-ben, ne-

vezhetők a köztársasági államforma védelmezőinek, de közönséges, elvetemült gyilkosoknak is. Vagy a versailles-i békerendszer egyes országoknak súlyos terhételt, másoknak nemzeti felemelkedést jelentett. Ha ezekben a helyzetekben nyelviileg szubjektívan fejezzük ki magunkat („a köztársaság védelmezői” – „orgyilkosok”; „a trianoni országvesztés” – „a Trianonban aláírt új határok”), akkor pozicionáljuk magunkat, vagyis bizonyos álláspontot foglalunk el, akár akarjuk, akár nem.

5.6.2) A második probléma az **ítéletek, elfogultságok tankönyvi jelenléte**. Ha az ítéleteket történelemdidaktikai szempontból klasszifikálni akarjuk, akkor két nagyobb csoportot különíthetünk el:

(i) Az első csoportba azokat a történettudományilag megalapozatlan, tehát **hamis ítéletek** (tévítéletek, hazugságok) tartoznak, amelyek eleve téves adatokon és téves állításokon nyugszanak. Ezek háttérében vagy tudatlanság (információ- vagy tapasztalathiány), vagy rossz szándék (a félrevezetés szándéka, pl. „sehszlovákok az avar korban”), vagy (a bulvárosodó sajtó esetében) a bombasztikus hatáskeltés húzódik meg. Pl. „Járt-e Kolumbusz Kristóf az Újvilágban?”

(ii) A hamis ítéletektől el kell választani, azoktól meg kell különböztetni az objektív adatokon és tényeken alapuló ítéleteket; ezek a **valódi ítéletek**. Itt olyan állításokkal van dolgunk, amelyeknek az alapja igaz, ám az adatok és a tények értelmezése (interpretációja) elfogult, és valamilyen szempontból (valakinek a szempontjából) nem állja meg a helyét. Ellentétben a tévítéletekkel, a valódi ítéleteknek helyük van a történeti irodalomban, hiszen ezek a szerzők elfogultságai, az ő szubjektív ítéletük, tulajdonképpen a véleményük. A demokratikus közéletben és nyilvános fórumokon helyük van azoknak az alternatív, másként vélekedő szerzőknek és ítéleteiknek, amelyek valós adatokból indulnak ki, csak éppen olyan értelmezéseket fogalmaznak meg, amelyek újak, eltérőek, szembenemnek az addig elfogadottakkal stb.

Hangsúlyozni kívánom: itt nem arról van szó, hogy ezen az alapon meg lehet kérdőjelezni pl. a soah megtörténtét; a zsidóság kiirtására tett kísérlet megkérdőjelezése, pláne annak eltagadása, ugyanis hamis ítélet. Amellett viszont lándzsát török, hogy bármely történeti problémáról lehessen diskurzust, racionális



vitát folytatni, továbbá hogy szükséges, hogy alternatív vélemények fogalmazódhassanak meg akármely ún. érzékeny történelmi téma kapcsán. Diskurzust, véleménycserét valódi ítéletek nélkül nem lehet folytatni.

5.6.3) Az ítéletek harmadik problémája a kutató történész munkája és az iskolai munka közti lényeges eltérés. Noha épp a történelemdidaktika törekszik e két helyzetet közelíteni egymáshoz, ezen a ponton szükséges egy éles határ megvonása. Amíg ugyanis kutatómunkája végén a történész számára professzionális követelmény, hogy záróértelmezésre, ítéletre jusson, s hogy azt ki is mondja vagy leírja, ezzel szemben az iskolában a történelem tanítása/tanulása során nem ítéletre, hanem **értelmezésekhez** kell jutni.

5.6.4) A negyedik probléma az a tankönyvszerzőktől és pedagógusoktól elvárható szakmai követelmény, hogy az ő feladatuk a történelmi események **elfogulatlan vizsgálat**a. A magam részéről nem vitatom el sem a tankönyvszerzőknek, sem a tanító pedagógusoknak azt a jogát, hogy ítéleteket fogalmazzanak meg. De ha ezt teszik, akkor azt racionális alapon és körültekintően kell tenniük, hogy ne téves, hanem valódi ítéletekhez jussanak. Pl. nem helyes, ha egy világi iskolában a pedagógus a saját személyes (politikai, világlátási stb.) értékvilágát indoktrinálja a tanulóba. Ugyanígy nem helyes, ha egy tankönyv vagy egy pedagógus nemzeti alapon mond ítéletet azáltal, hogy a „saját” történelmének alakjait és eseményeit csak pozitív fényben tünteti fel, miközben folyamatosan hallgat vagy lekezelően nyilatkozik más nemzetekről.

5.6.5) A történelmi ítéletek ötödik problémája az, hogy az ítéletek iskolai környezetben, és különösképpen tankönyvekben, hajlamosak **szubjektívizálódni**. Itt arról a didaktikai kihívásról van szó, hogy bizonyos ítéletek, objektíve igaz voltak ellenére, adott körülmények között szubjektívizálódnak, azaz elfogulttá vagy egyoldalúvá válnak. Erre a legegyszerűbb példa az, amikor egyes szerzők a tankönyvekben előszeretettel (és tudatosan!) csak és kizárólag egy oldal (egy nézet, egy nemzet stb.) álláspontját tükrözik. Az efféle tankönyvek sok esetben tévítéletekkel (hazugságokkal) operálnak. Más esetekben a tankönyvszerzők a valós tényekből kiindulva elfogult, szubjektív (nem objektív) ítéletekkel tüzdelik meg a tankönyvet, abból a célból, hogy valamilyen irányban befolyásolják a tanulókat.

5.6.6) A hatodik probléma, hogy időnként nem is az ítélet igazságtartalma a lényeges, hanem az, hogy **milyen céllal** születik. Pl. egy objektív adatot (pl. a Franciaországba évente bevándorlók számát), s a hozzá kapcsolódó tényt (pl. az Afrikából bevándorlók 65%-a muzulmán vallású) lehet gyűlöletkeltésre is használni. Nem mindegy továbbá, hogy az objektív adatokon és tényeken alapuló objektív ítéletet (pl. a francia társadalom számára nagy teher az a társadalmi feszültség, amelyet a muzulmán vallású afrikai bevándorlók jelentenek) egy, a problémát megoldani kívánó szociálpolitikus mondja, vagy egy radikális szónok egy dühöngő utcai demonstráció közepén. És egyáltalán nem mindegy, hogy egy-egy tankönyvi ítéletet milyen didaktikai apparátus, azaz milyen források, milyen kérdések és feladatok kísérnek.

5.6.7) A történelmi ítéletek zavaró helyzeteit, konfliktusait a történelemdidaktika több módon igyekszik feloldani. Először is **hangsúlyozza a közoktatás** (mint a művelődés átfogóbb intézményének) **felelősségét** ez ügyben. Ez azt a gyakorlati elvárást jelenti, hogy a történelemdidaktikusok szerint a tankönyvekben nem szabadna sem téves ítéleteknek, sem objektív alapokon nyugvó, ámde szubjektívizálódott ítéleteknek megjelenniük; minimálisan ezek csökkentésére kell törekedni. Pozitív célként a történelemdidaktika arra törekszik, hogy az iskolai történelemtanítás során a tanulók ne ítéletekhez, hanem értelmezésekhez jussanak, mégpedig olyan értelmezésekhez, amelyeket tudományos alapokon mérlegelő és több szempontot figyelembe vevő elemzés előzött meg, ellenpontot képezve ezzel a máshonnan (pl. politikai csoportoktól, manipulatív médiákból stb.) származó és egyoldalú megközelítésekkel szemben.

## **5.7) Hol a helyük és mi a szerepük a korszerű történelemoktatásban a szubjektív ítéleteknek?**

Több érv szól amellett, hogy megfelelő körülmények között a szubjektív történelmi ítéleteknek helyük van a korszerű történelemoktatásban. Lényeges, hogy milyen formában (megfogalmazásban) találkoznak velük a tanulók, valamint hogy milyen pedagógiai célokat szolgálnak.

5.7.1) A hagyományos történelemtanítás keretei között a tanulók leggyakrabban abban a formában találkoznak történelmi ítéletekkel, ahogy azt a **tankönyvszerzők** vagy a **pedagógusok** megfogalmazzák nekik. Pl. egy 2002-es magyarországi tankönyben a dualista korszak munkásosztályával kapcsolatban ezt olvassuk: „A magyar nemzetiségű munkások aránya a munkásosztály egészén belül nagyobb (63%) volt, mint a magyarok országos aránya. Ez az adat is bizonyítja, hogy a magyarok előbbre jártak a polgárosodásban, a tőkés fejlődésben, mint a nemzetiségiek.” (ZÁVODSZKY é.n.: 235) E helyütt nem kívánjuk a történelemtankönyves (rejtett vagy nyílt) ítéletek jellegét teljességükben elemezni, viszont le kívánjuk szögezni, hogy a fentihez hasonló (vagy durvább) ítélet akkor is kerülendő, ha adat- és tény szinten vitathatatlanul igaz. Megoldás lehet, ha ugyanez a tény nem összehasonlító megfogalmazásban áll, vagy olyan szélesebb adatsor részeként, amelyet a tanulók megvizsgálnak, és belőle következtetést vonnak le – így ugyanaz az ítélet teljesen máshogy hat.

5.7.2) A történelemdidaktikusok szerint a tanulók szempontjából az ítéletalkotás helyett a kívánatos cél az **értelmezés**, melyet a történelmi események elmélyült (lehetőleg forrásalapú) és körültekintő vizsgálata előz meg. A demokratikus társadalmi berendezkedés és a demokratikus iskola viszonyai között a tanulók, és még inkább az iskolából kikerülő fiatal felnőttek, előbb vagy utóbb maguk is történelmi ítéleteket fognak megfogalmazni. Az iskolai történelemtanítás valószínűleg az egyetlen fórum, amely ezt a folyamatot érdemben befolyásolni tudja. Ezért kell a tanulók értelmezéseinek hasonlóan megszületniük, mint az elfogulatlan történészi munka végeredményének. Miután a tanuló képes **kompetens módszerekkel** megvizsgálni bármilyen történelmi jelenséget, eseményt, személyt, folyamatot stb. (historický jav/historická udalost', historická osobnost', historické dianie), utána a rendelkezésére álló ismeretei, racionális érvei, tapasztalatai és személyes véleménye alapján eljuthat saját, önálló történelmi ítéletekhez. Nem véletlen, hogy a vizsgálat efféle egyetemes módszere, a szakszerű értelmezés- és ítéletalkotás megtanulása, több országban a korszerű érettségi végső célja.

5.7.3) A történelmi ítéletek nagyon hatásosak, ha a tanulók primér forrásokban találkoznak velük. Az a fajta **kortársi szubjektivitás**, szubjektív ítélet-

mondás, melynek során egy adott kor szemtanúi számolnak be és ítélik meg saját koruk eseményeiről, nagyobb tanulói érdeklődésre tarthat számot, mint a ma történészeinek (érzelmektől erőltetve visszafogott, esetleg egyáltalán vizsgálta nem fogott) ítéletei. A kortársak (akik lehetnek aktív cselekvők vagy passzív szemtanúk) eseményekben való részvételének személyes **hőfokán** keresztül sokkal jobban megérezhető a jelenségek korabeli intenzitása. Ezáltal közép-távon lehetségessé válik ítéletet alkotni a történelmi események valós mozgatóerőiről, ami által nő a tanultak személyessége, hitelessége, tartóssága, végső soron növekszik a tanítás/tanulás hatékonysága.

5.7.4) Felmerülhet, hogyan kezelendők azok a korabeli ítéletek, amelyekről időközben kiderült, hogy tévesek. Egyfelől a téves korabeli ítéletek is autentikus részei a történelmi eseményeknek. Másfelől utalnak az események nyitottságára, vagyis arra, hogy sok esemény történhetett volna máshogy is, pl. más végkifejlet vagy más személyek érdeke szerint. Ráadásul a kortársi ítéletek vizsgálatában még két további pedagógiai haszon rejlik. Egyfelől az ítékezés bizonytalanságának nyilvánvaló volta, tehát az, hogy az emberek (a „híres” emberek is!) tévedhetnek. Másfelől tanulságos, hogy az ítékezés (annak szempontjai, érdekei, preferenciái stb.) korról korra változ(hat)nak.

## 6) Speciális történelmi ismeretek és képességek

### 6.1) Mi a különbség ismeret és képesség között?

A korszerű történelmi tudás két nagyobb tudásterületből áll: ismeretekből és képességekből. Ebben a fejezetben a történelmi képességekről lesz szó.

6.1.1) Az előző fejezetben a történelmi **ismeret** szűken értelmezett fogalomkörébe utaltuk az adatokat, tényeket, fogalmakat és ítéleteket. Ezek mellett az ismeretek mellett a történelemdidaktika és -metodika egyre nagyobb figyelmet fordít a képességekre. Ez a nézetünk összhangban van azzal, hogy a képességek és az ismeretek szoros összefüggése és szoros összetartozása bevett tény a magyar és a nemzetközi történelemdidaktikai szakirodalomban.

A **képességek** (zručnosť, spôsobilosť; skills) a korszerű iskolai történelmi tudás fontos összetevői. A képesség kifejezés mellett a szakirodalom sokszor használja a „készség” vagy „kompetencia” szavakat. Ebben a könyvben a képesség kifejezést megengedő értelemben értjük és használjuk, mint valamire való képességet, alkalmasságot, szakértelmet, illetékességet. A képességek fontossága mellett egyszerű érv, hogy nemcsak az adatok és a tények tudása a tudás, hanem az adatok és a tények elrendezésének, a fogalmak kialakítása és magyarázata is „tudás”. (VELLA 2009: 9)

6.1.2) A pedagógia tudomány régóta hangsúlyozza az ismeretek mellett a képességek fontosságát, a nemzetközi történelemdidaktikai szakirodalom pedig évtizedek óta törekszik a történelmi kulcskompetenciák kialakítása felé tolni, erre helyezni a történelemtanítás hangsúlyát. Mindezek dacára az elvárt iskolai képességek pontos meghatározása ma is kihívás. A szakirodalom egyáltalán nem egységes abban, pontosan mit ért készség, képesség és kompetencia alatt; Gyertyánfy András egyenesen „homályos jeletésű fogalomnak” tartja a kompetenciát. (A vitához lásd többek között az Iskolakultúra folyóirat 2009/7-8 számát: KNAUSZ, Imre: A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú [71-83.]; VASS, Vilmos: Az attitűdök forradalma [84-86.]; VAJDA, Zsuzsanna: Megjegyzések Knausz Imre íráshoz [87-96.]; valamint a Történelemtanítás

folyóiratban megjelent írások közül: GYERTYÁNFY, András: Kompetenciák a történelemtanításban – kritikai megközelítésben. In: Történelemtanítás Online történelemdidaktika folyóirat (LII.) Új folyam VIII. – 2017. 1-2. szám; KAPOSZI, József: A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok. In: Történelemtanítás Online történelemdidaktika folyóirat (LII.) Új folyam VIII. – 2017. 1-2. szám.) Lehetséges, hogy a képességek laza meghatározása mögött az rejlik, hogy az elvárt képességek erősen korfüggőek; függenek a lehetőségektől vagy az igényektől (pl. a munkapiac elvárásaitól) (Mások mellett Gyertyánfy András ír arról, hogy „a kompetencia gazdasági nyomásra került előtérbe.” GYERTYÁNFY 2017: 17.), nem is beszélve az egyes országok eltérő tanrendszereiről, azon belül az állandóan változó iskolapolitikai elvárásokról.

## 6.2) Hogyan osztályozhatók a történelmi képességek?

A történelemtanítással kapcsolatban – F. Dárdai Ágnes és Galántha Gergely alapján – két nagy képességcsoportot, azokon belül számos konkrét képességet határozhatunk meg. (GALÁNTHA 2008: 216-221)

### 6.4.1) Az első képességcsoport az átlalános képességek csoportja.

*Elemzéssel kapcsolatos (analitikus) általános képességek:*

- a **dekódolás** képessége (pl. a szavak, fogalmak, mondatok jelentéséé)
- a szóvá tétel (**verbalizáció**; verbalizácia) képessége, amely leginkább az olvasott információk beszéddé (esetleg írássá) alakításának, hosszabb távon pedig a gondolkodás fejlesztésének eszköze
- szociális kompetencia, vagyis az **együttműködés** (pedagógussal, tanuló társakkal) és a mások helyzetébe való beleélés képessége (**empátia**; empathy; empatia, čize schopnost vcítití sa do pocitov a osudov iných)
- annak a képessége, hogy a tanuló képes türelmesen és **körültekintően** megvizsgálni egy jelenséget, eseményt, személyt, folyamatot stb.
- annak a képessége, hogy a tanuló **érveket** (argumentum) és bizonyítékokat tud gyűjteni, elemezni és bemutatni
- annak a képessége, hogy a tanuló meg tudja **indokolni**, miért az alkalmazott eljárásokat alkalmazza

*Értelmezéssel kapcsolatos (interpretációs) általános képességek:* (szlov.: vyberanie, organizovanie, porovnanie, rozlišovanie, zaradovanie informácií; rozpoznanie podstatného od nepodstatného)

- annak a képessége, hogy a tanuló össze tudja vetni, **hasonlítani** ismereteit más forrásból származó ismeretekkel
- annak a képessége, hogy a tanuló **különbséget** tud tenni adat, tény, fogalom és ítélet között
- annak a képessége, hogy a tanuló **válogatni** tud az ismeretek között; el tudja választani a lényegest a lényegtelenről, a hiteleset a hiteltelenről
- annak a képessége, hogy a tanuló osztályozni, **kategorizálni** tudja a történelmi jelenség típusait (pl. adott szempont szerint)
- annak a képessége, hogy a tanuló szét tudja válogatni a történelmi jelenségek ok-okozati összefüggéseit (**kauzalitás**), okait és következményeit (KOJANITZ 2017 [a])
- annak a képessége, hogy a tanuló felfogja a részek és az egész összefüggéseit, azaz képes **korelatív gondolkodásra**, ami azt jelenti, hogy képes felfedezni, meglátni az egyes történelmi események közti összefüggéseket, együttmozgásokat, a kölcsönös viszonyban lévő, viszonyos, egymást kiegészítő jelenségeket (F. DÁRDAI 2010)
- annak a képessége, hogy a tanuló **általánosítani** tud

*Értékeléssel kapcsolatos (evalvációs) általános képességek:*

- annak a képessége, hogy a tanuló képes meghatározni egy kutatás meghatározó (releváns) történelmi **célját**
- annak a képessége, hogy a tanuló képes **értékelni** az összegyűjtött érveket és bizonyítékokat
- annak a képessége, hogy a tanuló képes minden helyzetben alkalmazni a racionális **kritikus szemléletet**; más szavakkal ez azt a képességet jelenti, hogy a tanuló képes bármely érv vagy bizonyíték elemző megkérdőjelezésére
- annak a képessége, hogy a tanuló képes az **önszabályozásra**: önvizsgálatra és önkorrekcióna (sebareflexia)
- annak a képessége, hogy a tanuló képes a lehetséges alternatívák vagy **következtetések** levonására

- annak a képessége, hogy a tanuló kész és képes a **vitára**

6.4.2) A második képességcsoport a speciális történelmi képességek csoportja. Míg az általános képességek jól beláthatóan alkalmazhatók bármely tanórán, addig a speciális képességek kizárólag (vagy szinte kizárólag) csak a történelemórán fejlesztendők és/vagy alkalmazandók.

*Általánosítással és értelmezéssel kapcsolatos speciális történelmi képességek:*

- annak a képessége, hogy a tanuló **több szempontból** tudja vizsgálni és bemutatni a történelem sorsfordító eseményeit
- annak a képessége, hogy a tanuló **ábrázolni** (vizualizálni; vizualizáció) tudja a társadalmi folyamatokat (pl. a francia forradalom kiváltó okainak rendszerét), vagy a történelmi struktúrákat (pl. a hűbéri társadalom hierarchiáját)
- annak a képessége, hogy a tanuló a történelmi jelenségeken ki tudja mutatni, hogy azoknak rendszerint nem egy, hanem **több okuk és következményük** van; ide értendő az a képesség is, hogy a tanuló példán tudja bemutatni, hogy az emberek döntéseit, életét stb. rendszerint több tényező befolyásolja (multikauzalitás)
- annak a képessége, hogy a tanuló mérlegelni tudja a lényeges és a kevésbé fontos **tényezők szerepét** egy-egy jelenségben
- annak a képessége, hogy a tanuló értelmezni tudja a **változás** és a **fejlődés** közti különbséget
- annak a képessége, hogy a tanuló fölfedezi az **aktuális** események összefüggését azok történelmi előzményeivel (szlov. určiť príčiny, vymedziť dôsledky)
- annak a képessége, hogy a tanuló hasonló példákat (**analógiákat**) tud keresni a történelemben
- annak a képessége, hogy a tanuló fölismeri egy személy, párt, csoport stb. **szerepét** egy-egy konkrét történelmi jelenség alakulásában
- annak a képessége, hogy a tanuló meg tudja állapítani, miként függ össze egy történelmi jelenség lefolyása a benne **résztevők szándékaival**
- annak a képessége, hogy a tanuló **érvekkel alátámasztott véleményt** (osobné stanovisko) tud megformálni; ebbe a képességbe beleértendő



a nem egyértelmű vagy ellentmondásokat tartalmazó (kontroverzív) történelmi jelenségek is

*Fogalmakkal kapcsolatos speciális történelmi képességek:*

- annak a képessége, hogy a tanuló felismeri és helyesen alkalmazza a történelmi **fogalmakat**
- annak a képessége, hogy a tanuló tudatában van a történelmi fogalmak **jelentésváltozásainak** (pl. a demokrácia az ókori Athénban mást jelentett, mint a 18. században vagy ma)

*Forrásokkal kapcsolatos speciális történelmi képességek:*

- annak a képessége, hogy a tanuló **kérdéseket** tud megfogalmazni a történelmi forrásokkal kapcsolatban (mi? hol? mikor? milyen körülmények között? stb.); egyes kutatók a kérdésfeltevés képességének döntő jelentőséget tulajdonítanak, mondván, hogy „a jó történészt [...] a problémaérzékenység, a kérdezni tudás választja el a rossz történésztől” (NORA 2009: 14)
- annak a képessége, hogy a tanuló felismeri, és jellegének megfelelően kezeli a különféle **forrásokat**, legyenek azok tárgyi (artefaktum), szöveges (textuális), képi (ikonikus) vagy statisztikai jellegű források
- annak a képessége, hogy a tanuló **információkat tud gyűjteni** a történelmi forrásokból
- annak a képessége, hogy a tanuló a forrásokból kigyűjtött információkat **osztályozni** tudja, és össze tudja őket **hasonlítani** (komparácia, comparision) más információkkal
- annak a képessége, hogy a tanuló a történelmi forrásokat megadott szempontok szerint tudja **elemezni** (analýza, analysis)
- annak a képessége, hogy a tanuló érzékeli a források **részleteit**, apróságait
- annak a képessége, hogy a tanuló meg tudja különböztetni az objektív történelmi tényeket a feltételezéstől és az elfogult véleménytől, ítélettől
- annak a képessége, hogy a tanuló ki tudja mutatni, a forrásokban hogyan és milyen irányban tükröződik a szerző(k) személyes helyzete, érdeke stb.

- annak a képessége, hogy a tanuló képes beazonosítani a forrás **történelmi nézőpontját** (perspektíva), vagyis hogy az kinek a nézőpontjából íródott, kinek a nézőpontját tükrözi stb.

*Tér és idő összefüggéseivel kapcsolatos speciális történelmi képességek:*

- annak a képessége, hogy a tanuló el tud helyezni **térben** és **időben** egy konkrét történelmi jelenséget (orientácia v čase a priestore; orientation in time and space)
- annak a képessége, hogy a tanuló meg tudja különböztetni a nagy történelmi korokat és azok kisebb **korszakait** (pl. eligazodik azok sorrendjében és fő jellemzői között)
- annak a képessége, hogy a tanuló felismeri a helyi (lokális; miestne dejiny), regionális (regionálne dejiny), nemzeti (národné dejiny; national history) és **egyetemes történelem** (svetové dejiny; world/general history) különbségeit, párhuzamait, azonosságait
- annak a képessége, hogy a tanuló több szempont szerint tudja **korszakolni** Európa történelmét (periodizáció; periodizácia)
- annak a képessége, hogy a tanuló a történelmi jelenségek vizsgálatakor a politikátörténet mellett figyelembe veszi a **gazdasági szempontokat** is
- annak a képessége, hogy a tanuló a történelmi jelenségek vizsgálatakor a politikátörténet mellett figyelembe veszi a népességi, települési és **életmódbeli** szempontokat is
- annak a képessége, hogy a tanuló a történelmi jelenségek vizsgálatakor a politikátörténet mellett figyelembe veszi az egyén, a közösség és a társadalom szempontjait is
- annak a képessége, hogy a tanuló tisztában van a nemzetközi konfliktusok jelentőségével és a **nemzetközi együttműködés** fontosságával
- annak a képessége, hogy a tanuló tudatosítja, hogy a történelmi jelenségek **megítélése** a korokkal együtt változhat

*Térképpel kapcsolatos speciális történelmi képességek:*

- annak a képessége, hogy a tanuló azonosítani tudja a történelmi események geográfiai **helyszínét** (lokalizáció; lokalizácia)
- annak a képessége, hogy a tanuló a konkrét földrajzi helyeket a térképen **elvont** ábrázolásban és **leegyszerűsítve** is felfogja (absztrakció és sematizáció; abstrakcia a šematizácia)
- annak a képessége, hogy a tanuló a történelmi térképet **információ-szerzésre** tudja felhasználni
- annak a képessége, hogy a tanuló vizsgálataiban során figyelembe veszi a **földrajzi környezet** szerepét az egyes kultúrák létrejöttében és életében
- annak a képessége, hogy a tanuló **térkép vázlatot** tud készíteni
- annak a képessége, hogy a tanuló képes egy konkrét földrajzi egységre lebontva megmutatni a történelmi folyamatok lezajlását, és azok hatóerejét

6.4.3) Értelmezésünkben a történelemmel kapcsolatos képességek foglalata, sűrítettje, esszenciája a **narratív kompetencia**. Egyszerűen fogalmazva: a narratív kompetencia = „a történelmi események és jelenségek problémaközpontú bemutatásával”. (GYERTYÁNFY 2017: 13) A narratív kompetencia azon alapul, hogy a történettudomány saját természete szerint és eleve egyfajta „narratív megismerési mód”. Ez nemcsak azt jelenti, hogy a múlt megismerése „elbeszélés” (narráció) által válik láthatóvá, hanem azt is, hogy az iskolában a tanulók a történelmi események, jelenségek stb. szakszerű bemutatásának módozatait tanulják (amit összefoglalóan újabb történelmi írástudásnak [historická gramotnosť; historical literacy] neveznek).

Még részletesebben kifejtve a narratív kompetencia a történettudományi szakszerűség alábbi három fontos elemét foglalja magában:

(i) A narratív kompetencia először azt jelenti, hogy a tanulók történelmi tudása a **történelmi gondolkodáson** és **történelmi vizsgálati eljárásokon** alapul. A történelmi gondolkodás és vizsgálati eljárások közé tartozik a történelmi probléma felismerése, a releváns kérdések feltevése, a releváns szakirodalom használata, továbbá az értékelés és a mindig kötelező forráskritika. A forráskritika nagy szakértelmet (ismeretet, a dolgok átlátását stb.) igényel, de vannak

egyszerűbb változatai is, mint pl. az a típusú forráskritika, amikor a tanulók azt kérdezik pl. egy írott forrás kapcsán, hogy mit tudhat a szerző és mit nem, vagy hogy milyen jelek utalnak a szerző elfogultságaira. (KNAUSZ 2015: 26)

(ii) A narratív kompetencia másodsor azt jelenti, hogy a tanuló birtokában van olyan **intellektuális képességeknek**, amelyeknek a birtokában képes részletes elemzésnek alávetni bármely témát. Az intellektuális képességek közül kiemelendő a **kritikai szemléletnek** a tanulóknban való szüntelenül tudatosulása. Ennek lényegét Knausz Imre így fogalmazza meg: „A tudomány nem a valóság tükre, hanem a valóságról szóló diskurzusokról szóló diskurzus [...], amiből következik az alternatív elbeszélések létjogosultsága, így a minden elbeszéléssel szembeni szkepszis.” (KNAUSZ 2015: 15) A kritikai szemlélet nemcsak azt jelenti, hogy bármely tudás bármikor kétségbe vonható, legitim módon megkérdőjelezhető, hanem azt is, hogy amit kétségbe vonunk, azt milyen forrásból és mi módon lehet leellenőrizni.

(iii) A narratív kompetencia harmadszor annak a szüntelen tudatosítását jelenti, hogy a múlt rekonstruálása több szempontból lehetséges és/vagy szükséges. Ez egyfelől a mindig kötelező többszempontúságot jelenti (**multiperspektivitás**), vagyis azt, hogy bármely esemény, személy, jelenség stb. megközelíthető nemcsak politikatörténeti, gazdaságtörténeti, hadtörténeti stb. szempontból, de a szemtanúk különféle álláspontja szerint is. A többszempontúság legmagasabb foka, ha a tanuló hajlandó és képes figyelembe venni és mérlegelni az egymásnak ellentmondó jelenségeket is (**kontroverzivitás**). (Lásd PHILLIPS, Ian: Teaching emotive and controversion history. In: AKTEKIN – HARNETT – ÖZTÜRK – SMART 2009: 121.)

6.4.4) Az alábbi összegző táblázat – amely **F. Dárdai Ágnes, Kováts Zoltán** és **Galántha Gergely** munkái alapján készült – arra tesz kísérletet, hogy a történelmi képességek listáját jelentősen leegyszerűsítve meghatározza a három legfőbb képességcsoportot, és azok alcsoportjait, amelyeket a magunk részéről a lexikális történelmi ismereteken túl vélünk elsajátítandónak. [**11. táblázat**]

<p>Generális intellektuális képességek</p>	<p>A történelmi jelenségek iskolai vizsgálat során kulcsfontosságú képességek</p>	<p>Magasabb szintű történettudományi vizsgálati eljárások</p>
<p>A verbalizáció, a „szóvá tétel” képessége.</p>	<p>Az emberi társadalom állandóságának és változásainak tudatosítása.</p>	<p>A releváns történelmi jelenségek (kiemelten az ok-okozati összefüggések) felismerésének, azonosításának és megfogalmazásának a képessége.</p>
<p>Önálló gondolkodásra való képesség.</p>	<p>Állandó kritikai szemléltre való hajlam, egyben a tudatos kritikai elemzés képessége.</p>	<p>Heurisztika, azaz a jellemző és szakmailag kompetens fellelési módok ismerete, valamint azok alkalmazási képessége.</p>
<p>Az iskolai munka eredményeinek megjelenítésére szolgáló képesség (kiállítás, érthető beszéd, érthető megjelenítés stb.) (prezentáció).</p>	<p>A történelmi forrásokkal való munka képessége: az elemzés és az összevetés (komparáció) képessége.</p>	<p>A történelmi forrásokkal való tudatos munka képessége: a mélységi elemzés, a körültekintő összevetés és a következtetések levonásának képessége.</p>
	<p>Képesség arra, hogy nyílt, kulturált és racionálisan érvelő vitát folytassunk bármely történelmi jelenségről.</p>	<p>Képesség szakmailag kompetens és körültekintő történelmi ítélet megalkotására.</p>

### **6.3) Miért kell a történelemtanításnak kitüntetett figyelmet fordítania az idővel kapcsolatos ismeretekre és képességekre?**

6.2.1) A történelemtanításnak azért kell kitüntetett figyelmet fordítania az idővel kapcsolatos ismeretekre és képességekre, mert **az idő** elvi értelemben **a történelem alapja**, s mert más tantárgy nem nagyon foglalkozik vele. (Némi figyelmet szentel neki a természetismeret és a geográfia.) Az idő regisztrálása nem velünk született tulajdonság: egyirányú folyását, mérési lehetőségeit, és emberek által meghatározott egységeit (mesterséges szakaszolását) egyszerűen tanulni kell.

6.2.2) Noha a történelemben az évek, évtizedek, évszázadok stb. egymásutáni-sága logikusnak látszó sorrendet ad (ez az ún. **kalendáriumszemlélet**), ám így az a téves képzet keletkezhet, hogy az események csakis egyféleképpen történhetek, máshogy nem.

6.2.3) Az idővel kapcsolatban lényeges pedagógiai elvi kérdés, hogy milyen irányú folyamatnak fogjuk fel a történelmet. Pl. azt kívánjuk-e hangsúlyozni, hogy a történelem során a dolgok mennyire nem változtak, s hogy az emberi történelmi folyamatokban milyen nagyfokú az állandóság? Vagy úgy fogjuk fel, mint olyan iskolai nevelési eszközt, amely a folyamatos változást közvetíti, s amely egyúttal a megtörtént és meg nem történt lehetőségeket, alternatívákat, ellentmondásokat stb. is felfedi? Természetesen létezik középút is, sőt a legtöbb történelmi eseményben mind az állandóság, mind a változás mozzanata jelen van.

### **6.4) Milyen idővel kapcsolatos ismereteket és képességeket kell tanítani/tanulni, gyakoroltatni/gyakorolni történelmen?**

6.3.1) A múlt–jelen–jövő egyenese, annak egyirányú folyása. Pl. időszalag-készítés (časový diagram, časová priamka; timeline).

6.3.2) A történelmi idő kezdete.

6.3.3) Az emberi időmérés és időszámítás technikái.

6.3.4) Az emberi **időegységek** (pl. 1 nap, 1 évszázad) hossza, azok mesterséges tagolása és szakaszolása. Pl. „Hány évvel ezelőtt történt?” A „Hányadik században történt?” kérdéssel kapcsolatban gyakori az évszázadtévesztés: pl. 1545 nem a 15., hanem a 16. század.

6.3.5) **Kronológia** azaz időrend. Fontos, hogy a történelemtanításban hangsúly helyeződjön a kronológia megértésére, gyakorlására. A történelmi események időbeli sorrendiségének megállapítását (pl. előtte, utána, közben) a következő jellemző feladatok kísérik: Állítsátok időrendbe az eseményeket: melyik az első és az utolsó esemény? Melyik esemény történt előbb? Milyen sorrendben történtek az események? A kronológiagyakorlás számos konkrét módszere közül megemlítjük az időszalag-készítést vagy a családfakészítést. További lehetőség, hogy ha egy történelmi eseményről sok képecske áll rendelkezésre (pl. a francia forradalom vagy 1848 részeseményeiről), ezeket egy kijelölt időegyeneshöz lehet kapcsolni, sorrendbe rakni stb. Megint más esetben a tankönyv illusztrációi alapján egy papírlapon sorra lehet venni múlt és jelen különbségeit, mint például:

Miből állt a honfoglalók öltözete, ruházata?	Milyen ruhákat viseltek a 19. század közepén?	Hogyan öltözünk ma?
--	---	---------------------

Adott esetben a fenti három korszak (a lista bővíthető) ruhaviseletét a tanulók össze is gyűjthetik, fel is próbálhatják stb.

6.3.6) **Periodizáció** azaz korszakokra bontás, abba való besorolás.

6.3.7) **Szinkronizáció** azaz időben egybeeső, de térben különböző helyen történő események összhangjának, együttállásának megállapítása.

6.3.8) Egy-egy történelmi jelenség abszolút és relatív ideje, **hossza**. Pl. a fran-

cia forradalom nem egy vagy pár nap eseménye volt, hanem több év, sőt egyes korszakolások szerint másfél évtized.

