

Mesterpéldány

091120

306 424 character with spaces (7,66 ív)

Szerző : Vajda Barnabás
Copyright Vajda Barnabás

Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmethodikába
Úvod do didaktiky a metodiky vyučovania dejepisu

Lektorálta: Doc. PaedDr. Viliam Kratochvíl PhD., Dr. Simon Attila, Mgr. Elek József

Kiadja: Selye János Egyetem, Tanárképző Kar

Célcsoport: Bc. és Mgr.

Példányszám: 300

Nyomdai előkészítés: Nagy Attila

Formátum: A5 (a kisebb)

A kiadás éve: 2010

ISBN:

Köszönöm F. Dárdai Ágnesnek és Galántha Gergelynek, hogy táblázataikat illetve összegzéseiket felhasználhattam.

Zvlášť sa chcem poďakovať môjmu bývalému učiteľovi, dnes už ctenému priateľovi, Viliamovi Kratochvílovi za jeho neuvěřiteľnú odbornú kolegialitu a veľkú pomoc, ktorú mi poskytol počas prípravy týchto učebných textov.

Tartalom

Tanács a jegyzet használatához.....majd be kell írni az oldallakat betördelés után

1) Didaktika és metodika.....

- 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 történelemmethodika között?
- 1.4) Mi következik történelemdidaktika és történelemmethodika különbségeiből?
- 1.5) Miben jelent többletet a történelemdidaktika a methodikához képest?

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

- 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?

3) Alapvető történelemdidaktikai és történelem módszertani ismeretek.....

- 3.1) Melyek az alapvető óratípusok?
 - 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 feladatai.....

- 4.1) Mi a feladata a történelem iskolai tanításának?

5) A történelmi ismeret.....

- 5.1) Mi a történelmi adat?
- 5.2) Mi a történelmi tény?
- 5.3) Mi a történelmi fogalom?
- 5.4) Mi a különbség adat, tény és fogalom között?
- 5.5) Mi a történelmi ítélet?
- 5.6) Milyen problémákat vetnek föl a történelmi ítéletek?
- 5.7) Hol a helyük és mi a szerepük a korszerű történelemoktatásban a szubjektív ítéleteknek?

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

- 6.1) Mi a különbség ismeret és képesség között?
- 6.2) Miért kell a történelemtanításnak kitüntetett figyelmet fordítania az idővel kapcsolatos ismeretekre és képességekre?

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

6.4) Hogyan osztályozhatók a történelmi képességek?

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

7.1) Mi és milyen a korszerű iskolai történelmi tudás?

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

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.....

8.1) Miért kell a tanórát előre tervezni?

8.2) Hogyan tervezzük a történelemórát?

8.3) Melyek az óratervezéssel kapcsolatos egyéb gyakori kérdések?

8.4) Mit jelent az operacionalizáció?

8.5) Mit jelent a taxonomizáció?

8.6) Hogyan küzdhetők le azok a pluszfeladatok, amelyek az alapos tervezésből, operacionalizációból és a taxonomizációból származnak a pedagógus számára?

9) A történelem tankönyv.....

9.1) Mi célt szolgál a történelem tankönyv?

9.2) Milyen típusú történelem tankönyvek vannak?

9.2.1) Tanításra szánt történelem tankönyv

9.2.2) Kronológián alapuló történelem tankönyv

9.2.3) Tematikus történelem tankönyv

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 történelem tankönyv?

9.3.1) Leíró vagy szerzői szöveg

9.3.2) Források

9.3.3) Didaktikai apparátus

9.3.3.i) Képek (kép mint illusztráció, kép mint forrás)

9.3.3.ii) Minilexikon, minieletrajz

9.3.3.iii) Kérdések és feladatok

9.3.3.iv) Gyakorlatok

9.3.4) Történeti munkamódszerek

9.4) Hogyan készülünk fel a történelem tankönyv használatára?

10) A történelmi térkép.....

10.1) Mi célt szolgál a történelmi térkép?

10.2) Milyen típusú 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 a történelmi térképen?

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

- 11.1) Hogyan függ össze a forráshasználat a korszerűséggel?
 - 11.1.1) Munkáltatás, cselekedtetés
 - 11.1.2) Kutató-felfedező módszer
 - 11.1.3) Empátia
 - 11.1.4) A történelem konstrukció jellege
 - 11.1.5) Többszempontúság
- 11.2) Hogyan viszonyuljanak egymáshoz tankönyv és források?
- 11.3) Milyen lépésekben áll a forrásfeldolgozó munka?
 - 11.3.1) Pre-analitikus fázis
 - 11.3.2) Analitikus fázis (analízis)
 - 11.3.3) Szintetikus fázis (szintézis)
 - 11.3.4) Poszt-szintetikus fázis
- 11.4) Milyen problémák merülhetnek fel a forrásfeldolgozó munka során?

12) Szemelvények különféle történelem tankönyvekben.....

13) A forrásfeldolgozó munka didaktikája és metodikája – példák

a feladatrendszerrel segített tanításra/tanulásra.....

- 13.1) Nyikita Hruscsov XX. kongresszuson mondott beszéde
- 13.2) Statisztikai adatok feldolgozása
- 13.3) Plakát 1968
- 13.4) Pionírok & Cserkészek

A táblázatok listája.....

Válogatott szakirodalom.....

Tanács a jegyzet használatához

Miként minden tudományos struktúra, jelen jegyzet is azon alapul, hogy a tudást bizonyos alapvető megállapításokra, pillérekre építi. Ezt a célt szolgálja az a **19 táblázat**, amelyek az aktuális történelemdidaktikai és történelemmethodikai tudás alapvetéseiként szolgálnak, s amelyekre referenciaként folyamatosan hivatkozom. Pl. a **3. táblázat** „Az oktatási módszerek felosztása a tanítás/tanulás fázisa szerint” címet viseli.

A táblázatok áttekintő listája a jegyzet végén található.

A jegyzet **13** számozott **fejezete** [1.–13.] egymástól függetlenül is olvasható. A fejezetekben kifejtett tudás azonban – igyekezetem szerint – összefüggő egészet alkot. Ahhoz, hogy ez a belső összefüggés megteremtődjön, arra volt szükség, hogy egyes fogalmakkal, jelenségekkel a jegyzet több helyén is foglalkozzam, különböző vonatkozásokban vagy összefüggésekben. Jellemzően több összefüggésben felbukkanó fogalmak pl. az *óratípusok* vagy a *módszerek*; de ilyenek a *képességek* vagy a *munkáltatás* is.

Abból a célból tehát, hogy a szöveg tudományos koherenciáját fenntartsam, másfelől a Tisztelt Olvasónak az ide-oda keresést megkönnyítsem, a szövegben **el re-hátra utalásokat** helyeztem el ún. szögletes zárójelben. A zárójelben lévő szám rendszerint egy fejezetet jelent, mint pl. [4.], ahol *Az iskolai történelemtanítás feladatairól* lehet b) fejezetben olvasni. Máskor a szám egy alfejezetre, azon belül is egy konkrét pontra vonatkozik, mint pl. [4.1.2.ii]; ez utóbbi annak b) fejezetében kifejtése, hogy az iskolai történelemtanításnak *három egymással egyensúlyban lévő pilléren* (ismeretközvetítés, gondolkodásfejlesztés, érték- és normaközvetítés) kell alapulnia.

Amikor tehát a jegyzetben ezt olvassuk: „*A harmadik ok, hogy mindegyik olyan csoportos tevékenység, amely összhangban van a korszerű motiváló módszerekkel, a történelemtanulás optimális típusaival [3.3; 6. táblázat], valamint az iskolai történelemtanítás jelenleg definiált feladataival [4.]*” – akkor a [3.3; 6. táblázat] azt jelenti, hogy történelemtanulás optimális típusainak leírását a 3.3 fejezetben, azon belül is a 6. táblázatban találjuk; az iskolai történelemtanítás jelenleg definiált feladatairól pedig a 4. fejezetben lehet b) fejezetben olvasni.

A magyar szakkifejezések mellett a szövegben időnként angol és német kifejezéseket, pl. „*tankönyv (u ebñica dejepisu, dejepisná u ebñica; textbook; Lehrbuch)*”, hogy megkönnyítsem a különböző nyelvű szakirodalomban való tájékozódást. Tudatosítom azonban, hogy a szöveg korántsem teljes – a teljességre való törekvés meghaladta volna a jegyzet lehetőségeit.

A kéziratot 2009. november 8-án zártam le.

1) Didaktika és metodika

1.1) Mi a módszertan?

1.1.1) A görög-latin eredetű *methodosz* szó jelentése: **célhoz vezet út**. A metodika vagy módszertan 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,
 - célzottan,
 - rendszeresen (ismételve) alkalmaz,
- valamint amelyeket
- célfüggetlen,
 - tartalomfüggetlen,
 - eszközfüggetlen alkalmaz.

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

1.2.1) Egyes alapvető **óratípusok** [3.1] és **oktatási módszerek** ([3.2]; *vyučovacie metódy; teaching methods*) ugyanúgy vagy nagyon hasonlóan kerülnek alkalmazásra a tantárgyak tanítása során. Pl. az új ismereteket feldolgozó tanóratípust, vagy a tudást elmélyítő /gyakorlathoz vezető tanóratípust nemcsak a történelemtanításban alkalmazzuk. Ugyanígy az olvasás/olvasztatás, kérdés-felelet, szövegértés és -alkotás 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 (*používanie 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. osztályfőnöki 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, felfeléként a gyermeklélektannal közösen, hogy a pedagógus a tanulót **egész entitásként** lássa: figyelembe vegye annak teljes iskolai környezetét (pl. más tantárgyakban nyújtott teljesítményét), valamint lássa a tanuló emberi személyiségének teljességét.

1.2.4) 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 vonásai, amelyek speciális módszerek kidolgozását és használatát igénylik. A történelemtanítás során ilyen specifikus módszertani eljárásokat igényel jelenség pl. az id [6.2].

1.3) Mi a különbség történelemdidaktika és történelemmethodika között?

1.3.1) A történelemdidaktika tág értelmezése (didaktika dejepisu; history didactics):

(i) **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. Felfogásukban 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, Zdeněk: Současné školní didaktiky – koncepty, možnosti, nebezpečí. In: Historie a škola III. Praha 2006, s. 29.)

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

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

(iv) A magyarországi történelemdidaktika vezető egyénisége, **F. Dárdai Ágnes** a következőképpen fogalmazza meg a történelemdidaktika specialitását: „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 történelemelméletéhez.” (Dárdai Ágnes: Történelemdidaktika és a kontroverzív történelemtanítás. In Dárdai Ágnes: Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI. Budapest, 2006, I. kötet. 30-32.)

1.3.2) **A történelemdidaktika szűk értelmezése.** Szűken értelmezve a történelemdidaktika a pedagógiatudomány altudománya. Tárgya az iskolai történelemtanítás elmélete, és az ehhez kapcsolódó tapasztalati (empirikus) kutatások. (Didaktika dejepisu je teoreticko-empirická subdisciplína, ktorá sa zaoberá teóriou školského dejepisu ako výučbového predmetu, vrátane školských empirických výskumov.)

1.3.3) **Történelemmethodika**, azaz **történelem-módszertan**. A történelemmethodika a pedagógiatudomány altudománya. Feladata az oktatási módszerek [3.2] alkalmazása a konkrét tanítási helyzetekben, vagyis az iskolai történelemtanítás

gyakorlati megvalósítása. Ennek megfelelően a történelemmethodika az elméleti ismeretekből indul ki, de főleg a praktikus iskolai tanítási gyakorlatra összpontosít.

1.4) Mi következik történelemdidaktika és történelemmethodika különbségeiből?

Jegyzetünkben alapvetően a történelemdidaktika **tág értelmezéséből** indulunk ki [1.3.1]. Ugyanakkor történelemdidaktika és történelemmethodika területeit nem választjuk el egymástól, hanem kérdéseikkel párhuzamosan foglalkozunk; az utóbbival azonban 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 [5.] és képességekhez [6.] tanulói munkamódszereket [3.2.2] kapcsol, alakít ki.

1.4.3) A pedagógus cselekedeteiben **didaktika és methodika kölcsönhatása** nyilvánul meg. Más szavakkal: annak eldöntése, hogy hogyan, mi módon zajlik a történelem tanítása/tanulása, az nem egyszeren 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 [3.2.2]. 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 történelemmethodika is egyre fokozódó mértékben alkalmazni kezdte az alábbi eljárásokat:

(i-ii) A **források iskolai használata** és a **történelmi munkamódszerek** [6.4.3.i; 11.3.2.ii]. A források használata és azok mélység-eltérő 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 gondolkodásra való serkentésnek kell dominálnia. A történelemdidaktikai képzettség pedagógus úgy fogja fel szakmáját, mint a történettudomány és a pedagógia ötvözetét

[1.3.1; 5.6.4]: ismeri a történelmi munka alapvető fogásait (pl. forrásokkal való munka, forráskritika), és ismeri ezek iskolai alkalmazásának lehetőségeit [11.]. 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 [3.2.2; 3.3; 7.3; 7.4; 7.5; 8.4.3; 9.2.7] és **mélység-elv** feldolgozását jelenti [7.2.2.ii]. A történelemdidaktika ragaszkodik ahhoz is, hogy (szemben az egyoldalú történelemértelmezéssel) minden történelmi jelenség feldolgozása **nyitott értelmezési mezőben** valósulhasson meg [5.6.4; 5.7.2; 7.2.4], ugyanúgy, ahogy a független történész is gondolkodik és dolgozik.

(v) A történelemdidaktika a történelmi ismeretek megszerzésén túl az ismeretek **alkalmazását** is hangsúlyozza. Iskolai környezetben az alkalmazás narratív kompetenciát jelent [6.4.3.], 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 építek fel a tananyagot?	Miért pont úgy tanítom/tanítom, ahogy?
Milyen módszereket alkalmazok?	Hogyan tudom növelni a tanulói aktivitást, és hogyan tudom hozzásegíteni őket az önálló értelmezés képességéhez?
Milyen eszközöket alkalmazok? (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 történelemmethodikához 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 történelemtanítás képes-e, fel van-e készítve formálni azt a narratív kompetenciát [6.4.3.], amely a történelemdidaktika tág értelmezéséből következik [1.3.1].

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

(i) Történelemdidaktikai jelleg 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 környezetéb l vagy az iskolatípusból származnak. [Az ide vonatkozó érveket ld 7.6.]

(ii) Történelemdidaktikai irányú munkát végez az a pedagógus, aki a mindennapi oktatásban a gyakorlati megoldanivalók mellett figyelembe veszi a történelemnek mint a **társadalomban ható tényez nek** a jelenségeit. Pl. hogy a történelem az általános m veltségen 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 összembari dimenziókhoz 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 végbemen , véget nem ér párbeszéd.” (E. H. Carr: What is history? Published in New York by Random House, Inc. 1961.)

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 András–Sallai József: Az általános iskolai történelemtanítás módszertani alapelvei. In: A történelem tanítása. Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002, 69-70.)

2.1.3) **F. Dárdai Ágnes**: „Aki történelmet tanít, arra vállalkozik, hogy tanítványait szakszer en segíti a történelmi megismerés folyamatában. Tanulóinak figyelmét a múltira irányítja, és segíti ket a történelem megismerésében, megértésében, a múlt rekonstrukálásában 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 m veltségük fundamentumát képezik.” (F. Dárdai Ágnes: Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI. Budapest, 2006. I. kötet, 66.)

2.1.4) **Federmayer Katalin**: „Az alapelv, nagyon helyesen, azt diktálja, hogy a történelemoktatást úgy lehet leginkább depolitizálni, ha a különböző politikai diskurzusok, >>hegyi beszédek<< helyett a hangsúlyt átcsúsztatjuk 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 Katalin: A dokumentumelemzés haszna és csapdái a történelemtanításban. Új Pedagógia Szemle, 2004. december, 15.)

2.1.5) Felfogásunkban az iskola a m vel dés formális (értsd: erre létrehozott) intézménye, amely versenyben áll a m vel dés más, nem intézményesített formáival, pl. a szül kt l, a médiákból stb. származó tudással. A m vel dés végs értelmét abban látjuk, hogy a tanuló az elsajátított m veltség birtokában boldogabb ember legyen. A boldog tanuló, a **boldog ember** kim veléséhez az iskola azzal tud leginkább hozzájárulni, ha szakmai felel ssége 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 korszer ismereteinek pedagógiailag céltudatos módon való feldolgozása és közvetítése, és semmiképpen sem a történettudomány „lebutított” változata. Tömören: a történelemtanítás a történettudomány didaktikailag céltudatosan feldolgozott változata.

2.2) Mi a különbség múlt és történelem között?

A múlt az id 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]

Múlt (minulos ; past)	Történelem (dejiny, história; history)
<p>A múlt objektív valóság.</p> <p>Emberi érzékelése az elmúláshoz köt dik, és a legtöbb embernek (legalábbis az európai kultúrában) olyan folyamatot jelent, amelyben az események kezd dnek, lezajlanak és befejez dnek, 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 beszámolóí (pl. levelei).</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. tárgyakat, személyek életét, eseményeket) megvizsgálja, értelmezi, és valamilyen formában (pl. el adásban, leírva, filmen) közzéteszi.</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 jelent sége 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 – f leg saját személyes múltját és személyes emlékeit – történelemnek tartja. Ezzel ellentétben viszont a történelmet tanító pedagógusnak a (2. táblázatban leírt) **szakszer állásponton** kell állnia, és éppen az a feladata, hogy a tanulóiban múlt és történelem különbségének tudatát kialakítsa.

2.3.2) Az iskolai történektanítás tárgya olyasmiről, 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 els kérdés az, hogy hány múlt és hány történelem van. **Michael Joseph Oakshott** (ejtsd: *óksot*; 1901-1990) angol történefilozófus szerint „bár múlt csak egy van, de a különböző megközelítések különböző múltakhoz vezetnek”. (Idézi 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.*) A második kérdés, hogy az iskolai történelemtanulás során a tanulóknak a másoktól (történészeket, tankönyvszerzőket vagy pedagógusoktól) 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 jelentése van a történelem tanítása szempontjából a múlt különböző felfogásainak?

A múltat tekinthetjük a múltból; ez az egykorú vagy kortárs (**szinkron**) szemlélet (szinkronny poh ad na minulos). A múltat tekinthetjük a mából; ez a visszatekint (**diakron**) szemlélet (diakronny poh ad na minulos). 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 (zaujatos; bias). A mából visszatekintő szemléletben meghatározó helye van a mai tudásnak, amely szélesebb körű, éppen ezért kritikusabb. Amennyiben vitát rendezünk [3.2.2; 4. táblázat; 2.B] vagy ítéletet [5.5] kívánunk mondani egy múltbeli jelenségről, szükséges tudatosítani az egykorú és a mai szempontok közötti 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 minden ország elítéli, nem jelenti, hogy a tanulókkal ne vizsgálhatnánk olyan korabeli forrásokat, amelyek a gyarmatosítás elnyeréséért adnak számot.

3) Alapvető történelemdidaktikai és történelemmódszertani ismeretek

3.1) Melyek az alapvető óratípusok?

3.1.1) **Új ismereteket feldolgozó tanóra** (kevésbé szakszerűen: új anyagot átvevő óra). Ez megvalósulhat pl. tanári magyarázattal, kérdve 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, felfedezési módszer), a hordozó pedig lehet más, mint a tankönyv (pl. tárgy, film, feladatlap, munkafüzet). A teljes egészében pedagógusra és tankönyvre alapozott történelemtanítás manapság nagyon korszerűtlen módszernek számít.

(ii) A másik téves nézet, hogy az **álló- vagy mozgóképes vetítéssel** végrehajtott új ismereteket feldolgozó tanóra eleve sokkal hatékonyabb, mint az új anyag átvételének egyéb formái. Nem a hordozóeszköz ugyanis a döntő, hanem a tananyag didaktikai feldolgozottságának a foka. Ez azt jelenti, hogy egy jól elkészített hagyományos pedagógiai foglalkozás (pl. a tankönyv leleményes használata, vagy az átgondolt kérdéskérdő módszer) bizonyosan sokkal hatékonyabb, mint a rosszul alkalmazott vetítés 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 állóképek 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 tanult rögzítése, a megtanult ismeretek és az azokhoz kapcsolódó képességek gyakoroltatása, valamint a tanulók felzárkóztatása. Konkrét módszerei közé tartoznak pl. a kérdés-felelet, a feladatlapmal támogatott foglalkozások, a memóriakártyák készítése és alkalmazása, a didaktikus játékok stb. A tudást elmélyítő, gyakoroltató tanóra kapcsán hangsúlyozni kell két szempontot:

(i) 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 **javítás** (korrekció) építő mozzanatait hordozza magában.

(ii) 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 **csopartos foglalkozások**, mivel a tanulók így egymástól tudnak tanulni, egymást tudják segíteni, korrigálni.

3.1.3) Ismétli, összegző tanóra. Az ismétli, összegző tanóra egy ponton nagyon hasonlít, egy másik ponton viszont erősen különbözik a tudást elmélyítő, gyakoroltató tanórától. 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 ismétli és összegző tanórátípus a „nagyvonalakat” szemléli. Az ismétli, összegző óra során kicsit „hátrálépünk” 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, abstrakció).

Az ismételt, 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 tanulócsoport egy-egy történelmi helyzet soha-meg-nem-valósult, de egyébként potenciálisan lehetséges változatait modellezi, elemzi.

3.1.4) **Számonkér 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 fegyelmelés, büntetés céljából alkalmazott számonkérés a pedagógus módszertani tanácsalanságának vagy felkészületlenségének a jól látható jele.

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 óratípusok 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 vyučovacích metod; types of teaching methods). A felosztások nagy számát és jelentős tartalmi eltéréseit az magyarázza, hogy a csoportosítások igen különböző szempontokat vesznek figyelembe. Az oktatási módszerek egyik legáltalánosabb szempontú felosztása a **tanítás/tanulás fázisa** szerinti felosztás. (Labischová, Denisa–Gracová, Blažena: Příručka ke studiu didaktiky dějepisu. Scripta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis, 2008, 67.) [3. táblázat]

Az oktatási módszerek felosztása a tanítás/tanulás fázisa szerint:
<ul style="list-style-type: none">• motivációs módszerek• bemutató / megjelenítési módszerek• rögzítési módszerek• ellenőrzési 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. [4. táblázat]

1. ALAPMÓDSZEREK (základné metódy)	2. MOTIVÁLÓ MÓDSZEREK (motiva né metódy)	3. STRATÉGIÁK, KOMPLEX MÓDSZEREK (stratégie, komplexné metódy)
<p>1.A) Tapasztalatokon alapuló tanulás/tanítás: --puszta megfigyelés --élethelyzetekb l való tudatos tanulás (osztályon vagy iskolán kívül)</p>	<p>2.A) Motiváló közös tevékenység: --ötletbörze (ún. brainstorming) --pármunka --csoportmunka (skupinová práca)</p>	<p>3.A) Kutató-felfedez (ún. exploratív) módszer (výskumno-objavné u enie sa): --kísérlet (experiment) --oknyomozás --terepmunka (pl. temet vizsgálat)</p>
<p>1.B) Frontális tanítás (u ite ský výklad, frontálny prístup): --tanári el adás (prednáška) --el adás illusztrációval vagy bemutatóval (demonstráció) --beszélgetés (rozhovor) --kérdve kifejt módszer</p>	<p>2.B) Véleménycsere és vita (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 (el írt) (domácia úloha povinná) --memorizálás</p>	<p>2.C) Motiváló munkáltatás: --házi feladat (önkéntes) --portfólió-készítés (u enie dejepisus portfóliom) --plakátkészítés --tárgy- vagy eszközkészítés (gyurma, fa, makett stb.) --kiállítás a tanulók munkáiból (ún. display)</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): --régi játék felelevenítése (pl. Gazdálkodj okosan!) --párbeszéd (valós vagy fiktív szerepjáték, ún. role play) --történelmi eseménysor megelevenítése (pl. egy per eljátszása; simula ná hra) --variációs módszer [ld. 3.1.3] --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: --tankönyvbeli kérdések, feladatok és gyakorlatok megoldása --feladatrendszerrel segített tanítás/tanulás (munkáltató tankönyv, feladatgy jtemény, munkafüzet)</p>	<p>2.E) Motiváló képességfejlesztés: --képességfejleszt munkafüzet (Kaposi J. - Száray M.) --didaktikailag el készített forráselemzés (ún. Kratochvíl-féle empatikus feladatsor)</p>	

1.F) Történelmi helyszín vagy múzeum meglátogatása (návšteva múzea)		3.F) Történelmi helyszín (in situ módszer) vagy múzeum meglátogatása: el re megszabott feladatsorral kísérve (pátranie, skúmanie)
--	--	--

Megjegyzések a 4. táblázathoz:

(1.B) **Frontális tanítás.** A frontális tanítás monológ formái: a tanári el adás (explika ná, vysvet ujca metóda), a jegyzetdiktálás, a tankönyvi szöveg pedagógus általi felolvasása stb. A tanári magyarázat párbeszédes formái: a beszélgetés, a kérdve kifejt 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 el adói-bemutatói képességekkel kell rendelkeznie, hogy magyarázata, el adása érdekes legyen. Alapos szakmai ismeretekre is szüksége van, mert ha ezek hiányoznak, akkor a tanulók „tankönyvíz” pedagógust fognak látni-hallani. A tanári magyarázatnak komoly beszédtechnikai feltételei vannak, mint pl. a tiszta artikuláció és az er s hang. A frontális tanításhoz a pedagógusnak magas szint kommunikációs képességekkel is rendelkeznie kell. Pl. mondanivalóját tudnia kell úgy megfogalmazni, hogy azt a különböző képesség tanulók is megértsék. Az el adás 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 id pontválasztás képes a legjobb szándékkal el készített el adást 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 tanulóid vel. A jó házi feladat célzott pedagógiai tevékenység, és nem büntetés. A jó házi feladat vagy a tanórai szakmai munka **id beli meghosszabítása** (befejezése, kiegészítése), vagy annak **elmélyítése** (pl. gyakoroltatása, nyugodt körülmények között átgondolása). A jó házi feladat **arányos** (kell akarat mellett elvégezhet , 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 el írt. Rá kell mutatni a házi feladat ellen rzésében a **következetességre**. A házi feladathoz a következő órán vissza kell térni: teljesítésének tényét, valamint a teljesítés min ségét ellen rizni kell. Az **ellen rzés** igyekezzen a pozitív motiváció szándékával jutalmazni, dicsérni, de legalábbis iránymutatóan értékelni. A következetesség jegyében a nem teljesített házi feladatot is számon kell kérni, és lehet séget kell adni a korrekcióra vagy a pótlásra. A pedagógiailag indokolatlan, vagy folyamatosan ellen rzés nélkül hagyott házi feladat az egyik leger sebb 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 **[3.3; 6. táblázat]** 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”).
- Kiseb **bonyolultabb**, de több lehetőséget rejtő technikák az „egérrágta” vagy „megégett” dokumentum, a címerfestés helye 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), a röndmúzeum 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 részéről is igényel bizonyos képzettségű művészi 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 cselekedtetés és teremtés 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 háttérnél és az esztétikai értéknél sokkal fontosabb a munkába fektetett erőfeszítés! A bemutatás, a munkák megjelenítése pedig értékes kapcsolatot jelent az iskolán kívüli világ és a szülők felé.