6.3.9) Egy-egy történelmi jelenség vagy esemény **tempója**, azaz lezajlási sebessége.

6.3.10) Egy-egy történelmi jelenség vagy esemény **ritmusa**, pl. intenzívebb (eseményekben gazdagabb) szakaszai, hullámvonalai stb. Az események hosszának, tempójának és ritmusának felfedezésére hasznos lehet, ha a tanulókkal sorrendbe rakatjuk egy konkrét esemény szeletekre szétválasztott eseményeit.

6.3.11) A szinkron és a diakrón szemlélet közti különbség.

6.3.12) **Kortévesztés** (anakronizmus; anachronizmus) azaz olyan dolgok vagy jelenségek említése, amelyek az adott korban nem léteztek. Pl. Hunyadi Mátyás nem ihatott Budán kakaót, mert a földrajzi felfedezések előtt a kakaó Európában ismeretlen volt.

6.3.13) Az idővel kapcsolatos ismeretek és képességek tanításának és tanulásának, gyakoroltatásának és gyakorlásának kiváló módszere a **szintetizáló táblázat** készítése. (Készült LABISCHOVÁ – GRACOVA 2008: 192. alapján.)  
[12. táblázat]



	Abszolút monar- chia 1789-ig	Konstitu- cionális monar- chia 1789-	Köztársá- ság (terror) 1793- 1794	Köztársá- ság (direktó- rium) 1795-	Konzu- látus és császárság 1799- 1815
Politikai események					
Közigazga- tás és igaz- ságszolgá- latás					
Társada- lom					
Gazdaság					
Vallás					
Hadi ese- mények					

### 6.5) Miért kell a történelemtanításnak kitüntetett figyelmet fordítania az ok-okozati összefüggésekkel kapcsolatos ismeretekre és képességekre?

Az ok-okozati összefüggések (kauzalitás) meglátása és értelmezése a történet-tudomány egyik alapvető feladata. Mint ilyen, a kauzalitás nem hiányozhat az iskolai történelemtanításból sem.

6.5.1) Arra a kérdésre, hogy mi indokolja az ok-okozati összefüggésekkel kapcsolatos kiemelt képességfejlesztést, Kojanitz László azt a választ adja, hogy a folyamat értelme és végső célja a *fokozottan reflexív történelemszemlélet*. A kérdést empirikusan is kutató Kojanitz szerint az iskolai történelemtanítás stratégia célja a történelmi gondolkodás fejlesztése. Ebből a keretből ugyanő tudatosan kiemeli az ok-okozati alapú történelmi összefüggések azonosításának és kifejtésének a képességét, azaz „a kifejezetten a kauzális magyarázatokhoz szükséges gondolkodási képességeket”. (KOJANITZ 2017 [a])

Bár az általam ismert történelemdidaktikai rendszerekben (F. Dárdai Ágnes, Hans Glöckel, Denisa Labischová, Viliam Kratochvíl és mások) a kauzális történelmi gondolkodásnak kisebb a jelentősége a fundamentális célok között, mint amilyen fontosságot Kojanitz László tulajdonít neki, afelől nincs kétség, hogy a kauzális történelmi gondolkodás beletartozik a legmagasabb szintű történelmi képességek körébe. Kaposi József véleménye szerint a kérdés nagyon fontos része a differenciált történelmi gondolkodás elsajátításának. (KAPOSI 2010) Kojanitz Lászlóval és Kaposi Józseffel egyetérésben a kauzalitásra fókuszáló figyelmet még az *értelmezés* (mint történelemdidaktikai végcél) szempontjából is helyesnek tarthatjuk. Másként fogalmazva: a történelmi miért?-ekre adandó válaszok azért fontosak, amiért egy baleset vizsgálatakor: A vizsgálat a halálos balesetet (a mi esetünben: a múltat) nem tudja jóvá, meg nem törtéنتté tenni, de annak *megértését* képes elősegíteni.

6.5.2) Kojanitz László 2017-es kutatása igazolta, hogy komoly hiányosságok vannak abban, ahogy (amilyen módszerekkel, amilyen intenzitással, amilyen eredményességgel) a magyar közoktatásban a történelmi gondolkodás mint átfogó képesség, s benne a *kauzalitás* mint részképesség fejlesztődik.

Nagyon valószínű, hogy a kauzális történelmi gondolkodás szempontjából (iskolai környezetben és a tanulók nagy átlagát véve alapul) a következők lehetnek a legfontosabb tanulói célok: az ok-okozati szempontok felsorolásának képessége, ezek súlyozásának képessége, s mindezek együttes és szakmailag kompetens mérlegelésének a képessége. Megfontolva Kojanitz László kutatását, a magam részéről úgy vélem, hogy a kauzalitási képességet „a történelmi ismeretforrások használatán alapuló tanulói tevékenység”, az erre a speciális képesség-halmazra irányuló munkáltatás, „a célzott feladatokkal való fejlesztés”

és a speciális képességfejlesztő tankönyvek által lehet és kell fejleszteni. (KOJANITZ 2017 [b]: 16)

### 6.5.3) A kauzalitás mint képesség fejlesztésével kapcsolatos kihívások

A kauzális történelmi gondolkodás mint képesség fejlesztését iskolai körülmények között nehezítik az alábbi körülmények: (i) A kauzális történelmi összefüggések terén nagyon sokféle típusú magyarázat, okfejtés lehetséges. (ii) A kauzális történelmi összefüggések zavaró stílusbeli rokonságban állnak az elemzéssel és az események elbeszélésével mint műfajokkal. (iii) Ráadásul e sokféle ok-okozati összefüggés, és végső soron egy-egy komplex történeti esemény kapcsán az egész kauzális háló teljes kifejtése nem szükséges és nem is kívánatos, mivel sokszor nem is lehetséges.

Szükségesnek látszik meghatározni azoknak az előzetes intellektuális feltételeknek a körét, amelyeknek adottnak kell lenniük ahhoz, hogy ehhez a fajta reflexív történelemszemlélethez a tanulók eséllyel közelítsenek. Ezek közé az előzetes képességek közé tartoznak a nyelvi képességeken kívül pl. a kommunikációs képességek és a kreativitás. A legproblematikusabbnak a magam részéről azt gondolom, hogy a kauzális történelmi gondolkodás gyakorlati demonstrálásához (ahhoz, hogy pl. egy okokról és következményekről érvelő esszé jól legyen megírva) fejlett, sőt rendkívül **fejlett nyelvi eszközökre** (fogalmazási, érvelési képességekre) van szükség. Ezzel Kojanitz László is tisztában van, amikor úgy fogalmaz, hogy a kauzális történelmi gondolkodás gyakorlati megvalósítása magas szintű nyelvi érettséget, „érvelési módot”, „intellektuális eszközrendszert” feltételez.

A magas szintű nyelvi érettség egy sor kérdést evokál: Vajon elvárható-e efféle nyelvi fejlettség minden tanulótól? Kiktől igen, kiktől nem? És akik nincsenek birtokában ezeknek az előzetes képességeknek, azok kizáródnak-e a kauzális történelmi gondolkodás gyakorlati megvalósításából? Vajon a pedagógusok mekkora hányada van felkészülve erre a feladatra? És még ha a kauzális történelmi gondolkodás gyakorlati megvalósításához szükséges nyelvi kifejező eszközök fejleszthetők is, akkor is kérdéses, hogy a nyelvi fejlesztésnek a történelem tanórán kell-e megtörténniük?

Kérdéses továbbá, hogy a tankönyvszerzők alkalmazzák-e a kauzális történelmi

gondolkodás fejlesztéséhez szükséges argumentációs fogásokat. Arról nem is beszélve, hogy tudnunk kellene, milyen mértékben alkalmazzák a tankönyvek a saját didaktikai apparátusukban a kauzális történelmi gondolkodás fejlesztését ténylegesen előmozdító kérdéseket, feladatokat és gyakorlatokat. Efféle tankönyves vizsgálatok illetve ilyen irányú tankönyvfejlesztések azért is szükségesek, mivel mind az érettségi írásbeli feladatok során, mind általában a kauzális történelmi gondolkodás kutatása során feltételezhetően az egyik hangsúlyos mérce a tankönyv.

## 7) A korszerű iskolai történelmi tudás

### 7.1) Mi és milyen a korszerű iskolai történelmi tudás?

7.1.1) és 7.1.2) A korszerű iskolai történelmi tudásnak az az első két jellemzője, hogy az a történelmi **ismeretek** és történelmi **képességek** kombinációja (kombinácia historických vedomostí/znalostí a zručností/spôsobilostí).

7.1.3) A korszerű iskolai történelmi tudás harmadszor **narratív kompetenciát** jelent. [6.4.3]

7.1.4) A korszerű iskolai történelmi tudás negyedik fő jellemzője a  **folyamatjellegűség**. Ez alatt azt értjük, hogy a történelmi tudás egy folyamat, mégpedig *az ismeretszerzés és -alkalmazás folyamata* (KNAUSZ 2015: 26), amelyben a tananyag felfogásának iránya és fokozatai az alábbi logikai rendben állnak: értés – megjegyzés – alkalmazás – értelmezés.

### 7.2) Mit jelent az értés – megjegyzés – alkalmazás – értelmezés logikai rend?

Az értés – megjegyzés – alkalmazás – értelmezés logikai rend (paradigma) a tanulási folyamatot modellezi: működés közben és egymásra épülő folyamatként. A modell a történelem-tananyag tanulók általi felfogásának irányát és fokozatait adja. [13. táblázat]

A tananyag felfogásának logikai iránya és fokozatai:

értés – megjegyzés – alkalmazás – értelmezés

7.2.1) Az **értés** (felfogás, percepció) a történelemdidaktikában a történelemórán zajló dolgok meghallását, meglátását, azok első síkon történő, füllel és szemmel való fizikai felfogását jelenti. A tanulók többségének nem okoz gondot az iskolai információk értése, elsődleges befogadása. Többségük jól hallja, látja az információkat, elméjük felfogja és érti az ingereket, vagyis a tanulók értik, amit a történelemórán látnak, hallanak.

Az „értésnek” illetve a „nem értésnek” létezik két másik felfogása is. A második a *mentális alapú értés*. Ezt a magam részéről azért kerülöm, mert a mentális alapú értés/nem értés ellenőrizhetetlen. Ez azt jelenti, hogy amíg a perceptív értés (lásd fent) leellenőrizhető, és szükség esetén korrigálható (lehet tenni érte, hogy a tanulók jobban lássanak vagy halljanak stb.), addig a mentális alapú értést/nem értést már észrevenni is nehéz, korrigálni pedig lehetetlen. Az „értés/nem értés” harmadik helyzetéről Knausz Imre beszél; ez a „nem értés” akkor áll elő, ha és amikor *a tanulót nem érinti meg a tananyag* vagy a pedagógus gondolatmenete. „Ez a tananyag megértése körül mutatkozó deficit, ami azt jelenti, hogy [a tanulók] vagy nem értik meg a gondolmenetet, vagy az nem érinti meg őket.” (KNAUSZ 2003) Még tágabb értelemben a megértés „annak az átélése, hogy az új tudás illeszkedik a meglévő tudásom keretei közé: tudom howá tenni. Vagy éppen arról van szó, hogy nagyon nem illeszkedik, és arra kényszerülök, hogy felülvizsgáljam, amit eddig tudtam a világról”. (KNAUSZ 2015: 43)

7.2.2) A **megjegyzés** (memorizálás; memorovanie) a hallottak, a látottak és a csinált dolgok emlékezetbe vésését jelenti. Könnyen belátható, hogy az értés (felfogás) korántsem azonos a memóriába való bevéséssel, mivel a megértéssel a tanuló még nem jegyezte meg, amiről tanult, nem jutott el a bevésésig, vagy csak annak felületes, nem tartós szintjéig jutott el.

(i) A 19. századi poroszos iskolai hagyományok szerint a tanultakat az osztályban alkalmazott (testi fenytéssel, de legalábbis szigorral kombinált) **mechanikus ismétlés** (drill) tudja a leghatékonyabban bevésni. Azok, akik az iskolát ma is ebben az értelemben fogják fel, az értést és a megjegyzést teljes mértékben **azonosítják a tanulással**, sőt az egész iskolai oktatás végső célját is a megjegyzésben látják. Ezt a kihívást vette észre **Benjamin S. Bloom** (1913–1999), amikor megállapította, hogy a tanulói értékelésekhez alkalmazott tesztek több,

mint 95%-a a lehetséges legalacsonyabb gondolkodási szintet, az információk-ra való visszaemlékezést várja el tőlük.

(ii) A megjegyzés/megjegyeztetés a történelemdidaktika számára két kihívást jelent. Egyfelől azt, hogyan valósítható meg a **bevésés korszerű módszerekkel** (tehát pl. nem erőszakkal), másfelől azt, hogyan fokozható a megjegyzés hatékonysága, tartóssága.

(iii) A megjegyzés fontosságát a történelemdidaktika nem vonja kétségbe. Megkérdőjelezi azonban a hagyományos iskolai bevésési módszereknek azt az alaptételét, hogy a tanulásra fordított idő hossza egyenes arányban állna a tanulás hatékonyságával. A történelemdidaktika a **mélységelvet** hirdeti. A mélységelv azt jelenti, hogy a „sok” tanuláznál hatékonyabb (mert tartósabb) az a tudás, amelyet a tanuló jól megválogatott és didaktikailag jól előkészített példák, típushelyzetek stb. alapján, főleg azok alapos vizsgálatával tanul meg. Ennek megfelelően a történelemdidaktika szerint a bevésés korszerűbb módjai a kutató-felfedező (exploratív) tanulási eljárások, az alkalmazás, a motiváló módszerek és komplex módszerek, valamint a tanulóorientált, produktív és emocionális módszerek. A magyar történelemtanítás egyik hiányosságaként Knausz Imre „a kilométer széles, de milliméter vékony tananyag”-ról ír, mint a mélységelvű tanulás ellenpontjáról. (KNAUSZ 2015: 40)

7.2.3) A történelemdidaktika szerint a megjegyzés nem elégséges szintje a történelem tanulásának, hanem az iskolai történelemtanítás középtávú céljának az **alkalmazásnak** kell lennie. A történelmi tudás alkalmazása az iskolában a **narratív kompetenciát** jelenti, ami átfogó értelemben nem más, mint a történelmi ismeretek megszerzésének, kezelésének és szakszerű feldolgozásának tudatos, konkretizált és rendszeresen ismételt együttese.

Az alkalmazás szintjére azért kell eljutni, mivel ez az a tanulási fázis, amikor a tananyag beszéddé és/vagy írássá **transzformálódik**, megfelelő körülmények esetén akár tanulói kutatássá is. Az alkalmazás garancia lehet arra, hogy az irányított, célzott feldolgozás során a megértés, megjegyzés, alkalmazás és értelmezés minden fázisa megtörténik. Másrészt az alkalmazás sokkal hatékonyabb eszköze a megjegyzésnek, mint az a megjegyzés, amely mechanikus memori-

záláson alapul. A csak látott-hallott, de nem alkalmazott tudás alacsony hatékonyságát pszichológiai vizsgálatok igazolják.

7.2.4) Az **értelmezést** (vagy értelmező [ang. meaningful] történelemtanulást) (MOLNÁR 2002: 71) azért tartjuk az iskolai történelemtanulás legértékesebb szintjének, mert az iskolában megszerezhető történelmi tudás végső célját látjuk benne azáltal, hogy az iskolából kikerülő fiatalok képesek legyenek a történelmi ismereteket értelmezni. A megértett és megjegyzett történelmi ismeretből alkalmazás útján válik alaposabb történelmi tudás. Erre épülve a még magasabb szintű folytatást az jelenti, ha az alkalmazás során a tanulók (abszolút érvényű vagy személyes) értelmezéseket fogalmazznak meg. Az értelmezés során a tanuló megragadja a tananyag belső strukturáit, s azt személyisége részévé teszi. Egyszerűen szólva: A cél nem a memória, hanem a valódi megértés.

(i) Az értelmezés (mint az értés–megjegyzés–alkalmazás–értelmezés logikai sor negyedik eleme) függ az öt előző szintektől. Ez azt jelenti, hogy hozzá csakis az előző három szint teljesítésével lehet eljutni, a tanulókat csakis az értés–megjegyzés–alkalmazás sor végén szabad **értelmezési helyzetbe** hozni.

(ii) Az értelmezés nem azonos a spontán véleménnyel, sem az ítélettel, és nem jelenthet önkényes értelmezést. A történelmi értelmezés szabadságának alapját (a **szabad értelmezési mezőt**) az teremti meg, hogy „a történelmi tények objektivitása egyértelmű, de az értelmezésük (már saját korukban is, és pláne később) különféle nézetek, szempontok és érdekek szerint szubjektív”. (KATONA – SALLAI 2002: 107)

(iii) Meddig terjed az értelmezés szabadsága az iskolában? Az **értelmezés határait** a történettudományi megalapozottság, az észszerűség (racionalitás) és az érvelés kulturáltsága (szabatosága, körültekintő és empatikus volta) határolja be, miként a közéletben is hasonló szempontok érvényesek. A történelemdidaktika szerint a demokratikus társadalomban nem lehet teljesen zárt sem a történelmi események értelmezése, sem azok megítélése, amiből az következik, hogy nem szabad kizárólagos történelemértelmezést tanítani. Ennél sokkal civilizáltabb, ha a tanulók a történelmi szempontok természetes egymásmellettségére nevelődnek.



Az értés és az alkalmazás összefüggéseit vizsgálva Knausz Imre arra a kérdésre, hogy „Mit jelent megérteni?” azt válaszolja, hogy „a megértett ismeret: alkalmazható ismeret”. (KNAUSZ 2003) Szerintem Knausz Imrének ez a gondolata is amellet érvel, hogy *a történelmi értelmezés tudásfázisába a műveltetés, a cselekedtetés révén lehet eljutni*. Ehhez az is hozzátartozik, hogy a forrás- és tevékenység alapú tanulás során minden tanulónak esélye van tevékenyvé válni, vagyis az így értett „megértési folyamatban” a tanulók különböző utakon nem ugyanazt sajátítják el. (Az más kérdés, hogy az érintett iskola vagy iskola-fenntartó akarja-e, hogy ez így történjen. Történelemdidaktikai szempotból mindenesetre ez a gondolat szabadsága.)

Az értelmezés fontossága mellett tör lándzsát Josanne Vella nemzetközileg elismert történelemdidaktikus, amikor összefoglalóan így fogalmaz: „A jó történész ellenőriz, összehasonlít és kérdez minden hozzáférhető adatról, tényről és információról, amit vizsgál. Azután értékelni kezd: ekkor a bizonyítékokat értékeli, magyarázza, meghatározza az okokat és használja a fantáziáját. A végeredmény nem az igazság, hiszen a történészek különféle konklúziókra juthatnak, hanem egy hiteles, hihető értelmezés és magyarázat.” (VELLA 2009: 7)

### 7.3) Milyen egyéb tényezők jellemzik a korszerű iskolai történelmi tudást?

A nemzetközi történelemtanítási folyamatokat ismerő és alakító szakemberek – F. Dárdai Ágnes, Viliam Kratochvíl, Susanne Popp, Elisabeth Erdmann, Robert Stradling, Katona András, Kaposi József, Kojanitz László, Knausz Imre és mások –, valamint a történelemtanítással foglalkozó európai szakmai szervezetek (pl. az Euroclio) hangsúlyozzák, hogy a korszerű történelmi tudás egyfelől az ismeretek és a képességek együttese, másfelől aktív tanulói tevékenység eredménye.

A **tanulói tevékenység** (aktív tanulási helyzet vagy aktív tanulói részvétel) (VELLA 2009: 9) olyan folyamatokat jelent, amelyben hangsúlyosan a tanuló nyilvánul meg: ő vizsgál, rekonstruál, hasonlít, igazol, cáfol stb., vagyis (kognitíve vagy fizikailag) cselekszik. A pedagógus feladata, hogy a tevékeny tanuló számára megteremtse a lehető legnagyobb mértékű aktivitás, vizsgálat,

személyes átélés, értelmezés stb. lehetőségeit, körülményeit. A nemzetközi tapasztalatok szerint az aktív tanulói tevékenységen alapuló történelemtanítás legkorszerűbb konkrét megnyilvánulási formái azok:

- amelyek által fejlesztődnek a tanulók képességei
- amelyek során munkáltató jellegű iskolai foglalkozás zajlik
- amelyek forráselemzésen alapulnak
- amelyekben érvényesül a többszemponúság, eljutva akár a teljesen el-  
lentétes tartalmú források szakszerű vizsgálatáig

#### 7.4) Miért kell a tanulókat a lehető legnagyobb aktivitásra ösztönözni?

A **Bloom-féle taxonomizáció** alapján a tanulói aktivitás értelmét Viliam Kratochvíl ekként fogalmazza meg: „A tudást nem azonosíthatjuk az információkkal, és az ismeret nem csak az információk gyűjtése. A tudás akciót/folyamatot jelent a felhasználhatóság és a használat értelmében.” (KRATOCHVÍL 2008 [b]: 90) Az alábbiakban azokat az érveket soroljuk fel, amelyek mellett szólnak, hogy az iskolai munka úgy tehető valóban hatékonyra, ha a tanórán maximálisan növeljük a **tanulók munkáltatását, aktivitását**.

7.4.1) A történelemtanítás történet-alapúságát hangsúlyozó szakemberek is elismerik, hogy a történelemtanítás célja és lényege nem az egyes történelmi eseményekből látványosan kibontható történet, hanem az azok összességéből **felépülő történelem**. Arra a kérdésre, miként lehet hozzásegíteni a tanulókat, hogy a konkrét történetektől elérjenek a történelemhez, az egyik válasz az, hogy alapos elemzéssel és értelmezéssel; márpedig mind az elemzés, mind az értelmezés igényli a tanulók aktivitását.

7.4.2) Míg az ismeretek önállóan és általában passzívabb módszerekkel is elsajátíthatók (pl. csendes olvasással), addig a képességek **gyakorlást** igényelnek, azaz a tanulók aktív részvételét. A tanulói tevékenységek legkézenfekvőbb módszerei a feladatmegoldásban öltének testet, amely lehet csoportos vagy egyéni.

7.4.3) Ha elfogadjuk, hogy a történelemtanítás logikailag az értés–megjegyzés–

alkalmazás–értelmezés egyenesen halad előre, akkor e folyamatnak egyetlen fázisa sem, de különösen az utóbbi kettő nem képzelhető el tanulói aktivitás nélkül. Az **alkalmazás** fázisának beemelése a történelemtanulásba/-tanításba szerves része annak a folyamatnak, hogy a történelem – mint egykori attitűd-tantárgy, később tudástantárgy – mára határozottan **képességtantárggyá** lett. A tanulói aktivitás az iskolai tevékenységek elemi szintjein is szükséges feltétel (beszélni, olvasni és írni csak „aktív munkával” lehet megtanulni), az olyan magasabb fokú tevékenységek pedig, mint a verbalizáció, a saját munka bemutatása (prezentáció), a körületekintő értelmezés stb. a tanulók aktivitása nélkül elképzelhetetlen.

7.4.4) Az iskolában megtanítandó/megtanulandó korszerű történelmi tudás mindegyike kimondottan igényli a beható vizsgálatot, a közvetített gondolatok mérlegelését, a nagyon aktív tanulói tevékenységet.

7.4.5) Egyes szakemberek a **személyiségfejlesztés** fontossága okán követelik a tanulók tanulási folyamatban való aktív részvételét. A konstruktivista pedagógia megalkotói (**J. Dewey, J. Piaget, L. S. Vygotski**) szerint a tudás „keletkezése” nem magától értetődő folyamat, hanem egy bizonyos **konstrukció** eredménye. Eszerint az emberi elme csak úgy tudja tartósan megkötni az új tudást, ha azt aktívan felépíti (megkonstruálja). „Nem igaz – állítják szakemberek –, hogy a tudás úgy jön létre, mint a tiszta lapra írt betűk, a viaszba nyomott pecsét, vagy a fényképezőgép lemezére felvett kép. Ezek a hasonlatok azt az illúziót keltik, mintha a tanuló tudata tiszta lap volna, amelyre más, elsősorban a tanár írja rá az új ismereteket. A korábbi pedagógiákban a gyermek tehetetlen és kiszolgáltatott volt, mindig azt kellett tanulnia, amit a felnőtt akart. Azt sugalmazta a herbarti pedagógia is, hogy csakis a pedagógus tudja, mit kell a gyermeknek tudnia.” (MÉSZÁROS – NÉMETH – PUKÁNSZKY 2005: 180. Az idézetbeli utalás J. F. Herbart (1776–1841) német filozófusra, a pedagógia-tudomány egyik megalapozójára vonatkozik.)

A hatékony tanulás szükségszerűen igénybe veszi a tanuló saját, belső intellektuális terét. És ide kapcsolódik még az az elvárás is, hogy a tanulóban a tudásnak összefüggővé kell válnia (strukturálódnia kell) ahhoz, hogy a tanulást kísérő érzelmekből és nézetekből személyes meggyőződése, végső soron személyes

**világképe** épülhessen fel. Ebben a tekintetben a történelemmel való szakszerű foglalkozás hasonlítható a művészeti élményhez. Egy operarendező vallomásából véve a metaforát: „Miért állítunk színpadra operaműveket? Hogy a nézők megértsék a rendezői olvasat és a színészi játék jelentőségét: *nem sztorikat játszunk, hanem világokat jelenítünk meg.*” (Magyar Narancs, 2013.05.30, 37-38.)

7.4.6) Az aktivitás, nem mellékesen, a **figyelmezés ellensúlya**. Minél nagyobb arányban vonódnak be, aktivizálódnak a tanulók, minél nagyobb teret kapnak aktív cselekvésre a tanulás során, a pedagógusnak annál kevésbé kell a figyelmezésükre (oda nem figyelésükre, rosszkodásukra stb.) energiákat fordítania. Ha a pedagógus képes úgy megtervezni és megszervezni a tanórát, hogy az nagyon jelentős mértékben a tanulók konkrét cselekvésén, tevékenységén alapuljon, akkor ha nem is szüntethető meg, de jelentősen csökkenthető a tanulók „rendetlenkedése”. Ha a tanulók értelmes tevékenységgel foglalják el magukat, csökken azok száma is, akiket a passzivitás (a meg nem szólítottóság) frusztrál.

7.4.7) Pszichológiai kutatások szerint a tanulás eredményessége az alábbi módon függ a tanulás során alkalmazott módszerektől. [14. táblázat]

10 %-át jegyezzük meg annak, amit olvasunk
20 %-át jegyezzük meg annak, amit hallunk
30 % át jegyezzük meg annak, amit látunk
50 %-át jegyezzük meg annak, amit egyszerre hallunk és látunk
70 %-át jegyezzük meg annak, amit magunk is elmondunk
90 %-át jegyezzük meg annak, amit csinálunk

## 7.5) Milyen egyéb szempontjai vannak a fokozott tanulói aktivitásnak?

7.5.1) Az aktivitáson alapuló tanórák érdekessége vagy lebilincselő volta semmiképpen nem a pedagógus „érdekes mutatóványaiból” áll. A pedagógusnak úgy kell megszerveznie az órát, hogy azon a **tanulók szerepelhessenek**.

A pedagógus feladata, hogy a releváns szakmai célokat kihívásként fogalmazza meg, miközben a megoldásukhoz körülményeket, lehetőségeket, esélyt és sikerélményt biztosít a tanulók számára. (A tevékenykedtetés és a kooperatív módszerek részleteiről lásd pl. SZABADINÉ 2009.)

7.5.2) A tanulói aktivitás növelése fokozott **pedagógusi energiaráfordítást** jelent. A fokozott tanulói aktivitásnak mind az előkészítése, mind a megvalósítása tudatos és megfontolt munkát igényel. Ez időigényes, ráadásul közben igen eltérő szempontokat kell összehangolni, mint pl. a tanulók életkorának való megfelelést, a szakmai indoklást, a rendelkezésre álló taneszközöket, források körét stb. Figyelembe veendő, hogy lehetnek olyan pedagógusok, akik a tevékenykedtetést – főleg annak kötetlenebb és esetenként zajosabb voltát – „úgy élik meg, hogy nem tudják áttekinteni teljességében az osztályteremben zajló folyamatokat”. (SZABADINÉ 2009) A nagyfokú tanulói aktivitás fontos feltétele, hogy a tantermi viselkedés normái, szabályai a tanulási folyamat minden résztvevője számára világosak legyenek, s hogy azokat mindenki be is tartsa. Tekintve, hogy nem léteznek egyedül üdvözítő pedagógiai módszerek, valamint hogy minden pedagógusnak jogában áll az **oktatási környezetet** saját alkatának megfelelően alakítani, így a tanulói aktivitást is az adott feltételekhez kell igazítani. A történelmet tanító pedagógustól azonban mindenképpen elvárható, hogy az alatt az idő alatt, amíg a tanulókkal együtt az iskolában a múlttal foglalkozik, azt átgondoltan tegye.

## **7.6) Miként függ össze a korszerű iskolai történelmi tudás az életkorral, képességgel, szociális státusszal vagy iskolatípussal?**

7.6.1) Nem kétséges, hogy a történelmi megismerés minősége **függhet** az életkortól, a tanulók szociális státuszától (pl. milyen mértékben jutnak könyvekhez, számítógéphez), valamint attól, hogy a történelmi tudás milyen iskolatípus (pl. alapiskola, szakközépiskola, gimnázium) tanulói számára fogalmazódik meg. Helytelen azonban az az állítás, hogy a történelmi képességek fejlesztése csak bizonyos kor- vagy képességcsoportnál (pl. középiskolásoknál, jobb képességű tanulóknál), esetleg csak bizonyos iskolatípusokban alkalmazható. Ugyanígy

helytelen azt mondani, hogy pl. 11-12 éveseknél vagy szakmunkásképzőben a történelemdidaktikai megközelítés nem használható, nagyoknál vagy válogatott gimnazistáknál viszont igen. Súlyos hiba azt állítani, hogy a kisebb tanulók, a hátrányos helyzetű csoportok vagy a szakközépiskolások életkoruknál és tudásigény(telenség)ükénél fogva a történelmi megismerés elemi és döntően passzív befogadására volnának ítélve.

A helyzet az, hogy a képességek (akár szellemiek, akár testiek) fiatalabb korban hatékonyabban fejleszthetőek, mint idősebb tanulóknál. Ezt a jelenséget nehezebb intellektuális példákön szemléltetni. Viszont a testi képességek korai fejlesztése viszonylag egyszerű: elég, ha valaki részt vesz egy kisgyerekekkel zajló futball- vagy jégchoki edzésen, vagy ellátogat egy kisgyerekek részvételével zajló zeneiskolai koncertre. Az ott látható gyerekek olyan színvonalon tudnak mozogni és reagálni (szakavatott fejlesztő kezek hatása alatt), ahogy a nagyobb kortársaik nem (pláne nem a felnőttek többsége). Nincs okunk kétségbe vonni, hogy megfelelő fejlesztés mellett a kisebb gyerekek intellektuális képességei határtalanok.

7.6.2) A történelemdidaktika jelenlegi **összes alapdefiníciója**: az oktatási módszerek, a tanítás/tanulás optimális típusai, a történelemtanítás feladatai – határozottan arra mutatnak, hogy a fiatalabb, a képességdeficittel rendelkező, a szociálisan hátrányos helyzetű vagy lebecsült iskolatípusba járó tanulók számára legalább három **kitörési pont** megjelölhető: az **emocionális** és **eszközjellegű** (praktikus) módszerek, amelyekhez a munkáltató, **foglalkoztató** jellegű tanítási/tanulási eljárások adják a keretet.

(i) Mi az **emocionalitás** jelentősége a kisebbek, az akadémiailag gyengébbek és a hátrányos helyzetűek számára? Még ha elfogadjuk is, hogy a 10-12 évesek esetében a történelmi tudás főként a történelemben rejlő történet megismerését jelenti, akkor is nagy lehetőségek rejlenek a történetekben megbúvó események **érzelmi átélésében**.

A tanulók bizonyos életkorokban igen fogékonyak az átélésre, pl. a történelmi események megelevenítésére. Az érzelmeket vagy indulatokat megfogalmazó forrásokat ők is ugyanúgy át- és megélik, s ezek élményszerűségéből ők is tanulnak. Amennyiben problematikus a tanulók szövegértési képessége, célsze-

rű a képi forrásokra (pl. fényképekre) helyezni a hangsúlyt. Amíg a kisebbek számára a családi környezetet vagy a történelem magándimenzióját ábrázoló képek a célszerűbbek („Kollázs eddigi életemből fényképek alapján”), addig a nagyobbaknál a számukra érdekes vagy éppen sokkoló képi tematikák vezethetnek a munkáltatáshoz vagy vitához. (Lásd pl. REPÁRSZKY 2009 [a])

(ii) Mi a **praktikusság** jelentősége a kisebbek, az akadémiailag gyengébbek és a hátrányos helyzetűek számára? Azt a helyzetet, ha egyes tanulócsoportok kevésbé hajlanak az akadémiai tudásra, ellensúlyozhatja, hogy viszont ugyanők nagyobb hajlandóságot mutatnak a praktikus, kézügyességen alapuló tevékenységek iránt.

Ennek egyik módszere a tanulók munkáiból rendezett **kiállítás**. Még ha elfogadjuk is, hogy a szaktudásra képzett **szakközépiskolásoknak** nincs szükségük a történelem részletes ismeretére, akkor is nagy lehetőségek rejlenek a szakmájukhoz közel álló történelmi témák gyakorlatias feldolgozásában (pl. életmód- és technikatörténet, közlekedés, ipari társadalom, autózás története). A **roma tanulók** számára a történelmi megismerés élményszerűbbé tehető a saját etnikumuk történetét egyre szélesebb körben és egyre gazdagodó formában feldolgozó segédanyagok által, a zene- és művészettörténet intenzív alkalmazása által, vagy éppen a tanulás teljesen praktikus formái (kézművesség, zene, tánc) és az azokhoz fűzött akadémiai tudás által.

(iii) A fiatalabb, gyengébb képességű, alacsonyabb szociális státuszú vagy (egyesekek által) lebecsült iskolatípusba járó tanulók problémája vizsgálható a történelmi konstrukció–dekonstrukció–rekonstrukció szempontjából is. Ha innen nézzük, akkor az ő esetükben a rekonstrukciót érdemes célul tűzni, ami a történelmi események, dokumentumok újraalkotását, **rekonstruálását** jelenti. Pl. a tanulók kartonlapra lemásolhatnak és megfesthetnek nagyméretű történelmi címereket; A3-as méretű papírra tustintával rámásolják a Mit kíván a magyar nemzet?-et; ’56-os röplapokat gyártanak úgy, hogy megégetik, összetapossák, besározzák őket, mintha átélték volna a forradalom napjait.

7.6.3) A kisebb, akadémiailag gyengébb és hátrányos helyzetű tanulók esetén nemhogy le kellene mondani az iskolai történelemtanítás emocionális és foglalkoztatató (praktikus) jellegű módszereiről, hanem ellenkezőleg: épp ezek a tanulócsoporthok **igénylik fokozottan** a történelemtanulás munkáltató formáit, a pedagógussal való közös, irányított tevékenységet.