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

A képességfejlesztési alapszerek közé tartozik egyfelől a tankönyvbe szerkesztett **kérdések, feladatok és gyakorlatok** megoldása. Ha taxonómiailag átgondoltan **[8.5]** és változatosan alkalmazzák őket, akkor a kérdések, feladatok és gyakorlatok

(viszonylagos egyszerűségük ellenére) hatékony pedagógiai módszerek tudnak lenni. [A kérdések, feladatok és gyakorlatokról ld. 9.3.3.ii.]

A másik képességfejlesztő alpmódszer a **feladatrendszerrel segített tanulás**, melynek konkrét megnyilvánulási formái a munkáltató tankönyv [9.2.7], a feladatgyűjtemény és a munkafüzet [9.2.6].

A **képességfejlesztő munkafüzet** (A fogalom általam ismert első használata: Kaposi József–Szárny Miklós: Történelem III. Képességfejlesztő munkafüzet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 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 munkafüzet** nem általában kínál feladatokat, hanem kimondottan az érettségien elírt 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 hajtja 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. [További részletekért ld. 9.2.7; 15. táblázat.]

(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.

(2.B) A **véleménycsere** és a **vita** háromarcú módszer: módszer a tanításhoz/tanuláshoz, 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 közötti különbség akkor lesz világos, és a tevékenység akkor lesz történettudományilag hiteles, ha nem feledkezünk meg a múlt szinkron illetve diakrón szemlélete közötti

lényeges különbségről [2.4]. A forráselemzés fázisai között a vitának az ún. poszt-szintetikus fázisban van a helye [11.3.4.ii].

A vita hátránya, hogy tematikai szempontból eléggé korlátozott módszer. Két **témakörben** tudunk jól használható módszereknek. Az egyik azok a kiélezett történelmi döntési helyzetek, amelyeknek több lehetséges kimenetelük volt, s amelyek gazdagon dokumentálva vannak ahhoz, hogy a lehetséges alternatívák, kimenetek jól fölvezethetők legyenek. (Pl. ilyen az 1962-es kubai rakéta válság). A másik témakör azok a történelmi témák, amelyeknek olyan mai vonatkozásaik vannak, amiről a tanulóknak sarkos, éles nézeteik lehetnek. (Pl. gyermekmunka, női egyenjogúság, emberi jogok, társadalmi-politikai kérdések stb.)

A vitának vannak **szervezés- és viselkedésbeli feltételei**. 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 lévők fel is, anélkül, hogy az eljogosultságát a különálló véleményre megkérdőjeleznék. Úgy kell irányítani a vitát, hogy az ne fajuljon veszekedésre. A teljesen következetesen végigvitt iskolai vita igényli, hogy a vitázók elzárkózva meghatározzák a feltételeket, és döntőket válasszanak. Hasznos lehet, ha a vitáról jegyzék, hang- vagy videófelvétel készül, amit utólagos elemzésnek vet alá a csoport.

(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!*, *Termel szövetkezeti 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 ismételi, 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 [4.], valamint a jelenleg definiált és elvárt iskolai történelmi ismeretekhez [5.], képességekhez [6.].)

(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 megkövetelése (pl. tálcsontból, és az azzal való varrás, nyaklánc-készítés 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. (Pl. ld. Csölle Veronika: **Érvek a digitális történelemtanítás mellett és ellen**. In: *Eruditio–Educatio* 3 (2008), 3. sz. 89-93.) A történelemtanulás terén különleges módszertani lehetőségeket nyújtanak azok

az interaktív múzeumok, amelyek online lehet vé teszik a saját kép- és hangarchívumokhoz való hozzáférést. Köztük akad olyan is, amelyik lehet vé teszi, hogy bárki önállóan film- és hangdokumentumokkal dolgozzon: szekvenciát kiválasszon, összevágjon, feliratozzon stb. (Pl. ilyen a nagy-britanniai The National Archives honlapja: <http://www.learningcurve.gov.uk/focuson/film/> [2009.10.1.]. A dokumentumok itt személyi számítógépes és interaktív táblás felhasználásra is el vannak készítve. A módszer konkrét felhasználási lehet ségeir l ld. Ben Walsh: 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.)

3.2.3) **F. Dárdai Ágnes** az alábbi oktatási módszereket különbözteti meg. (F. Dárdai Ágnes: Történeti megismerés – történelmi gondolkodás. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI. Budapest, 2006. I. kötet, 63-64.) [5. táblázat]

I) A didaktikai feladatok szerint:

- I.1) új ismeretek tanításának/tanulásának módszerei
- I.2) a képességek tanításának/tanulásának módszerei
- I.3) az alkalmazás tanításának/tanulásának módszerei
- I.4) a rendszerezés tanításának/tanulásának módszerei

II) Az információ forrása szerint:

- II.1) verbális (szóbeli, írásbeli) módszerek
- II.2) szemléletes módszerek
- II.3) gyakorlati módszerek

III) Az irányítás dominanciája szerint:

- III.1) tanári dominanciájú módszerek
- III.2) tanulói dominanciájú módszerek
- III.3) közös tanári-tanulói módszerek

IV) Az oktatás logikája szerint:

- IV.1) induktív módszer
- IV.2) deduktív módszer

V) A tanulók megismer tevékenysége szerint:

- V.1) receptív módszerek
- V.2) reprodukív módszerek
- V.3) produktív módszerek
- V.4) részben felfedez vagy kutató módszerek

Megjegyzések az 5. táblázathoz:

(i) **A didaktikai feladatok szerinti felosztás** egy nagyon igényes (mert teljességre törekv) 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/tanulására is. E szerint a felfogás szerint az iskolai környezetben mind a négy felsorolt didaktikai feladat er teljesen a pedagógus feladata abban az értelemben, hogy ismeri a négy didaktikai feladat megvalósításához vezet 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 felhalad a nagyobb egység, azaz a részismeretektől az átfogóbb ismeretek felé. Tipikus esete, amikor egy történelmi korszakot a részletes eseménytörténettel, 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 között 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 tanulócsoporthoz 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 megismerési tevékenysége szerinti felosztásban** a receptív módszer a tanulók által való **receptiót**, azaz mechanikus befogadást jelenti. A reprodukív módszer a tanultak **reprodukción**, azaz mechanikus utánzását, visszaadását jelenti (reprodukción a historických faktov, udalostí a procesov). Konkrét reprodukív módszer pl. az olvasgatás, a szóbeli reprodukció (a tananyag „felmondása”), a tábláról való másoltatás. Ezekkel szemben minőségi többletet jelent egyrészt a produktív módszer, amelynek során valamilyen **produkció** jön létre, pl. szóbeli előadás, rajzolt vagy kézzel megfogható munka, másrészt a felfedező-kutató típusú módszerek, amelyek fokozottan számolnak a tanuló aktivitásával, alkotókészségével. [Ezekről ld. 3.2.2 fejezet; 4. táblázat; 2. és 3. oszlop.]

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 Ágnes: Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI. Budapest, 2006. I. kötet, 69-70.) [6. táblázat]

ismeretorientált	↔	képességorientált
tanárorientált	↔	tanulóorientált
irányított	↔	önálló
receptív és reprodukív	↔	produktív
kognitív jelleg	↔	emocionális

eszközjelleg	↔	folyamatjelleg /pragmatikus
--------------	---	-----------------------------

Megjegyzések a 6. 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;
- melyen 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 tanuláshoz 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.

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; 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** (képessegek, kompetenciák stb.). Majd ezt még továbbfejlesztve a történelemdidaktika már korántsem csak a tanítási (tehát a pedagógus által alkalmazott) eljárási módokat foglalja magában, hanem feladatultól azt is, 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 megosztott az ismeretek egyedüli forrásai lenni, a történelemdidaktika és a történelemmódszertan úgy reagáltak, hogy a mit tanuljunk? kérdésre 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 történelemtanulástól, mint tanítványai. Többletudása azonban nem merülhet ki ismereteinek mennyiségi többletében. A pedagógus minőségi többlettudása abban döntő, hogy **szakmódszertani képzettségének**, valamint (a tanulóknál jelentősen) **jobb szakismereteinek és emberi tapasztalatainak birtokában szakszerűbb és tökéletesebb**

rálátással rendelkezik a megtanulandó **tananyag feldolgozási irányaira és lehet ségeire**. A pedagógus szerepe épp azért kihagyhatatlan, mert a tanulók által elsajátítandó módszertant csakis vele közösségekben tanulhatják meg és gyakorolhatják a tanulók. Ezért a korszer pedagógus személyes szerepének arra kell fókuszálnia, hogy minél hatékonyabb eljárásokkal segítse tanítványait a történelmi ismeretek és eljárások megszerzésében.

4) Az iskolai történelemtanítás feladatai

4.1) Mi a feladata a történelem iskolai tanításának?

4.1.1) A történelem iskolai tanításának legtágabb értelmezését **Hans Glöckelnél** olvashatjuk. (Idézi Labischová, Denisa–Gracová, Blažena: P ír u ka ke studiu didaktiky d jepisu. Scripta Facultatis Philosophicae Univesitatis Ostraviensis, 2008, 35-36.) Glöckel szerint a történelmet azért tanítjuk, hogy a tanulási folyamat során a tanulók az alábbi területeken fejl djenek: [7. táblázat]

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • szépérzék (esztétikum) • elméleti tudás (teoretikum) • erkölcsi érzék (etikum) • politikai gondolkodás (politikum) • kritikai szemlélet • az emberi viselkedésmódok megismerése (antropológia) • a tanulók humanizálása, és az emberi nagyszer ség belátása (monumentalitás) • a kulturális örökség hordozása • filozófiai ismeretek |
|--|

4.1.2) Az iskolai történelemtanítás sz kebben értelmezett feladatait **F. Dárdai Ágnes** alapján az alábbi, három pillérben álló táblázatban foglaljuk össze. (F. Dárdai Ágnes: Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI. Budapest, 2006. I. kötet, 66-69.) [8. táblázat]

A történelem iskolai tanításának első feladatcsoportja: Ismeretközvetítés	A történelem iskolai tanításának második feladatcsoportja: Gondolkodásfejlesztés	A történelem iskolai tanításának harmadik feladatcsoportja: Érték- és normaközvetítés
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 beleérz , átérz képesség (empátia)	nyitottság, tolerancia nemzeti identitás az európaiság tudata a demokrácia és a humanizmus tisztelete az élet és a környezet védelme
általános történelmi m veltség és történelmi tudat	problémamegoldás	szociális felel sség

Megjegyzések a 8. táblázathoz:

(i) Az ismeretközvetítés, a gondolkodásfejlesztés, valamint az érték- és normaközvetítés három **egymásra épül pillérr** képvisel. Ez azt jelenti, hogy az iskolában a történeti 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 megvalósulásuk nélkül. Pl. nem fejleszthető a vitakészség semmilyen történeti témában tények és fogalmak nélkül; nem szabad nemzeti identitásra nevelni úgy, hogy a tanulók ne rendelkezzenek kritikai szemlélettel (természetesen saját nemzetük irányában is), vagy ne rendelkezzenek beleérző képességgel más embercsoportok és nemzetek iránt.

(ii) Az ismeretközvetítés, a gondolkodásfejlesztés, valamint az érték- és normaközvetítés három egymással **egyensúlyban lévő pillérr** képvisel. Ez azt jelenti, hogy egyik sem kerülhet túlsúlyba a másik kettő rovására. Pl. nem történhet meg, hogy az ismeretközvetítés (1. feladatpillér) elhomályosítja, jelentéktelenné teszi az értékek és normák közvetítését (3. feladatpillér). Pl. nem történhet meg, hogy a tanulók részletesen tanulnak a náci Németország szervezett antiszemitizmusáról, viszont nem mondódik ki az antiszemitizmus emberellenes volta. (Ugyanis ha csak az ismereti pillér alkotná a tanulást, s nem kötődne hozzá érték- és normaközvetítés, akkor a hitleri antiszemitizmus tanulása vagy a mai németek elleni gyűlöletkeltésre volna jó, vagy a tanulók körében esetlegesen meglévő szélső jobboldali nézetekhez jelentene gyűjtőanyagot.) Az iskolának mint a művelődés hatékony formális helyszínének felelőssége van abban, hogy szilárd érték- és normarend mellett megbékélésre való hajlamot neveljen a történelmi tudat által.

5) A történelmi ismeret (Az 5.1–5.5 fejezetek alapjául Katona András–Sallai József: *A történelem tanítása*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002, 106-118. munkája szolgált.)

A történelmi ismeret (historická vedomosť, znalosť; historical knowledge) szó *ken* vett fogalomkörébe tartozik **[9. 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)

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).

Pedagógiai szempontból nem minden adat fontos, pontosabban az iskolai környezetben a történelmi adatoknak csak egy válogatott szelete jut a tanulók elé. Ez azt jelenti, hogy a tanulók leggyakrabban olyan adatokkal találkoznak, amelyeket

valaki (tankönyvszerző, pedagógus) már szelektált terjedelmű, pedagógiai cél vagy más egyéb szempont alapján.

5.2) Mi a történelmi tény?

A történelmi tény nyelvi megjelenési formája a **mondat**. Pl. Hunyadi Mátyást 1458-ban királlyá választották. A történelmi tény leggyakrabban olyan jelenségre vonatkozik, amely tartalmi értelemben objektívan és kétség nélkül megtörtént, nyelvi értelemben pedig nem tapad hozzá érzelmi többletjelentés.

Pedagógiai szempontból fontos tudatosítani, hogy a tény csupán a benne foglalt jelenség objektív voltára utal, viszont nem teszi lezárttá a tény értelmezését. Más szavakkal: 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.

5.3) Mi a történelmi fogalom?

A történelmi fogalom nyelvi megjelenési formája a **szó** (pl. alkotmány) vagy szókapcsolat (pl. h. béri rendszer). Leggyakrabban f. név (pl. h. bérbirtok), ritkábban ige (pl. osztrakizál), és igen gyakran idegen szó (pl. sztratégosz, abszolutizmus). Az egyik legutóbbi összefoglalás, amely a kerettanterv alapján tételesen felsorolja, hogy a magyarországi kétszintű történelem érettségire a tanulóknak mely történelmi fogalmakat kell elsajátítaniuk, mintegy 408 fogalmat közöl. (Galántha Gergely: **A történelem érettségi nagykönyve**. Noran-Kiadó Kft. 2008, 18-21.)

5.4) Mi a különbség adat, tény és fogalom között?

A történelmi adat, tény és fogalom szakszerű elválasztása a laikus szóhasználattól csak úgy lehetséges, ha ezek **nyelvi formáját** és **jelentésbeli tartalmát** egyszerre figyelembe vesszük. E két szempont alapján a legegyszerűbb történelmi ismeret az adat, amely egészen konkrét tartalmánál fogva jól felismerhető, és könnyen elkülöníthető a másik két ismerettől. Nyelvi értelemben a fogalom a ténynél egyszerűbb, hiszen a fogalom rendszerint csak egy-két szó, míg a tény egy egész mondat. Tartalmilag viszont a fogalom a ténynél összetettebb és tágabb jelentésű. A fogalmak különös fontossággal bírnak az oktatásban, mivel a (tudás)tömörítés eszközei, és képesek hozzájárulni, hogy általuk a másik két ismeretcsoporthoz (az adatok és a tények halmaza) is átláthatóbbá, kezelhetőbbé váljon.

5.5) Mi a történelmi ítélet?

A történelmi ítélet nyelvi megjelenési formája a **mondat**. Pl. Hunyadi Mátyás nagy király volt. Ítélet nemcsak állító mondatokkal fejezhető ki. Pl. a „Miért volt nagy király Hunyadi Mátyás?” típusú kérdéssel, ill. A „Hunyadi Mátyást 1458-ban királlyá választották!” mondatban pusztán a felkiáltó jel által az eredetileg semleges ténymegállapítású mondatokba jelentésfokú ítélet érthető bele. [Ld. még 7.2.4.ii]

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 – saját természetüknél fogva – szubjektívak. A probléma belátása egyszer szempontváltással igazolható. Pl. azok a férfiak, akik Julius Caesar életére törtek Kr. e. 44-ben, nevezhetők a köztársasági államforma védelmezőinek, de közönséges, elvetemült gyilkosoknak is. Vagy a versailles-i békerendszer egyes országoknak súlyos teherterítelt, másoknak nemzeti felemelkedést jelentett.

5.6.2) A második probléma az **ítéletek tankönyvi jelenléte**. A történelemdidaktika kitüntetett figyelmet szentel ezek klasszifikációjának. Az egyik csoportba azokat a történettudományilag megalapozatlan, tehát **hamis ítéleteket** helyezi, amelyek eleve téves adatokon és tényeken nyugszanak, s amelyek háttérben sokszor teljesen nyilvánvalóan tudatlanság vagy rossz szándék húzódik meg. Ezeket el kell különböztetni és el kell különíteni az objektív adatokon és tényeken alapuló ítéleteket. Ez utóbbiakban az a didaktikai kihívás, hogy objektív igaz voltuk ellenére adott körülmények között – és el szeretettel tankönyvekben – könnyen **szubjektívizálódnak**, pl. azáltal, hogy csakis egy oldal álláspontját tükrözik.

5.6.3) A harmadik probléma az a tankönyvszerző (k)től és a pedagógustól elvárható szakmai követelmény, hogy az feladatuk a történelmi események **elfogulatlan vizsgálata**. Ha ítéletet fogalmazznak meg (amely joguk elvitathatatlan), azt racionális alapon és körültekintően kell megtenniük. Pl. nem helyes, ha egy tankönyv vagy egy pedagógus nemzeti alapon mond ítéletet azáltal, hogy a magyar történelem alakjait vagy eseményeit pozitív fényben tünteti föl, egyúttal lekezelően nyilatkozik másokról.

5.6.4) A negyedik probléma a kutató történész munkája és az iskolai munka közötti eltérés. Noha épp a történelemdidaktika törekszik e két helyzetet közelíteni egymáshoz [1.4.4.i], ezen a ponton szükséges az 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 [5.6.5; 5.7.2; 7.2.4; 11.2.3].

5.6.5) Az ötödik probléma, hogy az objektív (történelmi) ítélet, és az ugyanúgy valós tényeken alapuló szubjektív ítélet (magánvélemény) között sokszor nehéz különbséget tenni. A két különbsége sokszor nem is az ítélet igazságtartalma, hanem az, hogy **milyen céllal** születik az ítélet, valamint hogy az ítélet nyilvánosságra hozójának milyen a társadalmi helyzete. Pl. egy objektív adatot (pl. a Franciaországba évente bevándorlók számát), s a hozzá kapcsolódó tény (pl. Az Afrikából bevándorlók 65 %-a muzulmán vallású) lehet győlkeltésre 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 xenofób, vagy a problémát megoldani kívánó szociálpolitikus mondja, egy dühöngő utcai demonstráció közepén vagy egy parlamenti bizottságban.

A történelmi ítéletek objektív és szubjektív volta közötti **zavaró átfedést** a történelemdidaktika több módon igyekszik feloldani. Először is hangsúlyozza a közoktatás – mint a mvelődés átfogóbb intézményének – felelősségét az ügyben. Ez azt a gyakorlati elvárást jelenti, hogy a történelemdidaktikusok szerint a

tankönyvekben nem szabad sem téves ítéleteknek, sem objektív alapokon nyugvó, ámde szubjektívizálódott ítéleteknek megjelenniük. Pozitív célként a történelemdidaktika arra törekszik, hogy az iskolai történelemtanítás során a tanulók ne ítéletekhez, hanem értelmezésekhez jussanak el, mégpedig olyan értelmezésekhez [5.6.4; 5.7.2; 7.2.4], amelyeket tudományos alapokon mérlegel és több szempontot figyelembe vev elemzés el zött meg, ellenpontot képezve ezzel a máshonnan (pl. politikai csoportoktól jöv) áltudományos és egyoldalú megközelítésekkel szemben.

5.7) Hol a helyük és mi a szerepük a korszer történelemoktatásban a szubjektív ítéleteknek?

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

5.7.1) A hagyományos történelemtanítás keretei között a tanulók leggyakrabban abban a formában találkoznak történelmi ítéletekkel, ahogy azt a **tankönyvszerz k** vagy a **pedagógusuk** megfogalmazzák nekik. Pl. egy 2002-es magyarországi tankönyben a dualista korszak munkásosztályával kapcsolatban ezt olvassuk: „A magyar nemzetiség munkások aránya a munkásosztály egészén belül nagyobb (63%) volt, mint a magyarok országos aránya. Ez az adat is bizonyítja, hogy a magyarok el bbre jártak a polgárosodásban, a t kés fejl désben, mint a nemzetiségiek.” (Závodszy Géza: **Történelem – Középkorok – III. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 235.**) E helyütt nem kívánjuk a történelem tankönyvi (rejtett vagy nyílt) ítéletek jellegét teljességükben elemezni, viszont le kívánjuk szögezni, hogy a fentihez hasonló (vagy durvább) ítélet akkor is kerülend , ha adat- és tényt szinten vitathatatlanul igaz. Megoldás lehet, ha ugyanaz a tény nem összehasonlító megfogalmazásban áll, vagy olyan szélesebb adatsor részeként, amelyet a tanulók megvizsgálhatnak, és bel le következtetést vonnak le – így ugyanaz az ítélet teljesen másként hat.

5.7.2) A történelemdidaktikusok szerint a tanulók szempontjából az ítéletalkotás helyett a kívánatos cél az **értelmezés** [5.6.4; 5.6.5; 7.2.4; 11.2.3], melyet a történelmi események elmélyült és körültekint vizsgálata el z meg. A demokratikus társadalmi berendezkedés és a demokratikus iskola viszonyai között a tanulók, s még inkább az iskolából kikerül fiatal feln ttek, el bb vagy utóbb történelmi ítéleteket alkotnak. Az iskolai történelemtanítás az egyetlen, ami ezt a folyamatot min ségi értelemben 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 udalos , historická osobnos , historické dianie), utána a rendelkezésére álló ismeretei, racionális érvei, tapasztalatai és személyes véleménye alapján eljuthat saját, önálló történelmi ítéletekhez. Nem véletlen, hogy a vizsgálatnak efféle egyetemes metódusa, és az értelmezés-ítélet ilyen formában való meghozatala a korszer érettségi végs célja.

5.7.3) A történelmi ítéletek nagyon hatásosak, ha a tanulók primér forrásokban találkoznak velük. Az a fajta **kortársi szubjektivitás**, szubjektív ítéletmondás, melynek során egy adott kor szemtanúi számolnak be és ítélik meg saját koruk eseményir l, nagyobb tanulói érdekl désre tarthat számot, mint a ma történészeinek

(érzelmektől elterelve visszafogott, esetleg egyáltalán vissza nem fogott) ítéletei. A kortársak (akik lehetnek aktív cselekvők vagy passzív szemtanúk) eseményekben való részvételének személyes fokán keresztül sokkal jobban megérezhetők a jelenségek korabeli intenzitása. Ezáltal középtávon lehetségessé válik ítéletet alkotni a történelmi események valós mozgatóerőiről, ami által nem a tanultak személyessége, hitelessége, tartóssága, végső soron növekszik a tanítás/tanulás hatékonysága.

5.7.4) Fölmerülhet, hogyan kezelendők azok a korabeli ítéletek, amelyekről idő közben kiderült, hogy tévesek. Egyfelől a téves korabeli ítéletek is hiteles részei a történelmi eseményeknek. Másfelől utalnak az események nyitottságára, vagyis arra, hogy minden 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 ítéletkezés bizonytalanságának nyilvánvaló volta, tehát az, hogy az emberek (a „híres” emberek is!) tévedhetnek. Másfelől tanulságos, hogy az ítéletkezés (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?

6.1.1) Az előző fejezetben a történelmi **ismeret** szövegen értelmezett fogalomkörébe utaltuk az adatokat, tényeket, fogalmakat és ítéleteket [9. táblázat]. Ezek mellett az ismeretek mellett a történelemdidaktika és -metodika egyre nagyobb figyelmet fordít a képességekre.

A képesség kifejezés mellett a szakirodalom sokszor használja a kompetencia szót. A **képességek / kompetenciák** (zručnosti, spôsobilosť; skills) a korszerű iskolai történelmi tudás fontos összetevői [3.4; ill. 7. fejezet]. Jelen jegyzetben a képesség vagy kompetencia kifejezést megengedő értelemben úgy értjük, mint valamire való képességet, alkalmasságot, szakértelmet, illetékességet.

6.1.2) Noha a pedagógia több évtizede hangsúlyozza az ismeretek mellett a képességek fontosságát, az elvárt iskolai képességek egészen pontos meghatározása ma is kihívás. (A szakirodalom például egyáltalán nem egységes abban, pontosan mit ért készség, képesség és kompetencia alatt.) (A vitához ld. pl. az Iskolakultúra 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 írásához (87-96).) Lehetséges, hogy a képességek meghatározatlansága mögött az rejlik, hogy az elvárt képességek erősen korfüggőek; függenek a lehetőségektől vagy az igényektől (pl. a munkapiac elvárásaitól), nem is beszélve az egyes országok eltérő politikájáról, azon belül is az állandóan változó iskolapolitikai elvárásokról.

6.2) 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 egyszerűen tanulni kell.

6.2.2) Noha a történelemben az évek, évtizedek, évszázadok stb. egymásutániséga logikusnak látszó sorrendet ad (ez az ún. **kalendárium szemlélet**), ám így az a téves képzet keletkezhet, hogy az események csakis egyféléképpen történhettek, 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, s a legtöbb eseményben mind az állandóság, mind a változás mozzanata jelen van.

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

6.3.1) A múlt–jelen–jövő egyenes, annak egyirányú folyása. Pl. időszalag-készítés (asovdiagram, asovpálya; timeline).

6.3.2) A történelmi időkezdet.

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. [Ld. még 9.2.2] Fontos, hogy a történelemtanításban egyfelől rendszer szinten csökkenjen a kronológia szerepe, másfelől hangsúly helyeződjen 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 megemlíthetjük 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 időegyenestel lehet kapcsolni, sorrendbe rakni, ráragasztani stb. Megint más esetben a tankönyv illusztrációi alapján egy papírlapon sorra lehet venni múlt és jelen különbségeit, pl.

Miből állt a honfoglalók öltözete, ruházata?	Hogyan öltözünk ma?
--	---------------------

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

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

6.3.8) Egy-egy történelmi jelenség abszolút és relatív ideje, **hossza**. Pl. a francia forradalom nem egy vagy pár nap eseménye volt, hanem több év, és 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 szakaszai, hullámzásai stb. Az események hosszának, tempójának és ritmusának felfedezésére hasznos lehet, ha a tanulókkal sorrendbe rakatjuk egy konkrét esemény szeletekre szétvárt eseményeit.

6.3.11) A szinkron és a diakrón szemlélet közti különbség [2.4].