A tanulók által készített **művészi alkotások** kifejezetten alkalmasak lehetnek egyes tanulói csoportok motiválására. Például egy-egy helyszínen készített ceruza- vagy pasztellrajz kiválóan rögzítheti egy sír, egy emlékmű, egy épület stb. sajátos lenyomatát a tanulóban, de a tanulócsoporth tagjai készíthet ugyanitt fotósorozatot is, amelyeket azután kiállításon mutatnak be. (VELLA 2009: 83, 87)

Nincs döntő empirikus érv arra, hogy a fiatalabb vagy ingerszegény környezetből származó tanulók alkalmatlanok volnának a tanulás aktívabb formáira, vagy hogy ne lehetne őket ebben érdekeltté tenni. A pedagógus **szakmai kompetenciája**, hogy pragmatikusan, a helyzetnek megfelelő célszerű oktatási módszert, tanulási típust kiválassza. A pedagógusi szakma megcsúfolása volna, ha alábecsülnénk ezeknek a tanulóknak a képességét és vágyát arra, hogy a kelő feltételek kialakítása mellett ők is részt vegyenek a történelmi megismerés aktívabb, elmélyültebb, így hatékonyabb formáiban. **Zsolnai József** szerint: „Semmiféle intézménynek és semmiféle családnak nincs felhatalmazása arra, hogy a modern kor emberét megfossza az alkotás lehetőségétől, az alkotással összekapcsolható önbecsülés lehetőségétől, hogy embertársaink közül bárkiben kisebbrendűségi komplexusokat építsen ki csupán azért, mert valaki rosszkor vagy kedvezőtlen viszonyok közé született.” (ZSOLNAI 2008: 36. A fiatalabb tanulók jól fejleszthetőségét Josanne Vella is alátámasztja: VELLA , 2009: 68, 70.)

Ha a tanulócsoporthok számára a feladatokat az életkorukhoz, képességeikhez és valós érdeklődésükhöz igazítjuk, a módszerek közül pedig előnyben részesítjük az emocionális és praktikus alapú, valamint rekonstruktív jellegű tanulói aktivitásokat, akkor a tanulók alkalmasak lesznek források elemzésére, azok kézzelfogható formában való megjelenítésére, vagy akár egyszerűbb kutatásra is. A pedagógus szakmai felkészültsége és felelőssége, hogy ezeket a tanulócsoporthokat is hozzásegítse a történelmi tanulás **számukra megfelelő** formáihoz, például azáltal, hogy megteremti a körülményeket, vagy azzal, hogy a forrá-



sokat és a feladatokat számukra is befogadhatóvá alakítja. Bárkit előítéletesen kizárni a történelmi tanulás magasabb rendű formáiból etikátlan dolog. Ahogy Zsolnai József fogalmaz: „Az alkotás minden embert megillető tevékenység.” (ZSOLNAI 2008: 38)

## 8) Óratervezés: a tevékenységek operacionalizációja és taxonomizációja

### 8.1) Miért kell a tanórát előre tervezni?

A tervezés fontossága mellett az alábbi négy érv szól.

8.1.1) Az óratervezés, az operacionalizáció és a taxonomizáció legfőbb oka és egyben célja, hogy általuk tudatosabbá és **hatékonyabbá** váljon a tanítás/tanulás. A pedagógus számára szakmai elvárás, hogy mint iskolai szolgáltatást végző köztisztviselő a tanórai tevékenységet magas színvonalon és hatékonyan végezze, s ezt csak tudatosan tervezett munkával lehet elérni. A tervezés: a szakmai felkészültség és a pedagógiai tudatosság mércéje. Legmagasabb szintjét a **tananyag didaktikai előkészítése** jelenti (didaktická analýza a príprava učiva). Ide tartozik a tananyag fókuszáltságának a kérdése is, ami azt jelenti, hogy az óra és a tananyag tervezése által a tananyag és a tanulás *fókuszált* lesz. Ellenkező esetben, érvel Knausz Imre, az történik, hogy az iskolai tananyagot épp azért érzik „feleslegesnek” a tanulók (de a pedagógusok és a szülők is), mert a pedagógus tervezése hiányos, azaz a tananyag fókuszátlan. (KNAUSZ 2015: 59-62)

8.1.2) Az óratervezés második (szintén a hatékonysággal kapcsolatos) célja, hogy a pedagógus rákényszerítse magát végiggondolni saját pedagógiai tevékenység teljes folyamatát. A **jövendő tevékenységekbe** beletartozik saját hosszútávú céljainak (**stratégia**) meghatározása (pl. Mi a célom/célunk? Mit akarunk megtanulni?), valamint az óra segédeszközi-technikai jellegű előkészítése (**taktika**; pl. Mire lesz szükségünk? Mit kell előkészítenünk?).

8.1.3) Harmadsorban az óratervezés **minőségi célból** készül, nemcsak a hatékonyság végett. E minőségi célok közé tartozik, hogy:

- (i) az óraterv egyfajta külső memória, ami által a pedagógus növelni tudja saját **magabiztosságát** (előre tudja, mit akar, tehát csökkenti a váratlan helyzetek lehetőségét);
- (ii) a jó óraterv által a pedagógus növelni tudja a **tanulók tanórai aktivitását**;

(iii) a jó óraterv által a pedagógus – megteremtve a tanterembe nem mindig rendelkezésre álló feltételeket, pl. technikai eszközök alkalmazását – **változattossá** tudja tenni a tanórán alkalmazott módszereket;

(iv) a jó óratervezés képes fokozni a tanóra **zavartalanságát**, nyugalmat, így összességben ténylegesen képes javítani az oktatás minőségét.

8.1.4) A tervezés fontosságát igazolja az ún. flow-élmény elmélete, amely Csíkszentmihályi Mihály nevéhez fűződik. A flow-élmény egy olyan intenzív tanulási-befogadási helyzetet jelent, amelyben a tanuló annyira képes belemerülni az őt érdeklő tanulási tevékenységbe, azzal annyira képes azonosulni, hogy ennek eredményeként egy szokatlanul mély és intenzív tanulás részesévé válik. A flow-élményhez három tényező kell: Az első, hogy világos célkitűzések legyenek. A második, hogy a feladat (a kihívás) egyensúlyban legyen a tanulók képességeivel. A harmadik, hogy az elvégzett munkáról megfelelő visszajelzés érkezzon. Különösebb magyarázat nélkül is nyilvánvaló, hogy az iskolai flow-helyzetek megteremtése csakis tervezve, tervezetten történhet. Knausz Imre szerint az iskolai tananyagot a tanulók sokszor azért érzik feleslegesnek, mert az fókuszátlan (KNAUSZ 2015: 59-62), azaz rosszul van megtervezve.

## 8.2) Tervezéssel kapcsolatos alapfogalmak

8.2.1) A korszerű pedagógia nagy hangsúlyt fektet a oktatói-nevelői tevékenységek tervezésére. Tervezni három időtávlatban lehet. Az óraterv képviseli a legrövidebb időtávra való tervezést (**miktoterv**). Középtávú tervezésnek számít a tanmenet (**mezoterv**). Az időben legnagyobb távolságra való tervezés a tanterv (**makroterv**).

Az alábbi pontokban (8.2.2 – 8.2.5) a Szlovákiában alkalmazott alapfogalmakat fejtjük ki.

8.2.2) **Tanterv, kerettanterv** (učebný plán, rámcový učebný plán). Szlovákiában ez az állami központi szervek által kidolgozott dokumentum határozza meg egy-egy iskolafokon (pl. az általános iskolában) az összes tanítandó tantárgy keret óraszámát: évfolyamokra és heti óraszámokra lebontva.

**15. táblázat:** Szlovákiai tanterv (Rámcový učebný plán pre základné školy s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny, platný od 1. 9. 2015.)

**RÁMCOVÝ UČEBNÝ PLÁN**  
pre ZŠ s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny

vzdelávacia oblasť	vyučovací predmet	ročník primárne vzdelávanie					ročník nižšie stredné vzdelávanie					
		1.	2.	3.	4.	Σ	5.	6.	7.	8.	9.	Σ
Jazyk a komunikácia	slovenský jazyk a literatúra/slovenský jazyk a slovenská literatúra	5	6	5	5	21	5	5	4	5	5	24
	jazyk národnostnej menšiny a literatúra	5	6	5	5	21	5	5	5	4	5	24
	anglický jazyk			3	2	5	3	3	3	3	3	15
Matematika a práca s informáciami	matematika	4	4	4	4	16	4	4	4	4	5	21
	informatika			1	1	2	1	1	1	1		4
Človek a príroda	prvouka	1	2			3						
	prírodoveda			1	2	3						
	fyzika							2	1	2	1	6
	chémia								2	2	1	5
	biológia						2	1	2	1	1	7
Človek a spoločnosť	vlastiveda			1	2	3						
	dejepis						1	1	1	1	2	6
	geografia						2	1	1	1	1	6
	občianska náuka							1	1	1	1	4

Megjegyzések a 15. táblázathoz: A fenti táblázat, benne a történelemórák száma, azóta módosult. Szlovákia szlovák tannyelvű és nemzetiségi iskoláiban is 2017.9.1. óta történelemből a következő keret óraszámok vannak érvényben:

Alapiskolában:

5.osztályban: 1 óra hetente (azaz kb. 33 ténylegesen megtartott óra évente)

6.osztályban: 2 óra hetente (azaz kb. 66 ténylegesen megtartott óra évente)

7.osztályban: 2 óra hetente (azaz kb. 66 ténylegesen megtartott óra évente)

8.osztályban: 2 óra hetente (azaz kb. 66 ténylegesen magtartott óra évente)

9.osztályban: 3 óra hetente (azaz kb. 99 ténylegesen magtartott óra évente)

8.2.3) **Műveltségi standard** (vzdelávaci štandard). Ez a dokumentum határozza meg a különböző iskolai fokozaton tanítandó tantárgyak konkrét tartalmát, tartalmi minimumát. Szlovákiában a műveltségi standard két (különböző, de egymással szervesen összefüggő) dokumentumban manifesztálódik:

- **Állami Oktatási Program** (ÁOP, štátny vzdelávaci program, ŠtVP)
- **Iskolai Oktatási Program** (IOP, školský vzdelávaci program, ŠkVP)

A két dokumentumban közös, hogy az egyes iskolai tantárgyak tartalmi követelményeit tartalmazza (azt, hogy mit kell tanulni/tanítani): az ÁOP az *állam által előírt tartalmat*, az IOP pedig az *iskola pedagógiai munkaközössége* (a szaktanárok) által kidolgozott tartalmakat fogalmazza meg, miközben az IOP esetében lehetőség van rá, hogy a tananyagtartalmakat *a helyi viszonyokhoz igazítsák* (kiegészítsék, módosítsák).

8.2.4) **Tanmenet** (učebná osnova). Ezt a dokumentumot az oktató pedagógus dolgozza ki. Tartalma a tanított szaktantárgy (esetünkben a történelemóra) tartalmának és tartalmi céljainak hónapokra, hetekre és napokra lebontott szerkezete – az egész tanítási évre vonatkozólag (szeptember 1-től június 30-ig).

8.2.5) **Óraterv** (príprava vyučovacej hodiny). Az óraterv egy-egy konkrét tanórára készül; ez a legközelebbi távú tervezés. Az óraterv készítése egy olyan gyakorlati feladat és munka, amelyhez a szakmai alapot a **tananyag didaktikai előkészítése** jelenti.

Végül megjegyezzük, hogy az iskolai tervezéssel kapcsolatos alapfogalmak Magyarországon, a fentiekén kívül, magukban foglalják a következőket is: **nemzeti alaptanterv – kerettanterv – helyi/iskolai tanterv**.

### 8.3) Hogyan tervezzünk történelem-tanórát?

Az óratervezésnek sok konkrét formája lehetséges. Mellékelve egy olyan történelem sablon-óratervet közlünk, amely egyben tartalmaz több lehetséges óratípust és több lehetséges módszert. [16. táblázat]

Óra előtt	Az óra dátuma:				
	Az iskola neve és típusa, ahol az óra zajlik		Osztály:		
Tanulók életkora:					
Óratípus:					
Segédeszközök:					
Mi történik?		Ki végzi?	Hogyan történik?	Időbeosztás	
Szervezési ügyek				2 - 3 perc	
Tartalmi felvezetés vagy ráhangolódás				5 - 10 perc	
Óra alatt	Új anyag	Mi az óra pontos és konkrét célja? 1) 2) A célnak relevánsnak kell lennie!	A tanulókat kell dolgoztatni! Sok feladatot kell adni!	2-3 konkrét módszert kell megnevezni!	10 - 30 perc
Ismétlés				3 - 5 perc	
Házi feladat:		Pontosan meg kell határozni a teljesítés feltételeit		Ellenőrzés!	
Óra után	Tanári önreflexió fontossága				

Megjegyzések a 16. táblázathoz:

8.3.1.) **Osztály, Óra.** Az osztály a konkrét osztály megjelölése (pl. 7.A). Az óra a tanóra órarendben elfoglalt helye (pl. 8. óra), ami fontos szempont a tervezésben, hiszen nagyban meghatározhatja a tevénytiséget. Pl. a nap során korábbi időpontok megfelelőbbek új ismereteket feldolgozó tanórához, vagy a tanulók aktivitására épülő tevénytiségekhez. A délutáni időpont célszerűbb a csoportos és könnyedebb tevénytiségekhez (pl. időegyes rajzolósa).

8.3.2) **Óratípus.** Pl. új ismereteket feldolgozó tanóra; tudást elmélyítő, gyakoroltató tanóra; ismétlő, összegző tanóra; számonkérő tanóra; rendhagyó tanóra; kombinált tanóra.

8.3.3) **Segédeszköz.** Itt a felhasználni kívánt segédeszközöket jelöljük meg és készítjük elő. Ide tartoznak a hagyományos segédeszközök (pl. tankönyv, térkép, feladatlap, munkafüzet), a technikai segédeszközök (pl. számítógép, projektor), vagy bármely egyéb segédeszköz (pl. történelmi plakát elkészítéséhez szükséges papír, olló, fénymásolatok, ragasztó). Az óratervnek ugyanezen részében lehet megjelölni azokat az eszközöket, amelyekről előre gondoskodni kell (pl. Feladatlapot fénymásolni 20-szor!; Múzeumot felhívni!), vagy amelyeket csak közvetlenül az óra előtt lehetséges elvégezni (pl. Kinyittatni a termet!).

8.3.4) **Idő.** Az óraterv része a percre lebontott időbeosztás. Annak átlátása, hogy mely (típusú) iskolai tevénytiség mennyi időt vesz igénybe, viszonylag sok tapasztalatot igényel. A tervezés fázisában az időbeosztás azt a **szándékot tükrözi**, hogy mennyi időt szán a pedagógus az egyes tevénytiségekre. Ezzel megjelöli, mekkora súlyt helyez az egyes részekre. Egyben arra is kísérletet tesz, hogy az egyes résztevénytiségek hogyan fognak viszonyulni az óra egészéhez. Az iskolai gyakorlatban ritka, hogy a tervezett időegységek maradéktalanul úgy valósulnak meg, ahogy az óratervben szerepelnek. A kezdő pedagógusoknál az aluldimenzionálás éppúgy megtörténhet (pl. a 45 percre tervezet tevénytiséget 25-30 perc alatt befejezik), mint a felüldimenzionálás, amikor túlsúfolják az óráikat; mindkettő hibás időtervezést és -gazdálkodást jelent. Mindazonáltal az időbeosztás bizonytalansága nem lehet indoka az időtervezéséről való lemondás-

nak. Az óratervezés időbeosztása **változhat**, sőt minden indokolt esetben el is kell tőle térni, pl. a tanulók igényeit követve (pl. ha valamilyen érdekes tevékenység miatt érdemes „ráhúzni”), előre nem látható események miatt (pl. külső személy látogatása, tanulói rosszullét).

8.3.5) **Szervezési ügyek.** Az iskolai gyakorlatban gyakori, hogy a tanóra nem szakmai tevékenységgel kezdődik, hanem szervezési ügyekkel. A szlovákiai gyakorlatban a pedagógusnak munkaköri kötelessége, hogy vezesse az **osztálykönyvet**: beírja az óra címét, a hiányzókat stb. A szervezési ügyek jelenthetik az osztály tanulóközösségének fizikai megszervezését: pl. közös felállást vagy a tanulók számbavételét az óra elején (minden és mindenki rendben van-e?); jelenthet halaszthatatlan osztályfőnöki vagy más hirdetőanyagot stb. Általában érvényes, hogy az óra elején végrehajtott szervezés alkalmas „összerázó erő” az óra későbbi menetéhez. A szervezési ügyekbe értsük bele a tanulóknak azt a lehetőségét is, hogy az óra elején kérdezzenek akár a tantárggyal, akár bármilyen egyéb őket éppen foglalkoztató ügygel kapcsolatban.

8.3.6) **Felvezetés, ismétlés.** A felvezetés az órára való **érzelmi-hangulati** felvezetést jelenti (és nem a tananyagba való bevezetést, mert ez utóbbi az új anyag része). Az érzelmi-hangulati felvezetésre nincs mindig szükség, de sokszor célszerű. Nem feledhető, hogy azt a konkrét órát, amelyre a pedagógus a tanterembe érkezik, a tanulók számára más órák, más ingerek, más események előzik meg. A felvezetés a korábban átvett tananyagra való rákötés szempontjából is jó, pár szóban vagy mondatban, pl. Mi volt az előző óra anyaga? Mi volt a házi feladat?, esetleg annak rövid leszögezése, mi az azórai terv.

Az ismétlés a felvezetésnél **szakmaibb** és időben is terjedelmesebb. Különösen akkor célszerű, ha a megelőző tanóra régebben volt (pl. elmaradtak órák), de jól jön akkor is, ha a pedagógus megfeledezett valamely tananyagrészeiről, vagy ha az óra kiértékelése után annak valamely tevékenységét elégtelennek érzi, s vissza akar rá térni.

8.3.7) **Mi? Ki? Hogyan?** A mellékelt sablon-óratervezés központi részén három függőleges oszlop látható a Mi? Ki? Hogyan? kérdések alatt. Jelentésük: Mi? = Mi történik? Ki? = Ki csinálja, ki végzi a cselekvést? Hogyan? = Hogyan



történik az, ami történik, illetve aki csinálja a tevékenységet, az hogyan csinálja? A tanítással kapcsolatos minden tevékenység (tehát a felvezetés, ismétlés; a feleltetés; az írásbeli; az új anyag; az ismétlés) mindegyikének tervezésekor figyelembe kell venni mind a három oszlopot, tehát az óraterv készítésekor előre modellezni kell nemcsak azt, hogy mi történik, hanem azt is, ki és **hogyan fogja csinálni**.

#### 8.3.8) **Házi feladat.**

8.3.9) **Óra után.** A pedagógus munkája korántsem ér véget azzal, hogy kilép a tanteremből. A legtöbb pedagógus valószínűleg érzi és értékeli aznapi munkáját. A tervezés tekintetében az „óra után” az órák összekötésének eszköze. Időről időre szükség lehet rá, hogy a pedagógus óra után pl. feljegyezzen valamit, amit a következő órára szükséges tudni, számon tartani, megcsinálni stb. Ilyen módon az „óra után” egyfelől az önreflexiót jelenti, másfelől a következő óra előkészítése felé mutat.

### **8.4) Melyek az óratervezéssel kapcsolatos egyéb gyakori kérdések?**

8.4.1) Minden egyes órát meg kell tervezni? Meg. Nem feltétlenül mindet a legapróbb részletekig és írásban, de minden egyes órát előre végig kell gondolni.

8.4.2) Minden típusú órát tervezni kell, vagy csak az új tananyagot feldolgozót? Minden típusú órát és minden iskolai tevékenységet tervezni kell.

8.4.3) Mindig írásban kell óratervet készíteni? Nem mindig. A lényeg a folyamatok végig gondolása, valamint a tanórai munka szakmai-pedagógiai indokolt-sága.

8.4.4) Tartalmazza-e az óraterv annak a tankönyvi anyagnak a fénymásolatát, amit éppen veszünk az órán? Ne tartalmazza. Az óraterv ugyanis nem a már meglévő tananyag kimásolása vagy kijegyzetelése, hanem a tananyag **didakti-**

**kai-metodikai feldolgozása, előkészítése.** A fénymásolt tankönyvlap helyett inkább annak a lejegyzésére van szükség, hogy pl. egy adott forrásra az óra melyik részén, milyen formában és milyen feldolgozási móddal kerül sor. Érdemes írásban feljegyezni a forrásokhoz csatolandó kérdéseket, feladatokat. Érdemes lejegyezni, hogy a forráselemzés végén milyen jegyzet készül a füzetben, vagy mi lesz a házi feladat.

8.4.5) Csak a kezdő pedagógusoknak kell óratervet készíteniük? Nem csak. A kezdő pedagógusnak minden tekintetben érdeke, hogy óráit írásban és részletesen megtervezze. A gyakorlattal csak tökéletesedik a tervezés formája és hatékonysága, de nem szűnik meg a tervezés szükségége.

8.4.6) Mi történik, ha nem tervezek? A nem tervezett, azaz szakmailag nem tudatos tanórák középtávon (néhány év alatt) kialakítják a „rögtönző pedagógus” képét. Hosszabb távon (egy évtized alatt) a nem tervezés eredménye a szakmai megrekedés, és a folyamatos pedagógiai sikertelenség, amely előbb-utóbb személyes frusztrációhoz vezet.

8.4.7) Időigényes-e az óratervezés? Az. Különösen a kezdő pedagógus számára az, mivel neki úgy kell a szakmai és a pedagógiai szempontokat előre látnia, hogy nincsenek tapasztalatai. Jó hír viszont, hogy sokat segíthet a kollégáktól jövő segítség, a befektetett pluszmunka pedig egy-két tanév alatt megtérül. A legnagyobb eredmény, ha az iskolai közösség (kollégák, tanulók, szülők) szemében kialakul a „jó” pedagógus képe. A következetes tervezés természetesen nem a kedvező pedagógusi imázs egyetlen tényezője, de annak egyik leghatékonyabb építője.

8.4.8) Kialakíthatok-e saját óratervet? Ki. Egy idő után nemcsak a saját óraterv-típus alakul ki, hanem a tervezést meggyorsító apró segédeszközök (pl. szórővidítések, vezényszavak, színek stb.) is a tervezés automatikus részeivé válnak.

## 8.5) Mit jelent az operacionalizáció?

A tervezés mindig céltudatos, és mindig magában foglalja a konkrét megvalósítását is, tehát egyszerre van jelen benne az elméleti előkészítés és a gyakorlati megvalósítás. A történelemóra megtervezésének két konkrét megvalósítása az **operacionalizáció** (operacionalizácia) és a **taxonomizáció** (taxonomizácia).

8.5.1) Az **operacionalizáció** a tanítási/tanulási tevékenység operációkra, azaz cselekvésekre, konkrét **lépésekre való lebontását** jelenti. Az operacionalizáció során a pedagógus kijelöli azokat a lehető legkonkrétabb cselekvéseket, amelyeket neki és a tanulóknak végre kell hajtaniuk. Pl. Ki és mit fog csinálni az óra egyes pontjain? Milyen tan- és segédeszközöket fognak használni? Mely szövegrészeket fogják elolvasni a tankönyvből, és melyeket nem? Melyik forrásokot konkrétan hogyan fogják feldolgozni, és melyeket nem? Időben meddig fognak tartani az egyes cselekmények? Pontosan mi lesz a házi feladat, milyen formában, mikorra? stb.

A konkrét tevékenységek (**operacionalizált cél**; konkrét ny operacionalizovány cél) rendszerint megjelölik a cselekvés körülményeit, pl. a tankönyvoldal lap-számát, a rendelkezésére álló időt, pontszámot stb. Pl. Nevezzétek meg a földrajzi felfedezések három technikai feltételét! Jelöljétek meg a korai földrajzi felfedezések két fő földrajzi irányát! Használjátok a mellékelt térképet! Írjátok ki az első és az utolsó Árpád-házi király nevét! Használjátok a tankönyvben lévő időegyenest! Az operacionalizáció eredményként ellenőrizni (mérni) lehet, hogy a kitűzött cél teljesült-e vagy sem.

8.5.2) Az operacionalizáció a pedagógus feladata, aki azonban saját tantermi cselekvéssorával párhuzamosan megtervezi a **tanulóktól elvárt tevékenységeket** is. Az operacionalizáció lényeges eleme a pontos **célmeghatározás**. Azáltal ugyanis, hogy a pedagógus konkrét lépésekre bontja az órát, rákényszerül, hogy jövődő munkasorát értelemmel lássa el. Bizonyos értelemben az operaciona-lizáció a spontaneitás kizárását jelenti, legalábbis abban az értelemben, hogy idő és pedagógiai cél tekintetében hatékonyságra tör. Az a pedagógus, aki egy megtervezett lépéssor mentén halad abból a célból, hogy csökkentse a tanórán belüli holt időt, operacionalizációt végez.

8.5.3) Az operacionalizációról a tanulók általában nem tudnak, bár nem árt, ha akár minden óra elején a pedagógus röviden megjelöli a tanóra konkrét célját. Tudatosítva vagy anélkül, **a tanulók számára** az operacionalizáció kulcsfontosságú abban, hogy a pedagógus a tanulási tevékenységet a tanulókra koncentrálja, azaz megtervezze a tanulói **munkáltatást**, tevékenykedtetést. *A lehető legtöbb tevékenységet úgy kell tervezni, hogy azt ne a pedagógus, hanem a tanuló végezze.* Az operacionalizáció éppen a tanulási folyamat menetének konkrét meghatározása által teremti meg a tanulók fokozott bevonásának feltételeit. Minél világosabb, hogy konkrétan mit vár el a pedagógus, annál valószínűbb, hogy a tanulók aktívak lesznek.

## 8.6) Mit jelent a taxonomizáció?

8.6.1) A taxonomizáció az **oktatási célok hierarchikus klasszifikációja**. Más szavakkal: a taxonomizáció a történettudomány ismereteinek sajátos elvek szerint való rendszerbe foglalása avégett, hogy a történelem tanítható, a tanulók oldalán pedig megtanulható, megérthető legyen. A taxonomizáció figyelembe veszi, hogy a történelem tanításának – **iskolai körülmények** között – egy sor történettudományon kívül álló feltétele van (pl. kognitív vagy pszichomotorikus), amelyek befolyásolják a tanulók tanulási módjait.

8.6.2) A rendszerbe foglalás, a meghatározott **rend szerinti felépítés**, többféle lehet. E rend alapját képezhetik a kognitív elvárások. Más esetben a rend logikai vagy észszerűségi rend. (Pl. annak végiggondolása, milyen előzetes tudás szükséges egy tevékenységhez; vagy hogy a tanulók cselekvése az egyszerűbb tevékenységektől milyen lépésekben fog a bonyolultabbak felé haladni.) A taxonómia lehet a tananyag adott struktúrájából fakadó rend. (Pl. annak végiggondolása, hogyan épülnek egymásra a tananyagrészek.) Van munkaszervezési rend. (Pl. hogyan hangolható össze a tankönyv a munkafüzetrel.) Lehet a rendelkezésére álló időnek megfelelő rend, és így tovább.

8.6.3) A kognitív oktatási célok hierarchikus klasszifikációja **Benjamin S. Bloom** (1913–1999) nevelépszichológus 1956-ban kidolgozott (máig nem

cáfolt, viszont újragondolt; ld. a Bloom-rózsát) koncepciójából indul ki. Bloom a kognitív folyamatokban hat egymásra épülő **szintet** (szférát, kognitív funkciót) különböztetett meg, amely szintek megadják a tanulók kognitív cselekvéseinek sorát, rendjét. („Taxonómia, to znamená rozlíšenie, utriedenie jednotlivých úrovní ľudského myslenia podľa náročnosti od jednoduchšieho k zložitejšiemu.” KRATOCHVÍL 2007: 7)

8.6.4) Azáltal, hogy a hat kognitív szint **piramisszerűen egymásra épül** (a VI. szint a csúcs), a tanulás iránya meghatározottá (determinálttá) válik. Vagyis a tanulás egy, és csakis egy irányban haladhat, mégpedig a tények felismerésétől, az egyszerű visszaemlékezéstől az egyre komplexabb mentális szinteken át optimális esetben az értékelés mentális képességéig. Bloom és követői (D. R. Kratwohl, A. J. Harrow) azzal tették érthetőbbé és tökéletesebbé a taxonimizációs rendszert, hogy az egyes kognitív szintekhez cselekvést kifejező **igéket** párosítottak (akčné slovesá). [17. táblázat]

A Bloom-taxonimizáció szintjei:	Példák a szintekhez kapcsolt igékre:
1. szint: a ténybeli tudás szintje (znanosti a vedomosti)	határozd meg, sorold fel, írd le, nevezd meg stb.
2. szint: a megértés szintje (porozumenie)	értelmezd, írd le, magyarázd, azonosítsd stb.
3. szint: a cselekvés/használat szintje (aplikácia)	alkalmazd, használd, válaszd ki, ábrázold, vázold stb.
4. szint: az elemzés (analízis) szintje (analýza)	elemezd, oszd fel, számold ki, hasonlítsd össze, különböztess meg stb.
5. szint: az összegzés (szintézis) szintje (syntéza)	rendezd, gyűjtsd össze, állítsd össze, mutasd be, alkoss, tervezz, javasolj stb.
6. szint: az értékelő megítélés (evalváció) szintje (vyhodnocovanie)	értékelj, érvelj, összegezd, ítéld meg stb.

## 8.7) Hogyan küzdhetők le azok a pluszfeladatok, amelyek az alapos tervezés okán hárulnak a pedagógusra?

Az operacionalizáció és a taxonomizáció minden körülmények között igényes feladat és kihívás az órára készülő pedagógus számára. A különféle osztálytermi helyzetek és szempontok összehangolása (pl. a tananyag fontosságsorrendi hierarchizációja, a tanulói tevékenység igényességének mérlegelése, majd azok következetes végrehajtása stb.) **bonyolult, időigényes és tapasztalatot igénylő** művelet. Roppant időigényes továbbá, hogy minden tananyag esetén a pedagógus végiggondolja és megtervezze, hogy a tanórák során a Bloom-taxonómiának lehetőleg minden szintje megjelenjen. Röviden: a pedagógusnak nyilvánvalóan könnyebb abban döntéseket hoznia, hogy mit tanítson, mint abban, hogy pontosan mik lesznek az órán a tanulók tanulási eljárásai és módszerei.

Az operacionalizációt és taxonomizációt kísérő szakmai nehézségekre több megoldás létezik. A legnagyobb könnyítés, ha az operacionalizáció és a taxonomizáció egységei beépülnek a **tankönyvek didaktikai apparátusába**. Pl. a forrásokat kísérő feladatok eleve taxonomizálva és operacionalizálva jelennek meg; számos országban segítik, könnyítik így a pedagógus osztálytermi munkáját. Máshol a tananyag feldolgozásnak módszereit a **pedagógus-továbbképzésekbe** (in-service training) illesztik be, azaz a gyakorló pedagógusoknak oktatják az új és újabb tankönyvek használatának módszertani eljárásait. (A szabad tankönyvpiaccal rendelkező országokban az efféle továbbképzések a tankönyvkiadóknak is érdekük.) Ismét máshol arra ügyelnek, hogy a pedagógus a munkája során szakmai segítséget és **visszajelzéseket** kapjon legközelebbi kollégáitól (pl. tantárgybizottsága tagjaitól, a pedagógiai igazgatóhelyettestől), illetve a szélesebb munkaközösségtől.

## 9) A történelemtankönyv

### 9.1) Mi célt szolgál a történelemtankönyv?

9.1.1) A történelemtankönyv értelmét **Viliam Kratochvíl** így foglalja össze: „A történelemtankönyv olyan módszertani **hordozóeszköz**, amely a tanuló és a pedagógus számára egyaránt az információk forrása, ugyanakkor megfelelően vezeti is a diákokat, és tanulásra ösztönzi őket. [...]

A történelemre vonatkozó információkat a tankönyv úgy alakítja át, hogy azok összhangban álljanak a történelem tantárgy tananyagával, a történelem sajátos tudományos megismerésével, a tanulók pszichoszomatikus lehetőségeivel és a tanulás általános feltételeivel. Hangsúlyoznunk kell, hogy a tankönyvnek mint a nevelésben szerepet játszó tájékoztató eszköznek nem az a célja, hogy a történelmi valóság tudományos megismerését mélyítse el. A tankönyv feladata mindenekelőtt az, hogy a tudományos megismerést megfelelő módon **átalakisítsa és közvetítse**, ezáltal hozzásegítse a tanulókat, hogy képesek legyenek a jelenségeket megfigyelni, róluk megbizonyosodni, azokat bizonyítani, ezzel implicit módon fokozottabb aktivitásra és tevékenységre serkenteni őket.

A történelemtankönyv minőségi javulást jelenthet a tanulás folyamatában, de csak akkor, ha [...] a történelemtanítás célja az, hogy a tanulók segítségével legyen az **értelmezések megfogalmazásában**, nem pedig az, hogy a tanítási folyamatot csak az értelmezések bevétele céljából alkalmazza.” (KRATOCHVÍL 2008 [b]: 86-87)

9.1.2) Ha Viliam Kratochvíl nyomán elfogadjuk, hogy a történelemtankönyv **módszertani közvetítő- és hordozóeszköz** (médiium), azaz pedagógiai segítség a tanulók számára, akkor a korszerűen felfogott történelemtankönyv megszűnik „a tudás tartalmazója” lenni. A történelemdidaktika nem kívánja méltatlanul csökkenteni a tankönyvek értékét. Pontosítani akarja viszont ezek célszerű módszertani szerepét, tudatosítani akarja a tankönyv **objektív korlátait**, és ellent kíván mondani annak a téves felfogásnak, mely szerint a tankönyv a legfontosabb taneszköz, egyben a legjobb pedagógiai módszer.

A történelemtankönyv módszertani hordozóeszköz-jellege a következő **korlátokat** jelenti:

- a tankönyv nem az egyetlen lehetséges taneszköz az osztályban
- a tankönyv nem „mindenható” módszer a tanórai munkában
- a tankönyv nem tévedhetetlen
- a tankönyv nem jelenti azt, hogy belőle mindent meg kell, meg lehet vagy meg érdemes tanulni

9.1.3) Az Euroclio nevű európai történelemtanár-szervezet egyik átfogó jelentése szerint a történelemtanítás Európa nagy részén nemcsak **tankönyvalapú**, hanem a tankönyvekre alapozódik szinte az összes történelemtanári alpmódszer. (LEEUW-ROORD 2004) A jelentés szerint ennek az az oka, hogy a tankönyv használata egyszerűnek tűnik, feltételei szinte mindenütt adottak, a tanulók figyelmét önmagában leköti (egy bizonyos szintig), hordozható, viszszerakéshető, nem függ az elektromos áramtól stb.

(i) A technikai praktikusságon kívül a tankönyv mint olyan „sikere” mögött oktatáspolitikai összetevők is meghúzódnak. Az „egységes” tankönyv ugyanis (amelyik a tanteremben „ott van minden tanuló kezében”) a **tömegoktatás** nagy fegyvere, mert megmutatható rajta az oktatáspolitikai „jól szervezettsége” és nagyvonalúsága, különösen, ha a tankönyv a tanulók számára ingyenes. A tankönyv mint hasznos osztálytermi segédeszköz pozícióját még a legradikálisabb fejlesztési szakemberek sem akarják megingatni, ám állítható, hogy a történelemtankönyvnek csak ott lehet egyeduralgó szerepe, ahol a közoktatás struktúrája mereven központosított, és tömegoktatásra van előirányozva.

(ii) Az Euroclio felmérése szerint a tankönyvek tantermi egyeduralmától való elmozdulás sok európai országban zajlik, az elmozdulás fő iránya pedig (a digitalizáció mellett) a **kiscsoportos** és **differenciált** tanítás. Másként fogalmazva: minél több tanuló tanul történelmet és minél központosítottabb módon, annál inkább dominál az órán a tankönyv. Illetve fordítva: ha a történelem **választható tantárgyi** státuszba kerül (azaz csak a tanulók egy része tanulja), akkor nemcsak differenciáltabb megközelítésekre van mód, hanem a tankönyvtől való eltávolodásra is. A differenciált oktatás (tehetség gondozás) a tankönyv



ellen dolgozik, és ha ellenséges viszonyról nem is, de a kettő érdekellentétéről bizonyosan beszélhetünk. Sajnálatos módon a tankönyv pedagógiai médium funkciója nem egy esetben tankönyvi egyeduralomba, sőt **módszertani egysíkúságba** csap át. Ez elsősorban azokban az országokban történik, ahol nincs szabad tankönyvpiac, ahol korlátozottak a tankönyvek versengésének feltételi.

(iii) A tankönyvnek mint módszertani segédeszköznek több kihívással is szembe kell néznie. Az **informatikai technológián** alapuló fejlesztések (pl. interaktív tábla, webkamera-, tablet- és okostelefon-használat stb.), valamint a szó-rakoztató történelmi tévécsatornák, videofilmek és -játékok stb. (amelyek az *edutainment* fogalommal írhatók le; lásd WOJDON 2016), mind-mind kihívások, mert alternatív információforrásokat jelentenek a tanulóknak. Jelenleg úgy tűnik, hogy ezek az *iskolán kívüli* kihívások egyelőre nem képesek alapjaiban megrendíteni a hagyományos iskolai történelemtanítást.

(iv) A papíralapú tankönyveknek a **digitális (digitalizált) tankönyvek** lehetnek a riválisai. Németország egyes tartományaiban, egyes iskoláiban elkezdték a papíralapú tankönyveket drasztikus mértékben digitális eszközökön található digitális tankönyvekre cserélni. Digitális tankönyvfejlesztésekre mind Szlovákiában, mind Magyarországon léteznek állami programok. Jelenleg ott tart a dolog, hogy a történelemtankönyvek papíron kiadott változataihoz digitális változatok is készülnek. Ez utóbbiaknak nagy előnyük, hogy bármikor frissíthetők, az internetelés kiterjesztésével bárhova eljuttathatók, vagyis a terjesztésükkel nincs gond és nagy költség. Komoly korlátjuk viszont, hogy egyelőre nem látni az új eszközök használatához kapcsolódó és *ellenőrzött módszertani megoldásokat*, amiként arra sem ismerünk jelenleg ellenőrzött vizsgálatokat, hogy e digitális eszközök (az „érdekességen” túl) pedagógiailag valóban hatékonyabbak volnának, mint a hagyományos tankönyvek.

(v) A digitális tankönyvek mellett számos **specializált tartalmú honlap** érhető el. Ezek változó mértékű interaktív tananyagokat tartalmaznak, és rendszerint komoly korlátokkal rendelkeznek az iskolai felhasználhatóság terén. Az első korlát az, hogy ezek a honlapok technikai hozzáférhetősége gyakran korlátozott, pl. speciális programot kell telepíteni, előzetes regisztrációhoz van kötve

vagy fizetős. A második korlátot az jelenti, hogy ezeknek a honlapoknak a *pedagógiai alkalmasságuk, pedagógiai felhasználhatóságuk és didaktikai értékük* rendszerint kétséges. A Selye János Egyetem történelem szakos hallgatója, Nagy Tibor, aki 2016-ban és 2017-ben efféle honlapok kutatását végezte történelemdidaktikai szempontból, a következőket állapította meg: A digitális tananyagokban rejlő lehetőségek valóban gazdagok és sokrétűek. Azonban a különféle 3D modellek, virtuális világok, animációk, oktatóvideók stb. pedagógiai felhasználási lehetőségeit elemezve arra jutunk, hogy jelenleg az ilyen online tartalmak többségére egyáltalán nem jellemző az átgondolt metodikai és didaktikai alkalmasság. Holott ezeknek fontos összetevőknek kellene lenniük a digitális tananyagokban, mivel törvényszerű volna, hogy az ilyen típusú oktatási segédanyagokat is (mint minden oktatási anyagot) bizonyos didaktikai céloknak és funkcióknak kell alárendelni. Ezek nélkül a digitális tananyagok csupán a szórakoztatást és figyelemfelkeltést szolgálják.

## 9.2) Milyen típusú történelemtankönyvek vannak?

Az első tankönyvfelosztás alapja a **tankönyv által alkalmazott domináns módszertani eljárás**. Ez azt jelenti, hogy ebben a felosztásban nem az a lényeges, hogy a tananyag milyen hordozón jelenik meg (papíron vagy digitálisan), hanem az, hogy milyen didaktikai és módszertani alapon van benne a tananyag megszerkesztve.

- Tanításra szánt tankönyv (učebnica dejepisu; history schoolbook; Lehrbuch)
- Munkáltató tankönyv (učebnica dejepisu pracovného typu, pracovná učebnica; workbook; Arbeitsbuch)
- Kombinált tankönyv (kombinovaná učebnica dejepisu; learn- and workbook; Lern- und Arbeitsbuch), amelynek két altípusa van:
- az a kombinált tankönyv, amelyik elkülöníti egymástól a leíró (szerzői) szöveget és a forrásokat, valamint
- az a kombinált tankönyv, amelyik a leíró (szerzői) szövegbe integrálja a forrásokat.

A második tankönyvfelosztás több szempont egyidejű alkalmazásával tesz kísérletet a történelemtankönyvek átfogó tipizálására:

9.2.1) **Tanításra szánt történelemtankönyv.** Az ilyen típusú tankönyv túlnyomó részét a tankönyvszerző(k) szövege, témakifejtése alkotja, ami mellett szinte ismeretlenek a források. Tartalmi értelemben ez a tankönyvtípus arra alapozódik, hogy a benne foglalt tudás **mércének** (standardnak) számít: tartalmát a szerzők mindenki számára elsajátítandónak, érthetőnek, sőt magától értődőnek gondolják, emiatt gyakorlatilag *nincs benne tanulást segítő didaktikai apparátus*. Módszertanilag a pedagógus által irányított frontális osztálytermi foglalkozáson alapul, a benne foglalt tananyag feldolgozása pedig kimerül a szerzői szövegre rákérdező kérdésekben. Ezzel a tankönyvtípussal a pedagógus a tankönyvben leírt, és a tanulók számára egységesen rendelkezésre álló tananyagot „átadja”, „letanítja”, „megtanítja”. A történelemdidaktikusok kimondottan elavultnak tartják az ilyen tankönyvet.

9.2.2) **Kronológián alapuló történelemtankönyv**, amely a „főbb” eseményeket időrendben taglalja.

Noha a kronológia a történelmi tudat egyik kézenfekvő, évezredek óta alkalmazott technikája, mechanikus követésében – különösen a tankönyvekben – a korszerű pedagógia több problémát lát.

A kronológiával kapcsolatos első probléma, hogy a kronológia alapú történelemtanulás ellentétes azzal az általánosan elfogadott didaktikai szabállyal, amely szerint a tanulás a konkrétól az elvont felé, valamint a közelebbitől a távoli felé halad (különösen a fiatalabb tanulóknál). Ezzel szemben a történelmi kronológia alapján a tanulók az időben legrégebbi (pl. őskor), a térben is távoli, és tartalmilag is elvont (pl. homo habilis, redisztribúciós gazdaság) eseményekkel kezdik a történelem tanulását.

A kronológiával kapcsolatos második probléma, hogy az csak látszólag kézenfekvő. Ez azt jelenti, hogy a tanulóknak tanulniuk kell különbséget tenni egy esemény konkrét dátumhoz kötése (**datálás**), és több esemény egymáshoz képesti időrendbe állítása között. Erre utal magyar szakembereknek az alábbi megállapítása: „Az Országos Pedagógiai Intézet által végzett felmérések azt

mutatják, hogy a tanulók a Mikor volt? kérdésre 79,3%-ban adtak helyes választ. De amikor az eseményeket időbeli sorrendbe kellett állítaniuk, akkor a helyes válaszok aránya 32,2%-ra csökkent.” (CSEPELA – HORVÁTH – KATONA – NAGYAJTAI 2003: 256)

9.2.3) **Tematikus történelemtankönyv.** Ez a történelmi jelenségeket témákba rendezve vizsgálja, mégpedig úgy, hogy nem veszi figyelembe a történelmi események időrendjét. Pl. városok fejlődése, a pénz változásai, vagy a vallások kérdése vizsgálható időrendtől függetlenül, akár úgy is, hogy múlt és jelen jelenségei szabadon keverednek. Egyes országokban, mint pl. Nagy-Britanniában a törzstananyag eleve tematikus felosztású, és ezt a felosztást követik a tankönyvek. (DAWSON 2008: 5) Jellegetes módszertani megoldás, hogy a tematikus tankönyv válogatott **esettanulmányok** sorát közli, vizsgálja. A tematikus történelemtankönyv a mélységelvet követi (egy-egy téma mélyére hatol), egyúttal azonban magában hordozza a veszélyt, hogy a tanulók tudatában a tananyag atomizálódik.

9.2.4) **Forrásközlő tankönyv** (učebnica dejepisú ktorá využíva pramene či skúmatel'ský prístup). A forrásközlő történelemtankönyvben a leíró szerzői szöveg mellett nagy arányban találhatók **források**: tárgyi források (a tankönyvben ezek fotója), szöveges, képi és statisztikai források, ritkábban korabeli filmes vagy hangos források. Tartalmi értelemben a forrásközlő tankönyvtípus egyrészt azon alapul, hogy a tankönyv leíró szövegét szervesen kiegészítik, hitelesebbé és életszerűbbé teszik a források. Másfelől azon, hogy a történelmi tudás megközelíthető és megszerezhető jól megválogatott és didaktikailag előkészített **források tanulmányozása** által. Módszertani értelemben a forrásközlő tankönyv a motiváló képességfejlesztés módszerét alkalmazza. A benne található **didaktikai apparátus** részben a leíró (szerzői) szöveg, nagyobb részben pedig a források megértését, feldolgozását elősegítő kérdések, feladatok és gyakorlatok. Megjegyezzük, hogy a tankönyvi forrásközlés 1989 előtt Kelet-Európában nem volt gyakorlat, vagy ha mégis, akkor a közölt források összeválogatását egyetlen ideológiai szempontnak rendelték alá.

9.2.5) **Történelmi szöveggyűjtemény, forrásgyűjtemény, történelmi olvasókönyv.** Ezek a forrásközlő tankönyv válfajai. Leggyakrabban **szöveges forrásokat** tartalmaznak, ritkábban képieket, teljes vagy szemelvényes formában, időnként történészi jegyzetekkel, magyarázatokkal ellátva. A jó szöveggyűjtemény az írott források széles műfaji skáláját tartalmazza: oklevélszövegeket, törvényeket, bírósági iratokat, leveleket, naplókat, újságszövegeket, önéletrajzokat, memoárokat (**H. J. Pandel** felosztása). Egy másik felosztás szerint a forrásgyűjteménynek tartalmaznia kell monumentumokat és dokumentumokat (pl. krónikarészletek, levelek), közvetlen résztvevőtől és másodkézből származó szöveget (pl. memoár, újsághír), normatív és deskriptív szövegeket (pl. törvény, jegyzőkönyv), magán és hivatalos iratokat (**V. Kratochvíl** felosztása). A történelmi szöveggyűjtemény, forrásgyűjtemény és történelmi olvasókönyv iskolai használatához elengedhetetlen a kidolgozott didaktikai apparátus.

9.2.6) **Feladatgyűjtemény, munkafüzet** (cvičebnica, pracovný zošit). Módszertani értelemben ezek a képességfejlesztés módszerei. Kognitív értelemben a **problémaközpontú** gondolkodáson alapulnak, amennyiben mind a feladatgyűjtemény, mind a munkafüzet a történelmi tudást kérdések, feladatok és gyakorlatok formájában tartalmazza. Régen a munkafüzet egy üres füzet volt, amibe a tanulók beírták az adódó feladatokat. Manapság a feladatgyűjtemény vagy a munkafüzet jellemzően a történelemtankönyv kísérője, kérdések, feladatok és gyakorlatok tárháza, rendszerint **megoldókulccsal** ellátva.

A feladatgyűjtemény, munkafüzet nagy **előnye**, hogy nemcsak ismereteket, hanem képességeket is fejleszt. Az ismereteket pl. azáltal fejleszti, hogy a kérdések és a feladatok a lényegkiemelés eszközei. A képességeket pl. azáltal, hogy a gyakorlás/gyakoroltatás a rögzítés, a tudáselmélyítés módszere. További előnye, hogy mivel könnyen pár- és csoportmunkává alakítható, a munkafüzet képes megbontani, lazítani a frontális módszert. A feladatgyűjteményt vagy munkafüzetet használó tancsoportban a pedagógus feladata, hogy képes legyen a hatékony munkaformák és a szakmai-módszertani kérdések terén (Hogyan csináljam?) eligazítani a tanulókat. Használatának további szükséges és elengedhetetlen feltétele, hogy a feladatok megoldása során a pedagógus folyamatosan ellenőrizzen, korigáljon, pótoljon.

9.2.7) **Munkáltató tankönyv; képességfejlesztő munkafüzet, didaktikailag előkészített forráselemzés.** E tankönyvtípusok különbségeit és hasonlóságait az alábbi táblázat segítségével tesszük áttekinthetőbbé. [18. táblázat]

Munkáltató tankönyv	Képességfejlesztő munkafüzet, didaktikailag előkészített forráselemzés
<p>A munkáltató tankönyv a képességfejlesztés, és ezen belül a feladatrendszerrel segített tanítás/tanulás (mint módszer) tipikus tankönyvtípusa.</p> <p>A munkáltató tankönyv feltételezi és segíti a tanulók aktív szereplését – ellentétben pl. a tanításra szánt történelemtankönyvvel.</p> <p>A tanulói munkáltatás fokozása érdekében a munkáltató tankönyv forrásokat, valamint jelentős mennyiségű és taxonómiai alapon megalapozott minőségű didaktikai apparátust tartalmaz.</p> <p>A munkáltató tankönyvben található források épp ez utóbbiak által, tehát tanulónak felkínált kérdések, feladatok és gyakorlatok által, azok segítségével válnak didaktikailag-metodikailag feldolgozhatóvá.</p> <p>A munkáltató tankönyv féluton áll a tanításra szánt történelemtankönyv, és az intenzíven képességfejlesztő munkafüzetek között.</p>	<p>A képességfejlesztő munkafüzet és a didaktikailag előkészített forráselemzés abban különbözik a munkáltató tankönyvtől, hogy az előbbi kettő abszolút prioritássá teszi a feladatmegoldást, a munkáltatást. Más szóval: a munkáltató tankönyvvel ellentétben a képességfejlesztő munkafüzetben és a didaktikailag előkészített forráselemzésben nincs leíró (szerzői) szöveg.</p> <p>A képességfejlesztő munkafüzetben található feladatok és források tanulói feldolgozása jelentős tanulói aktivitást, részletes elemzést, célirányos tevékenykedtetést jelent. Ez megfelel a mélységelvnek.</p> <p>Bizonyos tekintetben a didaktikailag előkészített forráselemzés a legradikálisabb tankönyvtípus. Amíg ugyanis a képességfejlesztő munkafüzet a hagyományos tankönyvet egészíti ki, addig a didaktikailag előkészített forráselemzés egyáltalán nem számol hagyományos leíró (szerzői) szöveggel. Alkalmazói azt állítják, hogy a leíró szöveg nemcsak a források megfontolt válogatása és alapos didaktikai előkészítése miatt mellőzhető, hanem azért is, mivel a tanulók értelmezési lehetőségeit is nyitva kell hagyni.</p> <p>A radikális történelemdidaktikusok (pl. Heinz Dieter Schmid) az 1970-es évek óta</p>

Mivel a munkáltató tankönyv alapvetően hagyományos tankönyv (ebben különbözik a feladatgyűjteménytől), ezért a tanulói munka erősen támaszkodik a korábbi történeti értelmezésekre. Didaktikai apparátusa által viszont képes támogatni a tanulók fölfedező szellemi munkáját, képes serkenteni a részletesebb, mélyebb elemzést, és a célirányos tanulói tevékenykedtetést.

fejlesztenek és írnak olyan tankönyveket, amelyekben a forráselemző-cselekedtető tevékenységet egyáltalán nem kíséri leíró (szerzői) szöveg. A didaktikailag előkészített forráselemzést azóta nagyban előlendítette, hogy alapvető minőségi javulás történt a történelemtankönyvek didaktikai apparátusában.

A másik két táblázatbeli tankönyvvel ellentétben a didaktikailag előkészített forráselemzésben nem egyszerűen kérdések, feladatok és gyakorlatok vannak, hanem komplex feladatsorok, feladatrendszerek (modulok).

A didaktikailag előkészített forráselemzés (technikai értelemben) két változatban készül. A tanulók megoldatlan változatot kapnak. A pedagógus példányában azonban benne vannak a feladatok konkrét vagy optimális megoldásai (a zárt ill. a nyitott feladatokra), emellett a pedagógusnak rendelkezésére áll a feladatsorok operacionalizációja, vagyis lépésről lépésre való megvalósítása.

A didaktikailag előkészített forráselemzés nagyon kevésbé eredményorientált, amennyiben szinte lehetetlen általa standardként meghatározott tudást szerezni. Viszont a közös munka alkalmas arra, hogy figyelembe vegye (harmonizálja) a különböző képességű vagy tempójú tanulók igényeit. Gyakorlat bizonyítja, hogy a munkáltató tankönyv a tanulók számára mozgalmas, pl. azért, mert a közös gondolkodást kísérő nyílt vita gyakran konfliktusoktól sem mentes.

Megjegyzések a 18. táblázathoz:

Több oka van, hogy azokat a tankönyvtípusokat, amelyek intenzíven alapulnak a képességfejlesztő módszereken, kiemeljük a többi módszer ill. tankönyvtípus közül.

(Az intenzív képességfejlesztéshez soroljuk: a kérdéseket, feladatokat és gyakorlatokat; a feladatrendszerrel segített tanuláson belül: a munkáltató tankönyvet, a feladatgyűjteményt és a munkafüzetet; a képességfejlesztő munkafüzetet; a didaktikailag előkészített forráselemzésen belül a Kratochvíl-féle empátiás feladatsort.)

(i) Első okunk, hogy mindegyik a történelmi tudás iskolai alkalmazásának nagyon **konkrét** formája. A komplex és szakmailag célzott feladatsorokban **működés közben** valósul meg a korszerű iskolai történelmi tudásnak mind a négy eleme: a tanulók nemcsak ismereteket szereznek, hanem a foglalkoztatás révén működő képességeket is; a feladatsorok folyamatjellegűek, és a narratív kompetenciára fókuszálnak.

(ii) Mindegyik tankönyvtípus tanítási/tanulási módszere azon alapul, hogy a pedagógus – a tanulóknál sokkal megalapozottabb és szélesebb tudás birtokában – célzottan válogatott és didaktikailag előkészített feladatokat hajt végre **a tanulókkal együtt**.

(iii) A harmadik ok, hogy mindegyik olyan **csoportos tevékenység**, amely összhangban van a korszerű motiváló módszerekkel, a történelemtanulás optimális típusaival, valamint az iskolai történelemtanítás jelenleg definiált feladataival. E tankönyvtípusok használata során a pedagógus szerepe és feladata a munkáltatás szakmai értelmének világos meghatározása, a munkáltatás rugalmas vezetése, összességében a *közös munka* értelmének és lendületének fenntartása. A munka lényege az aktív tanulói *tevékenykedtetés* (a megfigyeléstől a tüzetes vizsgálaton a projektig), és a *közösségi munka*.

9.2.8) **Tanári kézikönyv** (príručka, rukovät' učiteľa; teacher's book). Optimális esetben minden típusú történelem tankönyvhöz **tanári kézikönyv** áll rendelkezésre. A jó tanári kézikönyv nemcsak a tananyag módszertani feldolgozásának konkrét lépéseit, időbeli beosztását, lehetséges stratégiai útjait stb. tartalmazza, hanem a tankönyvi feladatok megoldásait, fénymásolható anyagokat stb. is.



### 9.3) Milyen részekből áll a történelemtankönyv?

Az alábbiakban a történelemtankönyvek jellemző szerkezeti egységeit a forrásközlő történelemtankönyvre és a munkáltató tankönyvtípusokra vetítve vizsgáljuk. Természetesen az egyes szerkezeti egységek aránya és pontos szerepe mindig a konkrét tankönyvíró(k) koncepciójának kérdése; változó célok és arányok mellett azonban az alább felsorolt szerkezeti egységek szokták alkotni a legtöbb történelemtankönyv-típust:

- leíró vagy szerzői szöveg
- források
- didaktikai apparátus
- történelmi munkamódszerek

9.3.1) A történelemtankönyv első egysége a **leíró** vagy **szerzői szöveg** (autorský/výkladový text; descriptive/authorial text). Ez képezi a tankönyv alapszövegét, amelyet a tankönyv szerzője írt, vagy szerzői írtak. Minden tankönyvi leíró szövegre kivétel nélkül érvényes, hogy az valamilyen szempontú előzetes **gyűjtés, válogatás, rendezés** eredménye. Ez azt jelenti, hogy semelyik tankönyv nem tartalmaz „mindent”; ezt a tankönyvek nem tudják, és rendszerint nem is akarják megtenni. Ellenben azt a tudást, amelyet megfogalmaz, azt valamilyen szubjektív szerzői szempontú válogatás alapján teszi.

Mivel a leíró (szerzői) szöveg önmaga is sajátos történelmi beszédmódnak (narrációnak) számít, ezért egyes történelemdidaktikusok (pl. Monika Vinterek) arra figyelmeztetnek, hogy a pedagógusnak tudatosan törekednie kell, hogy a tanulók megtanulják nemcsak a történelmi források olvasását, hanem egyáltalán a tényszerű (non fiction) szövegek olvasását is.

9.3.2) A történelemtankönyv második egysége a **források**. [19. táblázat]

<p><b>A történelemtankönyvi források típusai</b> (typy školských historických prameňov)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>elsődleges</i> (primér; egykorú, korabeli) forrás</li><li>• <i>másodlagos</i> (szekundér; későbbi, utólagos) forrás</li><li>• <i>írott forrás</i> (vagy maga a forrás szövege, vagy a forrás szövege lefényképezve)</li><li>• <i>képi (ikonikus) forrás</i> (arckép, festmény, karikatúra, rajz, plakát stb.)</li><li>• <i>tárgyi forrás</i> (konkrét tárgy, pl. használati tárgy, fegyver, esetleg a tárgy képe)</li><li>• <i>statisztikai jellegű forrás</i> (pl. statisztikai táblázat, kördiagram, oszlopdiagram, vonalas grafikon stb.)</li><li>• <i>filmes, hangos vagy illatos forrás</i></li></ul> <p>(Szlovákul: primárny a sekundárny prameň; školský historický prameň písomný, obrazový, grafický, hmotný, štatistický; filmový; zvukový; vôňavý)</p>
--

Megjegyzés a 19. táblázathoz:

Történelemdidaktikusok egy csoportja (**Z. Beneš, V. Kratochvíl, D. Labischová**) források helyett gyakran **didaktikai médiumokról** ír, abban az értelemben, hogy a források (minden változatukban, beleértve a tankönyvet és az internetet is) a történelemről való tudás hordozói, közvetítői, tehát médiumai (didaktické médium).

9.3.3) A történelemtankönyv harmadik egysége a **didaktikai apparátus** (didaktický aparát; didactical apparatus). Tartalmazzon bár kiválóan megírt leíró (szerzői) szöveget, valamint sok és alkalmas forrást, a történelem tankönyv csak úgy képes betölteni korszerű történelemdidaktikai funkcióit, ha kidolgozott didaktikai apparátussal rendelkezik.

#### 9.4) A didaktikai apparátus részei, egységei a következők:

- kép: kép mint illusztráció és kép mint forrás
- minilexikon, minieletraajz
- kérdések és feladatok
- gyakorlatok
- történelmi munkamódszerek

Egyes szakemberek szerint a tankönyvek didaktikai apparátusába (a fogalmat tágabban értelmezve) bele tartoznak a következők is:

- didaktikai apparátus, amely a tananyag megjelenítésére szolgál (pl. a leíró/szerzői szöveg)
- didaktikai apparátus, amely a tankönyvben való tájékozódást, annak használatát segíti (pl. utalások a tankönyv egyes részeire, kis képi jelek)
- didaktikai apparátus, amely a tananyag elsajátítását irányítja, szervezi (pl. használati utasítások, kérdések, feladatok, gyakorlatok) (LA-BISCHOVÁ–GRACOVA 2008: 32)

9.4.1) A didaktikai apparátus első egysége a **kép** (obraz; image, icon). A képek célja és feladata a **szemléltetés**, valamint a tanuló képzelőerejének serkentése a **vizuális világ** által. Az egyre tökéletesebb fotótechnika világában a képek igen látványos részévé váltak a történelemtankönyveknek. Amíg a 20. század közepéig még Nyugat-Európában is csak elvétve voltak képek a történelemtankönyvekben (azok is fekete-fehérek), mára a legtöbb történelemtankönyvben dominálnak a képek.

Kép kétféle van: **kép mint illusztráció** (pl. egy történelmi személyiség portréja), és **kép mint forrás**, dokumentum (pl. a „Mit kíván a magyar nemzet” olvasható fényképe).

A **kép mint illusztráció** kategóriájába tartoznak mindazok a képek, térképek, illusztrációk, rajzok, ábrák, garfikonok stb., amelyeket nem kísérik elemzést-értelmezést segítő kérdések és feladatok. Velük kapcsolatban felmerül a

kérdés, hogy a tankönyvnek ezek az elemei mi célt szolgálnak, illetve hogy a tanulás milyen mélysége várható el tőlük. Vajon a céljuk és feladatuk a **szemléletesség vagy a didaktikai célszerűség**? Nincs kétség, hogy a képi illusztrációk a tananyag szemléletessé tételét, a képzelőerőt szolgálják, így valóban felkeltik a tanulók figyelmét, és segítik a tananyag bevéését (főleg a vizuális típusú tanulóknál). A történelemdidaktikusok azonban rámutatnak arra az ellentmondására, amely szerint az illusztráció jellegű képek pedagógiai haszna kétséges, mivel nagyon kevés információ van arról, hogy a képek **puszta megtekintéséből** mi marad meg tartósan a tanulók tudatában. A képi illusztrációk egyértelműen a tankönyv javára vannak, viszont gyakori jelenség, hogy a tankönyv design-ja korszerű, tartalma nem az.

A kép mint illusztráció sajátos válfajai a **gondolatábrák** (mind-map), folyamatábrák, folyamatsémák, táblázatok stb. A gondolatábráknak nem annyira a dolgok láttatásában van szerepük (hiszen bennük a „dolgok” vonal- és jelszó-szerűek, tehát képi értelemben nem atraktívák), hanem a *struktúrák láttatásában*, áttekintésében van fontos szerepük. Főleg arra alkalmasak, hogy rajtuk leegyszerűsítve ábrázolódjanak, érthetőbbé váljanak egyébként bonyolult jelenségeket (pl. társadalmi vagy nemzetközi kapcsolatok rendszere, államszerkezeteket, intézmények rendszere).

A gondolatábrák nagyszerűen képesek bizonyítani, mennyire fontos, sőt elengedhetetlen, hogy a képekhez feladatokat csatoljunk. Hiszen a gondolatábrák csak és kizárólag úgy használhatók, úgy kelthetők életre, ha a tanulók valamilyen feladatot oldanak meg velük, általuk. Pl. verbalizálják egy kronológiai táblázat évszámait, vagy szóban összefoglalják egy folyamatábra tartalmát, pl. Milyen egységekből áll és hogyan működik a USA törvényhozása? (A témáról lásd még pl. CSEPELA Jánosné 2010, és MAKK 2010.)

A történelemdidaktika azon az állásponton áll, hogy a tankönyvekben növelni kell a **képek mint források** arányát. E helyütt a képi források közé értjük nemcsak a szó legszorosabb értelmében vett képeket, hanem minden forrást, amely a tankönyvben képként jelenik meg, tehát a **gondolatábrákon kívül** pl. a **statisztikai** jellegű forrásokat is (statisztikai táblázat, kördiagram, osz-

lopdigram, vonalas grafikon). Nem cél, hogy minden kép tanórai feldolgozás tárgya legyen, de az cél, hogy az arra alkalmas képek a tanulás és a tudás forrásaként szolgáljanak. A képek úgy tudnak a tanulás és tudás forrásai lenni, ha kidolgozott didaktikai apparátus kíséri őket, azaz **munkáltatás kapcsolódik hozzájuk**. Nagy különbség pl., ha egy tankönyv egy épület alaprajzát vagy egy zenekottát feladatok nélkül vagy azokkal együtt közöl: az előbbi esetben az alaprajz és a kotta „holt” illusztrációk; kérdésekkel és feladatokkal ellátva viszont a tanulás/tudás forrásai. (Elisabeth Erdmann német történelemdiaktikus a történelemtankönyvi képek fontossága kapcsán egyenesen „vizuális alapképességekről” [visual literacy] ír; ERDMANN 2007: 26-35.)

A képeknek mint forrásoknak az ad értelmet a történelemdiaktikusok szerint, hogy a történelemtankönyvet éppen **módszertani hordozóeszköz**-, azaz átgondolt pedagógiai segítség-volta különbözteti meg a nem iskolai felhasználási célú könyvektől. Egyszerűen fogalmazva: egy könyvesület megengedheti magának, hogy látványos, színes, illusztrált, de esetleg kétes tartalmú könyvet áruljon. A köznevelés fontos helyszínéeként azonban az iskolának ragaszkodnia kell a tankönyvek koncentrált szakmai-didaktikai ész- és célszerűségéhez, valamint a közoktatás meghatározott didaktikai céljaihoz. (További érvek a forrásértékű képek mellett: VAJDA – BÉNYI 2011: 111–118.)

9.4.2) A didaktikai apparátus második egysége a **minilexikon, minieletrajz**. A történelemtankönyvekben gyakran található olyan kiemelt egységek (pl. színes négyzetben vagy széljegyzetként), amelyekben a történelmi szakkifejezések, kulcsfogalmak rövid magyarázata, vagy személyiségek tömör életrajza található. A bennük található idegen szavak vagy rövidítések (pl. „lat.”) feloldása, vagy az adatok pontos értelmezése (pl. a dátumok a születésre-elhalálozásra, vagy az uralkodás kezdetére-végére vonatkoznak) külön odafigyelést igényel.

9.4.3) A didaktikai apparátus harmadik egysége a **kérdések és feladatok** (üceb-né otázky, úlohy; questions, tasks). A kérdések és a feladatok hasonlóságait és különbségeit az alábbi táblázat segítségével tesszük érthetőbbé. [20. táblázat]

A kérdés jellemzői	A kérdés és a feladat közös jellemzői	A feladat jellemzői
A <b>kérdés</b> olyan didaktikai eszköz, amely a tudástartalmat megválaszolando kérdés-ként fogalmazza meg.	Mindkettő segítheti a <b>szövegértést</b> .	A <b>feladat</b> olyan didaktikai eszköz, amely a tudástartalmat megoldando feladatként fogalmazza meg.
Didaktikai értelemben a kérdések jellemzően a történelmi ismeretekre (adat, tény, fogalom), kisebb részben az ítéletekre; nézet, vélemény) vonatkoznak.	Mindkettő ellenőrizheti a feldolgozando forrás (szöveg, kép stb.) <b>megértésének mértékét</b> , s azt mindkettő tartósíthatja is.	Didaktikai értelemben a feladatok kisebb részben a történelmi ismeretek alkalmazására, nagyobb részben a képességek alkalmazására szolgálnak.
A kérdés nyelvi formája az eldöntendő vagy kiegészítendő <b>kérdő mondat</b> .  Pl. Előmozdította-e Nyugat-Európa katonai integrációját az a tény, hogy 1949-re a Szovjetunió is kifejlesztette saját atombombáját? Mikor és hol írták alá a NATO alapokmányát?	Mindkettő előmozdíthatja a <b>nyíltan ki nem mondott (implicit) tudás</b> megfogalmazását.	A feladat nyelvi formája a <b>felszólító mondat</b> .  Pl. Soroljátok fel azokat az országokat, amelyek 2007 végén az Európai Unió tagállamai voltak.

<p>A kérdésre adandó <b>válasz</b> rendszerint rövid, egy-egy szó vagy mondat.</p> <p>Kivételt képeznek a vélemény típusú kérdésekre adandó válaszok, amelyek esetében a kiegészítendő kérdésre nem lehet egy szóval válaszolni.</p> <p>Pl. Mi a véleményed a háborúról, mint a nemzetközi konfliktusok kezelésének egyik módjáról?</p>	<p>A kérdések és a feladatok kérdezhetnek ill. feladatot adhatnak vagy a leíró/szerzői szövegre, vagy a forrásokra.</p> <p>Bármelyikre vonatkoznak, fontos, hogy köztük ne csak részletekkel foglalkozó kérdések és feladatok legyenek, hanem átfogó, összefoglaló kérdések és feladatok is, amelyek a feldolgozott tananyag összefüggéseinek megteremtésére (<b>koherencia</b>) szolgálnak.</p>	<p>A feladatok <b>megoldásai</b> nemcsak bővebb terjedelmükben különböznek a kérdésre adandó válaszoktól, hanem tartalmuk minőségében is. A feladatok jellemzően a bonyolultabb kognitív struktúrák didaktikai kísérői, ebből következően esetenként több megoldásuk lehet.</p>
---	--	---

Megjegyzések a 20. táblázathoz:

(i) Mind a kérdések, mind a feladatok igen hasznos didaktikai eszközei az új ismeretek megszerzésének vagy bővítésének éppúgy, mint a tananyag elmélyítésének és rendszerezésének (pl. a tanulás összegző fázisában). Ennek megfelelően vannak **feldolgozó, rögzítő, elmélyítő, alkalmazó, kombinatorikus és véleménynyilvánító** kérdések és feladatok.

(ii) A források elemzése és értelmezése alapvetően kérdések és feladatok által valósul meg. A feladatmegoldás vagy annak kísérlete nagyon intenzív aktivitás: számos akciót, műveletet vagy problémamegoldást követel a tanulóktól. Mind a kérdések megválaszolása, mind a feladatok megoldása történhet szóban vagy írásban. A feladatok és a gyakorlatok nyelvi formája szempontjából lélektanilag célszerű, ha azok többes számban íródnak („soroljátok fel”; „vizsgáljátok meg”), és felkiáltójellel végződnek.

(iii) A forrásokkal kapcsolatos feladatmegoldások során „az egyes feladatok általában valamilyen fejlesztési célhoz kapcsolódnak, így leggyakrabban intellektuális (ismeretfeldolgozó, gyakorló, ismeretalkalmazó), szociális (kooperációs, kommunikatív, szociomórális), manuális (gyakorló, alkalmazó) és alkotó (tervező, szervező, konstruáló, előadói) jellegű feladatok lehetnek.” (BÁBOSIK 2006: 50-60)

9.4.4) A didaktikai apparátus negyedik egysége a **gyakorlatok** (cvičenia; exercises). A **gyakorlat** olyan didaktikai eszköz, amely a tudástartalmat megismélt, többször végrehajtott feladatként fogalmazza meg. Didaktikai értelemben a gyakorlatok jellemzően a képességek alkalmazására és rögzítésére szolgálnak, taxonómiailag pedig kimondottan a bonyolultabb kognitív struktúrák fejlesztését és rögzítését célozzák.