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, Denisa–Gracová, Blažena: Píruška ke studiu didaktiky dějepisů. Scripta Facultatis Philosophicae Universtitatis Ostraviensis, 2008, 192. alapján.)

	Abszolút monarchia 1789-ig	Konstitucionális monarchia 1789-1792	Köztársaság (terror) 1793-1794	Köztársaság (direktórium) 1795-1799	Konzulátus és császárság 1799-1815
Politikai események					
Közigazgatás és igazságszolgáltatás					
Társadalom					
Gazdaság					
Vallás					
Hadi események					

6.4) 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 Gergely: A történelem érettségi nagykönyve. Noran-Kiadó Kft. 2008, 216-221.)

6.4.1) Az első képességcsoport az általános képességek csoportja.

(i) *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, iže schopnosť 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

(ii) *Értelmezéssel kapcsolatos (interpretációs) általános képességek [11.3.3.i]:*

(Szlovákul: vyberanie, organizovanie, porovnávanie, rozlišovanie, zaráčkovanie informácií; rozpoznanie podstatného od nepodstatného.)

- annak a képessége, hogy a tanuló össze tudja vetni, **hasonlítani** ismereteit [5.] más forrásból származó ismeretekkel
- annak a képessége, hogy a tanuló **különbséget** tud tenni adat [5.1], tény [5.2], fogalom [5.3] és ítélet [5.5] között
- annak a képessége, hogy a tanuló **válogatni** tud az ismeretek [5.] között; el tudja választani a lényegest a lényegtelenetl, a hiteleset a hitelteletl
- annak a képessége, hogy a tanuló osztályozni, **kategorizálni** tudja a történelmi jelenség típusait (pl. megadott szempont szerint)
- annak a képessége, hogy a tanuló szét tudja választani a történelmi jelenségek okait és következményeit, valamint felfogja a részek és az egész **összefüggéseit**
- annak a képessége, hogy a tanuló **általánosítani** tud

(iii) *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 önkorrekcóra

- 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.

(i) *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 **tényező szerepét** egy-egy jelenségben
- annak a képessége, hogy a tanuló értelmezni tudja a **változás** és a **fejlődés** közötti különbséget
- annak a képessége, hogy a tanuló fölfedezze az **aktuális** események összefüggését azok történelmi előzményeivel (uralkodói pályafutás, völggyedki dősledky)
- 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 **résztevézők 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

(ii) *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 jelent, mint ma)

(iii) *Forrásokkal kapcsolatos speciális történelmi képességek:*

- 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 [9.2.4; 9.3.2; 16. táblázat]

- annak a képessége, hogy a tanuló **kérdéseket** tud megfogalmazni a történelmi forrásokkal kapcsolatban (mi? hol? mikor? milyen körülmények között? stb.)
- 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 **hasonlíttani** más információkkal
- annak a képessége, hogy a tanuló a történelmi forrásokat megadott szempontok szerint tudja **elemezni**
- annak a képessége, hogy a tanuló érzékeli a források **részleteit**, apróságait
- annak a képessége, hogy a tanuló meg tudja különböztetni az objektív történelmi ismeretet [5.] a feltételezéstől és az elfogult véleménytől
- annak a képessége, hogy a tanuló ki tudja mutatni, a forrásokban hogyan és milyen irányban tükröződik a szerző (k) személyes helyzete, érdeke stb.

(iv) *Tér és idő összefüggéseivel kapcsolatos speciális történelmi képességek:*

- annak a képessége, hogy a tanuló el tudja helyezni **térben** és **időben** egy konkrét történelmi jelenséget (orientáció; tér és idő; 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 felfigyel a 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 politikatörténet mellett figyelembe veszi a **gazdasági szempontokat** is
- annak a képessége, hogy a tanuló a történelmi jelenségek vizsgálatakor a politikatörténet mellett figyelembe veszi a népeségi, települési és **életmódbeli** szempontokat is
- annak a képessége, hogy a tanuló a történelmi jelenségek vizsgálatakor a politikatörténet 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

(v) *Térképpel [10.] 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 **elvonatkoztatva** ábrázolásban és **leegyszerűsítve** is felfogja (absztrakció és sematizáció) [10.3.1]
- annak a képessége, hogy a tanuló a történelmi térképet **információszerzésre** tudja felhasználni

- annak a képessége, hogy a tanuló vizsgálati során figyelembe veszi a **földrajzi környezet** szerepét az egyes kultúrák létrejöttében és életében
- annak a képessége, hogy a tanuló **térképvezérlést** tud készíteni
- annak a képessége, hogy a tanuló képes egy konkrét földrajzi egységre lebontva megmutatni a történelmi folyamatok lezajlását, s azok hatóerejét

6.4.3) Értelmezésünkben a történelemmel kapcsolatos képességek foglalatla, s rítménye, esszenciája a **narratív kompetencia**. A narratív kompetencia három f doltgot jelent:

(i) A narratív kompetencia el ször azt jelenti, hogy a tanuló tudása a **történeszi gondolkodáson** és **vizsgálati eljárásokon** alapul [1.4.4.i-ii; 11.3.2.ii]. A történeszi gondolkodás és vizsgálati eljárások közé tartozik a történeti probléma felismerése, a releváns kérdések feltevése, a releváns szakirodalom használata, továbbá az értékelés és a mindig kötelez forráskritika.

(ii) A narratív kompetencia másodsor azt jelenti, hogy a tanuló birtokában van olyan **intellektuális képességeknek** [6.4.1.i-iii], amelyeknek birtokában képes részletes elemzésnek alávetni bármely témát. Az intellektuális képességek közül kiemelend a kritikai szemlélet tanulóknban való szüntelenül tudatosulása. A **kritikai szemlélet** nemcsak azt jelenti, hogy mit higgyünk, hanem azt is, hogyan, milyen forrásból s mi módon ellen rizhet valamely tudás.

(iii) A narratív kompetencia harmadsor annak a szüntelen tudatosítását jelenti, hogy a múlt rekonstruálása több szempontból lehetséges és/vagy szükséges. Ez egyfel l a mindig kötelez többszemponúságot jelenti (**multiperspektivitás**), vagyis azt, hogy bármely esemény, személy, jelenség stb. megközelíthet nemcsak politikatörténeti, gazdaságtörténeti, hadtörténeti stb. szempontból, de a szemtanúk különféle álláspontja szerint is. A többszemponúság legmagasabb foka, ha a tanuló hajlandó és képes figyelembe venni és mérlegelni az egymásnak ellentmondó jelenségeket is (**kontroverzivitás**).

6.4.4) Az alábbi összegz táblázat – amely **F. Dárdai Ágnes, Kováts Zoltán és Galántha Gergely** munkái alapján készült – arra tesz kísérletet, hogy a történelmi képességek listáját jelent sen leegyszer sítvé meghatározza a három legf bb képességcsoportot, és azok alcsoportjait, amelyeket a magunk részér l a lexikális történelmi ismereteken túl vélünk elsajátítandónak. [10. táblázat]

Generális intellektuális képességek	A történelmi jelenségek iskolai vizsgálat során kulcsfontosságú képességek	Magasabb szint történettudományi vizsgálati eljárások
A verbalizáció, a „szóvá tétel” képessége.	Az emberi társadalom állandóságának és változásainak tudatosítása.	A releváns történelmi jelenségek felismerésének, azonosításának és megfogalmazásának a képessége.
Önálló gondolkodásra való képesség.	Állandó kritikai szemléletre való hajlam, egyben a tudatos kritikai elemzés képessége.	Heurisztika, azaz a jellemz és szakmailag kompetens fellelési módok ismerete, valamint azok alkalmazási képessége.
Az iskolai munka	A történeti forrásokkal való	A történeti forrásokkal való

eredményeinek megjelenítésére szolgáló képesség (kiállítás, érthet beszéd, érthet megjelenítés stb.) (prezentáció).	munka képessége: az elemzés és az összevetés (komparáció) képessége.	tudatos munka képessége: a mélységi elemzés, a körültekint összevetés és a következtetések levonásának képessége.
	Képesség arra, hogy nyílt, kulturált és racionálisan érvel vitát folytassunk bármely történelmi jelenségről.	Képesség szakmailag kompetens és körültekint történelmi ítélet megalkotására.

7) A korszerű iskolai történelmi tudás

7.1) Mi és milyen a korszerű iskolai történelmi tudás?

7.1.1) A korszerű iskolai történelmi tudás első két jellemzője, hogy az a történelmi ismeretek [5.] és történelmi képességek [6.] kombinációja (kombináció historických vedomostí/znaností a zručností/spôsobilostí).

7.1.2) A korszerű iskolai történelmi tudás harmadszor **narratív kompetenciát** jelent [6.4.3.i-iii].

7.1.3) A korszerű iskolai történelmi tudás negyedik fő jellemzője a **folyamatjellegesség**. Ez alatt azt értjük, hogy a történelmi tudás olyan folyamat, amelyben a tananyag fölfogásának 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 a tanulási folyamatot modellezi: minden lépés közben és egymásra épül folyamatként. A modell a történelem tananyag tanulók általi fölfogásának irányát és fokozatait adja. [11. táblázat]

A tananyag fölfogásának logikai iránya és fokozatai:
 értés – megjegyzés – alkalmazás – értelmezés

7.2.1) Az **értés** értelmezésünkben a történelemórán zajló dolgok meghallását, meglátását, azok első síkon történő, füllel és szemmel való egyszeri fizikai fölfogását jelenti. A tanulók többségének nem okoz gondot az iskolai információk értése, elsőleges befogadása. Többségük jól hallja, látja az információkat, és elméjük felismeri azok értelmét. Egyszerre értik, amit a történelemórán látnak, hallanak.

7.2.2) A **megjegyzés** (memorizálás; memorovanie) a hallottak, látottak emlékezetbe való bevésését jelenti. Könnyen belátható, hogy az értés (fölfogás) 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) Egyes iskolai hagyományok szerint a tanultakat az osztályban alkalmazott (testi fenytésel, de legalábbis szigorral kombinált) **mechanikus ismétlés** (drill) tudja a leghatékonyabban bevéteni. Ezenkívül azok, akik az iskolát korszer tlen értelemben fogják föl, az értést és a megjegyzést teljes mértékben **azonosítják a tanulással**, s t az egész iskolai oktatás végs 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 információkra való visszaemlékezést várja el t lük [8.5.3; 8.5.4, 14. táblázat].

(ii) A megjegyzés/megjegyeztetés a történelemdidaktika számára két kihívást jelent. Egyfel l azt, hogyan valósítható meg a **bevésés korszer módszerekkel** (tehát pl. nem er szakkal), másfel l azt, hogyan fokozható a megjegyzés hatékonysága, tartóssága.

A megjegyzés fontosságát a történelemdidaktika nem vonja kétségbe. Megkérd jelezi azonban a hagyományos iskolai bevéési módszereknek azt az alaptételét, hogy a tanulásra fordított id hossza egyenes arányban állna a tanulás hatékonyságával. A történelemdidaktika a **mélység-elvet** hirdeti [1.4.4.i-ii]. A mélység-elv azt jelenti, hogy a „sok” tanulánál hatékonyabb (mert tartóssabb) az a tudás, amelyet a tanuló jól megválogatott és didaktikailag jól el készített példák, típushelyzetek stb. alapján, f leg azok alapos vizsgálatával tanul meg. Ennek megfelel en a történelemdidaktika szerint a bevésés korszer bb módjai a kutató-felfedez (exploratív) tanulási eljárások, az alkalmazás [7.2.3], a motiváló módszerek és komplex módszerek [3.2.2; 4. táblázat], valamint a tanulóorientált, produktív és emocionális módszerek [3.3; 6. táblázat].

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 szakszer feldolgozásának tudatos, konkretizált és rendszeresen ismételt együttese [6.4.3].

Az alkalmazás szintjére azért kell eljutni, mivel ez az a tanulási fázis, amikor a tananyag beszéddé és/vagy írássá **transzformálódik**, megfelel körülmények esetén akár tanulói kutatássá is [3.2.2; f leg a 3. oszlop]. Az alkalmazás garancia, 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 memorizáláson alapul. A csak látott-hallott, de nem alkalmazott tudás alacsony hatékonyságát pszichológiai vizsgálatok igazolják [7.4.7; 12. táblázat].

7.2.4) Az **értelmezést** azért tartjuk az iskolai történelemtanulás legértékesebb szintjének, mert az iskolában megszerezhet történelmi tudás végs célját látjuk benne azáltal, hogy az iskolából kikerül k képesek legyenek a történelmi ismereteket értelmezni. A megértett és megjegyzett történelmi ismeretb l alkalmazás [7.2.3] útján válik alaposabb történelmi tudás. Erre épülve a még magasabb szint folytatást az jelenti, ha az alkalmazás során a tanulók (abszolút érvény vagy személyes)

értelmezéseket fogalmazzák meg. Az értelmezés során a tanuló megragadja a tananyag belső strukturáját, s azt személyisége részévé teszi.

(i) Az értelmezés (mint az értés–megjegyzés–alkalmazás–értelmezés logikai sor negyedik eleme) függ az 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 [5.5], 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 András, Sallai József: **A történelem tanítása**, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002, 107.)

(iii) Meddig terjed az értelmezés szabadsága az iskolában? Az **értelmezés határait** a történettudományi megalapozottság, az ésszerűség (racionalitás) és az érvelés kulturáltsága (szabotossága, körültekintés 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 [5.5], amiből az következik, hogy nem szabad kizárólagos történelemértelmezést tanítani. Ennél sokkal civilizáltabb, ha a tanulók a történelmi szempontok természetes egymásmellettségére nevelődnek. [Az értelmezésről ld. még 1.4.4.iii-iv; 5.6.4; 5.6.5; 5.7.2]

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, Jakab György** és mások –, valamint a történelemtanítással foglalkozó európai szakmai szervezetek (pl. Euroclio) hangsúlyozzák, hogy a korszerű történelmi tudás egyfelől az ismeretek és a képességek együttese [5.; 6.], másfelől aktív tanulói tevékenység eredménye. A **tanulói tevékenység** olyan folyamatokat jelent, amelyben hangsúlyosan a tanuló nyilvánul meg: 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 **többszempontúság**, eljutva akár a teljesen ellentétes tartalmú források szakszerű vizsgálatáig [11.1.5]

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

A **Bloom-féle taxonomizáció** [7.2.2.i; 8.5.3; 8.5.4, 14. táblázat] alapján a tanulói aktivitás értelmét Viliam Kratochvíl ekként fogalmazza meg: „A tudást nem

azonosíthatjuk az információkkal, és az ismeret nem csak az információk gyjtése. A tudás akciót/folyamatot jelent a felhasználhatóság és a használat értelmében.”

(Kratochvíl, Viliam: K problémom tvorby didakticko-historického textu. In **Historické štúdie k životnému jubileu Mikuláša Píscha**. Ed. Miroslav Daniš. FiF UK, Bratislava, 2008, 90.) Az alábbiakban azokat az érveket soroljuk fel, amelyek mellett szólnak, hogy az iskolai munka úgy tehet valóban hatékonyá, ha a tanórán maximálisra növeljük a **tanulók munkáltatását, aktivitását** [1.4.4.iii-iv; 3.2.2; 3.3; 7.3; 7.5; 8.4.3; 9.2.7].

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 **felépül történelem** [2.2; 2. táblázat]. Arra a kérdésre, miként lehet hozzásegíteni a tanulókat, hogy a konkrét történetektől elérjenek a történelemhez, az egyik válasz az, hogy alapos elemzéssel és értelmezéssel [1.4.4.iii-iv; 5.6.4; 5.6.5; 5.7.2; 7.2.4]; márpedig mind az elemzés, mind az értelmezés igényli a tanulók aktivitását.

7.4.2) Míg az ismeretek [5.] önállóan és általában passzívabb módszerekkel is elsajátíthatók (pl. csendes olvasással), addig a képességek [6.] **gyakorlást** igényelnek, azaz a tanulók aktív részvételét.

7.4.3) Ha elfogadjuk, hogy a történelemtanítás logikailag az értés–megjegyzés–alkalmazás–értelmezés egyenesen halad elre [7.2; 11. táblázat], akkor e folyamatnak egyetlen fázisa sem, de különösen az utóbbi kettő nem képzelhető el tanulóinak aktivitás nélkül. Az **alkalmazás** fázisának beemelése a történelemtanulásba/-tanításba szerves része annak a folyamatnak, hogy a történelem – mint egykori tudományterület, később tudományterület – mára határozottan **képességtantárggyá** lett. A tanulóinak aktivitása 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) stb. a tanulók aktivitása nélkül elképzelhetetlen.

7.4.4) Az iskolában megtanítandó/megtanulandó korszerű történelmi tudás mindegyike [7.1; 7.3] kimondottan igényli a beható vizsgálatot, a közvetített gondolatok mérlegelését, a nagyon aktív tanulóinak tevékenységét.

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 István–Németh András–Pukánszky Béla: **Neveléstörténet**. Osiris, Budapest, 2005, 180. Az idézetbeli utalás

J.F. Herbart (1776-1841) német filozófusra, a pedagógiatudomány egyik megalapozójára vonatkozik.) A hatékony tanulás szükségszer en igénybe veszi a tanuló saját, bels intellektuális terét. És ide kapcsolódik még az az elvárás is, hogy a tanulóban a tudásnak összefügg vé kell válnia (strukturálódnia kell) ahhoz, hogy a tanulást kísér érzelmekb l és nézetekb l személyes meggy z dése, végs soron személyes **világképe** épülhessen fel.

7.4.6) Az aktivitás, nem mellékesen, a **fegyelmezés ellensúlya**. Minél nagyobb arányban vonódnak be, aktivizálódnak a tanulók, minél nagyobb teret kapnak aktív cselekvésre a tanulás során, a pedagógusnak annál kevésbé kell a fegyelmezésükre (oda nem figyelésükre, rosszalkodásukra stb.) energiákat fordítania. Ha a pedagógus képes úgy megtervezni és megszervezni a tanórát, hogy az nagyon jelent s mértékben a tanulók konkrét cselekvésén, tevékenységén alapuljon, akkor ha nem is szüntethet meg, de jelent sen csökkenthet 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 módszerekt l. [12. 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 lebilincsel 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, lehet ségeket, esélyt és sikerélményt biztosít a tanulók számára. (A tevékenykedtetés és a kooperatív módszerek részleteir l ld. pl. Szabadiné Vizmeg Erzsébet: Játszani is engedd. Villámkártyák: A kooperatív tanulási eszközök a hétköznapokban. Történelemtanárok Egylete, www.tte.hu, 2009.5.14.)

7.5.2) A tanulói aktivitás növelése fokozott **pedagógusi energiaráfordítást** jelent. A fokozott tanulói aktivitásnak mind az el készítése, mind a megvalósítása tudatos és megfontolt munkát igényel. Ez id igényes, ráadásul közben igen eltér szempontokat kell összehangolni, mint pl. a tanulók életkorának való megfelelé séget, a szakmai indokoltságot, a rendelkezésre álló taneszközöket, források körét stb. Figyelembe veendő, hogy lehetnek olyan pedagógusok, akik a tevékenykedtetést – f leg annak kötetlenebb és esetenként zajosabb voltát – „úgy élik meg, hogy nem tudják áttekinteni teljességében az osztályteremben zajló folyamatokat”. (Szabadiné Vizmeg Erzsébet: Játszani is engedd. Villámkártyák: A kooperatív tanulási eszközök a hétköznapokban. Történelemtanárok Egylete, www.tte.hu, 2009.5.14.) 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, képességekkel, 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 szakmunkásképzésben 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)ükönél fogva a történelmi megismerés elemi és döntően passzív befogadására volnának ítélve.

7.6.2) A történelemdidaktika jelenlegi **összes alapdefiníciója**: az oktatási módszerek [3.2.2, 4. táblázat; 3.2.3, 5. táblázat], a tanítás/tanulás optimális típusai [3.3, 6. táblázat], a történelemtanítás feladatai [4.1.2, 8. táblázat] – határozottan arra mutatnak, hogy a fiatalabb, a képesség-deficittal rendelkező, a szociálisan hátrányos helyzetű vagy lebecsült iskolatípusba járó tanulók számára legalább három **kitörési pont** megjelölhető: az **emocionális** és **eszközjellel** (praktikus) módszerek, amelyekhez a munkáltató, **foglalkoztató** jellegű tanítási/tanulási eljárások adják a keretet [3.2.2; 3.3; 7.3; 7.4; 7.5; 8.4.3; 9.2.7].

(i) Mi az **emocionalitás** jelentősége a kisebbek, az akadémiaileg gyengébbek és a hátrányos helyzetűek számára? Még ha elfogadjuk is, hogy a 10-12 évesek esetében a történelmi tudás felfogásaként 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, célszerű 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. (Ld. pl. Repárszky Ildikó: Családi fényképek mint források a történelemórán. Történelemtanárok Egylete, www.tte.hu, 2009.5.14.)

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

Ennek egyik módszere a tanulók munkáiból rendezett **kiállítás** [3.2.2., 2.C]. Még ha elfogadjuk is, hogy a szaktudásra képzett **szakközépiskolásoknak** nincs szükségük a történelem részletes ismeretére, akkor is nagy lehet a segítségük 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 fűződő akadémiai tudás által.

(iii) A fiatalabb, gyengébb képességű, alacsonyabb szociális státuszú vagy lebecsült iskolatípusba járó tanulók problémája vizsgálható a történelmi konstrukció–dekonstrukció–rekonstrukció szempontjából is [11.1.4]. Ha innen nézzük, akkor az 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 tusztintával rámásolják a Mit kíván a magyar nemzet?–et; '56-os röplapokat gyártanak úgy, hogy megégetik, összetapossák, besározzák őket.

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

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 kellő feltételek kialakítása mellett ők is részt vegyenek a történelmi megismerés aktívabb, elmélyültebb, így hatékonyabb formáiban. **Zsolnai József** szerint: „Semmilyen intézménynek és semmilyen családnak nincs felhatalmazása arra, hogy a modern kor emberét megfossza az alkotás lehetőségéről, az alkotással összekapcsolható önbecsülés lehetőségéről, hogy embertársaink közül bárkiben kisebbrendűségi komplexusokat építsen ki csupán azért, mert valaki rosszkor vagy kedvezőtlen viszonyok közé született.” (**Zsolnai József: A tudománypedagógiáról. Eruditio-Educatio, 2008/2., 36.**) Ha a tanulócsoportok számára a feladatokat az életkorukhoz, képességeikhez és valódi érdeklődésükhöz igazítjuk, a módszerek közül pedig előnyben részesítjük az emocionális és praktikus alapú, valamint rekonstruktív jellegű tanuló aktivitásokat, akkor a tanulók alkalmasak

lesznek források elemzésére, azok kézzelfogható formában való megjelenítésére, vagy akár egyszeri kutatásra is. A pedagógus szakmai felkészültsége és felelőssége, hogy ezeket a tanulócsoportokat is hozzásegítse a történelmi tanulás **számukra megfelelő** formáihoz, például azáltal, hogy megteremti a körülményeket, vagy azzal, hogy a forrásokat és a feladatokat számukra is befogadhatóvá alakítja. Bárkit el ítéletesen kizárni a történelmi tanulás magasabb rendű formáiból etikátlan dolog. Ahogy Zsolnai József fogalmaz: „Az alkotás minden embert megilleti tevékenység.” (Zsolnai József: A tudománypedagógiáról. *Eruditio-Educatio*, 2008/2., 38.)

8) Óratervezés: a tevékenységek operacionalizációja és taxonomizációja

8.1) Miért kell a tanórát előre tervezni?

A korszerű pedagógia igen nagy hangsúlyt fektet a tevékenységek tervezésére. Tervezni **három idő távlatban** lehet. Az óraterv képviseli a legrövidebb idő távra való tervezést (mikroterv). Középtávú tervezésnek számítanak a tématerv és a tanmenet (mezotervek). Az időben legnagyobb távolságra való tervezés a tanterv (makroterv). 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** (operacionalizáció) és a **taxonomizáció** (taxonomizáció).

A tervezés fontossága mellett az alábbi három fő 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 elemzése** képviseli (didaktikai elemzés, t.j. történelmi, irodalmi, művelődéstudományi elemzés).

8.1.2) Az óratervezés második célja (szintén a hatékonysággal kapcsolatos), hogy a pedagógus rákényszerítse magát végiggondolni a 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 – **változatossá** tudja tenni a tanórán alkalmazott módszereket;

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

8.2) Hogyan tervezzük a történelemórát?

Az óratervezésnek sok konkrét formája lehetséges. Mellékelve egy olyan történelem sablon-óratervet közlünk, amely egyben tartalmaz több lehetséges órátípust [3.1] és több lehetséges módszert [3.2]. [13. táblázat]

Óra el tt	Dátum: Iskola:	Osztály:			Óra:
Óra alatt	Óratípus: Segédeszköz:				
		Mi?	Ki?	Hogyan?	Id
	Szervezési ügyek				2'
	Felvezetés, ismétlés	Pl. felvezet kérdések	Pl. mindenki vagy 2-3 tanuló	Pl. kérdés, felelet által	5'
	Számonkérés	Pl. házi feladat		Pl. szóbeli felelet, vagy füzetellen rzés által	10'
	Új anyag	Mi a konkrét cél?	Tanulók	Pl. közös olvasás, vagy frontális módszerrel	20'
		Pl. tankönyv, térkép, ábra, illusztráció	Közös munka	Pl. kérdve kifejtéssel, forráselem- zéssel, rögzítéssel stb.	
	Ismétlés, összefoglalás				5'
	HF:	Pontos meghatározás	Forma, terjedelem, határid .		
Óra után					

Megjegyzések a 13. táblázathoz:

8.2.1.) **Osztály, Óra.** Az osztály a konkrét osztály megjelölése (pl. VII.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 id pontok megfelel bbek új ismereteket feldolgozó tanórához [3.1.1], vagy a tanulók aktivitására épül tevénytiségekhez; a délutáni id pont célszer bb a csoportos és könnyedebb tevénytiségekhez (pl. id egyenes rajzolósa).

8.2.2) **Óratípus.** Pl. új ismereteket feldolgozó tanóra; tudást elmélyít , gyakoroltató tanóra; ismétl , összegz tanóra; számonkér tanóra; rendhagyó tanóra; kombinált tanóra [3.1].

8.2.3) **Segédeszköz.** Itt a felhasználni kívánt segédeszközöket jelöljük meg és készítjük el . 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, amelyekr l el re gondoskodni kell (pl. Feladatlapot fénymásolni 20-szor!; Múzeumot felhívni!), vagy amelyeket csak közvetlenül az óra el tt lehetséges elvégezni (pl. Kinyittatni a termet!).