A gyakorlat nyelvi formája a felszólító **mondatt**; ez esetenként tartalmazza a „Gyakoroljátok” felszólítást, más esetekben erre nincs szükség. Pl. Gyakoroljátok a térképes távolságmérést a mellékelt történelmi térképen! Méréjétek és határozzátok meg 10 különböző település Bécshez viszonyított távolságát! Vagy: Állítsátok időrendbe az általatok legutóbb befejezett tankönyvi fejezet főbb történelmi eseményeit! Egy táblázat két párhuzamos oszlopába írjátok be a magyar és az európai eseményeket!

A gyakorlás – amelyet a konkrét célnak megfelelően szóban vagy írásban lehet végezni – viszonylag **időigényes** tevékenység. Talán ez az egyik oka, hogy a történelemtankönyvekben kevésbé alkalmazzák, holott a gyakorlás **pedagógiai értéke** évezredek óta nyilvánvaló. Sajnálatos, hogy Szlovákiában a gyakorlás csak az általános iskola alsó fokán természetes. A felső tagozaton, és pláne a középfokú oktatásban a tankönyvek nem tartják fontosnak, nemcsak a történelemtanításban, de más tantárgyakban sem. Feltűnő ellentmondás van abban, hogy miközben össz-európai szinten egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a történelmi képességek, aközben a történelemtankönyvekben alig fejlődött a képességek gyakoroltatása. Holott a képességek gyakorlás, azaz elmélyítés nélkül nem tudnak rögzülni, vagy ha mégis, akkor rendszeres alkalmazás nélkül visszafejlődnek, elhalnak. Egyes tankönyvkiadók és -szerzők a problémát azzal hidalják át,



hogy tankönyveik egyre növekvő mértékben tartalmaznak feladatokat, feladatsorokat, gyakorlatokat. Ez azt jelenti, hogy ezek a kiadványok azért igyekeznek elmozdulni a feladatgyűjtemény, munkafüzet, munkáltató tankönyv, képességfejlesztő munkafüzet és didaktikailag előkészített forráselemzés irányába, hogy bővítsék a gyakorlás didaktikai lehetőségeit.

9.4.5) A történelemtankönyv ötödik egysége **a történelmi munkamódszerek**. A korszerű tankönyvekben a leíró (szerzői) szöveg, a források és a didaktikai apparátus mellett szerepelnek olyan munkamódszerek is, amelyek a történelmi munkáját jellemzik. Néhány példa efféle tankönyvi fejezetekre: Hogyan zajlik egy régészeti feltárás? Hogyan gyűjtik gyűjteményeiket a múzeumok? Hogyan dolgozik a történelmi levéltárban? Mit találhatunk és hogyan dolgozhatunk a levéltárban? Melyek a levéltári munka fázisai? Hogyan kérdezzünk a történelmi forrásokra? Hogyan elemezzünk írott dokumentumot, fényképet, plakátot stb.? Hogyan kell olvasni a történelmi tényezőket? Hogyan gyűjtsünk szakirodalmat? Hogyan mutathatjuk be kutatási eredményeinket?

A történelmi munkamódszerek nem azonosak a történelmi jelenségeket leíró szerzői szöveggel, és jelentősen eltérnek a didaktikai apparátustól is, amennyiben ennek a tankönyvegységnek a történelmi feltáró és megjelenítő módszerek ismertté tétele a feladata. Lényeges, hogy bemutatásuk mellett a tankönyv a gyakorlati **alkalmazásukat is serkentse**, vagyis pl. megszervezhető egy régészeti feltárásnak, egy múzeumi depozitárnak vagy egy levéltárnak a meglátogatása. Másfelől a tanulók maguk is kipróbálhatják a történelmi munka konkrét fogásainak alkalmazását, pl. konkrét írott dokumentum vagy fénykép elemzésével; szakirodalom gyűjtésével; a tanulói kutatási eredmények bemutatásával stb.

Meg kell jegyezni, hogy ennek a tankönyvtípusnak, illetve **a történelmi munka gyakorlati lépéseit ekként kiaknázó** tanulási/tanítási megközelítésnek komoly szakmai előfeltételei vannak. Egyfelől a pedagógusnak (az iskolának) támogatást kell kapnia saját környezetétől. Pl. szükséges, hogy legyen a közelben elérhető levéltár, valamint hogy az iskolának szabadsága legyen időt szentelni a levéltár meglátogatására. Másfelől a fogadó intézményeknek késznek és felkészültnek kell lenniük, hogy az iskolával kapcsolatot tartsanak. Rendelkezniük

kell pl. múzeumpedagógussal, aki képes olyan segédanyagokat készíteni, amelyek révén a tanulók valóban közelebb kerülnek a történelmi munka gyakorlati tevékenységeihez.

### 9.5) Hogyan készülünk fel a tankönyv használatára?

(i) Ha a tanulócsoporthoz számára rendelkezésre áll történelemtankönyv, érdemes a használat előtt megismerkedni annak átfogó **szerkezetével**. Pl. célszerű a tanulókkal közösen végigtekinteni, mely időszakokat és témákat öleli fel a könyv. Nagyon ajánlott előre megismerkedni az egyes oldalak meghatározott struktúrájával (ha van ilyen), és a didaktikai apparátusnak azzal a részével, amely a tankönyvben való tájékozódást segíti, mint pl. a tankönyv egyes részeire való szöveges utalások vagy képi jelek.

(ii) A tanév elején érdemes behatóan megismerkedni a tankönyv jellemző **forrásközlő módszereivel**. Pl. megfigyeltetni, hogy a tankönyvben az eredeti források más színnel vannak, vagy hogy következetesen a tankönyvlapok egy bizonyos helyén (pl. a lap alján) helyezkednek el. A forrásokkal kapcsolatos pedagógiai előkészítő munka részeként érdemes megvizsgálni, hogy a tankönyv tartalmaz-e forrásfeldolgozást segítő didaktikai apparátust, pl. kérdéseket, feladatokat, minilexikont, minieletrajzot, gyakorlatokat. Ha nem tartalmaz, vagy csak elvétve, akkor a pedagógusnak kell az operacionalizáció fázisban a forrásokhoz didaktikai apparátust kapcsolnia.

## 10) Az iskolai történelmi térkép

### 10.1) Mi célt szolgál az iskolai történelmi térkép?

Az iskolai történelmi térkép (školská dejepisná mapa; map) arra szolgál, hogy vizuális segítségként, impulzusként szolgáljon a történelmi jelenségek (korszakok, események, személyek stb.) **földrajzi térben** való elhelyezéséhez. A **történelmi topográfiának** előfeltételei bizonyos geográfiai ismeretek. Nem történelemórán tanulandó ismeret a kontinensek ismerete (pl. az USA nem azonos Amerikával), az égtájak helyes használata (nem jobbra, hanem keletre), a térképi léptékek helyes leolvasása stb. (A földrajzi és a történelmi térképek együttes használatának előnyeit írja le részletesen BARACS 2009.) A történelmi térképpel kapcsolatos alaptudásnak számít a térkép legegyszerűbb jeleinek felismerés és leolvasása. A történelmi jelenségek térképen való **azonosításán** kívül a térkép hasznos az **információszerzéshez**: a történelmi események helyéről (pl. települések, tartományok, országok), az időpontjáról (pl. pontos dátumok) és körülményeiről (pl. „Győztes csata” mint jelmagyarázat), ezek ugyanis nagy számban szerepelnek rajta.

### 10.2) Milyen típusú iskolai történelmi térképek vannak?

Alapesetben az iskolai célú történelmi térképnek négy típusa van:

- **tankönyvben** szereplő térkép
- iskolai **falitérkép**
- iskolai **történelmi atlasz**
- **földgömb** (glóbusz; időnként a térképnél célszerűbb a történelmi jelenséget ezen szemléltetni, mint pl. a Föld körülhajózását)

Más szempontú felosztás szerint vannak:

- **analóg** térképek (papíron kinyomtatott vagy transzperens fóliáról vetített térképek stb.)
- **digitális** formában (számítógépről, digitális tábla segítségével stb.) megjelenített térképek, amelyek (adott esetben) multimédiás, animált, interaktív stb., azaz mozgást is szemléltető képeket tartalmaznak

A térképeknek másféle felosztásai is lehetséges. Repárszky Ildikó pl. megkülönböztet földrajzi térképet, hagyományos történelmi térképet, tematikus térképeket stb. (Lásd még: REPÁRSZKY 2009 [b] és SZÁRAY 2010.)

10.2.1) A **falitérkép** (nástenná mapa) több évszázada része az iskolai oktatásnak. Előnye az egyszerű, különösebb előkészítést nem igénylő **megjelenítés** (elég felakasztani). Szemléltető volta jól látható, használat közben pedig a pedagógusnak módja van a tanulók térképtudását korrigálni. A falitérkép méreténél fogva leginkább a **nagy méretű folyamatok**, nagy távolságok, útvonalak, nagy terek (pl. centrum és periféria kapcsolata) ábrázolására alkalmas.

A falitérkép elé való kiállást, a rajta való keresést és szemléltetést mind a pedagógusnak, mind a tanulóknak tanulniuk és gyakorolniuk kell. A falitérképet mindenki számára **jól látható** helyre kell felakasztani. Úgy kell hozzá odaállni, hogy részben a térképet, részben az osztályt lássuk, azaz semmi esetre sem háttal a „közönségnek”. Ez azt is jelenti, hogy akár tanári magyarázathoz, akár tanulói felelethez szolgál a falitérkép, használója csakis magabiztos ismeretek birtokában tudja a térképet jó időben és úgy használni, hogy közben ne a térképre nézzen, hanem a hallgatókra. A falitérképen **mutatópálcával** mutatunk, nem kézzel; így messzebbre tudunk nyúlni, és nem takarjuk el a felületét. A falitérkép módszertani hátrányai közé tartozik egyrészt, hogy legtöbb változata erősen **elnagyoló**, másrészt hogy messzebből (pl. a hátsó padokból) nem nagyon látható, harmadrészt hogy a különböző történelmi korszakok külön-külön térképet igényelnek, márpedig a falitérkép-sorozatok meglehetősen drágák.

10.2.2) Az **iskolai kézi történelmi atlasz** (školský atlas dejín) előnyei az aprólékosság, és az egyéni (individuális munka; individuálna práca) vagy kiscsoportos (práca v malej skupine) használat lehetősége. Hátránya viszont, hogy a tanulók atlaszi munkája a pedagógus számára nem látható, ezért azt **nehéz ellenőrizni**, és – ami még fontosabb – korrigálni. A mai iskolai történelmi atlaszokban egyre gyakrabban találhatók kísérő illusztrációk.

### 10.3) Mik a térképhasználat buktatói?

A történelmi térképek helyes megértése és hatékony használata az alábbi okok miatt nagy pedagógiai kihívás.

10.3.1) A térképmunkához szükséges, hogy a tanulók kisebb-nagyobb absztrakciós és sematizációs képességgel rendelkezzenek. A történelmi térkép a történelmi ismereteket elvonatkoztatás (**absztrakció**; absztrakcia) és/vagy leegyszerűsítés (**sematizáció**; schematizácia) útján közli. Az elvonatkoztatás és a leegyszerűsítés a térképen **jelekben** és **szimbólumokban** ölt testet, amelyeknek a feloldását, értelmét a konkrét térkép közelében található **jelmagyarázat** oldja fel. Míg egyes jelek kézenfekvők (pl. két keresztbe tett kard csatahelyszínt jelöl), addig más szimbólumok csak fantáziával érthetők (pl. az iparnövények jelei). Problematikusak a különböző színek, színárnyalatok, vonalak és vonaltípusok, hiszen ezek értelmezése kizárólag a hozzájuk rendelt jelentéssel együtt (felirat) lehetséges.

10.3.2) A történelmi térképekre érvényesek bizonyos **szakmai korlátok**. Ez azt jelenti, hogy a térképek sem mentesek bizonyos objektív és szubjektív tényezőktől.

(i) Az objektív tényezők között kell említeni a témák **válogatott** voltát, a térképek általánosító (generalizáció; generalizácia) jellegét, valamint az ezekből következő **leegyszerűsítő** voltukat. A térképek **értelmi torzításokat** is tartalmazhatnak, amik nem feltétlenül rosszakarat eredményei, hanem egyszerűen a térkép ábrázolási korlátaiból származnak. Pl. akaratlanul is félrevezetők le-

hetnek a színek, amennyiben az egyetlen színnel ábrázolt terület nem jelent színtiszta etnikai területet. Ott a valóságban több nemzet élt, akár 30-40% arányban is, de mivel a térkép csak a domináns nemzetet jelzi, a számbeli kisebbségek a térképről hiányoznak.

(ii) A térképek szubjektív szempontjai között említendők a készítők **elfogultságai**, mint pl. az, hogy egyes részproblémáknak a szerzők egyszerűen nem szentelnek figyelmet.

(iii) Itt kell megemlíteni az ún. **változó tér problémájának** szakszerűtlen kezelését. A változó tér problémája azt a szakmai alapelvet jelenti, hogy az iskolai célú térképeken minden történelmi jelenséget a **saját korának** megfelelő, tehát egykor volt földrajzi térbe kell elhelyezni. Néhány példa: a Római Birodalom területére súlyos hiba berajzolni Prága jelét és nevét; a középkori Magyar Királyság területére hiba berajzolni a modernkori Szlovák Köztársaság területének körvonalait; a Kárpát-medence 2018-as állapotaira hiba rávetíteni a történelmi Magyarország határait – azért, mivel ezek az egységek a megjelölt korokban egyszerűen nem léteztek.

(iv) A történelmi térképekben rejlő veszély, hogy az idő és a tér **elcsúszik**. Vagy az ősi térbe helyeződik sokkal későbbi geográfiai elem (pl. „Csehszlovákia a Nagymorva Birodalom korában”); vagy a valaha különálló terek mai összetartozó állapotukban jelennek meg (pl. ha valaki „egységes Németország”-ról írna 1945–1989 között); vagy a valaha összetartozott terek mai, szétválasztott állapotukban jelenítődnek meg (pl. a mai Szlovák Köztársaság geográfiailag különválasztva a középkori Magyar Királyság korában). Ezek szándékos **csúsztatásnak** minősülnek.

#### 10.4) Mit és hogyan gyakoroljunk a történelmi térképen?

10.4.1) A térképmunka több okból **összetett feladat** mind a pedagógus, mind a tanuló számára.

A **pedagógust** azért veszi fokozottan igénybe, mert az ő feladata, hogy a térképpel kapcsolatos feladatokat célzottá, azaz **szakmailag indokolttá** tegye. Pl. ne azt kérdezze, ami éppen eszébe jut, hanem amit a konkrét téma a térképpel kapcsolatban igényel és lehetővé is tesz. A pedagógus felelőssége, hogy a térkép rendszeres és következetes használatával a térképhasználati rutint mint képességet kialakítsa. Mindez sok tudatosságot, odafigyelést, a feltételek megteremtését, időt és türelmet igényel.

A tanulóknak a térképmunka összessége lehet **bonyolult**. Először az absztrahált és sematizált jelek felismerése, majd azok térképen való azonosítása, továbbá azok nyomon követése, végül szóbeli megfogalmazása – ezek együtt technikai értelemben sok irányba való figyelmet, **összetett munkát** igényelnek a tanulóktól. A történelmi térkép feliratainak és jeleinek megértése, leolvasása, s főleg értelmezése egyáltalán nem önmagától értetődő, hanem gyakorlást igénylő folyamat.

10.4.2) A térképpel kapcsolatos gyakorlatok három **fokozatba** sorolhatók.

(i) A térképgyakorlás első fokozata: a térképpel és annak jelmagyarázatával való **megismerkedés**. Ide tartozik a színek, színárnyalatok, pontok, vonalak különbségeinek megfigyeltetése. Pl. a domborzati viszonyok különböző színei (pl. síkság, hegység); a vízrajzi jelek (pl. folyók, tengerek); a közigazgatási határok különböző vonalvastagsága (pl. ország, megye); a településméreték (pl. falu, főváros).

A térképes jelmagyarázatok (**legenda**) **leolvasása** gyakoroltatható pl. úgy, hogy a tanulóknak a térképes jelekhez szöveges jelmagyarázatot kell írniuk (pl. olyan fénymásolt lapon, amelyből előzőleg eltüntettük a jelek feloldását), vagy úgy, hogy a tanulók maguk találjanak ki egyedi jeleket, nyilakat, szimbólumokat stb.

(ii) A térképgyakorlás második fokozata: a térképről való **információgyűjtés**. A történelmi térkép ismeretszerzésre való felhasználása, valamint megadott történelmi események geográfiai helyszínének azonosítása fontos és alapvető történelmi képesség. Az információgyűjtés előfeltétele, hogy a tanulók számá-

ra világos legyen, milyen típusú térképpel dolgoznak: **politikai, gazdasági, közigazgatási** térképpel, esetleg ezek kombinációjával. A térképről való információgyűjtés jellemző vezényszavai: Találjátok meg, Nevezzétek meg, Jelöljétek meg, Gyűjtsétek ki stb. Ide tartozik a konkrét földrajzi helyek vagy politikai-közigazgatási egységek azonosítása (megtalálása, **lokalizáció**; lokalizáció), a földrajzi irányok és távolságok megállapítása stb. Fejlesztő gyakorlat lehet a **térkép lemásoltatása**, vagy annak egyszerűbb, vázlatos (sematikus) formában való elkészítése.

A gyűjtéssel ellentétben a **kontúrtérképpel** való munka. (Régen ezeket vaktérképnek hívták, de ez a fogalom kerülendő, mivel ezek a térképek ténylegesen körvonalakat, azaz kontúrokat tartalmaznak.) A térkép **kombinálható** más forrásokkal, pl. egy kiválasztott személy szempontjából a (fénymásolt) térképre vagy mellé oda lehet írni, mi volt az egyes földrajzi helyek szerepe az illető életében. Megjegyezzük, hogy a térképi információkba beleértjük a történelmi térre vonatkozó ismereteken kívül az **egyéb információkat**, pl. diagramokat, grafikonokat, statisztikai adatokat is, amelyeket gyakran a térképekhez csatolnak. Azonban a gyakorlásnak ezen a fókán csak olyan információk kigyűjtését vagy történelmi szabályosságok megfogalmazását lehet elvárni a tanulótól, amelyek a térképen vagy a csatolt grafikonban **láthatóan és kifejtve (explicit módon; explicitne)** benne vannak.

(iii) A térképgyakorlás harmadik fokozata: az azonosított jelek és történelmi jelenségek **értelmezése (interpretáció; interpretácia mapy)**.

10.4.3) Az **értelmezés, interpretáció** jelenti a térképjelek helyes leolvasását, de jelenti a térképről gyűjtött információk, folyamatok értelmezését is. Ellentétben az információgyűjtő fokozattal, az interpretációhoz már nemcsak az éppen látott információkat lehet vagy kell felhasználni. Pl. „A magyar Országgyűlés összetétele 1990” címen közölt adatok megfogalmazása nem egyszerűen a látott adatok elmondását jelenti. Hanem azt is, hogy a tanulónak fel kell fognia az adott térkép vagy adatsor **rejtve megfogalmazott (implicit)** információit is. (A példa származási helye: Képes történelmi atlasz. Cartographia, é.n. 46.)



Az interpretáció során a tanuló szélesebb kontextusban értelmezi a térképet és a történelmi folyamatokat. A történelmi térképek értelmezése azért nevezhető a történelmi tudás fejlett szintjének, mert a történelmi események **folyamatjellegét** ragadja meg. Nevezetesen azt, hogy a térképeken jelölt történelmi események nem statikus egyszeri jelenségek, hanem változó folyamatok. Pl. rutinszerűen tudatosítani kell, hogy az idő változásával együtt a történelmi teretek is változtak. Az **interaktív térkép** éppen akkor hatékony segédeszköz, és akkor képes növelni a történelemtanítás hatékonyságát, ha azt a tudást vagy képességet mélyíti, amely tudás vagy képesség az interaktív térkép lényegéhez kapcsolódik. Ezek pedig a **mozgás** és a **változás** jelenségei (pl. népeké, államalakulatoké). Az interaktív térkép tehát akkor tölti be leginkább pedagógiai funkcióját, ha folyamatokat szemléltet.

A térképek értelmezését segítik az alábbi szempontok. [21. táblázat]

A térképek értelmezését segítő szempontok:

- A térkép értelmezésének könnyen felismerhető jele a térkép *címe*.
- Minden történelmi térképhez *korszak* tartozik, amely korszaknak vannak tipikus helyei, eseményei stb.
- A különböző kultúrák létrejöttében, életében, fejlődésében stb. rutinszerűen figyelembe lehet venni a *földrajzi környezet* szerepét.
- Rutinszerűen figyelembe lehet venni, hogy egy-egy történelmi jelenségnek rendszerint *előzményei, lezajlása és következményei* vannak. Pl. egy hadi eseménynek van adott helye és ideje, amelyek természetesen hozzá tartoznak az értékeléséhez; a csatának van kimenetele vagy lehet különlegessége stb. – mindezek a tényezők együttesen adják az ütközet történelmi jelentőségét. A tanuló pl. Róma város konkrét földrajzi helye mellett rámutathat a hely előzményeire (kik alapították, mikor), s rámutathat annak szerepére a Római Birodalom különböző szakaszaiban.
- Rutinszerűen hangsúlyozni kell a történelem *folyamatjellegét*. A térképek, diagramok értelmezése könnyebbé (és hatásosabbá) válik, ha a tanuló célja a változás demonstrálása. A *folyamatjellegű események* (pl. terület-, népességváltozás) esetén segítség ugyanazon geográfiai tér különböző időpontú térképeinek összehasonlítása.

- A térkép értelmezéséhez nagy segítség, ha *több* forrás áll rendelkezésre. Célszerű mindig több forrást, térképet, diagramot stb. összehasonlítónan értelmezni, különféle kombinációban: térkép - térkép; diagram - diagram; térkép - diagram; írott forrás - térkép - diagram stb.

10.4.4) A térképjelek, az információgyűjtés és a térkép értelmezésének gyakorlásán kívül további gyakorlást igénylő jelenség a térkép **verbalizációja**.

(i) A térkép önnön természete (képi jellege, dátumai, piktogramjai stb.) miatt viszonylag **könnyen érthető**. Ez az előnye egyben nagy hátránya az iskolában. Sok tanuló számára ugyanis problematikus, hogy a nyilvánvalóan érthető jeleket **szóvá kell tenni**, ki kell mondani, szavakba kell foglalnia. A térképen látottakat összefüggő (**koherens**) beszéddé kell alakítani, s ez sok tanulónak nehéz feladat.

Például a „Római Birodalom” feliratú fejezet „Gazdaság” című térképén a „Pannonia” felirat mellett *szőlőfürt* található. A jelmagyarázat szerint a „Szőlőfürt jele = Szőlő”. Noha a Római Birodalom – Gazdaság – Pannonia – Szőlő szövegösszefüggésében kimondás nélkül is kézenfekvő a legtöbb tanulónak, hogy „a térkép itt azt jelzi, hogy a Római Birodalom pannóniai tartományában fejlett szőlészet és borászat volt” – ennek szóvá tétele gyakorlást igényel. (A példa származási helye: Képes történelmi atlasz. Cartographia, é.n. 8.)

(ii) A verbalizációnak – tartalmilag és nyelvi értelemben is – sok útja lehetséges, a legegyszerűbbitől a nagyon frappánsig. Fontos átérezni, hogy e cselekvés során a tanuló komplex szellemi tevékenységet végez. Amikor a tanuló a történelmi térkép bármely formájával dolgozik, egyszerre kell megfigyelnie, hogy:

- **mit lát** (tisztában kell lennie a térképen aktuálisan szereplő jelekkel),
- értelmezni kell, hogy amit lát, az **mit jelent** (fől kell fognia a térkép által közvetített folyamatokat),
- ráadásul fel kell készülnie, hogy a térképpel kapcsolatos tudását szóvá is kell tennie, szavakba kell foglalnia (**verbalizáció**; verbalizáció).

A megfigyelés közben a tanulónak a cselekvés szintjén

- be kell kapcsolnia a megelőző tudását,
- és aktivizálnia kell a verbalizációhoz szükséges képességeit (amit gondol, azt ki is kell mondania).

Ez a feladatsor bonyolultsága miatt mindenképpen gyakorlást igényel, ha a pedagógus azt akarja, hogy a tanulók valóban jártasak legyenek a történelmi topográfiában.

## 11) A forrásfeldolgozó munka didaktikája és metodikája

### 11.1) Hogyan függ össze a forráshasználat a korszerűséggel?

Az elsődleges források feldolgozásán alapuló iskolai történelemoktatás olyan eljárás, amely a korszerű iskolai történelmi tudásnak mind a négy fő ismérvét: ismeret, képesség, narratív kompetencia, folyamatjelleg egyszerre képes aktivizálni.

A források **mélyléségi feldolgozása** mellett az alábbi érvek szólnak:

- a források mélyléségi feldolgozása fokozottan **munkáltatja, cselekedtet**i a tanulókat
- a mélyléségi forrásfeldolgozás a **kutató-felfedező** módszer egyik konkrét megvalósítása (exploratív módszer; víszkumno-objavné učenie sa)

### 11.2) A mélyléségi forrásfeldolgozás mindennél egyértelműbben világít rá múlt és történelem különbségére, valamint a történelem emberi konstrukció jellegére.

**F. Dárdai Ágnes** a rekonstrukció és a dekonstrukció lényeges különbségére, és az abból eredő pedagógiai következményekre így mutat rá: „A **rekonstrukció** az, amikor korábban volt >>megtörténéseket<<, tehát a múltat rekonstruáljuk: ekkor a múltban keletkezett tényeket, adatokat, személyeket, eseményeket, jelenségeket, tárgyakat stb. vesszük számba, azaz a múltra fókuszálunk. [...] A **dekonstrukció** is múlttal való foglalkozást, pontosabban a történelemmel mint egy korábban mások által már interpretált múlttal való találkozást jelent. Mivel a múlt már sohasem hozható vissza, nem ismételtető meg, ezért a múlt rekonstrukciójának lehetőségei jóval korlátozottabbak, mint a dekonstrukcióé.” (F. DÁRDAI 2006 [a]: 21-22) A primér történelmi források elemzésének hatékonysága tehát abban is rejlik, hogy képes egyesíteni a történelmi rekonstrukció mozzanatát a dekonstrukcióban rejlő jóval nagyobb oktatási lehetőségekkel.

**11.3)** A történelmi források feldolgozása nagyban elősegíti a **többszempon-túságra** való nevelést (multiperspektivitás; mnohorakost', mnohostrannost' názorov). Ennek alapja az, hogy a történettudomány eleve a történelmi néző-pontok többirányúságán, a különféle perspektívák meglétéen alapul. Így amikor a tanulók iskolai körülmények között a történelmi források multiperspektivi-kus beazonosítását és feldolgozását, azaz a többszempon-túság alkalmazásának szükségességét tanulják, akkor az iskolai tantárgy a történettudomány egyik alapeljárást alkalmazza. Miként a történésztől elvárható, úgy az iskolai forrás-feldolgozás is megkívánja, hogy a tanulók több különböző forrással ismerked-jenek meg. A történetírás önmagában, saját struktúráiban többszempon-tú, és igen gyakran ellentmondásos (**kontroverzív**; kontroverzny).

A történelmi többszempon-túság az alábbiakat jelenti:

(i) A többszempon-túság egyrészt azt jelenti, hogy a történelmi eseményeket és jelenségeket az egykor élt emberek **különböző szemszögből** látták, miközben nézőpontjukat saját emberi lehetőségeik, társadalmi pozíciójuk, elfoglaltságaik, korlátaik stb. befolyásolhatták. (Pl. ami az 1770-es években brit szempont-ból „lázongó, forradalmi eszme volt, melynek célja a gyarmatok elszakadá-sa”, ugyanez az amerikai hazafiak oldaláról nézve „az angol alkotmány sza-badságsszelleme érvényesítésének” számított. Az iskolai történelemtanulásnak van lehetősége (éppen szakmai kompetenciája és a kontrollált környezet okán), hogy ezeket az egykori különböző szempontokat a tanulókkal fölfedeztesse és rekonstruálja.

(ii) A többszempon-túság másrészt azt jelenti, hogy a történelmi események mai vizsgálóinak van lehetőségük **alternatívákban gondolkodni**, mérlegelni és értékelni a régiek tetteit, szándékait.

(iii) Harmadsorban (a legigényesebb didaktikai szinten) a többszempon-túság annak a megértését jelenti, hogy a múlttól különböző értelmezések születnek, és hogy a múlttól születő **értelmező elbeszélések** (narratívák) egymás mellett élhetnek. A narratívák egymás mellett élése még akkor is természetes dolog, ha azok egymástól merőben eltérnek vagy egymással ütköznek. Ahelyett, hogy

a pedagógus az egyszempontúság által a múlt eseményeit „a jó” és „a rossz” paradigmái köré építené, az iskolai történelemoktatásban alkalmazott többszempontúság hatékony eszköz arra, hogy a tanulók a történelmi múlt (s egyben a való világ) eseményeit a maguk összetettségében lássák, értsek.

**11.4)** A források, különösen az emocionális töltetűek, fejlesztik a tanulók beleérző képességét (**empátia**; empatia; empathy). Az empátia egyfelől a képzelőerőhöz (mások helyzetének elképzeléséhez) áll közel (VELLA 2009: 90), másfelől a tudatos szempontváltás képességét is jelenti. (F. DÁRDAI 2010) Knausz Imre így fogalmaz róla: Az empátia „nem azonos az együttérzéssel vagy az adott személy cselekedeteinek elfogadásával: az empátia a megértésről szól, nem a jóváhagyásáról”. (KNAUSZ 2015: 32)

**11.5)** A forrásokkal való tanuló munka eszményi módszer a **forrás** (historický prameň; historical source) és a **bizonyíték** (historický dôkaz; historical evidence) fogalmi különbségeinek kimutatására. Itt arról van szó, hogy amíg a forrás egyfajta nyersanyag, addig az utóbbi a kivallatott forrásnak felel meg, amelyet gondos ellenőrzés előzött meg, mégpedig a hitelesség, az elfogultság és a megbízhatóság mércéjével való ellenőrzés. Bár a kettő közti különbségtétel lehet nagyon igényes folyamat, kezdetnek bizonyos egyszerűbb kérdésekkel is rá lehet irányítani a tanulók figyelmét a források hitelességére (reliabilitás; dôveryhodnosť; reliability). Pl. Gondoljátok, hogy ez a högy tényleg így nézett ki? Találjátok ellentmondást a forrásban! (VELLA 2009: 7)

## **11.6) Hogyan viszonyuljanak egymáshoz tankönyv és források?**

11.6.1) A történelemtankönyveknek az a csoportja, amelyek (módszertani értelemben) az intenzív képességfejlesztésen alapulnak, illetve amelyek (tankönyvtípusi értelemben) a forrásokkal való intenzív munkán alapulnak (ezek közé soroljuk: forrásközlő tankönyv; történelmi szöveggyűjtemény, forrásgyűjtemény, történelmi olvasókönyv; feladatgyűjtemény, munkafüzet; munkáltató tankönyv; képességfejlesztő munkafüzet, didaktikailag előkészített forráselemzés), azok mind a pedagógus, mind a tanulók részéről fokozott **együtt-**

**működést** és **aktivitást** igényelnek. Az ilyen típusú tankönyveket használó pedagógus nem a tudás egyedüli forrása, hanem eligazító-segítő személy, aki eligazít-segít a tudáshoz való eljutásban. Alapvetően a pedagógus módszertani felkészültségén múlik, hogy a forrással dolgozó/dolgoztató tankönyvben szereplő leíró (szerzői) szöveg és feldolgozandó források által milyen minőségű tudáshoz jutnak a tanulók.

11.6.2) A forrásfeldolgozás során lezajló többirányú **dialógusok** (pedagógus-tanulók, tanuló-tanuló, tanuló-tanulók) olyan módszerbeli minőségi többletet jelentenek, ami közvetlenül megjelenik a hatékonyságban, a tanulás tartósságában. Velük szemben érzékelhetővé válik a tanári monológ, vagy a tankönyv leíró szövegein alapuló tanítás alacsonyabb élményszerűsége és alacsonyabb hatékonysága.

11.6.3) A források módszeres iskolai feldolgozása több ponton viszonylagossá teszi (**relativizálja**) a tankönyv hagyományos „hasznát”. Először is azért, hogy a forrásokból gyakran nem közvetlen tárgyi tudás nyerhető (vagy nem csak az), hanem a korabeli események körülményeinek, kiváltó okainak **érzelmi környezete**, hőfoka. Másodsor azért változik a források által a tankönyv módszertani értelme, mert míg a leíró (szerzői) tankönyvi szöveg pusztán memorizálással elsajátítható, addig a források tartalma csakis **elemzéssel** közelíthető meg. A tankönyv „hasznának” relativizációja azért is megvalósul, hogy a források értelmezése erősen függhet a tanulók személyes álláspontjától, különösen, ha a forrás érzelmi-indulati tartalma magas (pl. beszámoló egy borzasztó eseményről).

11.6.4) A 20. század utolsó évtizedei óta a legtöbb európai történelemtankönyv közöl forrásokat. Európa minden országában megfigyelhető, hogy a források teljes tankönyvhöz mért aránya folyamatosan nő. A tankönyvek nemcsak egyre több, hanem egyre **változatosabb forrásokat** tartalmaznak. A tankönyvek minőségi javulása egyértelműen a csökkenő szerzői szövegen, ezzel párhuzamosan a források emelkedő számában és arányában érhető tetten. Ma már nem a források tankönyvbeli léte a kihívás, hanem a velük szemben támasztott **szakmai-minőségi elvárások**.

A tankönyvi forrásokkal szemben támasztott történelemdidaktikai elvárásokat az alábbi táblázat segítségével tesszük áttekinthetőbbé. [22. táblázat]

<p><b>A tankönyvi forrásoknak minden értelemben változatosnak kell lenniük.</b></p> <p>Pl. lenniük kell közöttük:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ szöveges, képi és adatjellegűeknek</li> <li>✓ hivatalos és magánjellegűeknek</li> <li>✓ politikai, hadi, tudományos, sport, környezeti stb. témájúaknak</li> <li>✓ komolyaknak és „komolytalanoknak” (karikatúra)</li> <li>✓ különböző társadalmi rétegekhez kell kapcsolódniuk</li> <li>✓ meg kell jelenítenniük a különböző társadalmi nemeket (rabszolgák, nők, gyerekek stb.)</li> </ul>	<p><b>A tankönyvi forrásoknak többszemponatúnak (multiperspektivikusnak) kell lenniük.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ez azt jelenti, hogy a forrásoknak időre időre egynél több néző- és álláspontból kell tükrözniük (főleg a konfliktusos) történelmi jelenségeket.</li> <li>✓ A szempontok számának a tanulók életkora előrehaladtával, valamint történelmi képességeik fejlődésével párhuzamosan bővülniük kell.</li> <li>✓ A legmagasabb szinten a tanulóknak képesnek kell lenniük egymásnak ellentmondó forrásokat is megvizsgálni és értelmezni.</li> </ul>	<p><b>A tankönyvi forrásokat didaktikailag elő kell készíteni, fel kell dolgozni.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A források előkészítésének az a célja, hogy a források motiválják a tanulást, s hogy az előkészítés révén valóban célzott és mélységi forrásfeldolgozásra kerülhesen sor.</li> <li>✓ A diaktikai feldolgozás egyfelől a tankönyvszerző(k), másfelől a konkrét órára készülő pedagógus felelőssége.</li> <li>✓ A forráselőkészítő munka magában foglalja a megfelelő minőségű és terjedelmű források összeválogatását, az életkorhoz illő nyelvezetet, a didaktikailag indokolt kérdések és feladatok csatolását, az idegen szavak szakszerű feloldását, a célszerű tipográfiai elrendezést stb.</li> </ul>
---	--	---



Megjegyzések a 22. táblázathoz:

(i) A források megléte önmagában nem elégséges feltétele a korszerű tankönyvnek; jellemző példa a képeket mint pusztán illusztrációkat közlő tankönyv. A történelemtankönyvet nem a színek, képek és illusztrációk sokasága teszi korszerűvé, hanem a korszerű iskolai forrásközlési módszerek, amelyek a didaktikai apparátussal kiegészítve válnak teljessé. Csak az ilyen forrás tekinthető **didaktikailag feldolgozott forrásnak (didaktizovanie prameňov)**.