8.2.4) **Id .** Az óraterv része a percre lebontott id beosztás. Annak átlátása, hogy mely (típusú) iskolai tevénytiség mennyi id t vesz igénybe, viszonylag sok tapasztalatot igényel. A tervezés fázisában az id beosztás azt a **szándékot tükrözi**, hogy mennyi id t 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 id egységek maradéktalanul úgy valósulnak meg, ahogy az óratervben szerepelnek. Amíg kezd pedagógusoknál az aluldimenzionálás a jellemz (pl. a 45 percre tervezet tevénytiséget 25-30 perc alatt befejezik), addig a praxisban hosszabb ideje lév k hajlamosak túlzásúfolni óráikat, ami ugyanúgy hibás id tervezést és –gazdálkodást jelent. Mindazonáltal az id beosztás bizonytalansága nem lehet indoka a róla való lemondásnak. Az óraterv id beosztása **változhat**, s t minden indokolt esetben el is kell t le térni, pl. a tanulók igényeit követve (pl. ha valamilyen érdekes tevénytiség miatt érdemes „ráhúzni”), el re nem látható események miatt (pl. küls személy látogatása, tanulói rosszullet).

8.2.5) **Szervezési ügyek.** Az iskolai gyakorlatban gyakori, hogy a tanóra nem szakmai tevénytiséggel kezd dik, 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 osztályf nöki vagy más hirdetményt. Általában érvényes, hogy az óra elején végrehajott szervezés alkalmas „összerázó er ” az óra kés bbi menetéhez. A szervezési ügyekbe értsük bele a tanulóknak azt a lehet ségét is, hogy az óra elején kérdezzenek akár a tantárggyal, akár bármilyen egyéb ket éppen foglalkoztató ügygel kapcsolatban.

8.2.6) **Felvezetés, ismétlés.** A Felvezetés az órára való **érzelmi-hangulati** felvezetést jelenti (és nem a tananyagba való bevezetést, mert ez utóbbi az új anyaga része). Az érzelmi–hangulati felvezetésre nincs mindig szükség, de sokszor célszerű. Nem feledhetjük, hogy azt a konkrét órát, amelyre a pedagógus a tanterembe érkezik, a tanulók számára más órák, ingerek, 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 megfélekezett valamely tananyagrészen, vagy ha az óra kiértékelése után annak valamely tevékenységét elégtelennek érzi, és vissza akar térni.

8.2.7) **Mi?Ki? Hogyan?** A mellékelt sablon-óraterv 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**.

8.2.8) **Házi feladat.** [Ld 3.2.2, 1.C és 2.C.]

8.2.9) **Óra után.** A pedagógus munkája korántsem ér véget azzal, hogy kilép a tanteremből. A legtöbb pedagógus valószínűleg érzi és értékeli az napi 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” a következő óra előkészítése felé mutat.

8.3) Melyek az óratervezéssel kapcsolatos egyéb gyakori kérdések?

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

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

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

8.3.4) 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 **didaktikai-metodikai feldolgozása** [8.4; 9.4.ii]. A fénymásolt tankönyv helyett inkább annak a lejegyzésére van szükség, hogy pl. egy adott forrásra az óra melyik részén, milyen formában és milyen feldolgozási móddal kerül sor. Milyen irányzott kérdéseket

csatolok a forrásokhoz? A forrás elemzése végén milyen jegyzet készül a füzetben, vagy mi lesz a házi feladat?

8.3.5) 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 maga.

8.3.6) Mi történik, ha nem tervezek? A nem tervezett, azaz szakmailag nem tudatos órák középtávon (néhány év alatt) kialakítják a „rögtönz pedagógus” képét. Hosszú távon (egy évtized) az eredménye a szakmai megrekedés, és a folyamatos pedagógiai sikertelenség, amely elbűvölőbb személyes frusztrációhoz vezet.

8.3.7) 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 image egyetlen tényezője, de annak egyik leghatékonyabb építője.

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

8.4) Mit jelent az operacionalizáció?

8.4.1) 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 forrásokat 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**; konkrétan operacionalizovány cél) rendszerint megjelölik a cselekvés körülményeit, pl. a tankönyvoldal lapszámát, 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.

8.4.2) 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 jövő munkasorát értelemmel lássa el. Bizonyos értelemben az operacionalizáció

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.

8.4.3) 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 [3.2.2; 3.2.3.iii; 3.3; 7.3; 7.4; 7.5; 9.2.7]. 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.

8.5) Mit jelent a taxonomizáció?

8.5.1) A taxonomizáció az **oktatási célok hierarchikus klasszifikációja**. Más szavakkal: a történettudomány ismereteinek sajátos elvek szerint való rendszerbe foglalása avégett, hogy a történelem tanítható, és a tanulók által 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.

8.5.2) A rendszerbe foglalás, a meghatározott **rend szerinti felépítés**, többféle lehet. E rend alapját képezhetik a kognitív elvárások [8.5.3]. Más esetben a rend logikai vagy ésszerű ségi rend. (Pl. annak végiggondolása, milyen elzetes 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 munkafüzettel.) Lehet a rendelkezésére álló időnek megfelelő rend, és így tovább.

8.5.3) A kognitív oktatási célok hierarchikus klasszifikációja **Benjamin S. Bloom** (1913-1999) nevelépszichológus 1956-ban kidolgozott (máig nem cáfolt, csupán revideált) 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 [7.2.2.i; 8.5.4., 14. táblázat]. („Taxonómia, to znamená rozlíšenie, utriedenie jednotlivých úrovní údskeho myslenia pod a náro nosti od jednoduchšieho k zložitejšiemu.“ V. Kratochvíl 2007, 7.)

8.5.4) Azáltal, hogy a hat kognitív szint **piramisszer en 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 komplexebb mentális szinteken át optimális esetben az értékelés mentális képességéig. Bloom és követői (D.R. Kratochvíl, A.J. Harrow) azzal

tették érthetőbbé és tökéletesebbé a taxonimizációs rendszert, hogy az egyes kognitív szintekhez cselekvést kifejező **igéket** párosítottak (akár névelővel). [14. táblázat]

A Bloom-taxonimizáció szintjei:	Példák a szintekhez kapcsolt igékre:
1. szint: a ténybeli tudás szintje (znalosti 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, ábrázd, 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 értékelés megítélés (evalváció) szintje (vyhodnocovanie)	értékelj, érvelj, összegezd, ítéld meg stb.

8.6) Hogyan küzdhetek le azokkal a pluszfeladatokkal, amelyek az alapos tervezésből, operacionalizációból és taxonimizációból származnak a pedagógus számára?

Az operacionalizáció és a taxonimizáció 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.) **nyújt** és **tapasztalatot igényel** is. Roppant **időigényes** továbbá, hogy minden tananyag esetén a pedagógus végiggondolja és megtervezze, hogy a tanóra során a Bloom-taxonómiának lehet-e legminden 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 taxonimizációt kísérő szakmai nehézségekre több megoldás létezik. A legnagyobb könnyítés, ha az operacionalizáció és a taxonimizáció egységei beépülnek a **tankönyvek didaktikai apparátusába**. Pl. a forrásokat kísérő feladatok eleve taxonimizálva és operacionalizálva jelennek meg [9.3.3]; 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 igazgatóhelyettől), illetve a szélesebb munkaközösségtől.

9) A történelem tankönyv

9.1) Mi célt szolgál a történelem tankönyv?

9.1.1) A történelem tankönyv értelmét **Viliam Kratochvíl** így foglalja össze:

„A történelem tankönyv 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 **átalakítsa 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 történelem tankönyv minőségi javulást jelenthet a tanulás folyamatában, de csak akkor, ha [...] a történelemtanítás célja az, hogy a tanulók segítségére legyen az **értelmezések megfogalmazásában**, nem pedig az, hogy a tanítási folyamatot csak az értelmezések bevétele céljából alkalmazza.” (Kratochvíl, Viliam: **K problémom tvorby didakticko-historického textu**. In: *Historické štúdie k životnému jubileu Mikuláša Píšcha*. Ed. Miroslav Daniš. FiF UK, Bratislava, 2008, 86-87.)

9.1.2) Ha elfogadjuk, hogy a történelem tankönyv **módszertani hordozóeszköz**, azaz pedagógiai segítség a tanulók számára, akkor a korszerűen felfogott történelem tankönyv megszűnik „a” tudás tartalmazója lenni. A történelemdidaktika nem kívánja méltatlanul csökkenteni a tankönyv értékét. Pontosítani akarja viszont annak célszerű módszertani szerepét, tudatosítani akarja a tankönyv **objektív korlátait**, és ellentétben kíván mondani annak a téves felfogásnak, mely szerint a tankönyv a legfontosabb taneszköz, egyben a legjobb pedagógiai módszer. A történelem tankönyv 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 vagy meg lehet tanulni

9.1.3) Az Euroclio nevű európai történelemtanár-szervezet 2004-es átfogó jelentése szerint a történelemtanítás Európa nagy részén **tankönyv alapú**. (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, The Hague, 2004.) A tankönyvre alapozódik szinte az összes alpmódszer [3.2.2; 4. táblázat; 1. oszlop]. Használata egyszerűnek tűnik, feltételei szinte mindenütt adottak (ha van belőle elég), a tanulók figyelmét önmagában leköti, hordozható, visszakereshető, nem függ az áramtól stb.

A praktikusságon kívül a tankönyv egyeduralma mögött oktatáspolitikai összetevők is meghúzódnak. Az „egységes” tankönyv ugyanis, amelyik a tanteremben „ott van minden tanuló kezében”, a **tömegoktatás** legnagyobb fegyvere, hiszen megmutatható

rajta az oktatáspolitikai „jól szervezettsége” és nagyvonalúsága (különösen, ha a tankönyv a tanulók számára ingyenes). Sajnálatos módon a tankönyv pedagógiai segítség funkciója nem egy esetben tankönyvi egyeduralomba, s t **módszertani egysíkúságba** csap át. Ez els sorban azokban az országokban történik, ahol nincs szabad tankönyvpiac, ahol korlátozottak a tankönyvek versengésének feltételi. A tankönyvnek jelenleg is több kihívással kell szembenéznie. Az informatikai technológián alapuló fejlesztések (pl. interaktív tábla, webkamera), az egyre szaporodó szórakoztató történelmi tévécsatornák, a videofilmek és –játékok stb., mind-mind kihívások, hiszen alternatív információforrások a tanulóknak. (Bár mint iskolán *kívüli* kihívások, egyel re nem képesek megrendíteni a hagyományos iskolát.) A tankönyv mint hasznos osztálytermi segédeszköz pozícióját még a legradikálisabb fejlesztési szakemberek sem akarják megingatni, ám állítható, hogy a történelem tankönyvnek csak ott lehet egyeduralgó szerepe, ahol a közoktatás struktúrája mereven központosított, és tömegoktatásra van el irányozva.

Az Euroclio felmérése szerint a tankönyvek tantermi egyeduralmától való elmozdulás sok európai országban zajlik, az elmozdulás f iránya pedig a **kicsoportos és differenciált** tanítás. Másként megfogalmazva: 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 tankönyvt l való eltávolodásra is. A differenciált oktatás (tehetséggondozás) a tankönyv ellen dolgozik, és ha ellenséges viszonyról nem is, de a kett érdekellentétér l bizonyosan beszélhetünk.

9.2) Milyen típusú történelem tankönyvek vannak?

Az alábbiakban el bb a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság (International Society for History Didactics) tankönyvfelosztását közöljük. Ez után következik egy olyan felosztás, amely több szempont egyidej alkalmazásával tesz kísérletet a történelem tankönyvek átfogó tipizálására [9.2.1–9.2.8].

- Tanításra szánt tankönyv (u ebica dejepisu; history schoolbook; Lehrbuch) [9.2.1]
- Munkáltató tankönyv (u ebica dejepisu pracovného typu, pracovná u ebica; workbook; Arbeitsbuch) [9.2.7]
- Kombinált tankönyv (kombinovaná u ebica dejepisu; learn- and workbook; Lern- und Arbeitsbuch), amelynek két altípusa van:
- az a kombinált tankönyv, amelyik elkülöníti egymástól a leíró (szerz i) szöveget és a forrásokat, valamint
- az a kombinált tankönyv, amelyik a leíró (szerz i) szövegbe integrálja a forrásokat. (Hasberg, Wolfgang: Closed or broken narration? Manuscript from the 2009 Annual Conference of the International Society for History Didactics, in Braunschweig, 15-17. September 2009.)

9.2.1) **Tanításra szánt történelem tankönyv.** Az ilyen típusú tankönyv túlnyomó részét a tankönyvszerz (k) szövege, témakifejtése alkotja, ami mellett kevés az illusztráció, és szinte ismeretlen a forrás. Tartalmi értelemben ez a tankönyvtípus arra alapozódik, hogy a benne foglalt tudás **mércének** (standardnak) számít: tartalmát a szerz k mindenki számára elsajátítandónak, érthet nek, s t magától ért d nek

gondolják, emiatt gyakorlailag 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 történelem tankönyv**, amely a „főbb” eseményeket időrendben taglalja. [6.3.5]

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 kisebb 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 Jánosné-Horváth Péter-Katona András-Nagyajtai Anna: **A történelemtanítás gyakorlata**. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003, 256.)

9.2.3) **Tematikus történelem tankönyv**. 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, amit természetesen követnek a tankönyvek is. (Ian Dawson: **Thinking about objectives and teaching activities**. In: **The past in the present**. Publication of Euroclio, European Association of History Educators. Bulletin 27, 2008, 5.) Jellegetes módszertani megoldás, hogy a tematikus tankönyv válogatott **esettanulmányok** sorát közli, vizsgálja. A tematikus történelem tankönyv a mélység-elvet követi (egy-egy téma mélyére hatol), egyúttal azonban magában hordozza a veszélyt, hogy a tanulók tudatában a tananyag atomizálódik.

9.2.4) **Forrásközlő tankönyv** (učenica dejepisú ktorá využíva pramene i skúmate ský prístup). A forrásközlő történelem tankönyvben a leíró szerzői szöveg mellett nagy arányban található **források**: tárgyi források (a tankönyvben ezek fotója), szöveges, képi és statisztikai források, ritkábban korabeli filmes vagy hangos

források [9.3.2; 16. táblázat]. Tartalmi értelemben a forrásközl tankönyvtípus egyrészt azon alapul, hogy a tankönyv leíró szövegét [9.3.1] szervesen kiegészítik, hitelesebbé és életszerűbbé teszik a források. Másfelől azon, hogy a történelmi tudás megközelíthető és megszereshető jól megválogatott és pedagógiailag előkészített **források tanulmányozása** által. Módszertani értelemben a forrásközl tankönyv a motiváló képességfejlesztés módszerét alkalmazza [3.2.2; 4. táblázat; 1.E és 2.E]. A benne található **didaktikai apparátus** [9.3.3] részben a leíró (szerzői) szöveg, nagyobb részben pedig a források megértését, feldolgozását elősegítő kérdések, feladatok és gyakorlatok [9.3.3.iii-iv]. Megjegyezzük, hogy a tankönyvi forrásközlés 1989 előtt Közép-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 forrásközl tankönyv válfajai. Leggyakrabban **szöveges forrásokat** tartalmaznak, ritkábban képieket, teljes vagy szemelvényes formában, időnként történelmi 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, jegyzék), magán és hivatalos iratokat (**V. Kratochvíl** felosztása). A történelmi szöveggyűjtemény, forrásgyűjtemény és történelmi olvasókönyv iskolai használatához elengedhetetlen a kidolgozott didaktikai apparátus [9.3.3; 11.3.2].

9.2.6) **Feladatgyűjtemény, munkafüzet** (civilizációs, pracovní zošit). Módszertani értelemben ezek a képességfejlesztés módszerei [3.2.2; 4. táblázat; 1.E és 2.E]. 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 történelem tankönyv kíséretében, kérdések, feladatok és gyakorlatok tárháza, rendszerint **megoldókulccsal** ellátva.

A feladatgyűjtemény, munkafüzet nagy előnye, hogy nemcsak ismereteket, hanem képességeket is fejleszt. Az ismereteket pl. azáltal fejleszt, hogy a kérdések és a feladatok a lényegkiemelés eszközei. A képességeket pl. azáltal, hogy a gyakorlás/gyakoroltatás 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, korrigáljon, pótoljon.

9.2.7) **Munkáltató tankönyv; képességfejlesztő munkafüzet, didaktikailag előkészített forráselemzés.** E tankönyvtípusok különbségeit és hasonlóságait az alábbi táblázat segítségével tesszük áttekinthetőbbé. [15. táblázat]

Munkáltató tankönyv	Képességfejlesztő munkafüzet, didaktikailag el készített forráselemzés
<p>A munkáltató tankönyv a képességfejlesztés, és ezen belül a feladatrendszerrel segített tanítás/tanulás (mint módszer) tipikus tankönyvtípusa [3.2.2; 4. táblázat; 1.E, 2.E].</p> <p>A munkáltató tankönyv feltételezi és segíti a tanulóktól aktív szereplését – ellentétben pl. a tanításra szánt történelem tankönyvvel [9.2.1].</p> <p>A tanuló munkáltatás fokozása érdekében a munkáltató tankönyv forrásokat, valamint jelentős mennyiségű és taxonómiaiilag megalapozott minőségű didaktikai apparátust tartalmaz. A munkáltató tankönyvben található források épp ez utóbbiak által, tehát tanulóknak felkínált kérdések, feladatok és gyakorlatok által [9.3.3.iii-iv], azok segítségével válnak didaktikailag-metodikailag feldolgozhatóvá.</p> <p>A munkáltató tankönyv félúton áll a tanításra szánt történelem tankönyv, és az intenzív képességfejlesztő munkafüzetek között. Mivel a munkáltató tankönyv alapvetően hagyományos tankönyv (ebben különbözik a feladatgyűjteménytől), ezért a tanuló munkájában támaszkodik a korábbi történeti értelmezésekre. Didaktikai apparátusa által viszont képes támogatni a tanulóknak a felfedező-szellemi munkáját, képes serkenteni a részletesebb, mélyebb elemzést, és a célirányos tanuló tevékenységét.</p>	<p>A képességfejlesztő munkafüzet és a didaktikailag el készített forráselemzés abban különbözik a munkáltató tankönyvtől, hogy az elbővíthető abszolút prioritássá teszik a feladatmegoldást, a munkáltatást. Más szóval: a munkáltató tankönyvvel ellentétben a képességfejlesztő munkafüzetben és a didaktikailag el készített forráselemzésben nincs leíró (szerzői) szöveg.</p> <p>A képességfejlesztő munkafüzetben található feladatok és források tanuló feldolgozása jelentős tanuló aktivitást, részletes elemzést, célirányos tevékenységkialakítást jelent. Ez megfelel a mélység-elvnek [1.4.4.iii; 3.2.2.ii-viii; 3.2.3.iii; 3.3; 7.2.3; 7.3; 7.4; 7.5; 7.6.2].</p> <p>Bizonyos tekintetben a didaktikailag el készített forráselemzés a legradikálisabb tankönyvtípus. Amíg ugyanis a képességfejlesztő munkafüzet a hagyományos tankönyvet egészíti ki, addig a didaktikailag el készített forráselemzés egyáltalán nem számol hagyományos leíró (szerzői) szöveggel. Alkalmazói azt állítják, hogy a leíró szöveg nemcsak a források megfontolt válogatása és alapos didaktikai el készítése miatt mellőzhető, hanem azért is, mivel a tanuló értelmezési lehetőségeit is nyitva kell hagyni.</p> <p>A radikális történelemdidaktikusok (pl. Heinz Dieter Schmid) az 1970-es évek óta fejlesztenek és írnak olyan tankönyveket, amelyekben a forráselemző-cselekedtet tevékenységet egyáltalán nem kíséri leíró (szerzői) szöveg. A didaktikailag el készített forráselemzést azóta nagyban elrendítette, hogy alapvetően minőségi javulás történt a történelem tankönyvek didaktikai apparátusában [9.3.3].</p> <p>A másik két táblázatbeli tankönyvvel ellentétben a didaktikailag el készített forráselemzésben nem egyszerűen kérdések, feladatok és gyakorlatok vannak, hanem <i>komplex feladatsorok</i>, feladatrendszerek (<i>modulok</i>).</p> <p>A didaktikailag el készített forráselemzés (technikai értelemben) két változatban készül. A tanuló megoldatlan változatot kapnak. A <i>pedagógus példányában</i> azonban benne vannak a feladatok konkrét vagy optimális megoldásai (a zárt ill. a nyitott feladatokra), emellett a pedagógusnak rendelkezésére áll a feladatsorok operacionalizációja [8.4], vagyis lépésről lépésre való megvalósítása.</p> <p>A didaktikailag el készített forráselemzés nagyon <i>kevésbé eredményorientált</i>, amennyiben szinte</p>

	<p>lehetetlen általa standardként meghatározott tudást szerezni. Viszont a közös munka alkalmas arra, hogy figyelembe vegye (harmonizálja) a különböző képesség vagy tempójú tanulók igényeit. Gyakorlat bizonyítja, hogy a munkáltató tankönyv a tanulók számára mozgalmas, pl. azért, mert a közös gondolkodást kísér nyílt vita gyakran konfliktusoktól sem mentes.</p>
--	--

Megjegyzések a 15. 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 [9.3.3.ii.]; a feladatrendszerrel segített tanuláson belül: a munkáltató tankönyvet [9.2.7], a feladatgyűjteményt és a munkafüzetet [9.2.6]; a képességfejlesztő munkafüzetet; a didaktikailag előkészített forráselemzésen belül a Kratochvíl-féle empátikus feladatsort.)

(i) Első okunk, hogy mindegyik a történelmi tudás iskolai alkalmazásának [1.4.4.v] nagyon **konkrét** formája. A komplex és szakmailag célzott feladatsorokban **működés közben** valósul meg a korszerű iskolai történelmi tudásnak mind a négy eleme [7.1]: a tanulók nemcsak ismereteket szereznek, hanem a foglalkoztatás révén működtetési képességeket is; a feladatsorok folyamatjellegűek, és a narratív kompetenciára [6.4.3] 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 [3.3; 6. táblázat], valamint az iskolai történelemtanítás jelenleg definiált feladataival [4.]. 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*. (A 13. fejezet konkrét példákat tartalmaz a képességfejlesztésre és a motiváló képességfejlesztésre.)

9.2.8) **Tanári kézikönyv** (průručka, rukovádce; teacher's book). Optimális esetben minden típusú történelem tankönyvhöz **tanári kézikönyv** áll rendelkezésére. 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 történelem tankönyv?

Az alábbiakban a tankönyvek jellemző szerkezeti egységeit a forrásközlő történelem tankönyvre [9.2.4] és a munkáltató tankönyvtípusokra [9.2.7] 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 tankönyvtípust:

- leíró vagy szerzői szöveg [9.3.1]
- források [9.3.2]
- didaktikai apparátus [9.3.3]
- történelmi munkamódszerek [9.3.4]

9.3.1) A történelem tankönyv első egysége a **leíró vagy szerzői szöveg** (autorský/výkladový text; descriptive/authorial text). Ez képezi a tankönyv alapszövegét, amelyet a tankönyv szerzője írt, vagy szerzők írtak. Minden tankönyvi leíró szövegre kivétel nélkül érvényes, hogy az valamilyen szempontú elzáró **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 történelem tankönyv második egysége a **források**. [16. táblázat]

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

Megjegyzés a 16. 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, közvetítők, tehát médiumai (didaktikai médium) [9.1.1].

9.3.3) A történelem tankönyv harmadik egysége a **didaktikai apparátus** (didaktický aparát; didactical apparatus). Tartalmazza bár kiválóan megírt leíró (szerzői) szöveget [9.3.1], valamint sok és alkalmas forrást [9.3.2], a történelem tankönyv csak úgy képes betölteni korszerű történelemdidaktikai funkcióit [4.; 7. és 8. táblázat], ha kidolgozott didaktikai apparátussal rendelkezik.

J. Pracha szerint a történelem tankönyv didaktikai apparátusa – **tágabb értelemben** – három fő egységből áll:

- 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) (Idézi Labischová, Denisa–Gracová, Blažena: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisů. Scripta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis, 2008, 32.*)

A **szűkebb értelemben** vett didaktikai apparátus egységei a következők:

- kép: kép mint illusztráció és kép mint forrás [9.3.3.i]
- minilexikon, minieletrajz [9.3.3.ii]
- kérdések és feladatok [9.3.3.iii]
- gyakorlatok [9.3.3.iv]

(i) A didaktikai apparátus első egysége a **kép** (obraz; image, icon). A képek célja és feladata a tanulók képzelőerejének serkentése a **vizuális világ** által. Az egyre tökéletesebb fotótechnika világában a képek igen látványos részévé váltak a történelem tankönyveknek. Amíg a 20. század közepéig még Nyugat-Európában is csak elvétve voltak képek a történelem tankönyvekben (azok is fekete-fehérek), mára a legtöbb történelem tankönyvben 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 elemzésértelmezést 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 képzelőereget 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 jelleg képek pedagógiai haszna kétséges, mivel nagyon kevés információ van arról, hogy a képek **puszta megtekintéséb** l mi marad meg tartósan a tanulók tudatában. A képi illusztrációk egyértelm en a tankönyv javára vannak, viszont gyakori jelenség, hogy a tankönyv design-ja korszer , tartalma viszont nem az. A kép mint illusztráció sajátos válfajai a **gondolatábrák** (mind-map), folyamatábrák, folyamatsémák, kronológia táblázatok stb. Ezeknek nem annyira a dolgok láttatásában van szerepük (hiszen rendszerint vonalszer ek, tehát képi értelemben nem atraktívak). Alkalmasak viszont, hogy rajtuk leegyszer sítve ábrázolódjanak, érthet bbé váljanak egyébként bonyolult jelenségeket (pl. társadalmi vagy nemzetközi kapcsolatok rendszere).

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 pl. a **statisztikai** jelleg forrásokat is (statisztikai táblázat, kördiagram, oszlopdiaagram, vonalas grafikon; **11.3.2.iv**). 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 ket, azaz munkáltatás kapcsolódik hozzájuk. Nagy különbség pl., ha egy tankönyv egy épület alaprajzát vagy egy zenekottát feladatok nélkül vagy azokkal együtt közöl: az el bbi esetben az alaprajz és a kotta „holt” illusztrációk; kérdésekkel és feladatokkal ellátva viszont a tanulás/tudás forrásai. **[Képelemzés: 11.3.2.iii; statisztikai források elemzése: 11.3.2.iv.]**

A képeknek mint forrásoknak az ad értelmet a történelemdidaktikusok szerint, hogy a történelem tankönyvet éppen annak **módszertani hordozóeszköz**, azaz átgondolt pedagógiai segítség-volta **[9.1.1]** különbözteti meg a nem iskolai felhasználási célú könyvekt l. Egyszer en fogalmazva: egy könyvesüzlet megengedheti magának, hogy látványos, színes, illusztrált, de esetleg kétes tartalmú könyvet áruljon. A köznevelés helyszínéként az iskolának azonban ragaszkodnia kell a tankönyvek koncentrált szakmai-didaktikai ész- és célszer ségéhez, valamint a közoktatás meghatározott céljaihoz.

(ii) A didaktikai apparátus második egysége a **minilexikon, minieletrajz**. A történelem tankönyvekben 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-elhalálózásra, vagy az uralkodás kezdetére-végére vonatkoznak) külön odafigyelést igényel.