(ii) A **forrásközlési módszerek** tartalmi és szerkesztési eljárásokat jelentenek. Pl. a tankönyvoldalak tudatos elrendezését; a források kellő terjedelmét, megfelelő betűnagyságát; a szövegek észszerű tagolását; a bekezdések vagy sorok megszámozását stb. A forrásközlési módszerek és a didaktikai célszerűségi megfontolások fontosabbak, mint a tudományos vagy a filológiai szempontok. Ez azt jelenti, hogy a tankönyvi források viszonylag szabadon kezelhetők. Pl. a régies vagy idegen szavak átírandók; a szövegek rövidítendőek, és még a rövidítés tényét sem kell feltétlenül jelezni. Elengedhetetlen feltétel viszont, hogy a tankönyvben közölt történelmi forrásoknak hiteles (**autentikus; autentický**) dokumentumnak kell lenniük, valamint hogy a rövidítési vagy szerkesztési beavatkozások után is a teljes forrás eredeti jelentését, értelmét kell tükrözniük.

(iii) A **forrásokot kísérő didaktikai apparátus** azt jelenti, hogy a forrásokat hozzájuk rendelt, történettudományilag megalapozott és didaktikailag célzott kérdéseknek, feladatoknak és gyakorlatoknak kell követniük. A forrásokot kísérő didaktikai apparátus célja, hogy lehetővé tegyék, és a lehetőségekhez képes maximálisan kiaknázzák a tanulók forrásokkal kapcsolatos **munkáltatását, aktivitását**.

### 11.7) Milyen lépésekből áll a forrásfeldolgozó munka?

Az alábbiakban egy négylépcsős **algoritmust** (forgatókönyvet) közlünk, amely a történelmi **forrásfeldolgozás** technikáinak elsajátíttatását segíti. E szerint az algoritmus szerint a történelmi források feldolgozása négy fázisból áll:

- pre-analitikus fázis
- analitikus fázis
- szintetikus fázis
- posztszintetikus fázis

11.7.1) A forrásfeldolgozó munka **pre-analitikus** fázisa (pre-analytická fáza)

(i) A forrásokat célszerű **kérdésalkotó feladattal** kezdeni. Mivel a kérdések feltevéséhez nem szükségesek ismeretek a konkrét történelmi jelenségről, ezért ezek a kérdések tartalmilag kontextuális kérdések, technikailag pedig az a feladatuk, hogy a tanuló rutinszerűen szokjon hozzá a történelmi adatokra, tényekre, fogalmakra való rákérdezéshez. A ki?–mit?–mikor?–hol?–milyen körülmények között? kérdéscsoport klasszikusnak számít a történelmi heurisztikában.

A kérdésalkotó feladatok két pedagógiai állításból indulnak ki. Egyrészt abból, hogy a tanulás folyamatában a **helyes kérdéseknek** legalább olyan nagy a jelentőségük, mint a helyes válaszoknak. Másrészt abból, hogy a tanulókat meg kell tanítani arra a képességre, hogy történelmi jelenségekkel kapcsolatos kérdéseket tudjanak föltenni. Az a cél, hogy a tanulóknak kialakuljon egy jellegzetes történelmi **kérdésfeltevési technika** (klást si v aktivnej činnosti kognitívne rôznorodé otázky), azaz egyfajta rutin. Hosszabb távon és szélesebb értelemben ez ahhoz az értelmi képességhez vezethet, hogy a tanulók gondolkodó emberként a világ dolgairól csak releváns kérdések föltevése után adjanak válaszokat.

A kérdésalkotó technika legmagasabb szintje, ha a tanulónak bármely konkrét forrás esetén nemcsak generális kérdések jutnak az eszébe (pl. Kinek a neve szerepel a levél végén? Milyen dátummal van a feljegyzés ellátva?), hanem a forrás (pl. a konkrét korszak vagy helyszín) tekintetbe vételével azt is megkérdezi, milyen **egyéb körülmények** alapján ismerjük az adott történelmi jelenséget, eseményt, személyt stb. Ilyen típusú egyéb kérdések: Hány ember vett részt egy bizonyos eseményen? Készült-e az eseményről feljegyzés, fénykép, tévé- vagy hangfelvétel? stb.

(ii) A **képi források** elemzésekor (analýza obrazových/ikonických prameňov; iconic source analysis, picture analysis) különösen fontos a pre-analitikus fázis. A történelmi értékű képi információk dekódolása (megfejtése) és interpretációja (értelmezése) nemcsak azért problematikus, mert azok erősen függenek a régi idők kultúrkörnyezetétől, hanem azért is, mivel a képeken látható jelenségeket igen gyakran befolyásolják, esetenként egyenesen meghatározzák olyan dolgok, amelyek a képen **nem láthatók**. Érdemes tisztázni a képi forrás **esztétikai** szempontjait. Pl. Milyen a kép perspektívája? Béka- vagy madárperspektívából látjuk a jelenetet (obraz s perspektívou alebo bez nej, „žabia” alebo vtáčia perspektíva)?

Szükség lehet a képi forrás **történelmi környezetének** (**kontextus**; kontext) tisztázására. A pre-analitikus fázis néhány tipikus **hívómondata**: Melyik történelmi korszakhoz köthető a kép? Melyik korszak stílusjegyeit viseli magán az adott festmény? Mi minden utal a korszakra? Mi utal a kép földrajzi származására? Milyen művészeti eljárások fedezhetők fel rajta (pl. elnagyolás, gúny, neveltségessé tétel, drámai hangulat stb.)? A „láthatatlan” ismeretek nélkül a képi forrásokat gyakran lehetetlen elemezni. Főként akkor, ha az esztétikai és a kontextuális szempontok összekeverednek. Pl. plakátok elemzésekor lényeges tisztázni, hogy művészi, kereskedelmi vagy politikai célú plakáttal van-e dolgunk, hiszen ez mind a kivitelezést, mind a plakát tartalmát befolyásolja.

(iii) A pre-analitikus fázis lezárása a feltett kérdések nyilvános, lehetőleg **csoportos megválaszolása**. Saját kérdéseik alapján a tanulóknak immár képük van a forrás keletkezésének **külső szempontjairól** (pl. a szerző kiléte, a forrás keletkezésének időpontja, a forrás rendeltetése). A kérdésekre kollektívan, tanári segédlettel adott válaszok (vagy csak tippek) pedig előre vetítik az összefüggések igényét, és megalapozzák a mélyebb történelmi elemzést (analitikus szakasz).

11.7.2) A forrásfeldolgozó munka **elemző** fázisa (**analízis**; analýza, analytická fáza)

A forrásfeldolgozó munka elemző fázisa a forrásokhoz csatolt **kérdések** és **feladatok** által valósul meg. Az analízis általában két nagyobb kérdés- és feladatszoportot foglal magában: a forrás **típusát** firtató kérdéseket és feladatokat, másrészt a forrás **tartalmát** elemző kérdéseket és feladatokat.

A forrásfeldolgozás a *transzformáció* (átalakítás vagy fordítás) képessége is. Ez azt jelenti, hogy általa a tanulókkal a transzformációt gyakoroljuk, vagyis azt, hogy egy adott kódrendszerből egy másik kódrendszerbe alakítunk át dolgokat. Például mondatokkal (írott szöveggel) írunk le egy képet, vagy táblázatba foglaljuk egy szöveges forrás adatait, információit. (KNAUSZ 2015: 33)

(i) Az analízis **explicit irányultságú**. Ez azt jelenti, hogy ebben a fázisban olyan tudás megfogalmazását lehet elvárni a tanulótól, amely tudás a forrásban **láthatóan és kifejtve** (explicit módon; explicitne) benne van.

Az explicitég nyilvánvaló a **tárgyi** és a **képi** források analitikus feldolgozása-kor. Pl. egy osztály elé kitett tárgy vagy vizuális forrás megfigyeltetése és aprólékos leíratásakor a tanulóknak azt kell megfogalmazniuk, **amit látnak**, mint pl. a tárgy színe, mérete, formája, és nem azt, hogy mire használták vagy ki festette stb. (ez ugyanis már implicit tudás volna).

Az **írott források** elemzésekor sokszor nehéz elválasztani egymástól az explicit és az implicit tudást. Ebben a munkafázisban igyekezni kell a szöveggel kapcsolatban objektívan megválaszolható kérdéseket és feladatokat adni. Ez azt jelenti, hogy a kérdések és feladatok megoldása az írott forrásban ténylegesen, konkrétan és (általában) egyértelműen benne van. **Tipikus kérdései és feladatai:** Találjátok meg, Húzzátok alá, Jelöljétek meg, Satírozzátok be, Írjátok ki, Írjátok be a mellékelt táblázatba stb.

(ii) Komoly kihívás annak megtanulása, hogy az analízis során **figyelman kívül kell hagyni** a forrással kapcsolatos más (előzetes, feltételezett, fölösleges stb.)

tudásokat. A célzott elemző munka jellemző feladatai „A forrás alapján vagy a forrásból kiindulva” kezdetű feladatok, amelyek külön hangsúlyt helyeznek arra, hogy a feladatot a forrásból kiindulva kell és lehet megoldani. A forráshoz való ragaszkodásnak – az elemzés szintjén – több értelme és oka van. Egyrészt nem lehetséges továbbmenni a forrás tartalmához, tehát az értelmezés fázisához, amíg a tanulók nem **vizsgálták meg magát a forrást**. Másrészt az analízis szimulálja a történelmi kutatómunkát, mivel elemző munkája során a történész is először a forrásban benne lévő (explicit) információkat látja; azok kritikája, interpretációja, magyarázata csak ez után következik.

(iii) A **kép mint forrás** elemzése lényegében a kép „működési mechanizmusának” végigkísérését jelenti.

A képi források sokszor szöveges feliratokat (pl. címet, aláírást) tartalmaznak; ezek felismerésére, elolvasására figyelni kell.

Meghatározandó a kép típusa (pl. alaprajz, festmény, portré).

A képzőművészeti alkotások (pl. csatakép) rengeteg **apró információt** tartalmazhat, amelyeknek már a megfigyelése is gondot okoz, nemhogy a rajta láttak értelmezése.

A történelmi rajz vagy karikatúra (a képzőművészeti technika jellegéből adódóan) erősen **redukál**, vagyis csak pár jellemző vonást emel ki. Miközben a kiemelés megkönnyíti a kép felfogását, aközben az elemző hajlamos megfedkezni a kép elfogultságairól, tudniillik arról, hogy az ilyen képi forrás rendszerint erősen szubjektív: leegyszerűsít(het), felnagyít(hat), eltúloz(hat), azaz torzít(hat)ja a valóságot.

Egyes képi források elemzésének legjobb útja a **reprodukálás**. Jellemzően ilyenek az alaprajzok, tervrajzok, sémák. Pl. James Watt univerzális gőzgépének működési elve viszonylag könnyen átlátható, ha azt a tanulók saját maguk lerajzolják, és feliratokat írnak hozzá a működésről.

Egyes tanulócsoportok számára nagy segítség lehet, ha ún. **kérdéskártyákkal** (question cards) segítjük őket a képelemzésében. A kártyákon szerepelhet pl.: Mit láttok? Mi mihez hasonló a képen? Mit látnátok, ha a helyszínen lennétek? Mit hallanátok? Milyen szagokat, illatokat éreznének, ha ott lennétek? Az efféle

kérdéskártyák képesek motiválni az akadémiaileg gyengébben teljesítő tanulókat is. Ugyanakkor minden tanulót segíthetnek abban, hogy a tananyagot az érzékszervekkel észlelhető szintre szállítsuk le, így téve a térben és időben távoli történelmi eseményeket könnyebben el- és befogadhatóvá. (HARNETT – NEWMAN 2008: 18-23)

A statikus **arckép** (portré; portrét) is használható feldolgozandó forrásként. Képalírás (születés-halálozás), rövid életrajz készíthető hozzá. Élettörténet íródhat hozzá (fiktív vagy nem fiktív); az élettörténetet írhatja a tanuló a mai történelmi tudás szerint, de írhatja az ábrázolt személy vagy annak egy ellenfél kortársa szempontjából is. Személyes beszámoló íródhat hozzá (pl. „Amikor ez a kép rólam készült...”). Képrendelés leírása csatolható hozzá, kiegészítve olyan fiktív levelezéssel, amely az alkotó és a megrendelő között történhetett volna (pl. mit fejezzon ki, milyennek mutassa őt; egy eseményből a festő mit mutasson meg és mit ne).

A képek mint források ilyen feldolgozása **nem egyszerűen játék**. Sokkal inkább tekinthető a korszerű forrásfeldolgozás olyan technikájának, amely a történelem konstrukciós–dekonstrukciós–rekonstrukciós technikáit ülteti át a gyakorlatba, azon belül is főként a többszempontúságot alkalmazza.

(iv) A **statisztikai** jellegű források: statisztikai táblázat, kördiagram, oszlopdiagram, vonalas grafikon (štatistika, koláčový graf) elemzésekor érdemes figyelembe venni néhány állandó tényezőt. A statisztikák rendszerint **tömeges jelenségeket**, szélesebb, nagy társadalmi vagy gazdasági folyamatokat fogalmaznak meg. Elemzésük során kulcsmózzanat nemcsak az érintett történelmi korszak azonosítása, hanem **címük és földrajzi érvényességük** megállapítása is. Itt mondjuk el, hogy noha a történelmi forráselemzés kapcsán nem kérhetőek számon bonyolult matematikai feladatok, a legalapvetőbb négy számtani művelet mellett bizonyos összetettebb műveletek ismerete (pl. százalékszámítás, hossz-, terület- és tömegmértékek kiszámítása) nélkülözhetetlen az alaposabb elemzéshez.

A statisztikai táblázat, grafikon stb. feldolgozása alapvetően két módon történhet:

Az egyik módszer a **vizualizáció**, melynek során a szöveggént vagy számok formájában megfogalmazott tudástartalmat a tanulóknak kell képpé, grafikonná alakítani (pl. a megadott vagy kikeresett adatokat be kell írnia a vízszintes és függőleges egyenessel határolt grafikonba).

A másik módszer a **verbalizáció**, melynek során a tanulóknak a grafikonon ábrázolt képi jeleket, számokat kell szóvá alakítani, szóban megfogalmazni.

(v) Az analízist célszerű egynél több forrás feldolgozásával végrehajtani, mivel a források típusjegyei nyilvánvalóbbak, ha azokat valamihez képest, valamivel összehasonlítva lehet megfigyelni (**komparatív elemzés**; komparatívna analýza). Pl. „Hasonlítsátok össze a két olvasott véleményt.” Képi források esetén az összevetés történhet pl. ugyanazon bútordarab, fegyver vagy épület különböző korból származó képe alapján. A komparáció mint módszer egyúttal érv ahhoz is, miért kell törekedni, hogy a tankönyv egy-egy történelmi jelenséghez több forrást közöljön és dolgoztasson fel.

11.7.3) A forrásfeldolgozó munka **összegző** fázisa (**szintézis**; syntetická fáza)

(i) A forrásfeldolgozás összegző fázisa a forrás **minőségi értékelését** jelenti: bírálatot, igazolást, cáfolatot, a jelenségek kiváltó okai csoportosításának képességét, az eseményekből fakadó következtetések megfogalmazását stb. **Tipikus kérdései és feladatai**: Értelmezzétek..., Kinek a szemszögéből íródott a dokumentum? Hogyan befolyásolhatta a szerző személyes álláspontja vagy elfogultsága a forrás hitelességét? Mely pontokon és kivel szemben elfogult...? Milyen általános következtetést lehet levonni...? Ide tartozhatnak a Válasszatok ki... típusú feladatok is, különösen ha a döntéshez a tanulóknak érvet (**argumentum**; argument) kell csatolniuk. Az összegzés igényli, hogy a tanuló a forrás alaposabb ismeretében (mintegy **nagyobb távolságból**) képes a forrásra és annak történelmi környezetére kitekinteni. Ez a fázis összefügg az **interpretációs technikák** mint képességek gyakoroltatásával is. Megjegyezzük, hogy jellemzően összegző jellegű feladatokat szokott tartalmazni az érettségi, annak mind szóbeli, mind írásbeli része (ez utóbbi jelenleg csak Magyarországon van).

(ii) Mivel a **képi források** rendszerint erősen függenek a történelmi kontextustól, célszerű, hogy elemzésükre és összefoglalásukra ne korábban, hanem csak a tanulók tudásának szintetizáló fázisában, a képet körülvevő történelmi események ismeretében kerüljön sor. Jellemző kérdések, amelyek csak az ábrázolt esemény történeti kontextusának ismeretében válaszolhatók meg: Milyen történelmi eseményre utal a kép? Mit akart kifejezni az alkotó? stb. A történelmi értékű képi információk mai **dekódolása** (megfejtése) és **interpretációja** (értelmezése) nemcsak azért problematikus, mert függenek a régi idők kultúrkörnyezetétől (pl. nagyon nehéz érteni régi korok képi vicceit), hanem azért is, mert a képek sűrítenek, azaz a történelmi tudást sűrített nyelvezetbe (szimbólumokba, allegóriába) csomagolják. Ezért is különösen fontos a képi források esetén a pre-analitikus fázis.

11.7.4) A forrásfeldolgozó munka **posztszintetikus** fázisa (post-syntetická fáza)

(i) A posztszintetikus munka egyik konkrét formája a **véleménynyilvánító kérdés és feladat**. Véleménynyilvánításra főleg azok a források alkalmasak, amelyek **személyes** véleményt, érzést, szubjektív álláspontot tükröznek. Másként fogalmazva: az objektív tényeket közlő források, vagy a teljesen egyértelmű, ingerszegény források nem alkalmasak rá, hogy vitát generáljanak, de még csak arra sem, hogy véleményt váltsanak ki (evokáljanak) a tanulókból. Jellemző feladatmondata: „Válaszoljatok tudásotok és érzéseitek alapján...”

A véleménynyilvánító kérdések és feladatok során a pedagógus lehetőleg ne nyilvánítson véleményt, **ne foglaljon állást**, különösen előzetesen ne. A tanulók nyilatkozzanak meg, és a pedagógus felelőssége, hogy ehhez a feltételeket, motivációt megteremtse. Természetesen megtörténhet, hogy a tanulók kimondottan igénylik a pedagógus állásfoglalását, vagy hogy a pedagógusnak etikai-erkölcsi okokból kötelező állást foglalnia (pl. rasszista megnyilvánulások esetén).

(ii) A források feldolgozását követő másik poszt-szintetikus módszer a **vita**. A pedagógus felelőssége, hogy a vitát valóban a vita műfajának megfelelő mederben tartsa. Kielezett helyzetekre kerülhet sor, ha a tanulók véleménye – normái, attitűdjei, értékei – nagyon **eltérnek** egymástól.



(iii) Az iskola olyan nevelési intézmény, ahol a tanulóknak nem csak ismereteket, hanem normákat, attitűdöket és értékeket is közvetítünk. Az **attitűdök** annak belátását jelentik, hogy a történelemben egyes személyek hogyan cselekedtek, hogyan éreztek és gondolkodtak. Az **értékek** azokat az erköcsi-etikai szabályokat jelentik, amelyeket egy közösség a magáénak vall. Ilyen pl. a becsületben, az igazságosságban, a kölcsönös tiszteletben való hit, amely értékeket senkinek sincs joga megkérdőjelezni. Szakmailag nem mindig adott – a történettudomány ismereteiből nem mindig következik –, hogy egy történelmi jelenségben **tanulság** rejlik. Rejtve vagy nyíltan, de a történelmi attitűdök iskolai vizsgálata befolyásolja, hogy a tanulók hogyan reagálnak később egyes történelmi dimenziójú szituációkra, pl. a politikai folyamatokra, a halálbüntetés kérdésére stb.

### 11.8) Milyen problémák merülhetnek fel a forrásfeldolgozó munka során?

11.8.1) A történelmi forrásokkal való **mélyléségi** munka azt feltételezi, hogy a **forrás nem ürügy**, nem illusztráció a tananyaghoz, hanem az elemzés valódi tárgya. A határ a felületes megközelítés és az alapos elemzés között időnként elmosódik. Pl. egy konkrét történelmi térkép feltételezi és igényli saját korszaka legfontosabb történelmi eseményeinek ismeretét. Módszertani következetlenségről akkor beszélhetünk, ha a pedagógus a forrás vagy a térkép alapján olyasmit akar megfogalmaztatni a tanulóval, amihez nincs szükség forrásra vagy térképre. Ez alól kivételt képeznek a tematikus történelmi ábrák (pl. folyamatábrák, hatalmi vagy szervezeti felépítés ábrái), amelyek eleve „pedagógiai ürügyek”: önmagukban nincs rajtuk mit elemezni, viszont pontosan **rajtuk keresztül idéződik fel** a bővebb tudás.

11.8.2) A forrásfeldolgozás egyes lépései (pre-analízis, analízis, szintézis, poszt-szintézis) csakis ebben a **sorrendben** történhetnek. Pl. a pre-analízis kérdései értelmetlenek a szintézis után; az összegző fázis nem előzheti meg az analízist; az önálló véleményalkotásnak vagy vitának csak a szintetikus fázisban van értelme.

11.8.3) A forrásfeldolgozó munka (annak szerteágazósága, a kapcsolódó előkészületek igényessége, a figyelem intenzív megosztása stb.) minden pedagógus számára komoly **kihívást** jelent. Különösen két csoportnak jelenthet gondot a források beható tanulmányozása. Az egyik csoport, akik ragaszkodnak a frontális tanítás „bevált” módszereihez. A másik csoportba azok tartoznak, akik – éppen mert karakterisztikus és felkészült pedagógusok – nehezen viselik a forrásfeldolgozásban tőlük megkövetelt passzívabb pedagógusi szerepet. Az olyan típusú forrásfeldolgozás ugyanis, amely egy eleve meghatározott didaktikai feladatsor mentén zajlik, a pedagógust mintegy moderátori szerepbe kényszeríti. Ez nemcsak azt követeli a pedagógustól, hogy a kijelölt taxonómiai célok érdekében saját mondanivalóját korlátozza, hanem egyenesen azt, hogy saját irányító szerepének megfelelően a tanulókat motiválja megnyilatkozásra.

11.8.4) A forrásfeldolgozó munka optimális esetben **ingergazdag** iskolai környezetben és **kreatív** (tárgybeli tudásban jártas, egyben fantáziadús) tanulókkal zajlik. A korábban kifejtett gondolatok alapján azonban megismételjük, hogy ha a pedagógus képes a feladatokat a speciális tanulócsoportok számára életkorukhoz, képességeikhez és valós érdeklődésükhöz igazítani, továbbá ha a módszerek közül lehetősége van előnyben részesíteni a tanulói aktivitáson alapulókat, akkor ezek a speciális tanulócsoportok ugyanúgy alkalmasak lehetnek forráselemzésre, tevékenységük kézzel fogható formában való megjelenítésére, vagy akár egyszerűbb kutatásra is, mint az ún. ügyesebb tanulók. Ezt természetesen a pedagógustól fokozott előkészületeket igényel, aki ezt a didaktikai feldolgozó munkát egyedül tartósan nem tudja elvégezni, csak ha támogatást kap hozzá. A konkrét helyzetek ismerete nélkül annyi állítható, hogy ha van a pedagógusban megfelelő törekvés, a tanulóban pedig együttműködési hajlam, akkor ezek együtt sok objektív hiányosságot képesek ellensúlyozni.

11.8.5) A forrásfeldolgozó munkát olyan módszertani eljárásnak fogjuk fel, amely a tanulók és a pedagógus **munkáltató, cselekedtető, foglalkoztató** jellegű közös munkája. A feladatok legfőbb célja az együttműködés (kooperáció), a közös gondolkodás és az alkotó (kreatív) munka.

Mindebből azonban az is következik, hogy a forrásfeldolgozó munkát csak nagyon korlátozottan lehet hagyományos értelemben „számonkérni”. Egyrészt azért, mivel a konkrét forrásokból kielemezett történelmi ismeretek sokszor túlságosan egyediek, azaz nem jellemzőek (atipikusak). Másrészt azért, mivel a forráselemzés során elsajátított képességeket csak újabb „működési” helyzetben lehetne számonkérni. Harmadsorban pedig azért problematikus a számonkérés, mivel a források mélységi elemzése során szerzett tudás igen sokszor inkább érték- és attitűdjellegű, és nem „tényszerű” tudás.

## A táblázatok listája

### 1) Didaktika és metodika

[1. táblázat] Történelemmetodika és történelemdidaktika fogalmi köreinek összehasonlító táblázata

### 2) A történelem mint tudomány és iskolai tantárgy

[2. táblázat] Múlt és történelem fogalmi köreinek összehasonlító táblázata

[3. táblázat] Hogyan konstruálódik a történelem?

### 3) Alapvető történelemdidaktikai és történelem-módszertani ismeretek

[4. táblázat] Az oktatási módszerek felosztása a tanítás/tanulás fázisa szerint

[5. táblázat] Az oktatási módszerek felosztása, amely a pedagógus oktatási módszereit a tanulók munkamódszereinek fogja föl (Báthory Zoltán, F. Dárdai Ágnes, Bodo von Borries, Denisa Labischová és Blažena Gracová ábráinak felhasználásával)

[6. táblázat] Az oktatási módszerek felosztása F. Dárdai Ágnes szerint

[7. táblázat] A történelmi tanulás/tanítás optimális típusai F. Dárdai Ágnes szerint

### 4) Az iskolai történelemtanítás feladatai

[8. táblázat] A történelem iskolai tanításának tágabban értelmezett feladatai Hans Glöckel szerint

[9. táblázat] A történelem iskolai tanításának szűkebben értelmezett feladatai F. Dárdai Ágnes szerint

### 5) A történelmi ismeret

[10. táblázat] Történelmi adat–tény–fogalom–ítélet fogalomköre Katona András és Sallai József alapján

### 6) Speciális történelmi ismeretek és képességek

[11. táblázat] A történelmi képességek összegző táblázata (F. Dárdai Ágnes, Kováts Zoltán és Galántha Gergely munkáinak figyelembe vételével)

[12. táblázat] Szintetizáló táblázat

## 7) A korszerű iskolai történelmi tudás

[13. táblázat] Az értés–megjegyzés–alkalmazás–értelmezés logikai rend

[14. táblázat] A tanulás eredményességének összefüggése a tanulás során alkalmazott módszerekkel, pszichológiai kutatások szerint

## 8) Óratervezés: a tevékenységek operacionalizációja és taxonomizációja

[15. táblázat] Szlovákiai tanterv

[16. táblázat] Az óratervezés egy konkrét formája

[17. táblázat] A Bloom-féle taxonomizációs rendszer és annak jellemző igéi

## 9) A történelemtankönyv

[18. táblázat] A munkáltató tankönyv, a képességfejlesztő munkafüzet és a didaktikailag előkészített forráselemzés (mint tankönyvtípusok) összehasonlító táblázata

[19. táblázat] Az iskolai történelmi források típusai

[20. táblázat] A kérdések és feladatok fogalmi köreinek összehasonlító táblázata

## 10) A történelmi térkép

[21. táblázat] Az iskolai térképhasználatot segítő szempontok

## 11) A forrásfeldolgozó munka didaktikája és metodikája – elmélet

[22. táblázat] A tankönyvi forrásokkal szemben támasztott történelemdidaktikai elvárások táblázata

## Zhrnutie obsahu knihy v slovenskom jazyku

Knihu „Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába”, po slovensky: Úvod do didaktiky a metodiky vyučovania dejepisu – pôvodne vydala Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho v roku 2009, ako základnú vedeckú odbornú publikáciu hlavne (ale nie výlučne) pre vysokoškolských študentov a poslucháčov spoločenskovedných fakúlt. Keďže do roku 2016 sa predali všetky exempláre knihy, ako autor som navrhoval druhé vydanie knihy, lebo – a to považujem za dôležité poznamenať –, vedecko-odborná kniha podobného charakteru, ktorá zhrňuje na základe maďarskej, slovenskej a medzinárodnej odbornej literatúry najnovšie teoretické a praktické vedecko-odborné poznatky špeciálne z metodiky a didaktiky vyučovania dejepisu, nejestvuje ani na Slovensku ani v Maďarsku.

Potreba druhého vydania tejto knihy nevychádzala len z toho, že deväť rokov po prvom vydaní je kniha nedostupná v našom univerzitnom kníhkupectve. Ako historik pôsobiaci na Katedre histórie Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho od roku 2005 mám dve hlavné oblasti výskumu. Po prvé, sú to dejiny studenej vojny, a po druhé sa venujem didaktike a metodológii vyučovania dejepisu. V rámci didaktiky a metodológii vyučovania dejepisu sa venujem okrem teórie problematiky didaktiky dejepisu aj jej praktickým aspektom (ako napríklad kvantitatívnemu a komparatívnemu výskumu učebníc dejepisu) na medzinárodnej úrovni. Od doby prvého vydania som mal možnosť získavať veľa impulzov od mojich ctených kolegov z Maďarska, Slovenska a iných častí sveta. Vedecko-odborná literatúra didaktiky a metodologie vyučovania dejepisu je teraz bohatšia a širšia, ako tomu bolo pred desiatimi rokmi, okrem toho som bol aktívnym účastníkom mnohých medzinárodných konferencií, workshopov atď. Od 2006 som členom ISHD (International Society for History Didactics), t.j. Medzinárodnej historicko-didaktickej spoločnosti, a zároveň som ambasádorom Európskej spoločnosti učiteľov dejepisu Euroclio. Ku koncu roka 2017 som autorom 13 samostatných kníh (hlavne monografií) a veľkého počtu vedeckých štúdií. Okrem toho počas môjho pôsobenia som získal mnoho cenných impulzov aj od poslucháčov našej Katedry histórie (Bc. a Mgr. práce, rigorózne konania, ŠVOČ a pod.). Potrebu vydať moju knihu v novom, upravenom, aktualizovanom vydaní som teda cítil aj z odborného aspektu.

„Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába” má slúžiť ako základná vedecká odborná literatúra hlavne (ale nie výlučne) pre vysokoškolských študentov a poslucháčov spoločenskovedných fakúlt. Publikácia dokonca môže byť používaná pre viaceré študijné programy, t.j. okrem metodiky a didaktiky dejepisu aj pre účely seminára praktického vyučovania dejepisu a pedagogickej praxe z dejepisu. Ďalšou dôležitou cieľovou skupinou publikácie sú odborníci, tj. historici, ktorí sa zaoberajú aj vyučovaním dejepisu, ďalej pedagógovia na všetkých úrovniach vyučovania dejepisu (základné, stredné a stredné odborné školy). Publikácia môže slúžiť aj ako referencia pre odborníkov v spoločenskovednom výskume, ale aj ako odborná literatúra pre širšiu čitateľskú verejnosť.

**Obsahová štruktúra knihy**, „Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmethodikába” (Úvod do didaktiky a metodiky vyučovania dejepisu) v slovenskom jazyku:

## **1) Didaktika a metodika**

- 1.1) Vymedzenie pojmu metodiky
- 1.2) Všeobecná a špeciálna metodika
- 1.3) V čom sú rozdiely medzi didaktikou a metodikou dejepisu?

## **2) História ako veda a dejepis ako školský predmet**

- 2.1) Ako vnímajú niektorí odborníci rozdiel medzi históriou ako vedou a dejepisom ako školským predmetom?
- 2.2) V čom sú rozdiely medzi minulosťou a históriou?
- 2.5) Ako sa konštruuje história?

## **3) Základné pojmy didaktiky a metodiky vyučovania dejepisu**

- 3.1) Základné typy vyučovacích hodín dejepisu
- 3.2) Základné vyučovacie metódy vyučovania dejepisu
- 3.3) Optimálne typy vyučovania dejepisu
- 3.4) Ako sa používajú moderné metódy a postupy pri vyučovaní dejepisu?

## **4) Školské vyučovanie dejepisu**

- 4.1) Ciele školského vyučovania dejepisu

## **5) Historické vedomosti**

- 5.1) Historický údaj
- 5.2) Historický fakt
- 5.3) Historický pojem
- 5.5) Historický úsudok
- 5.6) Problémy historických úsudkov

## **6) Špeciálne historické vedomosti a schopnosti**

- 6.1) V čom sú rozdiely medzi vedomosťami a schopnosťami?
- 6.2) Klasifikácia historických schopností



- 6.3) Vedomosti a schopnosti, ktoré súvisia s historickým časom
- 6.5) Vedomosti a schopnosti, ktoré súvisia s historickou kauzalitou

## 7) Moderné školské historické vedomosti

- 7.1) Charakteristické črty moderných školských historických vedomostí
- 7.2) Paradigma rozumenie – pamätanie – používanie – interpretácia
- 7.4) Prečo je aktivizácia žiakov počas vyučovacej hodiny dejepisu mimoriadne dôležitá?
- 7.5) Aké iné aspekty má aktivita žiakov?
- 7.6) Ako aktivita žiakov súvisí s vekom, sociálnym statusom a typom školy?

## 8) Plánovanie vyučovacj hodiny: operacionalizácia a taxonomizácia

- 8.1) Prečo je treba plánovať vyučovaciu hodinu dejepisu?
- 8.2) Základné pojmy plánovania hodiny dejepisu
- 8.3) Ako sa plánuje vyučovacia hodina dejepisu?
- 8.5) Operacionalizácia
- 8.6) Taxonomizácia
- 8.7) Aké výzvy pramenia z plánovania?

## 9) Učebnica dejepisu

- 9.1) K čomu slúži učebnica dejepisu?
- 9.2) Aké typy učebníc dejepisu existujú?
- 9.3) Z akých častí sa skladajú učebnice dejepisu?
  - 9.3.1) Autorský, výkladový text
  - 9.3.2) Školské historické pramene
  - 9.3.3) Didaktický aparát
- 9.4) Súčasti didaktického aparátu učebnice dejepisu
  - 9.4.1) Obrázky ako ilustrácie a ako pramene
  - 9.4.3) Otázky a úlohy
  - 9.4.4) Cvičenia
  - 9.4.5) Pracovné metódy historika
- 9.5) Ako sa pripravujeme na používanie učebnice dejepisu?