(iii) A didaktikai apparátus harmadik egysége a **kérdések és feladatok** (u ebné otázky, úlohy; questions, tasks) **[11.3.2]**. A kérdések és a feladatok hasonlóságait és különbségeit az alábbi táblázat segítségével tesszük érthet bbé. **[17. táblázat]**

A kérdés jellemz i	A kérdés és a feladat közös jellemz i	A feladat jellemz i
A kérdés olyan didaktikai	Mindkett segítheti a	A feladat olyan didaktikai

eszköz, amely a tudástartalmat megválaszolható kérdésként fogalmazza meg.	szövegértést.	eszköz, amely a tudástartalmat megoldandó feladatként fogalmazza meg.
Didaktikai értelemben a kérdések jellemzően a történelmi ismeretekre [5.] (adat, tény, fogalom – 5.1; 5.2; 5.3), kisebb részben az ítéletekre (5.5; nézet, vélemény) vonatkoznak.	Mindkettő ellenrizheti a feldolgozandó forrás (szöveg, kép stb.) megértésének mértékét , s azt mindkettő tartósíthatja is.	Didaktikai értelemben a feladatok kisebb részben a történelmi ismeretek [5.] alkalmazására, nagyobb részben a képességek [6.] alkalmazására szolgálnak.
A kérdés nyelvi formája az eldöntendő vagy kiegészítendő kérdő mondat . Pl. Elmozdította-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 elmozdíthatja a nyíltan ki nem mondott (implicit) tudás megfogalmazását.	A feladat nyelvi formája a felszólító mondat . Pl. Soroljátok fel azokat az országokat, amelyek 2007 végén az Európai Unió tagállamai voltak.
A kérdésre adandó válasz rendszerint rövid, egy-egy szó vagy mondat. Kivételt képeznek a vélemény típusú kérdésekre adandó válaszok, amelyek esetében a kiegészítendő kérdésre nem lehet egy szóval válaszolni. Pl. Mi a véleményed a háborúról, mint a nemzetközi konfliktusok kezelésének egyik módjáról?	A kérdések és a feladatok kérdezhetnek ill. feladatot adhatnak vagy a leíró/szerzői szövegre [9.3.1], vagy a forrásokra [9.3.2; 16. táblázat]. 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 (koherencia) szolgálnak.	A feladatok megoldásai nemcsak a b) veleményekben különböznek a kérdésre adandó válaszoktól, hanem tartalmuk minőségében is. A feladatok jellemzően a bonyolultabb kognitív struktúrák didaktikai kísérletei [8.5, Bloom], ebből következően esetenként több megoldásuk lehet.

Megjegyzések a 17. táblázathoz:

Mind a kérdések, mind a feladatok igen hasznos didaktikai eszközei az új ismeretek megszerzésének vagy a visszatérésnek éppúgy, mint a tananyag elmélyítésének és rendszerezésének (pl. a tanulás összegző fázisában). Ennek megfelelően vannak **feldolgozó, rögzítő, elmélyítő, alkalmazó, kombinatorikus és véleménynyilvánító [11.3.4.]** kérdések és feladatok. A források elemzése és értelmezése alapvetően a kérdések és feladatok által valósul meg. 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”), valamint hogy inkább ponttal végződjenek, mint felkiáltójellel.

(iv) A didaktikai apparátus negyedik egysége a **gyakorlatok** (cvi enia; exercises). A **gyakorlat** olyan didaktikai eszköz, amely a tudástartalmat megismételt, többször

végrehajtott feladatként fogalmazza meg. Didaktikai értelemben a gyakorlatok jellemzően a képességek [6.] alkalmazására és rögzítésére szolgálnak, taxonómiailag pedig kimondottan a bonyolultabb kognitív struktúrák fejlesztését és rögzítését célozzák [8.5, Bloom-féle taxonomizáció].

A gyakorlat nyelvi formája a felszólító **mondat**; ez esetenként tartalmazza a „Gyakorlójátok” felszólítást, más esetekben erre nincs szükség. Pl. Gyakorlójátok a térképes távolságmérést a mellékelt történelmi térképen. Mérjétek 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 történelem tankönyvekben kevéssé 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 [6.], azokban a történelem tankönyvekben alig fejlődött a képességek gyakoroltatása. Holott a képességek gyakorlása, azaz elmélyítés nélkül nem tudnak rögzülni, vagy ha mégis, akkor rendszeres alkalmazás nélkül visszafelejtődnek, 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 [9.2.6], munkáltató tankönyv, képességfejlesztő munkafüzet és didaktikailag előkészített forráselemzés [9.2.7] irányába, hogy biztosítsák a gyakorlás didaktikai lehetőségeit.

9.3.4) A történelem tankönyv negyedik egysége a **történelmi munkamódszerek**. A korszerű tankönyvekben a leíró (szerzői) szöveg [9.3.1], a források [9.3.2] és a didaktikai apparátus [9.3.3] 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 történész a 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 gyűjtünk szakirodalmat? Hogyan mutathatjuk be kutatási eredményeinket?

A történelmi munkamódszerek nem azonosak a történelmi jelenségeket leíró szerzői szöveggel [9.3.1], és jelentősen eltérnek a didaktikai apparátustól is [9.3.3], amennyiben ennek a tankönyvegységnek a történelmi feltáró és megjelenítő módszerek ismertté tétele a feladata. Lényeges, hogy bemutatásuk mellett a tankönyv az **alkalmazásukat is serkentse**. Egyfelől pl. konkrét régészeti feltárás, múzeumi depozitár vagy levéltár meglátogatásával. Másfelől a tanulói történelmi munka konkrét fogásainak alkalmazásával, pl. konkrét írott dokumentum vagy fénykép elemzésével; szakirodalom gyűjtésével; a tanulói kutatási eredmények bemutatásával.

Meg kell jegyezni, hogy ennek a tankönyvtípusnak, illetve a történelmi munka gyakorlati lépéseit ekként kiaknázó tanulási/tanítási megközelítésnek komoly szakmai feltételei 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.

9.4) Hogyan készüljünk fel a tankönyv használatára?

(i) Ha a tanulócsoporthoz számára rendelkezésre áll történelmi tankönyv, 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 [ld. Pr. 3.3.3].

(ii) A tanév elején érdemes behatóan megismerkedni a tankönyv jellemző **forrásközlési módszereivel**. Pl. megfigyeltetni, hogy a tankönyvben az eredeti források más színűvel 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, miniletrajzot, gyakorlatokat. Ha nem tartalmaz, vagy csak elvétve, akkor a pedagógusnak kell az operacionalizációt [8.4] fázisban a forrásokhoz didaktikai apparátust kapcsolnia [9.3.3; 11.3.2].

10) A történelmi térkép

10.1) Mi célt szolgál a történelmi térkép?

A történelmi térkép (dejevisná 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 történelmi órán 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 Nóra: Ott másként van? Szinkron atlaszhasználat: lehetőség a kooperatív tanulásra. Történelemtanárok Egylete online, www.tte.hu, 2009.10.10.) 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 történelmi térképek vannak?

Megjelenítés szempontjából az iskolai célú történelmi térképnek három típusa van:

- tankönyvben szereplő térkép
- iskolai **falitérkép** [10.2.1]
- iskolai kézi **történelmi atlasz** [10.2.2]

Ezenkívül léteznek transzperens (fóliáról vetített) térképek, valamint digitalizált (multimédiás, animált, interaktív, azaz mozgást is szemléltet) történelmi térképek. Időnként a térképnél célszerűbb a történelmi jelenséget földgömbön szemléltetni (pl. a Föld körülhajózása). A térképeknek többféle szempontú felosztása lehetséges. Repárszky Ildikó pl. megkülönböztet földrajzi térképet, hagyományos történelmi térképet, tematikus térképeket stb. (L. Repárszky Ildikó: „Ne fejjel lefele!” – Térképhasználat történelemórán. Történelemtanárok Egylete online, www.tte.hu, 2009.10.10.)

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

Az előző 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 **mutatópálccával** 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**, máriszt hogy messzebbre (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) előnye az aprólékosság, és az egyéni (individuális munka; individuális munka) vagy kiscsoportos (munka 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**; abstrakcia) és/vagy leegyszerősítés (**sematizáció**; schematizáció) útján közli [6.4.2.v]. Az elvonatkoztatás és a leegyszerősítés 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; generalizáció) jellegét, valamint az ezekben is következő **leegyszerősít**éseket. A térképek **értelmi torzításokat** is tartalmazhatnak, amik nem feltétlenül rosszakarat eredményei, hanem egyszerre a térkép ábrázolási korlátaiból származnak. Pl. akaratlanul is félrevezetőek lehetnek 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 említendő a készítő **elfogultságai**, mint pl. az, hogy egyes részproblémáknak a szerzők egyszerre nem szentelnek figyelmet.

Itt kell megemlíteni az ún. **változó tér problémájának** szakaszos kezelését. A változó tér problémája azt a szakmai alapelvet jelenti, hogy az iskolai célú térképeken minden történelmi jelenséget a **saját korának** megfelelően, 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 2009-es állapotaira hiba rávetíteni a történelmi Magyarország határait – azért, mivel ezek az egységek a megjelölt korokban egyszerre nem léteztek.

A történelmi térképekben rejlik veszély, hogy az idő és a tér **elcsúszik**. Vagy az idősi 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 jelenítenek meg (pl. a mai Szlovák Köztársaság geográfiai 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 **pedagógus** azért veszi fokozottan igénybe, mert az 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 lehet vé is tesz. A pedagógus felelőssége, hogy a térkép rendszeres és következetes használatával a térképhasználati rutint mint képességet kialakítsa [6.4.2.v]. 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 [10.3.1], majd azok térképen való azonosítása, továbbá azok nyomon követése, végül szóbeli megfogalmazása [10.4.3] – 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, amelyben először legeltűntettük 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 [6.4.2.v]. Az információgyűjtés előfeltétele, hogy a tanulók számára világos legyen, milyen típusú térképpel dolgoznak: **politikai, gazdasági, közigazgatási** térképpel, esetleg ezek kombinációjával. A térképről való információgyűjtés jellemző vezényszavai: Találjátok meg, Nevezétek 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 (ún. vaktérkép-feladat). 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 fokon csak olyan információk kigyűjtését vagy történelmi szabályosságok megfogalmazását lehet elvárni a tanulóktól, 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].

10.4.3) Az **értelmezés, interpretáció** jelenti a térképjelek helyes leolvasását [10.4.2.i], de jelenti a térképről gyűjtött információk, folyamatok értelmezését is. Ellentétben az információgyűjtéssel [10.4.2.ii], az interpretációhoz már nemcsak az éppen látott információkat lehet vagy kell felhasználni. Pl. „A magyar Országgyűlés összetétele 1990” címen közölt adatok megfogalmazása nem egyszerre 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 **folyamat-jellegét** 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 terek is változtak [10.3.2.ii]. 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. [18. táblázat]

A térképek értelmezését segítő szempontok:
<ul style="list-style-type: none">• A térkép értelmezésének könnyen felismerhető jele a térkép <i>címe</i>.• Minden történelmi térképhez <i>korszak</i> tartozik, amely korszaknak vannak tipikus helyei, eseményei stb.• A különböző kultúrák létrejöttében, életében, fejlődésében stb. rutinszerűen figyelembe lehet venni a <i>földrajzi környezet</i> szerepét.• Rutinszerűen figyelembe lehet venni, hogy egy-egy történelmi jelenségnek rendszerint <i>előzményei, lezajlása és következményei</i> vannak. Pl. egy hadi eseménynek van adott helye és ideje, amelyek természetesen hozzátartoznak 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 <i>folyamat-jellegét</i>. A térképek, diagramok értelmezése könnyebbé (és hatásosabbá) válik, ha a tanuló célja a <i>változás</i> demonstrálása. A <i>folyamat-jellegű események</i> (pl. terület-, népességváltozás) esetén segítség ugyanazon geográfiai tér különböző időpontú térképeinek összehasonlítása.• A térkép értelmezéséhez nagy segítség, ha <i>több</i> forrás áll rendelkezésre. Célszerű

mindig több forrást, térképet, diagramot stb. összehasonlítón értelmezni, különféle kombinációban: térkép - térkép; diagram - diagram; térkép - diagram; írott forrás - térkép - diagram stb.

10.4.4) A térképjelek [10.4.2.i], az információgyjtés [10.4.2.ii] és a térkép értelmezésének [10.4.3] gyakorlásán kívül további gyakorlást igényl jelenség a térkép **verbalizációja**.

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

Pl. a „Római Birodalom” feliratú fejezet „Gazdaság” cím térképén a „Pannonia” felirat mellett *Sz 1 fürt* található. A jelmagyarázat szerint a „Sz 1 fürt jele = Sz 1”. Noha a Római Birodalom – Gazdaság – Pannonia – Sz 1 szövegösszefüggésében kimondás nélkül is kézenfekv a legtöbb tanulónak, hogy „a térkép itt azt jelzi, hogy a Római Birodalom pannóniai tartományában fejlett sz lészet 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 legegyszer bbt l 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 szerepl 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 (**verbalizáció**; verbalizáció).

A megfigyelés közben a tanulónak a cselekvés szintjén

- be kell kapcsolnia a megel z 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 – elmélet

11.1) Hogyan függ össze a forráshasználat a korszer séggel?

Az els dleges források feldolgozásán alapuló iskolai történelemoktatás olyan eljárás, amely a korszer iskolai történelmi tudásnak mind a négy f ismérvét: ismeret, képesség, narratív kompetencia, folyamatjelleg egyszerre képes aktivizálni [7.1]. A források **mélyeségi feldolgozása** mellett az alábbi érvek szólnak.

11.1.1) A források mélységi feldolgozása fokozottan **munkáltatja, cselekedtet** a tanulókat [1.4.4.iii-iv; 3.2.2.ii-viii; 3.2.3.iii; 3.3; 7.2.3; 7.3; 7.4; 7.5; 7.6.2; 8.4.3; 9.2.7.vi; 11.4.5].

11.1.2) A mélységi forrásfeldolgozás a **kutató-felfedez** módszer egyik konkrét megvalósítása (exploratív módszer; výskumno-objavné uenie sa; 3.2.2; 4. táblázat, 3.A).

11.1.3) A források, különösen az emocionális töltetek, fejlesztik a tanulók beleérzés képességét (**empátia**; empatia).

11.1.4) A mélységi forrásfeldolgozás mindennél egyértelműbben világít rá múlt és történelem különbségére [2.2; 2. táblázat], 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 »megtörténeket«, 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 ismételhető meg, ezért a múlt rekonstrukciójának lehetőségei jóval korlátozottabbak, mint a dekonstrukcióé.” (Dárdai Ágnes: Történelemdidaktika és a kontroverzív történelemtanítás. In Dárdai Ágnes: Történeti megismerés – történelmi gondolkodás. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI. Budapest, 2006, I. kötet, 21-22.) A primér történelmi források elemzésének hatékonysága tehát abban is rejlik, hogy képes egyesíteni a történelmi rekonstrukció mozzanatát a dekonstrukcióban rejülő jóval nagyobb oktatási lehetőségekkel [7.6.2.iii].

11.1.5) A forrásfeldolgozás nagyban elősegíti a **többszemponúságra** való nevelést (multiperspektivitás; mnohorakos, mnohostrannos názorov). Mivel a történelem elvárható, hogy elfogulatlan legyen, úgy az iskolai forrásfeldolgozás is megkívánja, hogy a sok lehetséges forrásból a tanulók több különböző forrással ismerkedjenek meg [11.3.2.v]. A történetírás önmagában, saját struktúráiban többszemponú, és igen gyakran ellentmondásos (**kontroverzív**; kontroverzný; 7.3).

A történelmi többszemponúság az alábbiakat jelenti:

i) A többszemponúság 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. 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 többszemponúság 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 többszemponúság annak a megértését jelenti, hogy a múlttól különböző értelmezések születnek, és hogy a múlttól szület **értelmez elbeszélések** (narratívák) egymás mellett élhetnek. A narratívák egymás mellett élése még akkor is természetes dolog, ha azok egymástól mer ben eltérnek vagy egymással ütköznek. Ahelyett, hogy a pedagógus az egyszemponúság által a múlt eseményeit „a jó” és „a rossz” paradigmái köré építené, az iskolai történelemoktatásban alkalmazott többszemponúság hatékony eszköz arra, hogy a tanulók a történelmi múlt (s egyben a való világ) eseményeit a maguk összetettségében lássák, értsék.

11.2) Hogyan viszonyuljanak egymáshoz tankönyv és források?

11.2.1) A történelem tankönyveknek az a csoportja, amelyek (módszertani értelemben) az intenzív képességfejlesztésen alapulnak [3.2.2; 4. táblázat], illetve amelyek (tankönyvtípusi értelemben) a forrásokkal való intenzív munkán alapulnak [9.2.4-9.2.7], (Ezek közé soroljuk: forrásközl tankönyv [9.2.4]; történelmi szöveggy jtemény, forrásgy jtemény, történelmi olvasókönyv [9.2.5]; feladatgy jtemény, munkafüzet [9.2.6]; munkáltató tankönyv; képességfejleszt munkafüzet, didaktikailag el készített forráselemzés [9.2.7].) azok mind a pedagógus, mind a tanulók részér l fokozott **együttm ködést** és **aktivitást** igényelnek. Az ilyen típusú tankönyveket használó pedagógus nem a tudás egyedüli forrása, hanem eligazító-segít személy, aki eligazít-segít a tudáshoz való eljutásban. Alapvet en a pedagógus módszertani felkészültségén múlik, hogy a forrással dolgozó/dolgoztató tankönyvben szerepl leíró (szerz i) szöveg és feldolgozandó források által milyen min ség tudáshoz jutnak a tanulók.

11.2.2) A forrásfeldolgozás során lezajló többirányú **dialógusok** (pedagógus-tanulók, tanuló-tanuló, tanuló-tanulók) olyan módszerbeli min ségi többletet jelentenek, ami közvetlenül megjelenik a hatékonyságban, a tanulás tartósságában. Velük szemben érzékelhet vé válik a tanári monológ, vagy a tankönyv leíró szövegein alapuló tanítás alacsonyabb élményszer sége és alacsonyabb hatékonysága.

11.2.3) A források módszeres iskolai feldolgozása több ponton viszonylagossá teszi (**relativizálja**) a tankönyv hagyományos „hasznát”. El ször is azáltal, hogy a forrásokból gyakran nem közvetlen tárgyi tudás nyerhet (vagy nem csak az), hanem a korabeli események körülményeinek, kiváltó okainak **érzelmi környezete**, h foka. Másodszor azért változik a források által a tankönyv módszertani értelme, mert míg a leíró (szerz i) tankönyvi szöveg [9.3.1] pusztán memorizálással elsajátítható, addig a források tartalma csakis **elemzéssel** közelíthet meg. A tankönyv „hasznának” relativizációja azáltal is megvalósul, hogy a források értelmezése er sen függhet a tanulók személyes álláspontjától, különösen, ha a forrás érzelmi-indulati tartalma magas (pl. beszámoló egy borzasztó eseményr l) [1.4.4.iv; 5.6.4; 5.7.2; 7.2.4].

11.2.4) A 20. század utolsó évtizedei óta a legtöbb európai történelem tankönyv közül forrásokat. Európa minden országában megfigyelhet , hogy a források teljes tankönyvhöz mért aránya folyamatosan n . A tankönyvek nemcsak egyre több, hanem egyre **változatosabb forrásokat** tartalmaznak. A tankönyvek min ségi javulása egyértelm en a csökken szerz i szövegen, ezzel párhuzamosan a források [9.2.4; 9.3.2; 16. táblázat] emelked számában és arányában érhet tetten. Ma már nem

a források tankönyvbeli léte a kihívás, hanem a velük szemben támasztott **szakmai-min ségi elvárások**.

A tankönyvi forrásokkal szemben támasztott történelemdidaktikai elvárásokat az alábbi táblázat segítségével tesszük áttekinthet tbbé. [19. táblázat]

<p>A tankönyvi forrásoknak minden értelemben változatosnak kell lenniük.</p> <p>Pl. lenniük kell köztük:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ szöveges, képi és adatjelleg eknek ✓ hivatalos és magánjelleg eknek ✓ politikai, hadi, tudományos, sport, környezeti stb. témájúaknak ✓ komolyaknak és „komolytalanoknak” (karikatúra) ✓ különböz társadalmi rétegekhez kell kapcsolódniuk ✓ meg kell jeleníteniük a különböz társadalmi nemeket (rabszolgák, n k, gyerekek stb.) 	<p>A tankönyvi forrásoknak többszempon túnak (multiperspektivikusnak) kell lenniük.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ez azt jelenti, hogy a forrásoknak id r id re egynél több néz - és álláspontból kell tükrözniük (f leg a konfliktusos) történelmi jelenségeket. ✓ A szempontok számának a tanulók életkora el rehaladtával, valamint történelmi képességeik fejl désével párhuzamosan b vülniük kell. ✓ A legmagasabb szinten a tanulóknak képesnek kell lenniük egymásnak ellentmondó forrásokat is megvizsgálni és értelmezni. 	<p>A tankönyvi forrásokat didaktikailag el kell készíteni, fel kell dolgozni.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A források el készítésének az a célja, hogy a források motiválják a tanulást, s hogy az el készítés révén valóban célzott és mélyiségi forrásfeldolgozásra kerülhesen sor. ✓ A diaktikai feldolgozás egyfel l a tankönyvszerz (k), másfel l a konkrét órára készül pedagógus felel ssége. ✓ A forrással készít munka magában foglalja a megfelelő min ség és terjedelm források összeválogatását, az életkorhoz ill nyelvezetet, a didaktikailag indokolt kérdések és feladatok csatolását, az idegen szavak szakszer feloldását, a célszer tipográfiai elrendezést stb.
--	---	---

Megjegyzések a 18. táblázathoz:

(i) A források [9.3.2; 16. táblázat] megléte önmagában nem elégséges feltétele a korszer tankönyvnek; jellemz példa a képeket mint pusztá illusztrációkat közl tankönyv [9.3.3.i]. A történelem tankönyvet nem a színek, képek és illusztrációk sokasága teszi korszer vé, hanem a korszer iskolai forrásközlési módszerek, amelyek a didaktikai apparátussal kiegészítve válnak teljessé [9.3.3]; csak az ilyen forrás tekinthet **didaktikailag feldolgozott forrásnak (didaktizovanie prame ov)**.

(ii) A **forrásközlési módszerek** tartalmi és szerkesztési eljárásokat jelentenek. Pl. a tankönyvoldalak tudatos elrendezését; a források kell terjedelmét, megfelelő nagyságát; a szövegek ésszer tagolását; a bekezdések vagy sorok megszámozását stb. A forrásközlési módszerek és a didaktikai célszer ségi megfontolások fontosabbak, mint a tudományos vagy a filológiai szempontok. Ez azt jelenti, hogy a tankönyvi források viszonylag szabadon kezelhet k. Pl. a régies vagy idegen szavak átírandók; a szövegek rövidítend k, 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 kísér didaktikai apparátus** [9.3.3] azt jelenti, hogy a forrásokot hozzájuk rendelt, történettudományilag megalapozott és didaktikailag célzott kérdéseknek, feladatoknak és gyakorlatoknak kell követniük. A forrásokot kísér didaktikai apparátus célja, hogy lehetővé tegyék, és a lehetőségekhez képes maximálisan kiaknázzák a tanulók forrásokkal kapcsolatos **munkáltatását, aktivitását** [1.4.4.iii-iv; 3.2.2.ii-viii; 3.2.3.iii; 3.3; 7.2.3; 7.3; 7.4; 7.5; 7.6.2; 8.4.3; 9.2.7.vi; 11.1.1].

11.3) Milyen lépésekben 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 [11.3.1]
- analitikus fázis [11.3.2]
- szintetikus fázis [11.3.3]
- poszt-szintetikus fázis [11.3.4]

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

(i) A forrásokot célszerű **kérdésalkotó feladattal** kezdeni. Mivel a kérdések feltevéséhez nem szükségesek ismeretek a konkrét történelmi jelenségről, ezért ezek a kérdések tartalmilag kontextuális kérdések [11.3.1.ii], technikailag pedig az a feladatuk, hogy a tanuló rutinszerűen szokjon hozzá a történelmi adatokra [5.1], tényekre [5.2], fogalmakra [5.3] 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 [6.4.2.iii]. Az a cél, hogy a tanulóban kialakuljon egy jellegzetes történelmi **kérdésfeltevesi technika** (klasszikus vagy aktívnevelési kognitívnevelési rutin), 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** [9.3.3.i] elemzésekor (analýza obrazových/ikonických prameňov; iconic source analysis, picture analysis) különösen fontos a pre-analitikus fázis. A történelmi érték képi információk dekódolása (megfejtése) és interpretációja (értelmezése) [11.3.3.ii] nemcsak azért problematikus, mert azok erősen függenek a

régi idők kultúrkörnyezetét, hanem azért is, mivel a képeken látható jelenségeket igen gyakran befolyásolják, esetenként egyenesen meghatározzák olyan dolgok, amelyek a képen **nem láthatók**. Érdeemes 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)** [11.3.3.ii] 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, nevétségességtétel, drámai hangulat stb.)? A „láthatatlan” ismeretek nélkül a képi forrásokat gyakran lehetetlen elemezni. Félként 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 **csoporthoz tartozó 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 segítséggel adott válaszok (vagy csak tippek) pedig előre vetítik az összefüggések igényét, és megalapozzák a mélyebb történelmi elemzést (analitikus szakasz).

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

A forrásfeldolgozó munka elemző fázisa a forrásokhoz csatolt **kérdések és feladatok** [9.3.3.iii] által valósul meg. Az analízis általában két nagyobb kérdés- és feladatcsoportot foglal magában: a forrás **típusát** firtató kérdéseket és feladatokat, másrészt a forrás **tartalmát** elemző kérdéseket és feladatokat.

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

Az explicitég nyilvánvaló a **tárgyi** és a **képi** források analitikus feldolgozásakor. Pl. egy osztály elé kitett tárgy vagy vizuális forrás megfigyeltetése és aprólékos leírásakor 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, Színezzétek be, Írjátok ki, Írjátok be a melléklet táblázatba stb.

(ii) Komoly kihívás annak megtanulása, hogy az analízis során **figyelman kívül kell hagyni** a forrással kapcsolatos más (elzetes, 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 történeti kutatómunkát [1.4.4.i-ii; 6.4.3.i], 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** [9.3.3.i] elemzése lényegében a kép „módszeri kódési 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 képművészeti alkotások (pl. csatakép) rengeteg **apró információt** tartalmazhat, amelyeknek már a megfigyelése is gondot okoz, nemhogy a rajta látottak értelmezése.
- A történelmi rajz vagy karikatúra (a képművészeti technika jellegéből adódóan) erősen **redukál**, vagyis csak pár jellemző vonást emel ki. Miközben a kiemelés megkönnyíti a kép felfogását, aközben az elemző hajlamos megfeledezni a kép elfogultságairól, tudniillik arról, hogy az ilyen képi forrás rendszerint erősen szubjektív: leegyszerősít(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 gépezetének módszeri kódési elve viszonylag könnyen átlátható, ha azt a tanulók saját maguk lerajzolják, és feliratokat írnak hozzá a módszeri kódésról.

Egyes tanulócsoporthoz számára nagy segítség lehet, ha ún. **kérdéskártyákkal** (question cards) segítjük őket a képelemzésben. 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 akadémiailag 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. (Penelope Harnett–Elizabeth Newman: 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, pp. 18- 23.)

A statikus **arckép** (portré; portrét) is használható feldolgozandó forrásként. Képaláírás (születés-halálozás), rövid életrajz készíthető hozzá. Élettörténet írható 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 írható 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 fejezzen ki, milyennek mutassa; egy eseményből a festő mit mutasson meg és mit ne).

A képek mint források ilyen feldolgozása **nem egyszer en játék**. Sokkal inkább tekinthető a korszerű forrásfeldolgozás olyan technikájának, amely a történelemkonstrukciós–dekonstrukciós–rekonstrukciós technikáit [11.1.4] ülteti át a gyakorlatba, azon belül is fókuszál a többszemponúságot [11.1.5.i-iii] alkalmazza.

(iv) A **statisztikai** jellegű források: statisztikai táblázat, kördiagram, oszlopdiaagram, vonalas grafikon (statisztika, körábrák, vonalgrafikon) elemzésekor érdemes figyelembe venni néhány állandó tényezőt. A statisztikák rendszerint **tömeges jelenségeket**, szélesebb, nagy társadalmi vagy gazdasági folyamatokat fogalmazznak meg. Elemzésük során kulcsmozzanat nemcsak az érintett történelmi korszak azonosítása, hanem **címük és földrajzi érvényességük** megállapítása is. Itt mondjuk el, hogy noha a történelmi forráselemzés kapcsán nem kérhetők 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 szöveggel vagy számok formájában megfogalmazott tudást tartalmat a tanulónak kell képpé, grafikonná alakítani (pl. a megadott vagy kikeresett adatokat be kell írni a vízszintes és függőleges egyenessel határolt grafikonba).
- A másik módszer a **verbalizáció**, melynek során a tanulónak a grafikonon ábrázolt képi jeleket, számokat kell szóvá alakítani, szóban megfogalmaznia.

(v) Az analízist célszerű egyenlő több forrás feldolgozásával végrehajtani, mivel a források típusjegyei nyilvánvalóbbak, ha azokat valamihez képest, valamivel összehasonlítva lehet megfigyelni (**komparatív elemzés**; komparatívna analízis). 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 [11.1.5].

11.3.3) A forrásfeldolgozó munka összegző fázisa (**szintézis**; szintetická fázis)

(i) A forrásfeldolgozás összegző fázisa a forrás **min ségi értékelését** jelenti: bírálatot, igazolást, cáfolatot, a jelenségek kiváltó okai csoportosításának képességét, az eseményekből fakadó következtetések megfogalmazását stb. **Tipikus kérdései és feladatai:** Értelmezték..., 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 Válasszátok ki... típusú feladatok is, különösen ha a döntéshez a tanulónak érvet (**argumentum**; argument) kell csatolniuk. Az összegzés igényli, hogy a tanuló a forrás alaposabb ismeretében (mintegy **nagyob távolságból**) képes a forrásra és annak történelmi környezetére kitekinteni. Ez a fázis összefügg az **interpretációs technikák** mint képességek gyakoroltatásával is [6.4.1.ii].

Megjegyezzük, hogy jellemzően összegző jellegű feladatokat szokott tartalmazni az érettségi, annak mind szóbeli, mind írásbeli része.

(ii) Mivel a **képi források** rendszerint erősen függenek a történelmi kontextustól [11.3.1.ii], 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 történelmi kontextusának ismeretében válaszolhatók meg: Milyen történelmi eseményre utal a kép? Mit akart kifejezni az alkotó? stb. A történelmi érték 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 sőt ritének, azaz a történelmi tudást sőt ritett nyelvezetbe (szimbólumokba, allegóriába) csomagolják. Ezért is különösen fontos a képi források esetén a pre-analitikus fázis [11.3.1.i-ii].

11.3.4) A forrásfeldolgozó munka **poszt-szintetikus** fázisa (post-szintetická fáza)

(i) A poszt-szintetikus munka egyik konkrét formája a **véleménynyilvánító kérdés és feladat** [9.3.3.ii]. 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 elzárkózottan. 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** [3.2.2; 2.B]. A pedagógus felelőssége, hogy a vitát valóban a vita módjában megfellelő mederben tartsa. Kielezett helyzetekre kerülhet sor, ha a tanulók véleménye – normáitól, attitűdjei, értékei – nagyon **eltérnek** egymástól.

(iii) Az iskola olyan nevelési intézmény, ahol a tanulóknak nem csak ismereteket, hanem normákat, attitűdöket és értékeket [4.1; 7. táblázat, 8. táblázat] is közvetítünk. Az **attitűdök** annak belátását jelentik, hogy a történelemben egyes személyek hogyan cselekedtek, hogyan éreztek és gondolkodtak. Az **értékek** azokat az erkölcsi-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.

11.4) Milyen problémák merülhetnek fel a forrásfeldolgozó munka során?

11.4.1) A történelmi forrásokkal való **mélységi** munka azt feltételezi, hogy a **forrás nem ürügy**, nem illusztráció a tananyaghoz, hanem az elemzés valódi tárgya [9.3.3.i]. 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 következetlenségre akkor beszélhetünk, ha a pedagógus a forrás vagy a térkép alapján olyasmiről 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 nincsenek rajtuk mit elemezni, viszont pontosan **rajtuk keresztül idézik fel** a b) felelő tudást.

11.4.2) 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.

11.4.3) A forrásfeldolgozó munka (annak szerteágazósága, a kapcsolódó eszközök 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 [3.2.2; 4. táblázat, 1.B]. A másik csoportba azok tartoznak, akik – éppen mert karakterisztikus és felkészült pedagógusok – nehezen viselik a forrásfeldolgozásban túlságosan 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 [8.5] érdekében saját mondanivalóját korlátozza, hanem egyenesen azt, hogy saját irányító szerepének megfelelően a tanulókat motiválja megnyilatkozásra.

11.4.4) A forrásfeldolgozó munka optimális esetben **ingergazdag** iskolai környezetben és **kreatív** (tárgybeli tudásban jártas, egyben fantáziadús) tanulókkal zajlik. A 7.6 fejezetben kifejtett gondolatok alapján azonban megismételjük, hogy ha a pedagógus képes a feladatokat a speciális tanulócsoporthoz, életkorukhoz, képességeikhez és valós érdeklődésükhöz igazítani, továbbá ha a módszerek közül lehetősége van elválasztani a tanuló aktivitáson alapulókat, akkor ezek a speciális tanulócsoporthoz 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 eszközök igényel, aki ezt a didaktikai feldolgozó munkát egyedül tartósan nem tudja elvégezni, csak ha támogatást kap hozzá. A konkrét helyzetek ismerete nélkül annyit állítható, hogy ha van a pedagógusban megfelelő törekvés, a tanulóknak pedig együttműködési hajlam, akkor ezek együtt sok objektív hiányosságot képesek ellensúlyozni.

11.4.5) A forrásfeldolgozó munkát olyan módszertani eljárásnak fogjuk fel, amely a tanuló és a pedagógus **munkáltató, cselekedtető, foglalkoztató** jellegű közös munkája [1.4.4.iii-iv; 3.2.2.ii-viii; 3.2.3.iii; 3.3; 7.2.3; 7.3; 7.4; 7.5; 7.6.2; 8.4.3; 9.2.7.vi; 11.1.1; 11.2.1; 11.2.2; 11.2.3]. 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 kiemelt történelmi ismeretek [5.] sokszor túlságosan egyedi, azaz nem jellemzők (atipikusak). Másrészt azért, mivel a forráselemzés során elsajátított képességeket [6.] csak újabb „módosított” helyzetben lehetne számonkérni. Harmadsorban pedig azért problematikus a számonkérés, mivel a források mélységi elemzése során szerzett tudás igen sokszor inkább érték- és attitűdjelleg [4.1; 7. táblázat, 8. táblázat; 11.3.4.iii], és nem „tényszerű” tudás.

12) Szemelvények különféle történelem tankönyvekben I

12.1) Történelem és alkotmánytan a magyar tannyelv népiskolák felsőbb osztályai számára. Szerzők: Jozef Koren, Martin Ježo. A magyar iskolák számára átdolgozta Banai Tóth Pál. Stehr-féle könyvkereskedés és könyvkiadó vállalat, Prešov, 1923, 18-19. oldal.

KÉP

Ez az 1923-as ún. tanításra szánt tankönyv [9.2.1] klasszikus példája az ideológiával átítatott történelemtanításnak. Nemcsak arról van szó, hogy a könyv gátlástalanul visszavetíti a 9. századba a „csehszlovák” múltat („Svätopluk hatalmas és bölcs fejedelem volt, aki a csehszlovák népet egyesítette”; 10.3.2.ii), hanem rejtett módon ellenségképet is kreál a magyarokról. Didaktikai szempontból mindazonáltal a 18-19. oldali szemelvényben a Kérdések rész a legérdekesebb. Belőle ugyanis nyilvánvaló a tankönyv nagyon alacsony taxonómiai színvonala [8.5.4; 14. táblázat]. Többek között azért, mivel a könyv egyáltalán nem tartalmaz forrásokat, s néhány kivétellel az összes kérdés a leíró (szerzői) szövegre vonatkozik [9.2.1]; ráadásul ezek is kimerülnek az ismeretekre (adatokra és tényekre – 5.1; 5.2) való rákérdezésben.

**12.2) Történelem 4. Szerzők: Dušan Kováčik, Ivan Kamenec, Viliam Kratochvíl.
Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava, 1998, 17. oldal.**

KÉP

Ez az 1990-es évek másik felében (eredetileg szlovákul, majd magyar mutációban) készült alapiskolás forrásközlő tankönyvsorozat [9.2.4], amelyből ez a szemelvény származik, forradalmian újnak számított Szlovákiában. Konceptcionális újszerűségét az jelentette, hogy a szerzők merészen csökkentették a tananyagot. Didaktikai újdonsága leginkább abban rejlik, hogy a tankönyv minden témát egy-egy dupla oldalon dolgoz fel; ekközben minden esetben a bal oldalon a leíró (szerzői) szöveg, a jobb oldalon pedig változatos források találhatók. A 17. oldalon együtt található egy térkép, két szöveges forrás, egy korabeli fénykép, egy szemléletes statisztikai adat és egy plakát [9.3.2; 16. táblázat]. Ugyanitt található a diadaktikai apparátus [9.3.3] további részei, úgymint az Érdekességek, a miniszótár és négy feladat. (A feladatok azonban itt is, és a könyvben még sok helyen, nem a forrásokra, hanem a leíró szövegre vonatkoznak; 9.2.1.) A tankönyv magyar-szlovák viszonylatban értett újdonsága a teljesen magyar nyelvű térképben, a magyar településnevekben és a 100 koronás magyar feliratában érhető tetten.

12.3) Feladatok történelemb 1. Munkafüzet az alapiskolák 7. és a nyolcéves gimnáziumok 2. osztálya számára. Szerz : Simon Attila. Liliium Aurum, Dunaszerdahely, 2001, 20. oldal.

KÉP

Ez az alapiskolások számára készült munkafüzet [9.2.6] a 20. oldalon a földrajzi felfedezések korát dolgozza fel. Az 1. és a 2. feladat jól szemlélteti, hogy az adott témához a szerz miként emeli ki – feladatok formájában [9.3.3.iii; 17. táblázat] – a téma két lényeges elemét: a felfedezett világ kitágulását, valamint néhány kiválasztott felfedezést. Figyelemre méltó módszertani megoldás mindkét feladat átgondolt, célzott volta: a két térkép alapján ugyanis a tanulók egy *follyamatot* vizsgálhatnak [10.4.3; 18. táblázat], a 2. feladatban pedig nem egyszer en a dátumokat, hanem a kronológiát, illetve az események egymáshoz viszonyított sorrendjét [6.3.5; 6.3.7] gyakorolhatják [9.3.3.iv].

12.4) Történelem a gimnáziumok 2. osztálya számára. Szerzők: Elek József, Kovács László, Simon Attila. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2007, 250. oldal.

KÉP

Ez egy ún. kombinált történelem tankönyv, mégpedig az az altípus, amely egymással kombinálva közli a leíró (szerzői) szöveget és a forrásokat [9.2]. A 250. oldalon egy szöveges forrás (szemelvények az 1868-as nemzetiségi törvényből) és két képi forrás (egy karikatúra és egy fotó) kombinációja foglalkozik a szlovák társadalom századfordulós viszonyaival. Amint látható, a szöveges forrást két feladat kíséri. Azonban a két kép ebben a helyzetben pusztán illusztráció szerepét tölti be [9.3.3.i], mivel nincsenek hozzájuk feladatok csatolva.

12.5) A magyarok története. Szerző : Csanda Máté. Liliom Aurum, Dunaszerdahely, 2003, 41. oldal.

KÉP

Ez a könyv ezidáig az egyetlen szlovákiai kísérlet, hogy egy szerző a történelmet rajzos és karikírozó modorban mutassa be. Csanda Máté – aki akkoriban 17 éves gimnazista volt – a művészi ábrázolást állította a történelem szolgálatába. Német- és Franciaországban nem egy hasonló kiadvány készült már, amelyek rajzos formában teszik olvashatóbbá és érthetőbbé a történelmet. A módszer különösen az ún. érzékeny múltbeli események vagy konfliktusos korszakok esetében hatásos. Mivel a rajz erősen absztrahál (elvonatkoztat), ezért lélektani értelemben kevésbé fájdalmasá képes változtatni a múltat, ugyanakkor az esztétika erejével humanizálni képes a fájdalmas történelmi események hatásait. A szerző a 41. oldalon 8 intenzív képből képes beszélni a kommunizmus második világháború utáni kiépülését és a csehszlovákiai magyarok hányattatásait.

12.6) Discovering the past Y8. Societies in change. Teachers' resources book.
[Magyarul: A múlt felfedezése, 13 éveseknek. Tanári forrás- ill. kézikönyv.]
Szerzők: Colin Shephard, Chris Hinton, John Hite, Tim Lomas és koll. Kiadó:
John Murray, Nagy-Britannia, 1995, 48. oldal.

KÉP

Ez egy tipikus tanári segédkönyv [9.2.8], amely magát „forráskönyvnek” nevezi. Tanári segéd- és forráskönyv jellege azt jelenti, hogy benne megtalálható a tankönyvi tananyag teljes didaktikai apparátusa: a tananyag módszertani lépésekre való lebontása, valamint a kommentált források, képek, minilexikon stb., akár csak a megoldott kérdések, feladatok és gyakorlatok [9.3.3]. A 48. oldalon az 1644. július 2-i Marston Moor-i csata helyszínrajza látható, mégpedig fénymásolható munkalap formájában. Jól megfigyelhető, hogy a kép nem egyszerűen illusztráció [9.3.3.i], hanem a tanulók a csata *változásait* tudják berajzolni, beírni a munkalapra. Célszerű az efféle rajzos feladathoz színes ceruzákat igénybe venni. A két helyszínrajz (az állás a csata közepén [fent], és a csata végén [lent]) elkészülte után – amivel tehát a tanulók maguk bíbelődtek hosszú percekig – sokkal könnyebb a történelmi esemény verbalizálása [11.3.2.iii], különösen a vizuális típusú tanulóknak.

12.7) Geschichte 3. Szerzők: Harro Brack, Dieter Brückner és koll. Kiadó: C.C. Buchners Verlag, Bamberg, Németország, 1997, 224. oldal.

KÉP

Ez egy ún. kombinált történelem tankönyv, mégpedig az az altípus, amely elkülöníti egymástól a leíró (szerzői) szöveget és a forrásokat [9.2]. Amint látható, a leíró (szerzői) szöveghez célzatos didaktikai apparátus, itt konkrétan egy kép mint forrás [9.3.3.i] van csatolva. A könyvben a „B” a képeket, az „M” a szöveges forrásokat jelenti. A tankönyv 224. oldalán a kép aláírása: Szovjet foglyok saját sírjukat ássák, 1941. Az oldalnak legalább két tanulsága van. Egyfelől jól látható, hogy a német tankönyvszerzők tudatosan és nyíltan rámutatnak a német katonák egykori embertelenségére. Másfelől megfigyelhetjük, miben különbözik egymástól a kép mint illusztráció és a kép mint forrás; itt az utóbbiról van szó, hiszen ez efféle felkavaró fotók alkalmasak véleményformálásra vagy vitára [3.2.2; 4. táblázat; 2.B].

12.8) Obi ni ljudi u neobi noj zemlji. Svakodnevi život u Bosni i Hercegovini, Hrvatskoj i Srbiji 1945-1990. [Magyarul: Egy nem hétköznapi ország hétköznapi lakói. A mindennapi élet Bosznia-Hercegovinában, Horvátországban és Szerbiában 1945-1990 között.] Szerzők: Mire Mladenovski, Darko Benić, Hrvoje Klasić és koll. Kiadó: Euroclio, European Association of History Educators, 2006, 122. oldal.

KÉP

Ez egy ún. konfliktuskezelő történelem tankönyv. Az Euroclio nevű nemzetközi történelemtanár-szervezet [<http://www.euroclio.eu>] időről időre feladatot vállal olyan térségekben, ahol nemzeti konfliktusok tapasztalhatók. Segítségük két alapvetésen nyugszik. Egyfelől azon, hogy a történelem tanításának van nemzetek feletti álló dimenziója [4.1; 7. és 8. táblázat], másfelől azon, hogy a megbékéléshez a tankönyvben a hétköznapi embereket érintő témákkal érdemes foglalkozni, az ún. nagy történelmi témák helyett. A tankönyv 122. oldalán kombinálva [11.3.2.v] egy szöveges és egy képi forrás szól arról, hogy az egykori kommunista vezetők hogyan és mennyire tartották fontosnak a divatot, illetve hogy Kádár Jánosné egy 1974-es jugoszláviai látogatás során egy divatbemutatón is részt vett. A két forrást – miként az egész tankönyvben – átgondolt forráselemző kérdések kísérik.

12.9) Histoire/Geschichte. Europa und die Welt seit 1945. [Magyarul: Történelem. Európa és a világ 1945 óta.] Szerzők: Guillaume Le Quintrec, Peter Geiss és koll. Kiadó: Ernst Klett Schlbuchverlag, Leipzig, Németország, 2006, 299. oldal.

KÉP

Ez a szemelvény az ún. francia-német közös történelem tankönyvsorozat első kötetéből származik. A 299. oldalon az 1963-as francia-német megbékélés a téma. Amint látható, a tananyag egy oldalon három különböző típusú forrás [9.3.2; 16. táblázat] közlésével segít megközelíteni a történelmi eseményt: két szöveges forrással (részlet az Elysée Szerződésből [fent balra], részlet a Bundestag-beli ratifikációkor a szerződéshez csatolt preambulumból [fent jobbra]); egy korabeli képi forrással; és egy karikatúrával, amely arra utal, milyen politikai kényszerhelyzet alakult ki Konrad Adenauer kancellár számára az 1963-as szerződéssel. A gazdag forrásanyagot itt is – miként az egész tankönyvben – forráselemző kérdések és feladatok kísérik [jobbra lent].

12.10) Történelem III. Képességfejlesztő munkafüzet. Szerzők: Kaposi József, Száray Miklós. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2008, 135. oldal.

KÉP

Ez a szemelvény egy vadonatúj tankönyvtípusból, egy ún. képességfejlesztő munkafüzetből származik [3.2.2; 4. táblázat; 2.E; 9.2.7]. Kifejezetten arra a célra készült, hogy azokat az írásbeli és szóbeli feladattípusokat gyakoroltassa [9.3.3.iv], amelyeket a magyarországi kétszintű érettségi megkövetel. A 4. számú feladat jól szemlélteti a mélység-elv [1.4.4.iii-iv; 7.2.2.ii] és foglalkozató jelleg [1.4.4.iii-iv] feldolgozási módszert. Az is egyértelmű, hogy az ilyen típusú feladatok a történelemben elsajátítandó tudás mélyebb kognitív struktúráit célozzák meg [8.5.3; 9.5.4]; ld. pl. a 4/a feladatot, ahol a tanulók az 1868-as nemzetiségi törvényt egy kitöltendő gondolatábrán segítségével dolgozzák fel. A munkafüzet igen sokszor olyan forrásokra hivatkozik, vagy olyan adatokat és forrásokat dolgoz fel, amelyeket a tanulók a tankönyvben találnak meg; ld. pl. az 5. feladatban az utalást a konkrét tankönyvi lecke ábrájára és forrására. Módszertani értelemben tehát a hagyományos tankönyv és a munkafüzet termékeny kombinációjáról van szó.

Ezt külön oldalra.

13) A forrásfeldolgozó munka didaktikája és metodikája – példák a feladatrendszerrel segített tanításra/tanulásra

Ebben a fejezetben példákat közlünk a feladatrendszerrel segített tanításra/tanulásra. [Vö. 3.2.2; 4. táblázat, 1.E és 2.E] A négy példa négy konkrét feladatsor, amelyek olyan forrásalapú és munkáltató feladatok, amelyeken mélységi, ún. analitikus-szintetikus jellegű közös forrásfeldolgozó tevékenység végezhető /végeztethető. A források között van szöveges [13.1; 13.5], statisztikai [13.2], valamint kombinált képi és szöveges [13.3; 13.4], céljuk pedig minden esetben a történelmi ismeretek mellett a többszemponúság [6.4.3.iii; 11.1.5.i-iii] és a történelmi helyzetekbe való beleérzés képesség [3.2.2; 1.E; 2E] fejlesztése.

A feladatokat két verzióban közöljük: előbb megoldandó tanulói feladat, majd megoldott tanári kézikönyv formájában. Minden feladat előbb úgy van megfogalmazva, ahogy a tanulók dolgoznának vele. Ez után minden feladathoz közöljük az optimális megoldást, valamint a megoldás során alkalmazandó módszertani lépéseket is. A közlésnek ezt a formáját azért választottuk, hogy jobban követhető legyen a feladatrendszerrel segített tanításra/tanulás, a forráselemző munkáltató feladatok konkrét folyamata, működése.

Megjegyzések a szerkesztések/tördelések:

--Az összes feladatban a sárga szín a helyes megoldást jelenti. A szerkesztés során a feladatból (de nem a megoldásból!) a sárga kitörölnél.

--A „Megoldás”, legyen valamilyen kiemeléssel (pl. szürke mezőben), és valamivel kisebb betűvel. Mindenképpen legyen megjelölve mind a Megoldás felirat, mind a tényleges megoldások.

--A feladatban növelni kell a sorközt, hogy átláthatóbb, beírható legyen.

13.1) Nyikita Hruscsov XX. kongresszuson mondott beszéde

1) Még mielőtt elolvastátok a forrást, határozzátok meg, honnan származik, milyen típusú az alábbi szöveg. Válasszatok (✓) az alábbiak közül:

- e-mail újságcikk köztéren kiragasztott plakát
 magánlevél kép a www.stalin.rus honlapról politikai beszéd

Megoldás: Nyilvános politikai beszéd; erre alapos olvasás nélkül is utal a megszólítás és a szövegvégi taps.

2) Olvassátok el az alábbi forrást:

	Elvtársak!
1.bek.	A párt Központi Bizottságának jelentésében a XX. kongresszuson sok minden elhangzott a személyi kultuszról, és annak káros következményeiről. Sztálin halála után a Központi Bizottság egy olyan politika kidolgozását kezdte meg, amely tömören elmagyarázza, hogy a marxizmus-leninizmus szellemétől idegen és megengedhetetlen egyetlen embert felruházni emberfeletti tulajdonságokkal. Egy ilyen ember állítólag mindent tud, mindent lát, mindenki helyett gondolkodik, bármit megtehet, és viselkedésében csálhatatlan.
2.bek.	Sztálin nem tartotta a testületi elvet sem a vezetésben, sem a munkában. Nem használta a meggyőzőségeket, a magyarázatot, az emberekkel való türelmes együttműködés eszközeit, hanem mindenkire ráerőltette akaratát, és mindenkitől megkövetelte, hogy teljes mértékben értesen egyet a véleményével. Mindenkire, aki szembe helyezkedett akaratával vagy megpróbálta véleménye helyességét bizonyítani, a vezetői testületből való elmozdítás, majd erkölcsi és fizikai megsemmisítés várt.
3.bek.	Sztálin teljesen elvesztette a kapcsolatot a valósággal. Nem volt tisztában a tartományok igazi helyzetével, vonakodott szembenézni az élet valóságával, és ezt mi sem bizonyítja jobban, mint az az irány, amelyet a mezőgazdaságnak szabott. Sztálin soha nem utazott sehova, nem találkozott városi és kolhozbeli dolgozókkal, nem tudta, mi a helyzet a tartományokban. Az országot és a mezőgazdaságot csak filmekből ismerte. És ezek a filmek felöltöztették és megszépítették a mezőgazdaság helyzetét. Sok film úgy festette le az életet a kolhozokban, hogy az asztalok roskadoztak a pulykák és libák súlyától. A jelek szerint Sztálin azt hitte, ez valóban így is van. Sztálin távol tartotta magát az emberektől, soha nem ment sehova. 1928 januárjában látogatott el utoljára egy faluba, amikor a gabonatermésrel kapcsolatban Szibériába utazott. Akkor honnan tudhatta volna, mi a helyzet a tartományokban?
4.bek.	A legkomolyabban szembe kell néznünk a személyi kultusz kérdésével. Nem engedhetjük meg, hogy erről a párton kívül tudomást szerezzenek, különösen a sajtó nem. Ez az oka annak, hogy most zárt ülésen vagyunk. Ismernünk kell a határainkat:

	nem adhatunk muníciót az ellenségnek, nem teregethetjük ki szennyünket a szemük el tt. Azt hiszem, a kongresszusi küldöttek megértik, és megfelel en kezelik ezeket a javaslatokat. <i>Viharos taps.</i>
--	---

3) Írjatok kérdéseket, amelyek a fenti forrás keletkezésének küls körülményeire kérdeznek:

.....
.....
.....

Megoldás:

- Mikor keletkezett vagy hangzott el ez a beszéd? 1956. február 24-25-én éjjel, Sztálin halála után három évvel.
- Ki írta vagy mondta el? Nyikita Hruscsov, a Szovjet Kommunista Párt els titkára.
- Hol hangzott el? Moszkvában, a Szovjet Kommunista Párt XX. kongresszusán, amely Sztálin 1953-as halála óta az els volt.

Javasolt módszertani eljárás, hogy els lépésben a táblára csak a kérdések kerüljenek föl, és csak a kérdések felsorolása után kerüljön sor azok megválaszolására. A kérdéseknél szorítkozzunk csak azokra, amelyek valóban a beszéd küls körülményeire (tehát nem a szöveg tartalmára) vonatkoznak.