## **10) Školská historická mapa**

- 10.1) K čomu slúži školská historická mapa?
- 10.2) Typy školských historických máp
  - 10.2.1) Nástenná historická mapa
  - 10.2.2) Školský atlas dejepisný

## **11) Didaktia a metodika práce so školskými historickými prameňmi**

- 11.1) Aké pedagogické výhody vyplývajú z používania historických prameňov?
- 11.2) Dejiny ako ľudská konštrukcia
- 11.3) Multiperspektivita a kontroverzivita
- 11.4) Empatia
- 11.5) Historický prameň a historický dôkaz
- 11.7) Postupy práce s historickými prameňmi
  - 11.7.1) Pre-analytická fáza
  - 11.7.2) Analytická fáza
  - 11.7.3) Syntetická fáza
  - 11.7.4) Post-syntetická fáza
- 11.8) Výzvy súvisiace s prácou s prameňmi

**English language content page** of the book „Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába” (Introduction into the History Didactics and the Methodology of History Teaching):

**1) Didactics and Methodology**

- 1.1) What is methodology?
- 1.2) General methodology
- 1.3) 1.4) 1.5) Differences between history didactics and methodology of history

**2) History as science and a school subject**

- 2.1) What is the difference between history as science and a school subject?
- 2.2) 2.3) Past and History
- 2.4) Different forms of Past and History
- 2.5) How is history constructed?

**3) Basic knowledge on history didactics and methodology of history teaching**

- 3.1) Basic types of history lessons
  - 3.1.1) Processing new knowledge
  - 3.1.2) Deepening the knowledge
  - 3.1.3) Repetition
  - 3.1.4) Assessment
  - 3.1.5) Irregular lessons
  - 3.1.6) Lesson with combined methods
- 3.2) Basic teaching methods
- 3.3) Optimal forms of history learning/teaching
- 3.4) How should be modern methods of history teaching used?

**4) What is the purpose of history teaching?**

- 4.1) What is the purpose or task of history teaching?

**5) Historical knowledge**

- 5.1) Historical data

- 5.2) Historical fact
- 5.3) Historical concept
- 5.4) Similarities and differences between historical datas, facts and concepts
- 5.5) Historical judgement
- 5.6) Challenges caused by historical judgements
- 5.7) How should we deal with historical judgements?

## **6) Special historical knowledge and skills**

- 6.1) Differences between historical knowledge and skills
- 6.2) Types of historical skills
- 6.3) 6.4) Time as a unique phenomenon among historical skills
- 6.5) Causality as a unique phenomenon among historical skills

## **7) Modern school history knowledge**

- 7.1) What is modern historical knowledge?
- 7.2) 7.3) The paradigm of comprehending – remembering – application – understanding
- 7.4) 7.5) The importance of students' activity
- 7.6) The correlation of modernity with age, skills, social status and school type

## **8) Planning history lessons: operationalization and taxonomization**

- 8.1) Why should we plan our lessons?
- 8.2) Basic terminology of planning
- 8.3) 8.4) How should we plan history lessons?
- 8.5) Operationalization
- 8.6) Taxonomization
- 8.7) Which are the challenges of a careful planning?

## **9) History schoolbook**

- 9.1) What is the history schoolbook for?
- 9.2) Types of history schoolbooks
  - 9.2.1) History schoolbook for ,teaching‘
  - 9.2.2) History schoolbook based on ,chronology‘

- 9.2.3) History schoolbook based on ,themes‘
- 9.2.4) Source-based history schoolbook
- 9.2.5) Collection of texts, collection of sources etc.
- 9.2.6) Collection of tasks, workbook, Students‘ book, Pupils‘ book
- 9.2.7) Types of skill-based students‘ books
- 9.2.8) Teachers‘ resource book
- 9.3) What units do history schoolbooks consist of?
  - 9.3.1) Authors‘ text or descriptive text
  - 9.3.2) Sources
  - 9.3.3) Didactical apparatus
- 9.4) What units does the didactical apparatus consist of?
  - 9.4.1) Images: image as illustration, and image as source
  - 9.4.2) Mini-lexicon, mini-biography
  - 9.4.3) Questions and tasks
  - 9.4.4) Practices
  - 9.4.5) How does a historian work?
- 9.5) How should we prepare for using the history schoolbook?

## **10) School history maps**

- 10.1) What are school history maps for?
- 10.2) Types of history school history maps
  - 10.2.1) Wall map
  - 10.2.2) School atlas
- 10.3) Challenges of using school history maps
- 10.4) What and how on school history maps should be practiced?

## **11) Methodology and didactics of source analysis**

- 11.1) Correlation of modernity with using sources
- 11.2) History as a human construction
- 11.3) Multiperspectivity and controversy
- 11.4) Empathy
- 11.5) Source and evidence
- 11.6) Sources in school history schoolbooks
- 11.7) How to proceed when working with sources?

- 11.7.1) Pre-analytical phase
- 11.7.2) Analytical phase (analysis)
- 11.7.3) Synthetical phase (synthesis)
- 11.7.4) Post-synthetical phase
- 11.8) Challenges of using history sources

## Szakirodalom – Odborná literatúra – Bibliography

- AKTEKIN, Semih – HARNETT, Penelope – ÖZTÜRK, Mustafa – SMART, Dean: Teaching history and social studies for multicultural Europe. Harf, Ankara, 2009.
- ALBERTY, Július: Dejepis v zajatí ideológií. História, 2006/máj-jún, 10-11.
- ALBERTY, Július: Didaktika dejepisu. Banská Bystrica, 1992.
- BÁBOSIK, István: A feladat mint személyiségfejlesztő tényező. Új Pedagógiai Szemle, 2006, 4. sz. 50–60.
- BARACS, Nóra: Ott másként van? Szinkron atlaszhasználat: lehetőség a kooperatív tanulásra. Történelemtanárok Egylete online, www.tte.hu, 2009.10.10.
- BENEŠ, Zdeněk: Současný školní dějepis – koncepty, možnosti, nebezpečí. In: Historie a škola III. Praha 2006.
- BENEŠ, Zdeněk: Mezi dějinami, dějepisectvím a pamětí. In: Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum. Jíří Šubrt as editor. Historická sociologie – Knižní edice Nezávislé centrum pro studium politiky, ARC – Vysoká škola politických a společenských věd. Kolín, 2010.
- BORRIES, Bodo von: Narrating European History. In: Eustory Series Shaping European History. Volume No I, 'Approaches to European Historical Consciousness Reflections and Provocations', pp. 152-162. Edited by Sharon Macdonald. Edition Körber-Shiftung, Hamburg 2000.
- CARR, E. H.: What is history? Published in New York by Random House, Inc. 1961. Magyarul: Mi a történelem? In: Gyurgyák János – Kisantal Tamás (szerk.): Történelemelmélet I-II. Osiris Kiadó, Budapest, 2006.
- CSAPÓ, Benő: Knowledge and competencies. In: Letschert, J. (ed.): The integrated person. Enschede: CIDREE/SLO, 2004, 35-49.
- CSEPELA, Jánosné – HORVÁTH, Péter – KATONA, András – NAGYAJ-TAI, Anna: A történelemtanítás gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.
- CSEPELA, Jánosné. A szám is számít. Történelemtanítás (XLV.) Új folyam I. 1. (próba)szám 2010. február.

- CSÖLLE, Veronika: Érvék a digitális történelemoktatás mellett és ellen. In: *Eruditio–Educatio* 3 (2008), 3. sz. 89-93.
- DAWSON, Ian: Thinking about objectives and teaching activities. In: *The past in the present. Publication of Euroclio, European Association of History Educators. Bulletin* 27, 2008.
- F. DÁRDAI, Ágnes: Külföldi és magyar történelemtankönyvek európai integrációs képe. *Iskolakultúra*, 2002/1.
- F. DÁRDAI, Ágnes [2006 a]: Történeti megismerés – történelmi gondolkodás. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI. Budapest, 2006. I. és II. kötet.
- F. DÁRDAI, Ágnes [2006 b]: Magyar és német nyelvű történelemtankönyvek kvantitatív tankönyvanalízise. *Iskolakultúra*, 2006/02, 26-32.
- F. DÁRDAI, Ágnes: Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején – helyzetkép és perspektíva. In: *Történelemtanítás Online történelemdidaktika folyóirat* (XLV.) Új folyam I.1 (próba)szám, 2010. február.
- DÉVÉNYI, Anna – GÖZSY, Zoltán: A történelemtankönyvek elemzése. Szempontok a tankönyv mint történeti forrás vizsgálatához. *FONS: FORRÁSKUTATÁS ÉS TÖRTÉNETI SEGÉDTUDOMÁNYOK* 20: (2).
- ERDMANN, Elisabeth – MAIER, Robert – POPP, Susanne: *Geschichtsunterricht international/ Worldwide Teaching History/L'enseignement de l'histoire dans le monde. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Institut, Band 117. Verlag Hahnsche Buchhandlung, Hannover 2006.*
- ERDMANN, Elisabeth: Visual Literacy: Images as Historical Sources and Their Consequences for the Learning and Teaching History. In: *Journal of Research in Teacher Education*. No. 4, 2007, 26-35.
- ERDMANN, Elisabeth: Historical Consciousness – Historical Culture: Two sides of the Same Medal? In: *Jahrbuch/Yearbook/Annales 2006/07 of International Society for History Didactics, Historical Consciousness – Historical Culture*, Wochenschau Verlag, 2008, pp. 27-38.
- FEDERMAYER, Katalin: A dokumentumelemzés haszna és csapdái a történelemtanításban. *Új Pedagógia Szemle*, 2004. december, 13-30.
- FORRAY R. Katalin: A multikulturális/interetnikus nevelésről. *Iskolakultúra*, 2003/6-7.



- FURRER, Markus – GAUTSCHI, Peter (eds.): Remembering and recounting the Cold War. Commonly Shared History? Wochenschau Wissenschaft, Schwalbach, 2017.
- GALÁNTHA, Gergely: A történelem érettségi nagykönyve. Noran-Kiadó Kft. 2008.
- GOLNHOFER, Erzsébet: Az esettanulmány. Pedagógus Könyvek/Műszaki Kiadó, 2001.
- GYÁNI, Gábor: A múlt antropológiai megközelítése. Rubicon, 1994. 2. sz.
- GYERTYÁNFY, András: Kompetenciák a történelemtanításban – kritikai megközelítésben. In: Történelemtanítás Online történelemdidaktika folyóirat (LII.) Új folyam VIII. – 2017. 1-2. szám.
- HARNETT, Penelope – NEWMAN, Elizabeth: And what did you see on the day? In: Smart, Dean (ed.): The past in the present. Publication of Euroclio, European Association of History Educators. Bulletin 27, 2008, 18- 23.
- HARTOG, Francois – REVEL, Jacques (szerk.): A múlt politikai felhasználásai. L'Harmattan – Atelier, Budapest, 2006.
- HORVÁTHOVÁ, Kinga: A szlovákiai közoktatás-irányítás. In: Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho - 2014 : Vzdelávanie a veda na začiatku XXI. storočia, Sekcia pedagogických vied. Komárno, Univerzita J. Selyeho, 2014, pp. 104-115. ISBN 978-80-8122-103-3.
- JAKAB, György: A történelemtanár dilemmái – műveltség és/vagy szakértelem és/vagy kompetencia. Kézirat.
- KAPOSI, József – SZÁRAY, Miklós: Történelem III. Képességfejlesztő munkafüzet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2008.
- KAPOSI, József: Az új történelemvizsga fejlesztésének hazai és nemzetközi kutatási kontextusa. In: Történelemtanítás Online történelemdidaktika folyóirat (XLV.) Új folyam I.1 (próba)szám, 2010. február.
- KAPOSI, József: A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok. In: Történelemtanítás Online történelemdidaktika folyóirat (LII.) Új folyam VIII. – 2017. 1-2. szám.
- KARANCZ, Gábor: Tanító múzeum. Iskolakultúra, 2003/9.
- KATONA, András – SALLAI, József: A történelem tanítása. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002.

- KATONA, András – CSEPELA, Jánosné – HORVÁTH, Péter – NAGYAJ-TAI, Anna: A történelemtanítás gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.
- KATONA, András – SZABOLCS Ottó: Történelem tantárgy-pedagógiai olvasókönyv. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2006.
- KINYÓ, László: A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. Magyar Pedagógia, 2005, 105. évf. 2. sz. 109–126.
- KLIEME, Eckhard – MAAG-MERKI, Katharina – HARTIG, Johannes: Kompetence a jejich význam ve vzdělávání. In: Pedagogická orientace, 2010, roč. 1, 104-119.
- KNAUSZ, Imre: Megértés, értelmezés, műveltség. Nem publikált vitaanyag 2003 augusztusából.
- KNAUSZ, Imre: A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól. Pedagógiai kultúra 2. Miskolci Egyetemi Kiadó, 2015.
- KOJANITZ, László: Lehet e- statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? In: Iskolakultúra, 2004/9, 38.
- KOJANITZ, László [2017 a]: A középszintű történelem érettségi vizsgán készült esszék elemzése és értékelése a kauzális összefüggések bemutatásának minősége szempontjából. Doktori (PhD) értekezés, amelyet a szerző megvédett a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola bizottsága előtt 2017.12.12-én. Kézirat.
- KOJANITZ, László [2017 b]: A kauzális történelmi gondolkodás fejlesztése és értékelése. In: Eruditio-Educatio, 2017/4. szám, 13-30.
- KORPICS, Zsolt: Az interaktív térképek helyzete és lehetőségei a modern történelemoktatásban. Történelemtanítás online történelemdidaktikai folyóirat (XLV.) Új folyam I.–2010. 3. szám. [www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu](http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu)
- KÖRBER, Andreas – MEYER-HAMME, Johannes: „Historical Thinking, Competencies and their Measurement: Challenges and Approaches.“ In: Ercikan, Kadriye; Seixas, Peter C. (2015; Eds.): New Directions in Assessing Historical Thinking. New York: Routledge; pp. 89-101.
- KÖRBER, Andreas : The Franco-German History Textbook from the Perspective of Specialist Didactics. 2008. Online:<http://www.gei.de/publika>

- tionen/eckert-dossiers/europa-und-die-welt/fachdidaktik/didactics.html.  
[Translated from German by Wendy Anne Kopisch].
- KRATOCHVÍL, Viliam: Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov. K transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu. Acta Historica Posoniensia V, Bratislava, 2004.
- KRATOCHVÍL, Viliam: Multiperspektivita vo výučbe dejepisu. História, 2006. nov-december, 46-47.
- KRATOCHVÍL, Viliam: Maturita po novom. SPN, 2007.
- KRATOCHVÍL, Viliam a kol. [2008 a]: Dokumentárny film ako školský historický obrazový prameň. Metodické podnety. Vydavateľstvo Michala Vaška, Prešov, 2008.
- KRATOCHVÍL, Viliam [2008 b]: K problémom tvorby didakticko-historického textu. In: Historické štúdie k životnému jubileu Mikuláša Píscha. Ed. Miroslav Daniš. FiF UK, Bratislava, 2008, 86-97.
- KRATOCHVÍL, Viliam: Obrazové školské historické pramene v kontexte ikonického obratu. In: Historické štúdie k životnému jubileu Zuzany Ševčíkovej. Ed. Miroslav Daniš. FiF UK, Bratislava, 2009, 182-191.
- KULCSÁR, Mónika: A politikai extrémizmusok jeleinek és megnyilvánulásainak hatástalanítására felhasználható pedagógiai eszközök a történelemtanításban. Eruditio-Educatio, 2017 / 4. szám, 31-40.
- LABISCHOVÁ, Denisa – GRACOVÁ, Blažena: Příručka ke studiu didaktiky dějepisu. Scripta Facultatis Philosophicae Univesitatis Ostraviensis, 2008.
- LEE, Peter: Historical Literacy. Theory and Research. In: International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, 5. (2004): 1., 1-12.
- LEEUW-ROORD, Joke van der (ed.): History Changes. Facts and figures about history education in Europe since 1989. Publication of Euroclio, the European Standing Conference of History teachers' Associations, 2004.
- LIAKOS, Antonis: History wars – Notes from the field. In Jahrbuch/Yearbook/Annales 2008/09 of International Society for History Didactics. History Teaching in the Crossfire of Political Interests. Wochenschau Verlag, 2009, 62-63.
- MÉSZÁROS, István – NÉMETH, András – PUKÁNSZKY, Béla: Neveléstörténet. Osiris, Budapest, 2005.

- MAKK, Gábor: „Az út a fontos, nem az út vége!” Történelemtanítás online, 2010/3.
- MILTÉNYI, Miklós: Makettek a történelemtanításban. Iskolakultúra, 2000/2.
- MOLNÁR, Gyöngyvér: Tudástranszfer. Iskolakultúra, 2002, 12. évf. 2. sz. 71.
- NAGY, Péter Tibor: Az elemző történelemtanítás. Iskolakultúra, 2000/9.
- NIKOLAKOPULOSZ, Iliasz – RIGOSZ, Alkisz – PSZALIDASZ, Grigorisz:  
A görög polgárháború. ÚMK Budapest, 2006, 59-60.
- NORA, Pierre: Emlékezet és történelem között. Válogatott tanulmányok.  
Szerk.: K. Horváth Zsolt, Atelier Könyvtár, Napvilág Kiadó, Budapest, 2009.
- O’HARA, Lucy – O’HARA, Mark: Teaching History 3-11. The Essential Guide. Continuum, London and New York, 2001.
- PANDEL, Hans – MAYAR, Ulrich – JÜRGEN-SCHNEIDER, Gerhard – SCHÖNEANN, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Wochenshau Verlag, Schwalbach, 2006.
- PINGEL, Falk: The European home: representation of 20th century Europe in history textbooks. Council of Europe Publishing, 2000.
- [Csala Istvánné] RANSCHBURG, Erzsébet: A „Történelem és társadalomismeret” alapműveltségi vizsga történetéhez. Iskolakultúra, 2000/9.
- RECOMMENDATION 1283 (1996) on History and the learning of history in Europe. Parliamentary Assembly Council of Europe. Assembly debate on 22 January 1996. Rapporteur: Mr de Puig. Text adopted by the Assembly 22 January 1996. [<http://assembly.coe.int/Documents/Adopted-Text/ta96/EREC1283.htm>]
- Committee of Education (CC ED) 24th meeting, Strassbourg, 1-3 October 2001, Room 9, Appendix to RECOMMENDATION Rec. (2001) The aims of history teaching in the twenty-first century, 6th Paragraph.
- RECOMMENDATION 1880 (2009): History teaching in conflict and post-conflict areas. Parliamentary Assembly Council of Europe, 26 June 2009. Ajánlás 1880 (2009): Történelemoktatás a konfliktusos és poszt-konfliktusos övezetekben. Európa Tanács Parlamenti Közgyűlése, 2009. június 26. <http://assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta09/EREC1880.htm>. 2009.6.26.

- REPÁRSZKY, Ildikó [2009 a]: Családi fényképek mint források a történelemórán. Történelemtanárok Egylete online, [www.tte.hu](http://www.tte.hu), 2009.5.14.
- REPÁRSZKY, Ildikó [2009 b]: „Ne fejjel lefele!” – Térképhasználat történelemórán. Történelemtanárok Egylete online, [www.tte.hu](http://www.tte.hu), 2009.10.10.
- SÁVOLY, Mária: A történelemoktatás megújulásának kézikönyve. Új Pedagógiai Szemle, 2004/október, 123-125.
- SMART, Dean (ed.): Using Historical Skills and Concepts to Promote an Awareness of European Citizenship. Publication of Euroclio, the European Standing Conference of History teachers' Associations. Bulletin 24, 2006.
- SMART, Dean (ed.): Making a difference. Publication of Euroclio, European Association of History Educators. Bulletin 26, 2007.
- SMART, Dean (ed.): The past in the present. Publication of Euroclio, European Association of History Educators. Bulletin 27, 2008.
- STRADLING, Robert: Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers. Council of Europe, 2003.
- SZABADINÉ VISZMEG, Erzsébet: Játsszani is engeddd. Villámkártyák: A kooperatív tanulási eszközök a hétköznapiakban. Történelemtanárok Egylete online, [www.tte.hu](http://www.tte.hu), 2009.5.14.
- SZÁRAY, Mikós: A térképek szerepe és elemzése. Történelemtanítás 2010/2.
- SZEBENYI, Péter: A történelemtankönyvekre ható tényezők történelmi változásai. Iskolakultúra, 2001/9.
- VAJDA, Barnabás – BÉNYI, Klaudia: A képekről mint tankönyves történelmi forrásokról – egy tudományos diákköri munka kapcsán. In: Eruditio – Educatio (6. évf.) 2011, 4, 111–118.
- VASS, Vilmos: A Curriculum Planning and Implementation of an Inquiry-Based Learning in Hungary. In: R&E-Source, Open Online Journal for Research and Educatio. Special Issue 8 (2017), ISSN 2313-1640.
- VELLA, Josanne: In search of meaningful history teaching. History Teachers' Association, Malta, 2009.
- VIRTA, Arja: Empirical research on historical learning and thinking in Finland. Jahrbuch/YEARBOOK/Annales 2010 of International Society for History Didactics. Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2010, 11/24.

- WALSH, Ben: Culture, museums, libraries and archives online. In: Smart, Dean (ed.): The past in the present. Publication of Euroclio, European Association of History Educators. Bulletin 27, 2008, 11-17.
- WOJDON, Joanna: E-teaching History. Cambridge Scholars Publishing, 2016.
- Jahrbuch/YEARBOOK/Annales 2008/09 of International Society for History Didactics. History Teaching in the Crossfire of Political Interests. Wochenschau Verlag, 2009.
- ZÁVODSZKY, Géza: Történelem – Középkorok –III. Átdolgozott kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, é.n.
- ZSOLNAI, József: A tudománypedagógiáról. Eruditio–Educatio, 2008/2, 31-36.

## Név- és fogalomtár – Register mien a pojmov – Index

### A, Á:

- ábra, ábrázolás (vizualizáció), gondolatábra (mind-map), folyamatábra, folyamatséma: 32, 35, 64, 67, 87, 101, 115, 116, 117, 123, 124, 125, 140, 142, 143, 144, 145, 148.
- absztrakció, absztrahálás (elvonatköztetés): 30, 67, 125, 127.
- adat: 20, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 61, 63, 81, 128, 132, 138, 140, 143, 148.
- alaprajz, épületalaprajz: 117, 141.
- algoritmus (forgatókönyv): 137.
- állam, állampolgár, nemzetállam: 17, 20, 24, 28, 42, 48, 91, 93, 105, 116, 118, 129.
- általánosítás (generalizáció): 30, 63, 64, 125.
- alternatívák: 12, 31, 39, 56, 57, 63, 68, 70, 105, 133.
- aktív, aktivitás, aktív tevékenység, aktív tanulói részvétel: 16, 17, 18, 29, 43, 53, 54, 60, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 90, 95, 100, 103, 110, 112, 119, 131, 132, 135, 137, 138, 146.
- alkalmazás, alkalmazási módszer: 11, 12, 13, 17, 18, 29, 30, 32, 36, 37, 41, 42, 44, 53, 54, 62, 63, 64, 65, 69, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 87, 91, 101, 108, 112, 118, 119, 120, 121, 133, 134, 142, 149.
- analógia, analóg: 64, 124.
- animáció, animált: 106, 124.
- antiszemitizmus: 48.
- anyaggyűjtés: 36.
- archívum, képarchívum, hangarchívum: 40.
- arckép (portré): 36, 114, 115, 141, 142.
- artefaktum: 23, 36, 65.
- atipikus: 24, 147.
- atomizálódás: 108.
- attitűd: 61, 83, 144, 145, 147.

### B:

- BÁTHORY, Zoltán: 32, 148.
- BENEŠ, Zdeněk: 14, 15, 114.
- beleérző képesség, beleélés (empátia): 38, 47, 62, 134.
- bemutató (demonstráció), bemutatás (prezentáció), megjelenítő módszer: 32, 33, 35, 37, 38, 64, 83, 121.
- beszámoló (referátum): 34, 142.
- beszédtechnika, artikuláció: 35, 62, 69, 79, 130.
- beszélgetés: 31, 33, 35, 38.
- bevésés: 78, 79, 103, 116.
- bizonyíték (evidencia): 62, 63, 81, 134.

- blended learning: 34, 40.
- BLOOM, Benjamin S.: 78, 82, 100, 101, 102, 149.
- boldog ember: 21.
- BORRIES, Bodo von: 32, 148.
- böröndmúzeum: 36.
- büntetés: 31, 35.

## C:

- CARR, Edward Hallett: 20.
- cél, tartalmi cél, célmeghatározás, céltudatosság: 11, 13, 16, 18, 21, 25, 28, 29, 30, 31, 35, 38, 40, 42, 44, 46, 51, 57, 58, 59, 63, 74, 78, 79, 80, 82, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 103, 106, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 119, 120, 122, 123, 126, 127, 129, 130, 133, 136, 137, 138, 139, 141, 143, 144, 146.

## CS:

- csatahelyszín: 125.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály: 91.
- csoport, csoportmunka, csoportépítés, korcsoport, képességcsoport, hátrányos helyzetű csoport, kiscsoport, csoportos tevékenység: 16, 30, 31, 32, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 47, 56, 58, 62, 64, 68, 82, 85, 86, 87, 88, 95, 104, 109, 112, 114, 122, 125, 134, 138, 139, 140, 141, 143, 146.

- csúsztatás (ferdítés): 126.

## D:

- F. DÁRDAL, Ágnes: 14, 20, 22, 25, 32, 41, 43, 46, 62, 63, 68, 74, 81, 132, 134, 148.
- dátumhoz kötés (datálás): 107.
- dekódolás (megfejtés): 62, 139, 144.
- demokrácia, demokratikus: 17, 47, 56, 59, 65, 80.
- demotiváció: 36.
- DEWEY, J.: 83.
- depolitizálás: 20.
- diakrón szemlélet: 23, 39, 72.
- dialógus: 38, 135.
- dichotómia: 55.
- didaktika, történelemdidaktika: a fogalom szinte az összes oldalon megtalálható
- didaktikai apparátus: 38, 58, 76, 102, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 117, 120.
- differenciált: 74, 104.
- digitális, digitális tananyag, digitális (digitalizált) tankönyv, digitalizáció, digitális tábla: 104, 105, 106, 124.
- dimenzió, aluldimenzionálás, felül-dimenzionálás: 19, 87, 95, 145.
- diskurzus, politikai diskurzus: 20, 56, 57, 68.
- dokumentum, hangdokumentum, dokumentumfilm: 20, 34, 36, 39,



- 40, 55, 87, 91, 93, 109, 115, 121, 137, 143.
- dráma, dramatizáció: 34, 39, 139.
- E, É:**
- edutainment: 105.
- együttműködés (kooperáció), kooperatív tanulás: 16, 38, 62, 63, 66, 85, 120, 134, 146.
- egyszerűsítés (sematizáció): 28, 67, 116, 125, 141.
- e-learning, blended learning: 34, 40.
- elemzés (analízis), mélységi elemzés, forráselemzés: 20, 38, 39, 48, 58, 62, 68, 69, 75, 82, 88, 98, 101, 110, 111, 112, 115, 119, 121, 132, 134, 135, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149.
- élet, életmód, életszemlélet, életkor, mini életrajz: 12, 19, 20, 22, 32, 37, 38, 40, 47, 64, 66, 67, 85, 86, 87, 88, 94, 108, 109, 115, 116, 117, 122, 128, 129, 136, 142, 146.
- elfogultság: 23, 55, 56, 57, 65, 68, 126, 133, 134, 141, 143.
- elfogulatlanság, elfogulatlan vizsgálat: 57, 59.
- eljárások, tanulói eljárások: 11, 12, 16, 32, 44, 45, 50, 62, 67, 69, 79, 86, 102, 106, 132, 133, 137, 139, 146.
- ellenőrzés, ellenőrző módszer: 29, 32, 35, 36, 94, 134.
- ellentmondás, ellentmondásosság (kontroverzivitás): 17, 24, 65, 68, 70, 116, 120, 133, 134, 136.
- elmélet, elméleti tudás (teoretikum): 12, 13, 14, 16, 46, 99, 149.
- előadás, tanári előadás: 16, 22, 29, 33, 35, 43.
- előkészítés, tananyag didaktikai előkészítése: 29, 34, 35, 38, 51, 79, 85, 90, 93, 97, 98, 99, 108, 110, 111, 112, 121, 122, 124, 134, 136, 146, 149.
- elvonatkoztatás, elvont ábrázolás (absztrakció): 30, 125.
- emberi társadalom, emberi viselkedésmód (antropológia): 12, 19, 21, 22, 25, 27, 28, 36, 45, 46, 48, 69, 70, 71, 83, 132, 133.
- emlék, emlékezés, személyes emlék, emlékezet, memória, közösségi emlékezet: 19, 22, 26, 27, 28, 78, 79, 101.
- emlékezetpolitika: 27, 28.
- emlékezetkultúra: 28.
- emocionális, emocionalitás: 43, 79, 86, 88, 134.
- empátia, empatikus: 34, 38, 47, 62, 80, 112, 134.
- empirikus: 13, 74, 88.
- ERDMANN, Elisabeth: 23, 81, 117.
- eredmény, eredményorientáltság:

- 12, 33, 43, 51, 59, 69, 74, 81, 83, 84, 91, 98, 99, 111, 113, 121, 125, 149.
- érettség, érettségi: 38, 53, 59, 75, 76, 143.
- erkölcs, erkölcsi érzék (etikum): 46, 144.
- értelmezés (interpretáció), nyitott értelmezési mező, szakavatott értelmezés, értelmes (meaningful), értelmezési helyzet, önkényes értelmezés, értelmezés szabadsága, értelmezés határai, szabad értelmezési mező: 13, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 35, 44, 46, 52, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 67, 73, 74, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 103, 110, 111, 115, 117, 119, 125, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 135, 139, 141, 144, 149.
- érték, társadalmi érték, univerzális emberi érték, értékvilág, forrásérték, pedagógiai érték: 13, 24, 37, 47, 48, 49, 57, 80, 81, 103, 106, 117, 120, 139, 143, 144, 145, 147.
- értés, megértés, hozzáértés, szövegértés, értés–megjegyzés–alkalmazás–értelmezés, mentális alapú értés, perceptív értés: 11, 12, 20, 37, 71, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 86, 101, 108, 118, 125, 127, 133, 134, 149.
- érv, érvelés (argumentum, argumentáció): 11, 39, 75, 80, 62, 76, 143.
- érzékeny történelmi téma, problémaérzékenység: 57, 65.
- érzelem, érzés, érzelmi átélés, érzelmi-hangulati felvezetés, érzelmi környezet, érzelmi-indulati tartalom, együttérzés: 19, 20, 43, 52, 55, 86, 96, 134, 135, 144.
- esettanulmány (case study): 33, 108.
- eszközjellegűség: 43, 86.
- eszközkészítés: 33, 36, 40.
- esszé, esszéírás: 30, 75.
- esztétika, esztétikai érzék: 37, 46, 139.
- észszerűség (racionális, racionalitás): 25, 39, 52, 54, 56, 57, 59, 63, 69, 80, 100, 137.
- Euroclio: 81, 104, 150.
- Európa, európaiság: 19, 22, 27, 47, 66, 72, 81, 104, 108, 115, 118, 120, 135.
- évfolyam: 91, 92.
- explicit (kifejtett mód), explicitás, explicit irányultság: 128, 140, 141.

## F:

- FEDERMAYER, Katalin: 20.
- fegyelmzés: 31, 84.
- feladat, feladatgyűjtemény, feladatlap, didaktikus feladatsor, feladatmegoldás, feladatrendszer (modul): 13, 23, 24, 25, 29, 30, 34,

- 37, 38, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 53, 57, 58, 62, 71, 74, 75, 76, 81, 82, 85, 86, 88, 89, 91, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 102, 103, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 127, 131, 134, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 148, 149.
- feldolgozás, mélységi feldolgozás, tanulói fedolgozás, forrásfeldolgozás: 16, 17, 21, 27, 31, 44, 45, 53, 69, 79, 87, 98, 102, 107, 108, 110, 112, 117, 122, 132, 133, 135, 136, 137, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147.
- felelősség, szociális felelősség: 21, 47, 48, 58, 88, 127, 136, 144.
- felfedező-kutató (exploratív) módszer: 29, 32, 40, 41, 43, 79, 132.
- felzárkóztatás: 30.
- fenyítés, szigor: 78.
- fénykép, fotó, fotótechnika: 37, 83, 87, 114, 115, 121, 138.
- fikció, nem fikció, non-fiction: 113.
- film, filmdokumentum, filmnézés, videofilm: 22, 24, 26, 29, 33, 34, 40, 55, 105, 108, 114.
- filológia: 137.
- filozófia, filozófiatörténet: 23, 46, 83.
- flow-élmény: 91.
- fogalom, fogalom jelentésváltozása: 11, 13, 37, 43, 50, 52, 53, 54, 61, 63, 105, 118, 128, 148.
- foglalkoztatás (tanulói): 29, 96, 112, 146.
- fólia, transzperens fólia: 124.
- folyamat, folyamatjelleg, folyamatjellegűség, tanulási folyamat, nagyméretű folyamat: 14, 20, 22, 24, 25, 36, 39, 43, 44, 46, 47, 62, 64, 67, 70, 74, 77, 81, 82, 83, 85, 90, 97, 98, 100, 101, 103, 112, 124, 127, 128, 129, 130, 132, 134, 138, 142, 145.
- fókusz, fókuszáltság, fókuszálatlanság: 14, 45, 74, 90, 91, 112, 132.
- forrás: 16, 17, 18, 20, 22, 24, 26, 29, 33, 39, 58, 59, 65, 66, 68, 82, 85, 86, 87, 98, 99, 102, 106, 107, 108, 109, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 128, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149.
- forráselemzés, forrás didaktikai feldolgozása, didaktikailag előkészített forráselemzés, forrás iskolai használata: 20, 34, 36, 38, 59, 65, 69, 81, 82, 88, 98, 110, 111, 112, 121, 133,
- forrásfeldolgozás négy fázisa: pre-analitikus fázis, analitikus fázis, szintetikus fázis, poszt-szintetikus fázis: 30, 31, 39, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144,

- 145, 148.
- forrásgyűjtemény: 109, 134.
  - forrásközlés, forrásközlési módszer, forrásközlő tankönyv: 105, 108, 113, 122, 134, 137.
  - forráskritika: 17, 67, 68.
  - forrás mint ürügy (pedagógiai ürügy): 145.
  - forrástípusok; tárgyi forrás (artefaktum): 23, 36, 39, 65, 108, 114; írott (szöveges, textuális) forrás: 17, 65, 68, 108, 109, 114, 121, 122, 130, 136, 140, 141; képi (ikonikus) forrás: 65, 87, 114, 116, 139, 140, 141, 143, 144; filmes forrás: 34, 108, 114; hangos forrás: 17, 108, 114; illatos (ehető) forrás: 114; elsődleges (primér, korabeli) forrás: 39, 59, 114, 132; másodlagos (szekundér) forrás: 33, 39, 114; hiteles (autentikus) forrás: 20, 137; ellentmondó forrás: 17, 65, 68, 133, 134, 136.
  - földrajz, földrajzi tér, földrajzi környezet, földrajzi környezet szerepe, földrajzi érvényesség: 11, 67, 72, 99, 123, 124, 126, 128, 129, 139, 142.
  - frontális tanítás: 16, 33, 35, 38, 107, 109, 146.
  - frusztráció: 84, 98.

## G:

- generáció: 25, 28.
- geschichtskultur: 15.
- gimnázium: 85, 86.
- GLÖCKEL, Hans: 46, 74, 148.
- gondolkodás, politikai gondolkodás (politikum), gondolkodásfejlés: 14, 17, 20, 25, 27, 42, 46, 47, 51, 53, 62, 63, 67, 69, 74, 75, 76, 79, 109, 111, 133, 138, 145, 146.
- GRACOVÁ, Blažena: 31, 32, 46, 72, 115, 148.
- grafikon: 114, 117, 128, 142, 143.

## GY:

- gyakorlat, gyakoroltatás, gyakorlás: 10, 11, 12, 13, 34, 37, 41, 71, 72, 76, 82, 98, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 119, 120, 121, 122, 127, 128, 130, 131, 137, 142.
- gyarmat, gyarmatosítás: 24, 133.
- gyermek, gyermekmunka: 12, 24, 39, 83.
- gyermeklélektan: 12.
- GYERTYÁNFY, András: 61, 62, 67.

## H:

- hang, hangdokumentumok, hangfelvétel: 17, 33, 34, 35, 39, 40, 108, 114, 138.
- HARROW, A. J.: 101.
- hasonlítás (komparáció), összevetés: 18, 21, 43, 59, 65, 69, 81, 129,

- 130, 143, 148, 149.
- hatékony, hatékonyság: 18, 29, 37, 38, 42, 45, 48, 60, 78, 79, 80, 83, 86, 88, 90, 98, 99, 105, 109, 125, 129, 132, 134, 135.
- házi feladat: 31, 33, 35, 36, 97, 98, 99.
- helyszín, helymeghatározás (lokálizáció), geográfiai helyszín: 28, 31, 34, 36, 67, 88, 117, 125, 127, 138, 141.
- heurisztika: 69, 138.
- hierarchia, hierarchizáció: 64, 100, 102.
- historical (culture, knowledge etc.): 15, 50, 67, 134.
- hitelesség (autenticitás): 52, 60, 134, 137, 143.
- humanizálás, humanizmus: 46, 47, 49.
- honlap, specializált tartalmú honlap: 105, 106.
- hordozóeszköz (médium): 29, 103, 104, 117.
- I:**
- idegen szavak: 52, 117, 136, 137.
- identitás, személyes identitás, lokális identitás, közösségi identitás, európai identitás, összemberi identitás, nemzeti identitás: 19, 27, 47.
- idő, időmérés, időszámítás, ideggyeségek, tanulásra fordított idő: 12, 21, 25, 36, 88, 39, 42, 56, 58, 60, 66, 70, 71, 72, 79, 85, 86, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 107, 108, 112, 120, 121, 122, 126, 129, 139, 142.
- időgyenes: 71, 95, 99.
- információ, információszerzés, információgyűjtés, alternatív információforrás, informatika, IKT/információs-kommunikációs technika/technológia (IKT), webkamera, tablet, okostelefon: 34, 40, 41, 56, 62, 65, 67, 78, 79, 81, 82, 103, 105, 116, 123, 127, 128, 130, 139, 140, 141, 144.
- illusztráció: 29, 33, 71, 115, 116, 117, 125, 137, 145.
- implicit, rejtve megfogalmazott: 103, 118, 128, 140.
- individuális, individualizálás: 27, 30, 34, 125.
- indoktrináció: 57.
- inger, ingerszegény, ingergazdag: 78, 88, 96, 144, 146.
- insert módszer: 11.
- intellektuális képesség: 47, 68, 69, 75, 83, 86, 120.
- intenzív, intenzivitás: 38, 72, 87, 91, 110, 112, 119, 134, 146.
- interakció, interaktív, interaktív múzeum, interaktív tábla: 34, 35, 40, 105, 124, 129.
- internet: 34, 40, 105, 114.
- interpretáció (értelmezés), interpretációs technika: 56, 63, 128, 129,

- 132, 139, 141, 144.
- ISHD, International Society for History Didactics: 150.
  - iskola, iskolatípus, iskolán kívüli világ, iskolai környezet, iskolarendszer, változatos (diverzifikált) iskolarendszer, általános iskola, alapiskola, szakközépiskola, porosz iskola, iskolafenntartó, iskolapolitika: a fogalom szinte az összes oldalon megtalálható
  - ismeret, ismeretszerzés, ismeretorientált, ismeretközvetítés, alkalmazható ismeret, láthatatlan ismeret: a fogalom szinte az összes oldalon megtalálható
  - ismétlés (repetitio), mechanikus ismétlés (drill): 31, 78, 94, 96, 97.
  - ítélet, érzelmi ítélet, ítélet szubjektív volta, hamis ítélet, valódi ítélet, téves ítélet, korabeli ítélet, rejtett ítélet, nyílt ítélet: 23, 47, 50, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 65, 69, 80, 89, 118, 148.

## J:

- játék, didaktikus játék, számítógépes játék, videojáték: 30, 34, 39, 40, 84, 105, 142.
- javítás (korrekció): 30.
- jegyzet, jegyzetdiktálás, jegyzetelés, széljegyzet: 35, 97, 98, 117.
- jelmagyarázat (legenda): 123, 125, 127, 130.

## K:

- kalendárium szemlélet: 70.
- KAPOSI, József: 9, 27, 28, 34, 37, 62, 74, 81.
- karikatúra: 114, 136, 141.
- kategorizáció: 63.
- KATONA, András: 20, 24, 50, 80, 81, 108, 148.
- kauzalitás, kauzális magyarázat, kauzális háló: 63, 73, 74, 75, 76.
- kép (ikon, imidzs, imázs, image, icon), állókép, arckép, kép mint forrás, kép mint illusztráció: 17, 29, 30, 40, 65, 71, 83, 87, 108, 109, 114, 115, 116, 117, 118, 136, 137, 139, 141, 142, 143, 144.
- képalírás: 142.
- képesség = készség, kompetencia, képességcsoport, képességhiány, képességdeficit, képességorientált-ság, intenzív képességfejlesztés, készségfejlesztés, kulcskompetencia, szociális kompetencia: a fogalom szinte az összes oldalon megtalálható
- kérdés, kérdés-felelet, kérdésalkotó feladat, kontextuális kérdés, kérdésfeltevési technika: a fogalom szinte az összes oldalon megtalálható
- kérdéskártya: 141, 142.
- kérdve kifejtő módszer: 29, 33, 35.
- kerettanterv: 53, 91, 93.

- kézi (manuális), kézműveskedés, kézügyesség: 36, 37, 87, 120.
- kiállítás: 31, 33, 36, 37, 87, 88.
- kísérlet (experiment): 32, 40, 56, 68, 95, 107, 119.
- KNAUSZ, Imre: 53, 61, 68, 77, 78, 79, 81, 90, 91, 134, 140.
- kód, kódrendszer, dekódolás: 17, 27, 62, 139, 140, 144.
- kognitív, kognitív jelleg, kognitív struktúra: 27, 43, 81, 100, 101, 109, 119, 120, 138.
- KOJANITZ, László: 63, 74, 75, 81.
- kollázs: 36, 37, 87.
- kombináció, kombinatorikus: 11, 31, 77, 128, 130.
- kommunikáció, kommunikatív, kommunikációs képesség: 35, 75.
- komplex, komplex feladatsor: 32, 33, 36, 75, 79, 88, 101, 111, 112, 130.
- komplexus, kisebbségi komplexus: 88.
- konklúzió: 14, 81.
- konstrukció, konstruálódás, dekonstrukció, rekonstrukció: 22, 23, 24, 25, 27, 28, 40, 83, 87, 88, 132, 142.
- korszerűség, modernitás, korszerűtlenség: 17, 21, 23, 29, 43, 44, 45, 50, 58, 59, 61, 77, 79, 81, 82, 83, 85, 91, 103, 107, 112, 114, 116, 121, 132, 137, 142, 149.
- kontextus: 28, 53, 54, 55, 129, 138, 139, 144.
- kontroverzivitás: 65, 68, 133.
- kontúrtérkép: 128.
- korszakolás (periodizáció): 66, 72, 71.
- kortárs: 21, 23, 59, 60, 86, 142.
- kortévesztés (anakronizmus): 72.
- KÖRBER, Andreas: 162.
- környezet, hátrányos szocializációs környezet, környezetfüggőség: 12, 17, 18, 19, 37, 47, 52, 57, 67, 74, 85, 87, 88, 121, 129, 133, 135, 136, 139, 143, 144, 146.
- következetesség: 35, 36.
- következtetés: 42, 59, 63, 69, 143.
- közművelődés: 48.
- közoktatás: 21, 58, 74, 104, 117.
- közösség, emberi közösség: 19, 27, 30, 45, 66, 93, 96, 98, 102, 112, 145.
- köztisztviselő: 90.
- KRATOCHVÍL, Viliam, Kratochvíl-féle empátiás feladatsor: 9, 34, 38, 74, 81, 82, 101, 103, 109, 112, 114.
- KRATWOHL, D. R.: 101.
- kreatív, kreativitás: 47, 75, 146.
- kritika, kritikai gondolkodás, kritikai szemlélet: 17, 20, 25, 27, 28, 46, 47, 62, 67, 68, 69, 141.
- kronológia: 71, 107, 116.
- kultikus tárgy: 36.
- kulturális, kulturális kód, kulturális örökség: 27, 46.

- kutatás, empirikus kutatás, kutatási eredmény: 13, 14, 26, 33, 63, 74, 76, 79, 84, 88, 106, 121, 146, 149.
- kutató-felfedező (exploratív) módszer: 32, 40, 79, 132.
  
- L:**
- LABISCHOVÁ, Denisa: 31, 32, 46, 72, 74, 114, 115, 148.
- leegyszerűsítés (sematizáció): 28, 67, 68, 116, 125, 127, 128, 141, 145.
- leíró (szerzői) szöveg: 56, 106, 108, 110, 111, 113, 114, 115, 119, 121, 135.
- lélektan, gyermeklélektan: 12, 119.
- lényeg, lényegkiemelés: 30, 63, 64, 109.
- levéltár (archívum): 121.
- LEVI, Giovanni: 28.
- lexikon, minilexikon, minieletrajz: 115, 117, 122.
- logikai rend, logikai irány (paradigma): 42, 77, 80, 82, 100, 149.
  
- M:**
- magabiztosság: 90, 124.
- magyarázat, tanári magyarázat: 16, 29, 35.
- makett: 33, 36.
- manipuláció, manipulatív: 28, 58.
- média (sajtó), médiák: 21, 24, 34, 56, 58, 124.
- médiium (didaktikai médiium, azaz didaktikai közvetítő eszköz): 103, 105, 114.
- megbeszélés: 35.
- megbízhatóság: 134.
- megfigyelés: 29, 32, 103, 112, 122, 127, 130, 131, 140, 141, 143.
- mechanikus utánzás, mechanikus befogadás: 43, 53, 78, 79, 107.
- mechanizmus, működési mechanizmus: 141.
- megjegyzés (memorizálás): 33, 51, 53, 77, 78, 79, 80, 82, 135, 149.
- megközelítések, különböző megközelítések: 18, 23, 28, 42, 58, 62, 68, 86, 104, 108, 121, 145.
- megoldókulcs: 109.
- mélységelv: 16, 17, 79, 108, 110.
- mérce (standard): 12, 76, 90, 93, 107, 111, 134.
- memória, memorizálás, memóriakártya, memorizáció: 27, 30, 78, 80, 90.
- metafora (szókép) szimbólum, allegória: 52, 54, 84, 125, 127, 144.
- metodika, methodosz, módszertan, történelemmetodika, szakmódszertan: a fogalom szinte az összes oldalon megtalálható
- minisztérium: 28.
- minőség: 13, 18, 19, 36, 42, 43, 45, 85, 90, 91, 103, 110, 111, 119, 135, 136, 143.
- modell, modellez: 30, 36, 40, 77,



- 97, 106.
- moderátor: 146.
  - módszer, oktatási módszer, módszerkombináció, általános módszer, szertan, speciális módszerek, tanulói módszerek, történeti munkamódszerek, alpmódszer, komplex módszer, induktív módszer, deduktív módszer, kompetens módszer, kutató-felfedező (exploratív) módszer, tanulóorientált módszer, produktív módszer, emocionális módszer, passzív módszer: a fogalom szinte az összes oldalon megtalálható
  - módszertan: szakmódszertani képzettség, módszertani repertoár, módszertani kompetencia, módszertani egysíkúság: a fogalom szinte az összes oldalon megtalálható
  - monológ: 35, 135.
  - morális, szociomorális: 120.
  - motiváció, motiválás, motiváló vagy motivációs módszer: 16, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 79, 88, 108, 112, 136, 142, 144, 146.
  - motorikus, pszichomotorikus: 100.
  - mozgókép: 29.
  - múlt, személyes múlt: a fogalom szinte az összes oldalon megtalálható
  - multimédia: 34, 124.
  - multikauzalitás: 64.
  - munkafüzet, képességfejlesztő munkafüzet: 29, 34, 37, 38, 95, 100, 109, 110, 112, 121, 134, 149.
  - munka, közös munka, csoportos munka, munkaközösség: 16, 93, 102, 111, 112, 146.
  - munkáltatás: 17, 33, 35, 37, 38, 74, 82, 87, 100, 110, 112, 117, 137.
  - munkapiac: 62.
  - mutatópálca: 124.
  - múzeum, múzeumlátogatás: 31, 34, 36, 40, 95, 121, 122.
  - művelődés: 21, 48, 58.
  - művészi alkotás: 88, 139.
  - műveltség, általános műveltség, történelmi műveltség, műveltségi standard: 19, 20, 21, 47, 93.
- N:**
- narráció, narrációs képesség: 22, 54, 67, 113.
  - narratíva, értelmező elbeszélés: 51, 55, 133.
  - narratív kompetencia: 17, 19, 20, 67, 68, 77, 79, 112, 132.
  - nem jellemző (atipikus): 24, 106, 147.
  - nemzet, nemzetállam, nemzeti hovatartozás, nemzeti történelem, nemzeti történelmi tudat, nemzeti közösséghez tartozást: 13, 14, 17, 19, 27, 47, 56, 57, 59, 61, 66, 81, 82, 87, 92, 93, 115, 116, 119, 126.

--nevelés, akarati nevelés: 20, 25, 48, 70, 100, 103, 117, 133, 145.  
--nézőpont (perspektíva), béka- és madárperspektíva: 66, 68, 133, 139.

## **NY:**

--nyelvi eszköz, nyelvi forma: 27, 50, 52, 54, 55, 56, 75, 118, 119, 120, 130.

--nyitott értelmezési mező, önálló értelmezés: 17, 18, 23, 80.

--nyitott felelet: 111.

--nyitottság (tolerancia): 47, 60.

## **O, Ó:**

--OAKESHOTT, Michael Joseph: 23.

--objektív, objektivitás, objektív valóság: 22, 23, 52, 55, 56, 57, 58, 65, 80, 103, 125, 140, 144, 146.

--ok, oknyomozás, ok-okozat, ok-okozati összefüggés (kauzalitás): 12, 32, 63, 69, 73, 74, 75.

--oktatás, oktatási segédanyag, oktatási környezet: 12, 17, 52, 57, 74, 85, 87, 106, 122, 146.

--online, online tartalom, 3D modell, virtuális világok, animáció, oktatóvideó: 40, 62, 106.

--olvas, olvastatás, történelmi olvasókönyv: 11, 24, 30, 35, 43, 46, 55, 62, 82, 83, 84, 99, 109, 113, 115, 121, 123, 127, 128, 134, 141,

143.

--operacionalizáció, operáció azaz cselekvés: 90, 99, 100, 102, 111, 122, 149.

--óraszám: 91, 92.

--óratípusok: új ismereteket feldolgozó tanóratípus, tudást elmélyítő/gyakoroltató tanóratípus, új ismereteket feldolgozó tanóra; tudást elmélyítő, gyakoroltató tanóra; ismétlő, összegző tanóra; számonkérő tanóra; rendhagyó tanóra; kombinált tanóra: 11, 16, 29, 30, 31, 94, 95.

--Országos Pedagógiai Intézet: 107.

--osztály, osztályozás (klasszifikáció), osztálykönyv, osztályterem, tanterem: 16, 32, 35, 78, 85, 92, 93, 94, 95, 96, 102, 104, 107, 124, 140.

--osztályfőnök: 12.

## **Ö, Ő:**

--önállóság, önálló vélemény: 13, 14, 20, 34, 40, 43, 47, 59, 69, 82, 145.

--önszabályozás, önvizsgálat, önkorrekción, önreflexió: 63, 94, 97.

--összefüggés (koherencia): 12, 15, 20, 47, 63, 64, 66, 69, 73, 74, 75, 81, 83, 119, 130, 139, 149.

--összegzés (szintézis): 30, 40, 68, 95, 101, 119, 143, 145, 148.

--ötletbörze (brainstorming): 32

**P:**

- PANDEL, Hans Jürgen: 109.
- paradigma, jó-rossz paradigma: 77, 134.
- párbeszéd (dialógus): 14, 20, 30, 34, 35.
- pármunka, csoportmunka: 16, 32, 38, 109.
- passzivitás, tanulói passzivitás: 17, 84.
- pedagógia, pedagógiatudomány, tervezett pedagógiai tevékenység, pedagógiai munkaközösség, pedagógiai érték, pedagógia alkalmazhatóság: a fogalom szinte az összes oldalon megtalálható
- pedagógus, kezdő pedagógus, rögtönző pedagógus, pedagógusi imázs, pedagógus-továbbképzés (in-service training): a fogalom szinte az összes oldalon megtalálható
- periodizáció: 66, 71.
- PIAGET, J.: 83.
- plakát, plakátkészítés: 33, 95, 114, 121, 139.
- POPP, Susanne: 81.
- portfólió: 33.
- pragmatikus: 43, 44, 88.
- praktikus, praktikuság: 10, 13, 86, 87, 88, 93, 104.
- prezentáció (bemutatás): 69, 83.
- probléma, problémaérzékenység, problémafelvetés, problémaköz-

- pontúság, problémamegoldás: 28, 47, 65, 67, 109, 119.
- produktív tanulás, produktív módszer: 36, 41, 43, 79.
- program, Állami Oktatási Program, Iskolai Oktatási Program: 93, 105, 151.
- projekt, projekt módszer: 33, 112.
- projektor: 95.
- pszichológia, pszichológiai kutatás: 80, 84, 100, 149.
- pszichoszomatikus: 103.

**R:**

- rabszolgaság: 24.
- racionális, racionalitás: 25, 39, 52, 54, 56, 57, 59, 63, 69, 80.
- recepció, receptív (befogadó) módszer: 43,
- reflexió, önreflexió, önkorrekció, reflexív történelemszemlélet: 63, 74, 75, 94.
- rekonstrukció, rekonstruálás: 22, 40, 87, 132, 142.
- relativizált múlt: 27, 135.
- relevancia, releváns: 38, 51, 53, 63, 67, 69, 85, 94, 138.
- reprodukción, reprodukció, reprodukció: 43.
- retrospektív: 22.
- ritmus: 72.
- ROHLFES, Joachim: 15.
- roma, roma tanuló: 87.
- rögzítés, rögzítő módszer: 16, 21,

30, 32, 35, 38, 41, 42, 109, 119,  
120.  
--rutin: 127, 129, 138.  
--RÜSEN, Jörn: 15.

## S:

--SALLAI, József: 20, 50, 80, 148.  
--SCHMID, Heinz Dieter: 110.  
--segédeszköz: 90, 94, 95, 98, 99,  
104, 105, 129.  
--séma, sematikus, sematizáció, sema-  
tizált jel: 67, 116, 125, 127, 128,  
141, 145.  
--sokszempontúság, multiperspektí-  
va: 17, 68, 133, 136.  
--spontaneitás: 80, 99.  
--STRADLING, Robert: 81.  
--statisztika, statisztikai jellegű forrás,  
statisztikai táblázat, kördiagram,  
oszlopdiaagram, vonalas grafikon:  
65, 70, 108, 114, 116, 117, 128,  
129, 130, 142, 143.  
--stratégia: 32, 74, 90, 112.  
--struktúra, strukturálódás, belső  
struktúra, történelmi struktúra:  
13, 27, 42, 47, 49, 51, 53, 54, 64,  
80, 83, 100, 104, 116, 119, 120,  
122, 133.

## SZ:

--szakszerűség, szakszerű álláspont:  
16, 17, 20, 23, 28, 29, 45, 50, 53,  
54, 59, 67, 79, 82, 84, 126, 136.  
--számítógép, számítógépes játék: 29,

34, 40, 85, 95, 124.  
--számmonkérés: 30, 31, 51, 53, 95,  
147.  
--számtani művelet: 142.  
--szándék, emberi szándék: 25, 27,  
35, 36, 56, 64, 95, 126, 133.  
--SZÁRAY, Miklós: 34, 37, 124.  
--szelektív: 22, 51.  
--szélsőjobboldal: 48.  
--személyiség, pedagógus személyisé-  
ge, tanuló személyisége, személyi-  
ségfejlesztés: 12, 20, 21, 36, 44,  
80, 83, 115, 117.  
--szemléltetés: 86, 115, 124, 129.  
--szempont, külső szempont, szem-  
szög, perspektíva, békaperspektí-  
va, madárperspektíva, többszem-  
pontúság (multiperspektivitás),  
különböző szemszögek, nézőpon-  
tok többirányúsága: 10, 13, 17,  
21, 22, 23, 24, 30, 31, 35, 39,  
49, 51, 52, 53, 55, 56, 58, 59, 60,  
63, 64, 65, 66, 68, 74, 80, 82, 84,  
85, 87, 95, 96, 98, 102, 106, 107,  
108, 113, 119, 124, 126, 128,  
129, 130, 134, 136, 137, 139,  
142, 149.  
--szerepjáték (role play): 30, 34.  
--szerkesztés: 37, 106, 137.  
--szervezés, szervezési ügyek, tanulás-  
szervezés: 32, 37, 39, 94, 96, 100.  
--szimbólum: 125, 127, 144.  
--szinkron, szinkron szemlélet, szink-  
ronizáció: 23, 39, 71, 72.

- szintetizáló táblázat, szintetizáló fá-  
zis: 72, 144, 148.
  - szociális, szociális felelősség, szociá-  
lis kompetencia, szociális státusz:  
12, 47, 62, 85, 86, 87, 120.
  - szórakozás: 105, 106.
  - szóvá tétel (verbalizáció): 62, 69,  
130, 143.
  - szöveg, szövegértés, történelmi szö-  
veggyűjtemény, non fiction szö-  
veg: 11, 29, 35, 55, 65, 86, 99,  
106, 107, 108, 109, 110, 111,  
113, 114, 115, 118, 119, 121,  
122, 127, 130, 134, 135, 136,  
137, 140, 141, 143.
  - szubjektív, szubjektivizálódás, szub-  
jektivitás, kortársi szubjektivitás:  
55, 56, 57, 58, 59, 80, 113, 125,  
126, 141, 144.
  - szülők: 21, 37, 90, 98.
- T:**
- táblázat, kronológiai táblázat: 116  
(A táblázatok listája a 148-149.  
oldalon található)
  - taktika: 90.
  - tananyag, tananyagelrendezés: 16,  
17, 18, 29, 30, 42, 43, 45, 49, 50,  
51, 53, 77, 78, 79, 80, 90, 91, 93,  
96, 97, 100, 102, 103, 105, 106,  
107, 108, 112, 115, 116, 119,  
142, 145.
  - tánc: 87.
  - taneszköz, taneszközhasználat, tan-  
rendszer: 16, 62, 85, 103, 104.
  - tankönyv, tankönyvíró, tankönyv-  
szerző, tankönyvi design, tan-  
könyvhasználat, tankönyv objek-  
tív korlátai, ingyenes tankönyv,  
tankönyvkiadó, szabad tankönyv-  
piac: 12, 16, 18, 23, 29, 34, 35,  
37, 42, 48, 50, 53, 55, 56, 57, 58,  
59, 71, 75, 76, 95, 97, 98, 99,  
100, 102, 103, 104, 105, 106,  
107, 108, 109, 110, 111, 112,  
113, 114, 115, 116, 117, 120,  
121, 122, 123, 134, 135, 136,  
137, 149.
  - tankönyvtípusok: tanításra szánt  
tankönyv, munkáltató tankönyv,  
kombinált tankönyv: 107, 108,  
110, 112, 113, 121, 134, 149.
  - tanóra, tanórátípusok: új ismerete-  
ket feldolgozó tanórátípus; tudást  
elmélyítő tanórátípus; gyakorol-  
tató tanórátípus; ismétlő-összegző  
tanórátípus; számonkérő tanórátí-  
pus; rendhagyó tanórátípus; kom-  
binált tanórátípus: 11, 16, 17, 29,  
30, 31, 35, 40, 48, 51, 53, 64, 75,  
82, 84, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97,  
98, 99, 100, 102, 104, 117.
  - tanári kézikönyv: 112.
  - tanári magyarázat: 16, 29, 35, 124.
  - tanárorientáltság: 43.
  - tantárgy, attitűdtantárgy, tudástan-  
tárgy: 83.
  - tanterv, kerettanterv, nemzeti alap-

- tanterv, kerettanterv, helyi/iskolai tanterv: 53, 91, 92, 93, 149.
- tanulásszervezés: 32.
- tanulói tevékenység: 74, 81, 82, 83, 102.
- tanulóorientáltság: 43, 79.
- tapasztalat, személyes tapasztalat: 12, 13, 14, 29, 32, 44, 45, 56, 59, 82, 95, 98, 102.
- tárgyi tudás: 18, 135.
- társadalmi nem (gender): 136.
- taxonómia, taxonomizáció, Bloom-féle taxonomizáció: 78, 82, 90, 99, 100, 101, 102, 149.
- technika, gyakorlati technikák: 16, 18, 36, 37, 40, 52, 71, 87, 90, 91, 95, 99, 104, 105, 107, 111, 127, 137, 138, 141, 142, 143.
- tehetség, tehetséggondozás: 104.
- teljesítményorientáltság: 38.
- településméret: 127.
- tempó: 72, 111.
- tény, tényyszerűség: 20, 28, 47, 50, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 65, 80, 81, 101, 113, 118, 132, 138, 147, 148.
- terepmunka: 31, 32, 36.
- térkép, történelmi térkép, iskolai történelmi térkép, térképhasználattal, térképvázlat, térképjel, történelmi térkép típusai: tankönyvben szereplő térkép, iskolai falitérkép, iskolai történelmi atlasz, földgömb (glóbusz), analóg térkép, digitális formában megjelenő térkép, interaktív térkép, animált (mozgást szemléltető) térkép, falitérkép, kontúrtérkép, iskolai kézi történelmi atlasz: 18, 29, 67, 95, 99, 115, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 145, 149.
- terminus technicus (szakkifejezés): 52, 54, 117.
- terv, tervezés, miktoterv, mezoterv, makroterv: 16, 25, 44, 51, 84, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 120, 141, 149.
- teszt: 78.
- tévé, szórakoztató történelmi tévécsatorna: 105, 138.
- tevékenykedtetés: 85, 100, 110, 111, 112.
- téves képzet, tévképzet, téveszme, tévhit: 14, 29, 56, 57, 58, 60, 70, 103.
- típushelyzet: 79.
- tiszta lap (tabula rasa): 83.
- topográfia: 50, 123, 131.
- TORRES, Pedro Ruiz: 28.
- torzítás, értelmi torzítás: 125.
- többszemponúság (multiperspektivitás): 68, 82, 133, 134, 136, 142.
- tömegoktatás: 104.
- történelem: a fogalom szinte az összes oldalon megtalálható
- történelemtanár: 20, 24, 28, 48, 104.
- történelemtanítás, hagyományos is-

- kolai történelemtanítás: 16, 59.
- történelmi beszédmód (narráció): 22, 54, 67, 113,
- történelmi eseménysor megelevenítése: 34, 86.
- történelmi helyszín (in situ): 31, 34, 36, 48, 67, 88, 117, 127, 138, 141.
- történelmi hőfok (intenzitás): 60, 135.
- történelmi környezet (kontextus): 28, 53, 54, 55, 129, 139, 144.
- történelmi kultúra, historical culture, geschichtskultur, történelmi műveltség, történelmi tudat, történelmi írástudás (historical literacy): 14, 15, 19, 20, 25, 27, 47, 48, 67, 107, 117.
- történelmi tér: 128.
- történelmi térkép gyakorlása: 127, 128.
- történelmi tudás, mélységi történelmi tudás: 53.
- történész, szaktörténész: 13, 14, 15, 16, 17, 23, 24, 25, 26, 52, 57, 59, 60, 65, 67, 81, 109, 111, 113, 115, 121, 122, 133, 141.
- történeti vizsgálati eljárás, történeti munkamódszer: 67, 16, 113, 115, 121.
- történet = sztori, egyedi és a tipikus sztori, fabrikált sztori: 22, 24, 26, 27, 82, 86.
- történet, eseménytörténet, gazdaságtörténet, hadtörténet, politikatörténet, technikátörténet: 42, 66, 68, 87, 142.
- történetfilozófus: 23.
- történetírás, történettudomány, pozitivistista történetírás: 14, 15, 17, 21, 25, 39, 47, 56, 67, 69, 73, 80, 100, 133, 137, 145.
- transzformálódás, transzformáció (átalakítás): 79, 140.
- trend: 24.
- tudás, tudásterület: 50, 61.
- tudásstruktúra-képzés: 51, 53, 54.
- V:**
- VAJDA, Barnabás: 26, 117.
- VAJDA, Zsuzsanna: 61.
- vallás, vallásos emberek, Isten, istenfélő: 25, 58, 73, 108,
- válogatás (szelekció): 28, 49, 51, 53, 108, 110, 113, 136.
- változatosság: 91.
- változó tér problémája: 126.
- variáció, variációs módszer: 30, 34, 40.
- vélemény, véleményalkotás, elfogult vélemény, véleménycsere, spontán vélemény, személyes vélemény: 20, 23, 24, 33, 38, 39, 56, 57, 59, 64, 65, 74, 118, 119, 143, 144, 145.
- VELLA, Josanne: 61, 81, 88, 134.
- verbalizáció (szavakba foglalás): 62, 69, 83, 116, 130, 131, 143.
- vetítés: 29.

- világkép: 84.  
--VIRTA, Arja: 15.  
--viszonylagossá tétel (relativizáció):  
27, 71, 135.  
--vita (disputa), vitakészség: 16, 23,  
30, 33, 38, 39, 47, 57, 61, 64, 69,  
87, 111, 144, 145.  
--vízrajzi jel: 127.  
--vizualizáció (láthatóvá tétel), vizu-  
ális világ: 35, 64, 67, 115, 117,  
123, 140, 143.  
--vizsgálat, vizsgálati eljárás: 13, 21,  
23, 30, 33, 44, 57, 59, 60, 66,  
67, 69, 74, 76, 79, 80, 81, 82, 83,  
105, 112, 145.  
--vulgarizálás: 28.
- W:**  
--WYGOTSKI, L.S.: 83.  
--WOJDON, Joanna: 105.
- Z, ZS:**  
--zavartalanság: 91.  
--zene, zeneiskola, zenekotta: 86, 87,  
117.  
--ZSOLNAI, József: 88, 89.







Univerzita J. Selyeho  
Pedagógická fakulta  
Bratislavská cesta 3322  
SK-945 01 Komárno  
[www.ujs.sk](http://www.ujs.sk)

Vajda Barnabás

Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába  
(Úvod do didaktiky a metodiky vyučovania dejepisu – druhé vydanie)

Szakmai lektorok / Odborní lektori:  
Doc. PaedDr. Viliam Kratochvíl PhD.  
Dr. habil. Kaposi József, PhD.  
PaedDr. Kulcsár Mónika

Nyelvi lektor / Jazykový korektor:  
PaedDr. Győriová Baková Eva

Redaktor/Szerkesztő:  
Dr. habil. PaedDr. Keserű József, PhD.

Tlačová príprava / Nyomdai előkészítés: Téglás Attila - TAMM

Tlačiareň / Nyomda: Pécs

Rozsah / Terjedelem: 7,7 AH / 7,7 szerzői ív

Počet výtlačkov / Példányszám: 300

Vydavateľ / Kiadó: Univerzita J. Selyeho, Selye János Egyetem

Rok vydania / Kiadás éve: 2018

Druhé vydanie / Második kiadás

ISBN 978-80-8122-239-9

*„A korszerű történelemtanításról való gondolkodás, illetve pedagógusképzés egyik legfontosabb magyar nyelvű könyve Vajda Barnabás munkája. Különösen igaz ez a második kiadásra – nemcsak szemléletének újszerűsége miatt fontos ez a könyv, hanem azért is, mert korszerű szemlélete egyben egy új tudományterület, a történelemdidaktika első, magyar nyelvű összefoglaló szintetizálásra törekvő munkája.”*

Dr. Kaposi József, egyetemi docens

*„Vajda Barnabás könyve a gyakorló pedagógus tapasztalataival és szemével nézve korszerű, jól használható, fontos munka, amelynek ha a történelemre mint tantárgyra és annak tanítására vonatkozó megállapításait, következtetéseit általánosítjuk, azok bármely más tárgy oktatásában is felhasználhatók lesznek. Különösen tettszenek az ilyen, kicsit talán rendhagyó módon megfogalmazott megállapítások: „Én az iskola végső értelmét abban látom, hogy a tanuló az elsajátított műveltség birtokában boldogabb ember legyen.”*

PaedDr. Kulcsár Mónika, tanár



Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD. ezidáig tizenhárom könyvet írt és szerkesztett:

A csehszlovákiai ideológiai harc természetéről (1948–1989) (Komárom, Selye János Egyetem Tanárképző Kara, 2016)

Forms of Political and Media Propaganda in Central Europe, Czecho-Slovakia and Hungary (1938-1968) (Komárom, Selye János Egyetem Tanárképző Kara, 2016; mint szerző és szerkesztő)

Hidegháború es európai integráció – Régi és új értelmezések a 20. század második felének történeti értelmezéséhez. Monographiae Comaromienses 16. (Komárom, Selye János Egyetem Tanárképző Kara, 2015)

Várostörténeti fejezetek a csehszlovák szocializmus korából. Az urbanizáció formái Dél-Szlovákiában. Kapitoly z dejín miest za československého socializmu. Formy urbanizácie na juhu Slovenska. Chapters of urban studies from the communist Czechoslovakia. Forms of urbanization in Southern Slovakia. (Komárom, Selye János Egyetem Tanárképző Kara, 2015; mint szerző és szerkesztő Gaucsik Istvánnal együtt)

Rádío Slobodná Európa a jeho činnosť vo východnej Európe (Komárom, Selye János Egyetem Tanárképző Kara, 2013)

Dunaszerdahely. Várostörténeti monográfia (Dunaszerdahely Város Önkormányzata, Csallóközi Barátok Társulása, Dunaszerdahely, 2012; mint szerző Nagy Attila, Nagy Iván, Novák Veronika és Simon Attila társaságában)

Egy szabad hang Kelet-Európában – A Szabad Európa Rádió tevékenységéről a hidegháború alatt (Nap Kiadó, 2011)

Államhatár és identitás – Komárom/Komárno (Monographiae Comaromienses 3; Komárom, Selye János Egyetem Tanárképző Kara, 2011; mint szerző és szerkesztő)

Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába (Komárom, Selye János Egyetem Tanárképző Kara, 2009)

A XX. század magyar beszédei (Agave Könyvek, Budapest, 2007; mint szerkesztő)

A XX. század nagy beszédei (Agave Könyvek, Budapest, 2006; mint főszerkesztő)

Monoszlóy Dezső (Nap Kiadó, 2006)

Sigmund Freud és a XX. század eleji magyar irodalom – Tanulmányok magyar írók és a freudi pszichoanalízis kapcsolatáról (AB-ART, 2005)

A Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába – Második kiadás (Komárom, Selye János Egyetem Tanárképző Kara, 2018) c. könyv sorrendben a szerző tizennegyedik munkája.



ISBN 978-80-8122-239-9