Hruscsov XX. kongresszusi beszédének történelmi háttere: *Hat hónappal Sztálin halála után Nyikita Hruscsov (szül. 1894 – megh. 1971) lett a Szovjet Kommunista Párt els titkára. Hruscsov megkezdte hatalmának kiépítését a legfels vezetésben, s még 1955-ben bebiztosította, hogy Bulganyin legyen az utódja a miniszterelnöki székben. A párt XX. kongresszusát - amely Sztálin halála óta az els volt - a Kremlben tartották 1355 szavazásra jogosult küldött jelenlétében, akik már az els napon észrevették, hogy az üléssteremben nem lóg Sztálin fényképe. Hruscsov hétórás hivatalos beszámolójában alig tett említést Sztálinról, viszont a február 24-i rendes ülés után a küldötteket egy szigorúan rözött éjszakai gy lésre hívták. Ezen a titkos találkozón Hruscsov megtámadta a Sztálin rémuralma alatt kialakult személyi kultuszt, és egy olyan szabadabb korszak kezdetét jelentette be, amelyben Sztálin áldozatait rehabilitálják. Bár a beszédet Hruscsov titokban mondta el, az hamar eljutott a többi kommunista országba, végül pedig nyugatra is. Nyugtalanságot szított Lengyelországban, forradalmat robbantott ki Magyarországon, és elmélyítette a szakadást Mao Kínájával. Ezek együttesen vezettek végül Hruscsov bukásához 1964-ben.*

4.1) Az els bekezdésben jelöljétek meg azt a szót, amely arra utal, kikhez beszél a szónok.

Megoldás: „Eltársak!”; azaz a szónok saját kommunista elvtársaihoz szól.

4.2) Az els bekezdésben jelöljétek meg azt a szövegrészt, amely arra utal, hogy Sztálin nem vett részt a XX. kongresszuson.

Megoldás: „Sztálin halála után...”

4.3) Állapítsátok meg, hogyan viszonyul a szónok a személyi kultuszhoz.

Az els bekezdésben a szónok a személyi kultusz(mijér l?) beszél, tehát(hogyan viszonyul hozzá?) azt.

Megoldás: A szónok az első bekezdésben a személyi kultusz ...káros következményeiről... beszél, tehát ...elutasítja... azt.

5) A forrás alapján döntsék el, igazak vagy nem igazak az alábbi állítások:

	Igaz	Nem igaz
A szónok szerint Sztálin elvesztette a kapcsolatot a valósággal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A szónok szerint Sztálin kiválóan ismerte a tartományok helyzetét.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A szónok szerint Sztálin nem nagyon érintkezett a dolgozók társadalmi rétegével.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A szónok szerint a Szovjetunió egykori vezére azért filmeket nézte meg országa életéről, mert Sztálinnak sokkal fontosabb dolgokkal kellett foglalkoznia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Megoldás: Igaz állítás az 1. és a 3. Mind az igaz, mind a nem igaz állítások alátámasztásául fűleg a szöveg 3. bekezdése utal. Javasolt módszertani eljárás, hogy a pedagógus ragaszkodjon hozzá, hogy a megoldás során a tanulók folyamatosan hivatkozzanak, olvassák, idézzék a forrás szövegét.

5.1) A forrás alapján értelmezzétek, mit értett Hruscsov személyi kultusz alatt. Segítségként gondoljátok végig az alábbi táblázat állításait, és döntsék el, milyen mértékben értettek egyet velük. Lehetséges jelmagyarázat:

Odstránené: .

*** = ezt teljesen így gondoljuk ** = ebben nem tudunk dönteni * = ezt mi máshogy gondoljuk.

Hruscsov szerint a személyi kultusz során Sztálint emberfeletti tulajdonságokkal ruházták fel.	
Hruscsov szerint a személyi kultusz nagy elnyerő volt, hogy Sztálin mindenki helyett gondolkodott.	
A személyi kultusz során az állam vezetőjét folyamatosan ellenőrizték a szovjet parlament tagjai.	
Hruscsov szerint Sztálin minden döntését megtárgyalta környezetével, azaz igazi csapatjátékos volt.	
Sztálin arra használta saját személyi kultuszát, hogy nagy türelemmel meggyőzte az embereket a kommunista politika helyességéről.	
Hruscsov szerint a szovjet vezetőket mindig mindenben egyetértettek Sztálinnal.	
Sztálin annak is köszönhette a személyi kultuszt, hogy vezette győzelemre a szovjet Vörös Hadsereget a második világháború alatt.	
Azokat a szovjet vezetőket, akik nem értettek egyet Sztálinnal, Hruscsov szerint meg is gyilkolhatták.	

Megoldás: Egyértelmű az 1. és a 8. állítás: Hruscsov szerint a személyi kultusz során Sztálint emberfeletti tulajdonságokkal ruházták fel (1. bek.); Azokat a szovjet vezetőket, akik nem értettek egyet Sztálinnal, Hruscsov szerint meg is gyilkolhatták (2. bek.). Igaznak tekinthet még a 7. állítás is, mivel Sztálin részben valóban annak köszönhette személyi kultuszát, hogy győzelemre vezette a szovjet Vörös Hadsereget a második világháborúban.

Hruscsov szerint a személyi kultusz során Sztálint emberfeletti tulajdonságokkal ruházták fel.	***
Hruscsov szerint a személyi kultusz nagy elnye volt, hogy Sztálin mindenki helyett gondolkodott.	*
A személyi kultusz során az állam vezetjét folyamatosan ellenrizték a szovjet parlament tagjai.	*
Hruscsov szerint Sztálin minden döntését megtárgyalta környezetével, azaz igazi csapatjátékos volt.	*
Sztálin arra használta saját személyi kultuszát, hogy nagy türelemmel meggyezze az embereket a kommunista politika helyességéről.	*
Hruscsov szerint a szovjet vezetők mindig mindenben egyetértettek Sztálinnal.	*
Sztálin annak is köszönhette a személyi kultuszt, hogy vezette gyzelemre a szovjet Vörös Hadsereget a második világháború alatt.	**
Azokat a szovjet vezeteket, akik nem értettek egyet Sztálinnal, Hruscsov szerint meg is gyilkolhatták.	***

5.2) Írjatok két-három történelmi személyiséget, akiket diktátor típusú államférfinak tartotok:

Megoldás: Pl. az egyiptomi fáraók, Nagy Sándor, Néró, Napóleon, Hitler, Mussolini, természetesen mind a saját helyzetének megfelelően.

5.3) Határozzatok meg néhány feltételt, amelyek szükségesek ahhoz, hogy egy állam, egy ország vagy egy közösség élén egyeduralkodó állhasson. Válasszatok (✓) az alábbiak közül:

Ahhoz, hogy egy állam vagy egy közösség élén diktátor/ egyeduralkodó álljon, szükségesek

- megfélemlített, rettegésben tartott emberek
- valamilyen vészhelyzet
- a környezet cinkossága
- az emberek közönyössége vagy hallgatása
- az emberek tudatlansága

Megoldás: Megoldás lehet mindegyik: megfélemlített, rettegésben tartott emberek; valamilyen vészhelyzet; a környezet cinkossága; az emberek közönyössége vagy hallgatása; az emberek tudatlansága. A feladat annak megértésére irányul, hogy a személyi kultusz illetve a diktátorság kialakulásának feltételei között vannak objektív, adott, változtathatatlan körülmények (pl. vészhelyzet), de vannak olyanok is, amelyek a közösségtől függetlenek (pl. az emberek közönyössége vagy hallgatása).

5.4) Írjatok címszavakat, amelyek szerintetek tömören összefoglalják a személyi kultusz fogalmát.

A sztálini személyi kultusz azt jelentette, hogy.....

Megoldás: A sztálini személyi kultusz azt jelentette, hogy ... (1) Sztálint emberfeletti tulajdonságokkal ruházták fel, (2) csálhatatlannak tartották, (3) ellenben ráerltette akaratát a környezetére, s t (4) fizikai megsemmisítés várt a vele egyet nem ért kre.

6) Légy diktátor, és védekezz! A Hruscsov-beszédben bemutatott embertípus (akit a történelem során nevezhetünk despotának, önkényúrnak, diktátornak) mindig talál érveket, amelyek felmentik t tetteinek súlya alól. Helyezkedjete bele Sztálin, a kommunista önkényúr szerepébe, és írjatok egy beszédet, amelyet Sztálin a XX. kongresszuson mondott volna el, ha még élt volna, és részt vett volna rajta.

Sztálin beszéde, amelyet a XX. kongresszuson mondott volna el védekezéséként, Hruscsov beszéde után:

Megoldás: Sztálin beszéde, amelyet a XX. kongresszuson mondott volna el védekezéséként, Hruscsov beszéde után. A diktátorok általában irracionális érveket szoktak felhozni rendszerük védelmében, pl. egy bizonyos embercsoport (a dolgozó nép, egy nemzet stb.) érdekeit; a határozottság vagy a rend szükségességét („a kemény kéz”); a demokratikus rendszerek lassú és körülményes voltát; a rendkívüli id k és helyzetek által megkövetelt rendkívüli intézkedések szükségszer ségét stb.

Két konkrét megoldás:

Els példa: „Eltársak! Téved, aki elmarasztalja azokat a határozott, s t kemény intézkedéseket, amelyeket szocialista rendszerünk érdekében személyesen kénytelen vagyok meghozni a munkásosztály ellenségei ellen. Er nk és harcunk a marxista-leninista osztályharc ereje és harca. Határozottságunk és az esetleges ártatlan áldozatok

egykoron igazolást nyernek majd a megvalósuló szocialista jólét igazságából. Oszályöntudatunkat és bátorságunkat nem másból, mint a t kés-kapitalista kizsákmányolók alávaló igazságtalanságából merítjük.”

Második példa: „Eltársak! A kapitalista burzsoázia támadásai er sebbek, mint valaha voltak! Azok a vádak, amikkel a kapitalista burzsoázia támad engem, valójában az er s Szovjetuniót támadja. Ezért államérdekünk, hogy eltávolítsuk az árulókat államunkból. Az ilyen árulókkal szemben nem lehetünk kegyelmesek! Fel kell vennünk a harcot az elnyomókkal szemben, és mi er s szovjet nép képesek leszünk rá! A béke és egy szebb jövő érdekében ki kell alakítani egy olyan szervezetet, ami képes megel zni b nös gondolatainkat és cselekedeteinket. Nagyobb és szebb jövő érdekében tovább kell fejlesztenünk gazdaságunkat, városainkat és falvainkat! Elvtársak, tehát teljességgel hazugság minden olyan vád, ami megkérd jelezi tetteinket! Szovjetunióknak szüksége van rátok, hogy segítsétek a jövő útján! Éljen a Nagy Szovjetunió! (*Viharos, hosszantartó taps.*)” Herencsár Gabriel, a Selye János Egyetem hallgatójának munkája 2008 márciusában.

7) Az alábbi szöveg azt foglalja össze, kik voltak Hruscsov XX. kongresszuson elmondott beszédének hallgatói, és k hogyan reagáltak a beszédre. Olvassátok fel a szöveget, és válasszátok ki (✓) a szópárok közül a valóságnak megfelel ket:

Kik voltak Hruscsov beszédének a hallgatósága?

- A Szovjet Kommunista Párt / Az Orosz Kommunista Párt
XX. kongresszusa
- Sztálin 1945-ös halála óta / Sztálin 1953-as halála óta
az els kongresszus volt.

A mintegy 1355 küldött között egyrészt az egész Szovjetunióból érkeztek kommunista pártfunkcionáriusok voltak, másrészt voltak közöttük más kommunista országból érkezett vezet k is, mint pl. Rákosi Mátyás. Hruscsov beszédére a kongresszus végén került sor külföldi újságírók jelenlétében / titkos körülmények között .

A kongresszusnak erre az ülésére csak a szovjet küldöttek / a külföldi küldöttek kaptak meghívót. A külföldieket arra az id re üzemlátogatásra vitték, és k a beszédet utólag DVD-n / írásban kapták meg.

Hogyan reagáltak a hallgatók Hruscsov beszédére?

Amint a beszéd végén olvasható megjegyzésb l látható, a hallgatóság csalódottságát „viharos tiltakozással” / tetszését „viharos tapssal” fejezte ki. Hruscsov mintegy az általuk is tudott „kollektív titkot” mondott ki hangosan.

Számos hith kommunistát azonban nagyon kellemetlenül ért / nagy elégedettséggel töltött el a hír, mivel k maguk is utánozták Sztálin személyi kultuszát / tiltakoztak Sztálin személyi kultusza ellen , és gyakran konkrétan is részesei, cinkosai voltak a vezér gaztetteiben. Rákosi Mátyás magyar pártf titkár a beszéd megismerése után azt írta blogjában / naplójába

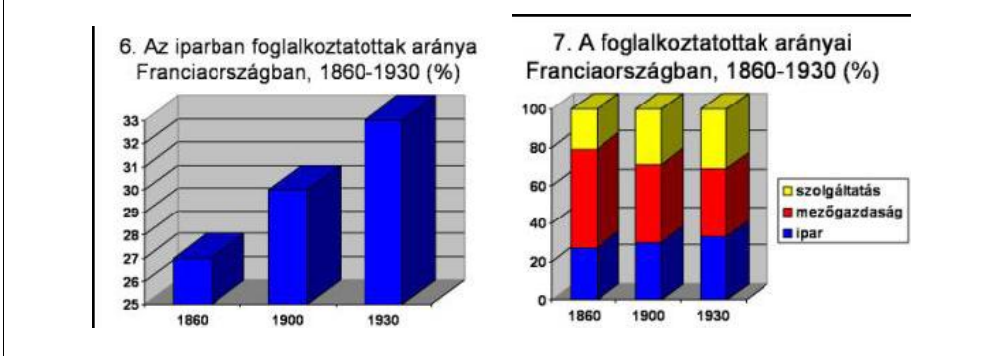
hogy hallotta, amint Hruscsov beszámolója közben
„halálos csönd uralkodott, melyet id nként egy-egy feltör
□zokogás / nevetés□,
vagy egy elájult hallgató körül támadt mozgás szakított félbe.”

Megoldás: Ki volt a hallgatóság? A ...**Szovjet Kommunista Párt**... XX. kongresszusán, amely ...**Sztálin 1953-as halála óta**... az első volt, a Szovjetunióból érkezett pártfunkcionáriusok vettek részt, és a mintegy 1355 küldött között voltak a többi kommunista országból érkezett vezetők is, pl. Rákosi Máttyás. A fenti beszédre a kongresszus végén került sor ...**titkos körülmények között**... Erre a beszédre csak a ...**szovjet küldöttek**... kaptak meghívót, egyetlen külföldi sem (ket arra az időre üzemlátogatásra vitték); a külföldiek a beszédet utólag ...**írásban**... kapták meg. Hogyan reagált a hallgatóság a beszámolóra? Mint a szövegvégi megjegyzésből látható, a hallgatóság ...**tetszését „viharos tapssal”**... fejezte ki; Hruscsov mintegy az általuk is tudott „kollektív titkot” mondott ki hangosan. Számos keményvonalas kommunista azonban nagyon ...**kellemetlenül ért**... a hírt, mivel ők maguk is ...**utánozták Sztálint**..., és gyakran konkrétan is részesei, cinkosai voltak annak gáztetteiben. Ez utóbbiak közé tartozott pl. Rákosi Máttyás magyar pártf titkár, aki a beszéd megismerése után azt írta ...**naplójába**..., hogy hallotta, amint Hruscsov beszámolója közben „halálos csönd uralkodott, melyet id nként egy-egy feltör ...**zokogás**..., vagy egy elájult hallgató körül támadt mozgás szakított félbe”. (Ld. Pütkösti Árpád: Rákosi bukása, szám zete és halála 1953-1971. Európa Könyvkiadó, Budapest, 2001, 340.).

13.2) Statisztika adatok feldolgozása

1) Vizsgáljátok meg a mellékelt oszlopdiagramokat.

Forrás: Az iparban foglalkoztatottak aránya Franciaországban, 1860–1930 (%)
A diagramot közli Dupcsik Csaba: Látványos számok, diagramok felhasználása a történelemtanórán. Történelemtanárok Egylete, online, 2009. május 22.



--Az 1. feladatban a két táblázatról le kell venni a fekete csíkot.

2) Állapítsátok meg a két oszlopdiagram címéből, mi a különbség a két diagram tartalma között. Az alábbiak közül csak a két helyeset jelöljétek meg (✓).

Állítások a 6. sz. oszlopdiagrammal kapcsolatban:	Állítások a 7. sz. oszlopdiagrammal kapcsolatban:
<input type="checkbox"/> A 6. számú oszlopdiagram arra vonatkozik, hogy hány főt foglalkoztattak Franciaországban 1860–1930 között az iparban, abszolút számokban kifejezve.	<input type="checkbox"/> A 7. számú oszlopdiagram az iparban és a mezőgazdaságban foglalkoztatottak százalékos arányát szemlélteti, Franciaországban, 1860–1930 között.
<input type="checkbox"/> A 6. számú oszlopdiagram az iparban foglalkoztatottak százalékos arányát szemlélteti, Franciaországban, 1860–1930 között.	<input type="checkbox"/> A 7. számú oszlopdiagram az iparban, a mezőgazdaságban és a szolgáltatásban foglalkoztatottak abszolút számát szemlélteti,

<input type="checkbox"/> A 6. számú oszlopdiagram a vasútnál foglalkoztatottak százalékos arányát szemlélteti, Franciaországban, 1860–1950 között.	<p>Franciaországban, 1860–1930 között.</p> <input type="checkbox"/> A 7. számú oszlopdiagram arra vonatkozik, hogyan aránylott egymáshoz három ágazat (szolgáltatás, mez gazdaság és ipar) dolgozóinak száma, Franciaországban, 1860–1930 között.
--	---

Megoldás: A 6. számú oszlopdiagram az iparban foglalkoztatottak százalékos arányát szemlélteti Franciaországban 1860–1930 között (fentr 1 a 2. válasz). A 7. számú oszlopdiagram arra vonatkozik, hogyan aránylott egymáshoz három ágazat (szolgáltatás, mez gazdaság és ipar) dolgozóinak száma Franciaországban 1860–1930 között (fentr 1 a 3. válasz).

3) A 6. sz. grafikon alapján válasszátok ki a helytálló megállapításokat:

- Franciaországban 1860-ban 27 000 f dolgozott az iparban.
- Franciaországban 1860-ban az összes foglalkoztatott 27%-a dolgozott az iparban.
- Franciaországban 1900-ban 3%-kal több ember dolgozott az iparban, mint 40 évvel korábban.
- Franciaországban az 1860-1900 közti 40 évben 4%-kal n tt az iparban foglalkoztatottak aránya.
- Franciaországban a 20. század els három évtizedében kb. minden második ember az iparban dolgozott.
- Franciaországban az 1860-1930 közti 70 évben 6%-kal n tt az iparban foglalkoztatottak aránya.

Megoldás: Helytálló megállapítások a 2., 3., 6. állítás. Helytelen megállapítások az 1., 4., 5. A helytelen állítások indoklása: Az 1. állítás azért helytelen, mivel nem 27 000 f , hanem 27 % . A 4. állítás azért helytelen, mivel nem 4%-kal, hanem csak 3 %-kal. Az 5. állítás azért helytelen, mivel a 33% messze alatta marad az 50%-nak, ami a „minden második embert” jelentené.

4) A 7. sz. grafikon alapján válasszátok ki a helytálló megállapításokat:

- Franciaországban 1860-ban 20 000 f dolgozott az iparban.
- Franciaországban 1860-ban a legtöbb foglalkoztatott a mez gazdaságban dolgozott.
- Franciaországban 1930-ban kevesebben dolgoztak a mez gazdaságban, mint korábban.
- Franciaországban 1930-ban több ember dolgozott az iparban, mint korábban.
- Franciaországban 1930-ban kevesebben dolgoztak a szolgáltatásban, mint 1900-ban vagy 1860-ban.

Megoldás: Helytálló megállapítások a 2., 3., 4 állítás. Helytelen megállapítások az 1., 5. A helytelen állítások indoklása: Az 1. állítás azért helytelen, mivel nem 20 000 f , hanem 20%. Az 5. állítás azért helytelen, mivel az 1930-ban iparban foglalkoztatottakat jelz legvilágosabb grafikonrész (felül) valamivel nagyobb, mint az 1860-as vagy az 1900-as.

5) A 6. és a 7. sz. grafikon alapján egészítsétek ki az alábbi összegz megállapítást:

A 6. sz. grafikon szerint Franciaországban az 1860-as 27%-ról elbb 30%-ra (1900), majd 1930-ban%-ra n tt az (melyik ágazatban?) foglalkoztatottak aránya. Mindkét grafikon szerint az iparban foglalkoztatottak aránya (milyen irányban változott?). Ezt a folyamatot két párhuzamos folyamat kísérte. Egyfel l n tt a szolgáltatásban dolgozók aránya, másfel l csökkent a (melyik ágazatban?) foglalkoztatottaké.

Megoldás: A 6. sz. grafikon szerint Franciaországban az 1860-as 27%-ról elbb 30%-ra (1900), majd 1930-ban ...33...%-ra n tt az ...**iparban**... foglalkoztatottak aránya. Mindkét grafikon szerint az iparban foglalkoztatottak aránya ...**n tt**... E növekedést két párhuzamos folyamat kísérte. Egyfel l n tt a szolgáltatásban dolgozók aránya, másfel l csökkent a ...**mez gazdaságban**... foglalkoztatottaké.

6) Írjatok két következtetést a francia társadalom 1860-1930 közti változásairól.

A mellékelt grafikonokból következik, hogy

.....
.....

Megoldás: A mellékelt grafikonokból következik, hogy: (1) Franciaországban 1860-1930 között kiegyensúlyozottá vált a mez gazdaságban, az iparban és a szolgáltatásban dolgozók aránya. (2) A folyamat eredményeként a francia társadalom ún. ipari társadalommá vált. (3) Az ipari társadalom kialakulása Franciaországban egyenletes, nem túl gyors folyamatnak nevezhet ; erre utal, hogy mintegy 70 év alatt az iparban foglalkoztatottak aránya mintegy 6 %-kal n tt. Ahhoz, hogy a tanuló összegz megállapításokat tudjon tenni Franciaország 1860-1930 közti teljes gazdasági fejl désér l, az ipari forradalom franciaországi társadalmi hatásairól, esetleg azok nemzetközi összehasonlító adatairól, az csakis a gyakorlás harmadik (értelmez) szakaszában várható el.


13.3) Plakát 1968

1) Olvassátok el az 1968-as csehszlovák események alábbi összefoglalását. A szópárok közül válasszátok ki (✓) a valóságnak megfelel ket.

<p>Csehszlovákia 1968-as katonai megszállásában</p> <p><input type="checkbox"/>Bulgária, Magyarország, NDK, Lengyelország és a Szovjetunió /</p> <p><input type="checkbox"/>Bulgária, Magyarország, Jugoszlávia, Lengyelország és a Szovjetunió katonái vettek részt.</p> <p>Az 1956-os és az 1968-as katonai beavatkozás résztvevői között van egy lényeges különbség. 1956-ban Magyarország megszállásában</p> <p><input type="checkbox"/>csakis lengyel csapatok / csakis szovjet csapatok<input type="checkbox"/></p> <p>vettek részt. 1968-ban viszont már azok az országok is bekapcsolódtak a csehszlovák reformmozgalom leverésébe, akik korábban maguk is</p> <p><input type="checkbox"/>megpróbáltak függetlennedni / megpróbáltak még jobban függeni<input type="checkbox"/></p> <p>a Szovjetuniótól, mint pl. NDK, Lengyelország és Magyarország.</p>

Megoldás: Csehszlovákia 1968-as katonai megszállásában **Bulgária, Magyarország, NDK, Lengyelország és a Szovjetunió katonái** vettek részt. Az 1956-os és az 1968-as katonai beavatkozás résztvevői között van egy lényeges különbség. 1956-ban Magyarország megszállásában **csakis szovjet csapatok** vettek részt. 1968-ban viszont már azok az országok is bekapcsolódtak a csehszlovák reformmozgalom leverésébe, amelyek korábban maguk is **megpróbáltak függetlennedni** a Szovjetuniótól, mint NDK, Lengyelország és Magyarország.

<p>Forrás_A: 1968-as plakát az Ústav pamäti národa (A nemzeti emlékezet intézete) nevű szlovákiai levéltár gyűjteményéből. Forrás: Sme napilap, 2007.8.21., 3.</p>	
	<p>A szárnyas (tyúk) csőrre illesztett szlovák szöveg szó szerinti jelentése:</p> <p><i>„Inkább öngyilkos lettem, minthogy az oroszoknak</i></p>

	<p>tojásokat adjak.”</p> <p>A plakát alján cirill (orosz) betűkkel ez áll:</p> <p><i>Zachvatcsiki igyitye domoj!</i> <i>Megszállók, menjetek haza!</i></p>
---	---

2) Találjatok egy jelet az _A forráson, amely arra utal, hogy a plakát házi (nem nyomdai) körülmények között készült. Válaszotokat az alább megkezdett mondatba írjátok be:

A plakát jól láthatóan nem nyomdában készült, mivel.....

Megoldás: A plakát jól láthatóan nem nyomdában készült, mivel kézzel van rajzolva, és a szöveg is kézzel van írva.

3) A plakáton a szlovák szöveg alatt orosz nyelvű felirat is található: *Zachvatcsiki igyitye domoj!* [= *Megszállók, menjetek haza!*] Gondoljátok végig az alábbi táblázat állításait, és döntsétek el, milyen mértékben értetek egyet velük. Lehetséges jelmagyarázat:

Odstráňené: t

★★★= ezt teljesen így gondoljuk ★★ = ebben nem tudunk dönteni ★ = ezt mi máshogy gondoljuk

A plakáton azért van orosz szöveg, mert a plakátot szovjet katonák készítették.	
A plakát készítői véletlenül tudtak oroszul.	
A plakát szlovák készítői az iskolában tanultak meg oroszul.	
A plakáton azért van orosz szöveg, hogy a szovjet hadsereg katonái megértsék a plakát teljes üzenetét.	
A plakáton azért van orosz szöveg, hogy minden nemzetiségű megszálló katona megértse az üzenetet.	

Megoldás: A legegyszerűbb válasz a 3., 4. és 5.

A plakáton azért van orosz szöveg, mert a plakátot szovjet katonák készítették.	★
A plakát készítői véletlenül tudtak oroszul.	★★
A plakát szlovák készítői az iskolában tanultak meg oroszul.	★★★
A plakáton azért van orosz szöveg, hogy a szovjet hadsereg katonái megértsék a plakát teljes üzenetét.	★★★
A plakáton azért van orosz szöveg, hogy minden nemzetiségű megálló katonára megértsék az üzenetet.	★★★

4) Értelmezzétek és véleményezzétek az _A forrás nyílt és rejtett üzeneteit. Segítségként gondoljátok végig az alábbi táblázat állításait, és döntsétek el, milyen mértékben értettek egyet velük. Lehetséges jelmagyarázat:

Odstráňené: t

★★★ = ezt teljesen így gondoljuk ★★ = ebben nem tudunk dönten ★ = ezt mi máshogy gondoljuk

A plakát szlovák szövege a szárnyas végrendeletének fogható fel.	
A felakasztott szárnyas fenyegetést sugall a szovjet katonák felé.	
A felakasztás mozzanata a plakáton nem fenyegetést jelent, hanem a megszálltak eltökéltségét fogalmazza meg szimbolikusan: Ha kell, inkább meghalunk...	
A szárnyas <u>szavai alapján</u> a plakát szerzője a szovjet katonákat tartotta a fő ellenségnek.	
A plakát alján olvasható orosz <u>felirat alapján</u> a „megszállók” [<i>zachvatcsiki</i>] szó csakis az szovjet katonákra vonatkozik.	

Megoldás: A plakát szlovák szövege valóban a szárnyas (a cseh és szlovák nép) végrendeletének fogható fel. A felakasztott szárnyas (amely nyilván az ötvenes évekbeli kötelező beszolgáltatásokra utal) nem sugall fenyegetést a szovjet katonák felé. A felakasztás mozzanata a plakáton inkább a megszálltak eltökéltségét fogalmazza meg szimbolikusan. A szárnyas szavai alapján a plakát szerzője a szovjet katonákat tartja a fő ellenségnek. A plakát alján olvasható orosz felirat viszont („megszállók” – *zachvatcsiki*) nemcsak a szovjet katonákra utalhat, hanem a többi megszálló nemzetre is. A feladatban ellentét van a szlovák nyelvű szövegben elforduló „Rusom” szó, és az orosz nyelvű szöveg „megszállók” szava között, hiszen a korábbi feladatokban épp azt mutattuk ki, hogy a „megszállásban” a szovjeten kívül még négy másik ország hadserege is részt vett.

A plakát szlovák szövege a szárnyas végrendeletének fogható fel.	★★★
A felakasztott szárnyas fenyegetést sugall a szovjet katonák felé.	★★

A felakasztás mozzanata a plakáton nem fenyegetést jelent, hanem a megszálltak eltökéltségét fogalmazza meg szimbolikusan: Ha kell, inkább meghalunk...	***
A szárnyas <u>szavai alapján</u> a plakát szerzője a szovjet katonákat tartotta a fő ellenségnek.	***
A plakát alján olvasható orosz <u>felirat alapján</u> a „megszállók” [<i>zachvatcsiki</i>] szó csakis az szovjet katonákra vonatkozik.	*

5) Dolgozzátok fel Alexander Dubček [dubcsék] (1921-1992) szerepét az 1968-as csehszlovákiai eseményekben. Munkátok eredménye egy minieletrajz, azaz egy kb. 100 szavas lexikoncikk legyen.

Minieletrajz, szócikk

Alexander Dubček (_____ - _____)

(kb. 100 szó)

Megoldás:

Minieletrajz, szócikk
Alexander Dubček (1921 - 1992)
(kb. 100 szó)

Alexander Dubček 1921-ben született. 1955-ben jogászdiplomát szerzett. 1968-69-ben a CSKP központi bizottságának első titkára volt. Vezetésével tették közzé a CSKP akcióprogramját, amelyben a szólás- és vallásszabadság biztosítása, a független

igazságszolgáltatás megteremtése, a vállalkozás szabadsága szerepelt. Neve összeforrott az emberarcú szocializmus kísérletével, az ún. prágai tavasszal. A reformfolyamatot Moszkvában nem nézték jó szemmel. 1968. augusztus 21-én a Varsói Szerződés országának csapatai lerohanták Csehszlovákiát. Dubčeket egy éven belül eltávolították a pártvezetésből, majd 1970-ben a CSKP-ból is kizárták. 1989-ben visszatért a politikai életbe, és a szövetségi parlament elnöke lett. Egy gépkocsibalesetnél elszenvedett sérülésekbe halt bele 1992. november 7-én. (97 szó) **Múlt-kor:** http://www.mult-kor.hu/kereses.php?submit_type=&q=dubcek [2009.10.23.]

6) Olvassátok el az alábbi részletet Polgár Gyula visszaemlékezéseiből. Polgár 1968-ban egy ideig Nyitrán (Nitra) tartózkodott mint a megszálló Magyar Néphadsereg hadnagya.

Forrás_B	
1. bek.	Kis csapatommal továbbra is a szelídül érdeklődés középpontjában táboroztunk a Nyitra folyó partján. A parancsnok kirádiózott [<i>rádió értesített</i>], hogy menjek végig a belvároson, és szedessem le a transzparenszeket meg a mindenféle falragaszokat.
2. bek.	Két legjobb emberemmel szedtük le a horogkeresztes-sisakos Brezsnyevképeket, az utak fölé kifeszített transzparenszeket, amelyeknek az volt a lényegük, hogy húzzunk haza, de minél előbb, meg hogy éljen Alexander Dubček [<i>ejtsd: dubcsék</i>] és Ludvík Svoboda [<i>ejtsd: szvoboda</i>], és éljen a szabad szocialista Csehszlovákia. Sok plakátot begyűjtöttünk, de amikor visszafelé mentünk, már újak voltak a helyükön.
3. bek.	Én szabadon jártam a városban. Már voltak olyan ismerőseim, akik rám köszöntek, igaz, olyan is, aki csak köpött. Sóvárogva álltam a hanglemezbolt előtt, néztem a klasszikus Supraphon [<i>ejtsd: szuprafon, korabeli márkanév</i>] lemezeket. Pénz kellett, ezért aztán sefteltem [<i>üzleteltem</i>]. Kapós volt a konzerv, a hálósák. Kolbászért vettem lemezeket, máig rözömket.
	Forrás: Új Szó, 2005. szeptember 2., 9.

6.1) Válaszoljatok írásban a _B forrással kapcsolatos kérdésekre. A válaszokat írjátok a kérdés alá. A jobb oszlopba írjátok be, hogy a _B forrás melyik bekezdésében találtátok meg a választ.

	Melyik bekezdésben található a válasz?
Milyen feladatot kapott Polgár hadnagya?	
Hogyan figurálták ki egyes plakátok Brezsnyev arcképét?	

Mit „éltettek” a nyitraiak egyes transzparenszen?	
Sikerült-e a plakátok összeszedésével megszüntetni a plakátgyártást?	
Mit adott el és mit vett Polgár hadnagy, amikor seftelt?	

Megoldás: Milyen feladatot kapott Polgár hadnagy? Hogy szedesse le a belvárosban a transzparenszeket és a falragaszokat. (1. bek.) Hogyan figurálták ki egyes plakátok Brezsnyev arcképét? Brezsnyev fejére sisakot, a sisakra horogkeresztet rajzoltak. (2. bek.) Mit „éltettek” a nyitraiak egyes transzparenszen? A szabad szocialista Csehszlovákiát. (2. bek.) Sikerült-e a plakátok összeszedésével megszüntetni a plakátgyártást? Nem. Erre utal, hogy „amikor visszafelé mentünk, már újak voltak a helyükön”. (2. bek.) Mit adott el és mit vett Polgár hadnagy, amikor seftelt? Polgár hadnagy saját katonai ellátmányát (konzerv, kolbász) és hadfelszerelését (hálósák) adta el, hogy lemezt tudjon venni. (3. bek.)

	Melyik bekezdésben található a válasz?
Milyen feladatot kapott Polgár hadnagy? Hogy szedesse le a belvárosban a transzparenszeket és a falragaszokat.	1. bek.
Hogyan figurálták ki egyes plakátok Brezsnyev arcképét? Brezsnyev fejére sisakot, a sisakra horogkeresztet rajzoltak.	2. bek.
Mit „éltettek” a nyitraiak egyes transzparenszen? A szabad szocialista Csehszlovákiát.	2. bek.
Sikerült-e a plakátok összeszedésével megszüntetni a plakátgyártást? Nem. Erre utal, hogy „amikor visszafelé mentünk, már újak voltak a helyükön”.	2. bek.
Mit adott el és mit vett Polgár hadnagy, amikor seftelt? Polgár hadnagy saját katonai ellátmányát (konzerv, kolbász) és hadfelszerelését (hálósák) adta el, hogy lemezt tudjon venni.	3. bek.

7) Találjatok összefüggéseket az _A és a _B forrás között. Segítségként használjátok az alábbi táblázatot:

Az _A forráson:	A _B forrásban az alábbi szavak hozhatók összefüggésbe az _A forrással:
Az _A forrás egy olyan konkrét falragasz, mint amelyeneket Polgár	

Gy. említ. A visszaemlékezésben azt is megtudjuk, hogy a plakátokat a megszálló katonák igyekeztek minél hamarabb leszedni.	
Az _A forráson olvasható: Zachvatcsiki igyitye domoj! [= <i>Megszállók, menjetek haza!</i>]	

Megoldás: A visszaemlékezés hadnagyi alábbi szavai hozhatók összefüggésbe az _A forrással: A visszaemlékezés 1. bekezdésében: „szedessem le a falragaszokat”. A visszaemlékezés 2. bekezdésében: „húzzunk haza”. Mindkét forrás azt támasztja alá, hogy a helyi lakosok megszállónak tartották a katonákat.

Az _A forráson:	A _B forrásban az alábbi szavak hozhatók összefüggésbe az _A forrással:
Az _A forrás egy olyan konkrét falragasz, mint amilyeneket Polgár Gy. említ. A visszaemlékezésben azt is megtudjuk, hogy a plakátokat a megszálló katonák igyekeztek minél hamarabb leszedni.	„szedessem le a falragaszokat” (az 1. bek.-ben)
Az _A forráson olvasható: Zachvatcsiki igyitye domoj! [= <i>Megszállók, menjetek haza!</i>]	„húzzunk haza” (a 2. bek.-ben)

8.1) Kizárólag a _B forrás alapján döntsék el, tudott-e Polgár hadnagyi csehül vagy szlovákul.

Polgár hadnagyi tudott / nem tudott csehül vagy szlovákul, mégpedig azért, mert.....

Megoldás: A szöveg erre nem utal; feltételezhetően nem. Visszaemlékezéseinek más részeiben az derül ki, hogy a közvetítő nyelv számára is az orosz volt, amit a Varsói Szerződés tagállamainak katonasága, főként a tisztek, többé-kevésbé ismertek.

8.2) Találjatok magyarázatot arra, hogyan (miként) értette Polgár az 1968-as plakátok jelentését, ha nem beszélt a helyi nyelvet. Segítségként gondoljátok végig az alábbi táblázat állításait, és döntsék el, milyen mértékben értettek egyet velük. Lehetséges jelmagyarázat:

Odstráňené: t

★★★ = ezt teljesen így gondoljuk ★★ = ebben nem tudunk dönteni ★ = ezt mi máshogy gondoljuk

A Varsói Szerződés tagállamainak katonasága, főleg a tisztek, tudtak oroszul.	
Polgár Gy. számára az orosz volt a közvetítő nyelv.	

A kommunizmus ideje alatt Csehszlovákiában mindenki tanult az iskolában oroszul és angolul.	
---	--

Megoldás: A Varsói Szerződés tagállamainak katonasága, főleg a tisztek, általánosan tudtak oroszul, sokan a Szovjetunióban kaptak kiképzést. Polgár Gy. számára az orosz volt a közvetítő nyelv. A kommunizmus ideje alatt Csehszlovákiában mindenki tanult az iskolában oroszul, angolul azonban nem.

A Varsói Szerződés tagállamainak katonasága, főleg a tisztek, tudtak oroszul.	☆☆☆
Polgár Gy. számára az orosz volt a közvetítő nyelv.	☆☆☆
A kommunizmus ideje alatt Csehszlovákiában mindenki tanult az iskolában oroszul és angolul.	☆

9) Értelmezzétek összességében a B forrást. Segítségként használjátok az alábbi táblázat állításait. Vitassátok meg, mennyire értetek egyet velük.

A szöveggel kapcsolatos állítás:	Egyetértetek vagy sem?
Polgár Gy. szerint a nyitraiak egy része győzött, illetve kettőt.	
Polgár Gy. szerint a nyitraiak egy része nem volt ellenséges a magyar hadsereg katonáival.	
Polgár Gy. szerint 1968-ban a magyar hadsereg Csehszlovákiában kizárólag katonai feladatokat látott el.	
Polgár Gy. szerint a helyi lakosok nagyon kitartóak voltak a plakátok ragasztásában.	
Polgár Gy. szerint a nyitraiak az 1968-as plakátokon Brezsnyevet fasisztának, zsarnoknak ábrázolták.	
Polgár Gy. mélységesen elítélte a csehszlovákiai forradalmi eseményeket.	
Polgár Gy. nemcsak azért „rözi máig” a Supraphon-lemezeket, mert szereti a komolyzenét, hanem azért is, mert 1968-as katonaelményei fiatalságának egy fontos emlékét képezik.	

Megoldás:

A szöveggel kapcsolatos állítás:	Egyetértetek vagy sem?
Polgár Gy. szerint a nyitraiak egy része győzött, illetve kettőt.	Egyet lehet érteni. P.Gy. ezt mondja a 2. bek.-ben.

Polgár Gy. szerint a nyitraiak egy része nem volt ellenséges a magyar hadsereg katonáival.	Egyet lehet érteni. P.Gy. ezt mondja a 3. bek.-ben.
Polgár Gy. szerint 1968-ban a magyar hadsereg Csehszlovákiában kizárólag katonai feladatokat látott el.	Nem lehet egyetérteni. P.Gy. mást mond az 1. bek.-ben.
Polgár Gy. szerint a helyi lakosok nagyon kitartóak voltak a plakátok ragasztásában.	Egyet lehet érteni. P.Gy. ezt mondja a 2. bek.-ben.
Polgár Gy. szerint a nyitraiak az 1968-as plakátokon Brezsnyevet fasisztának, zsarnoknak ábrázolták.	Egyet lehet érteni. P.Gy. ezt mondja a 2. bek.-ben.
Polgár Gy. mélységesen elítélte a csehszlovákiai forradalmi eseményeket.	Csak a _B forrás alapján nem lehet eldönteni. Nincs nyelvi jele.
Polgár Gy. nemcsak azért „ rzi máig” a Supraphon-lemezeket, mert szereti a komolyzenét, hanem azért is, mert 1968-as katonaełményei fiatalságának egy fontos emlékét képezik.	Csak a _B forrás alapján nem lehet eldönteni. Valószín leg igen.

13.4) Pionírok & Cserkészek

1) Képelemző feladat. Mielőtt dolgozni kezdenék, figyeljétek meg a mellékelt festményen:

- az elő- és háttérben elhelyezkedő alakokat
- az alakok ruházatát
- a tárgyakat
- a feliratokat

Megoldás: A képelemző feladatot szükséges azzal kezdeni, hogy egy képi történelmi forráson mi minden figyelendő meg. A kép szerzője és címe a feladat része. A képen látható úttörők egy felvonuláson láthatók, zászlókkal és feliratokkal (transzparenszekkel). A vörös zászlókon kívül látható és olvasható néhány felirat: „Petőfi él” (középen), „Szabadság” (alatta), „Előre” (jobbra). A kép legfontosabb eleme az egyenruha (sapka, ing, nyakkendő, nadrág, egyenőv), ami a jelenet szervezett, katonás rendjét hűzza alá. A militáns jelenetet fokozza a jobb sarokban a kisdobos, akinek a dobja magyar nemzeti színekkel van díszítve.

Forrás_A:



Rozs János: Úttörők (festmény, 1950)
 Publikálva az Új Szó c. napilapban 2008. október 30-án.

1.1) Találjátok és nevezétek meg a lehető legtöbb tárgyat (nem ruhadarabot) a festményen:

Megoldás: zászlók, feliratok, dob, dobverők.

1.2) Válasszátok ki (✓), milyen szerkezeti egységekből áll a festmény.

Az _A forráson	
<input type="checkbox"/>	csak egy úttörő látható.
<input type="checkbox"/>	úttörők átláthatatlan tömege látható.
<input type="checkbox"/>	néhány vezető úttörő és sok követjük kombinációja látható.

Megoldás: Az _A forráson néhány vezető úttörő és sok követjük kombinációja látható.

1.3) Döntsétek el, mennyire érzitek lendületesnek a festményt.

Statikus? (=álló, nem mozduló kép benyomását kelti)	Dinamikus? (=mozgó, lendületes kép benyomását kelti)
<input type="checkbox"/> Úgy érzem, az Úttörők c. festményen nincs sok mozgás.	<input type="checkbox"/> Úgy érzem, az Úttörők c. festmény sok mozgást ábrázol.

<input type="checkbox"/> Az Úttörők egy állókép benyomását kelti (szakkifejezéssel: statikus kép).	<input type="checkbox"/> Az Úttörők egy sok mozgást ábrázoló kép benyomását kelti (szakkifejezéssel: dinamikus kép).
Egyéb önálló vélemény:	Egyéb önálló vélemény:
Válasszátok ki (✓), miben vélitek felfedezni a statikusságot: <i>A festmény statikusságára utalnak...</i> <input type="checkbox"/> a helyben álló alakok <input type="checkbox"/> az egy irányba néző arcok <input type="checkbox"/> az úttörők merev tekintete <input type="checkbox"/> a háttérben látható épület	Válasszátok ki (✓), miben vélitek felfedezni a dinamikát: <i>A festmény dinamikájára utalnak...</i> <input type="checkbox"/> a képen érződő menetelés <input type="checkbox"/> a lendülő kezek (elre, felfelé) <input type="checkbox"/> az éneklő szájak <input type="checkbox"/> a különböző irányba forduló fejek <input type="checkbox"/> a lengő zászlók <input type="checkbox"/> a dobpergés

Megoldás: Az Úttörők c. festmény feltűnően sok mozgást ábrázol, egy dinamikus kép benyomását kelti. A festmény dinamikájára utal: (1) a képen érződő menetelés; érezhetően az úttörők *lépnek, menetelnek*, (2) a lendülő kezek, pl. a bal oldali magas fiú balja elre, a jobb szélén félig látszó lány jobbra felfelé; (3) az éneklő szájak, (4) a különböző irányba forduló fejek, főleg a központi szereplő fiú erősen balra fordított feje töri meg az egyhangúságot; és (4) a lengő zászlók.

Külön érdekes szerepe van a dobnak: nemcsak annak megszólaltatása nagyon dinamikus tevékenység, hanem a dob hangja, és az általa kísért lépések, menet dinamikája is illuzionálódik általa. Érdemes felhívni a figyelmet, hogy a dinamika illúziója a festmény láttán akkor is működésbe lép, ha a képet tudatosan nem elemezzük.

1.4) Válasszátok ki (✓), hogy külsejüket tekintve miben különböznek a festményen látható gyerekek egymástól.

Az _A forráson látható gyerekek...
<input type="checkbox"/> abban különböznek egymástól, hogy különböző ruhájuk van.
<input type="checkbox"/> abban különböznek egymástól, hogy különböző tárgyak vannak náluk vagy rajtuk.
<input type="checkbox"/> abban különböznek egymástól, hogy különbözik az arckifejezésük.
<input type="checkbox"/> abban különböznek egymástól, hogy más és más csinálnak.
<input type="checkbox"/> több apró eltérés ellenére alapvetően nem különböznek

egymástól.

Megoldás: Az 1-4. válasz részben igaz. Az optimális megoldás az utolsó állítás: a pionírok több apró eltérés ellenére alapvetően nem különböznek egymástól. A kép érdekes megoldása, hogy bár észleljük a festő által kompozicionális élre állított három első pionírt, és azt is, hogy a festményen több különböző arc van, alapvetően a pionírok egy *tömeget* alkotnak.

1.5) Értékeljétek összességében, hogy történelmi forrásként miről tanúskodik ez a festmény. Csak egyet válasszatok.

A mellékelt festmény mint történelmi forrás arról tanúskodik, hogy...

- hogy milyen volt az a kor, amikor a festmény készült.
- hogy az úttörő az 1950-es években népszerű festői téma volt.
- hogy milyenek látták az adott kort azok, akik a festményen szerepelnek.
- hogy milyenek látta a Rozs János (a festő) az adott kort.
- hogy milyenek akarta láttatni az adott kort a kép festője.
- hogy milyenek akarták láttatni az adott kort az úttörő séget szervező politikusok.

Megoldás: A mellékelt festmény mint történelmi forrás arról tanúskodik, hogy...
hogy a pionír az 1950-es években népszerű festői téma volt,
hogy ilyenek akarta láttatni az adott kort a plakát szerzője,
hogy ilyenek akarták láttatni az adott kort a pionírságot kitaláló politikusok.

A 3. válasz (ilyenek látták az adott kort azok, akik a festményen szerepelnek) is lehetséges.

Az 1. válasz (ilyen volt az a kor, amikor a festmény készült) elnagyoltsága miatt nem jó. A 4. azért valószínűtlen (ilyenek látta a Rozs János festő az adott kort), mert a pionírmozgalom propaganda jellege a kortársak számára is ismert volt.

2) Az alábbi szöveg a csehszlovák úttörő mozgalom jellegzetességeit foglalja össze. A megadott szópárok közül válasszátok ki (✓) azokat, amelyek összhangban vannak az A forráson láthatókkal.

Csehszlovákiában az úttörőket *pionírnak* hívták (szlovákul: pionier [ejtsd: *pionyer*]).

A nagyobb általános iskolás tanulókat
 11-13 éves korukban / 16-18 éves korukban
avatták pionírrá.

A pionírság látható jele volt a pionír egyenruha, amely sötét nadrágból ill. szoknyából,
és hozzá tartozó világos ingből állt.

Az egyenruha kiegészítői voltak:
a pionír fémjelvény, a háromszögre hajtott piros kendő és
 a pionír bakancs. / a pionír öv.

A csehszlovákiai pionírok egy nagyobb szervezet,
a Szocialista Ifjúság Szövetség részét képezték (SZISZ),
annak lényegében az újfjúsági tagozata voltak.

A legtöbb csehszlovák iskolában a pionír alapszervezet valamilyen ismertebb
kommunista személyiség nevét / szociáldemokrata személyiség nevét
vette fel, akinek sok iskolában emlékszobája vagy emléktáblája volt.

Megoldás: Csehszlovákiában az úttörő pioníroknak hívták (szlovákul: pionier [ejtsd: pionyer]).
A csehszlovákiai nagyobb általános iskolás tanulókat **11-13 éves korukban** avatták pionírrá.
A pionírság látható jele volt a pionír egyenruha, amely sötét nadrágból ill. szoknyából, és
hozzá tartozó világos ingből állt. Az egyenruha kiegészítői voltak: a pionír fémjelvény, a
háromszög alakúra hajtott piros kendő és a **pionír öv**. A pionírok egy nagyobb szervezet, a
Szocialista Ifjúság Szövetség részét képezték (SZISZ), annak lényegében az újfjúsági tagozata
voltak. A pionír ünnepélyes fogadalmat tett, hogy tudatosan készül a SZISZ-tagságra.
A legtöbb csehszlovák iskolában a pionír alapszervezet valamilyen ismertebb **kommunista
személyiség nevét** vette fel, akinek sok iskolában emlékszobája vagy emléktáblája volt.
A pionír fényképes tagkönyvvel is rendelkezett, amelybe évente négy darab, szimbolikus
összegű tagsági bélyeget ragasztott.

3) Olvassátok el a pionírok (=csehszlovákiai úttörők) és a cserkészek törvényeit.

Forrás_B: A pionír törvényei	Forrás_C: Cserkésztörvények
<ol style="list-style-type: none"> 1. A pionír hűséges szocialista hazájához és a Csehszlovák Kommunista Párthoz. 2. A pionír a Szovjetunió barátja, és védelmezi a haladást és a békét az egész világon. 3. A pionír tiszteli a munka és a harc becsületét. 4. A pionír tetteivel, tanulásával és munkájával szolgálja a szocialista hazát. 5. A pionír büszke saját SZISZ pionír szervezetére. 6. A pionír készül arra, hogy belépjen a Szocialista Ifjúsági Szövetségbe. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A cserkész egyeneslelkű és feltétlenül igazat mond. 2. A cserkész híven teljesíti kötelességeit, amelyekkel Istennek, hazájának, embertársainak és a magyarságnak tartozik. 3. A cserkész ahol tud, segít. 4. A cserkész minden cserkésztestvérének tekint. 5. A cserkész másokkal szemben gyöngéd, magával szemben szigorú. 6. A cserkész szereti a természetet, jó az állatokhoz és kíméli a növényeket. 7. A cserkész feljebbvalóinak jó lélekkel és készségesen engedelmeskedik. 8. A cserkész vidám és meggondolt. 9. A cserkész takarékos. 10. A cserkész testben és lélekben tiszta.

3.1) Határozzátok meg, mit nevez követendő (vagy felsőbb) értéknek a _B és a _C forrás. Segítségként használjátok az alábbi táblázatot.

Írjátok ki a pionírtörvényekből a tulajdonneveket:	Írjátok ki a cserkésztörvényekből a cserkészt kötelező négy legfelsőbb értéket:
--	---

1. 2. 5. 6.	2.
----------------------	----

Megoldás: Tartalmilag jelentős különbség, hogy a pionírtörvényekben elforduló három tulajdonnévvel szemben a cserkészítőtörvények csak egyet tartalmaznak, ezzel határozódik meg mindkét esetben a törvény *ideológiája*: az elbbiten a SZISZ, a Csehszlovák Kommunista Párt és a Szovjetunió *hármasa* a felsőbb, követendő eszme, a cserkészek esetében ez az Isten, haza, embertárs, magyarság *négyessége*.

A kevésbé nyilvánvaló különbség a célok második vonalában fedezhető fel: a pionír a *munka, harc, tett és béke* eszmekörében mozog, a cserkészítőtörvényben viszont háromszor fordul el a *lélek*, s néhány további alkalommal nincs leírva, de oda lehet érteni.

Írjátok ki a pionírtörvényekből a tulajdonneveket:	Írjátok ki a cserkészítőtörvényekből a cserkészt kötelező négy legfontosabb értéket:
1. Csehszlovák Kommunista Párt 2. Szovjetunió 5. SZISZ 6. Szocialista Ifjúsági Szövetség	2. Isten, haza, embertárs, magyarság

3.2) Az alábbi táblázat a B és a C források összehasonlításán alapul. A négyzetekbe írjátok be annak a forrásnak a betűjét, amelyre érvényes az adott állítás. Egyúttal adjátok meg a forrásnak azt a pontját is, amelyre állításotokat alapoztátok. Példaként megadtuk a harmadik sor helyes megoldását.

Melyik forrás <i>mondja</i> vagy <i>sugallja</i> ?	Egyik sem	Csak a B	Csak a C	Mindkettő
a békeszeretetet				
a harciasságot				
a hazaszeretetet				B1, C2
a katonás jelleget				
a környezet kímélését				
a „közös szervezetbe tartozás” tudatát				
a munka tiszteletét				
a nemzeti hovatartozás fontosságát				
a rasszizmust				
a szabályok, köteleességek fontosságát				
a tanulás fontosságát				
a vallásos jelleget				
az embertársi szeretetet				
az erkölcsek hasznosságát				
az önfegyelmet fontosságát				
barátságot más ország iránt				
egy politikai párthoz való hűséget				

Megoldás:

Melyik forrás <i>mondja</i> vagy <i>sugallja</i> ?	Egyik sem	Csak a B	Csak a C	Mindkettő
a békeszeretetet		B2		
a harciasságot		B3		
a hazaszeretetet				B1, C2
a katonás jelleget			C2,10	
a környezet kímélését			C6	
a „közös szervezetbe tartozás” tudatát				B5, C4
a munka tiszteletét		B3,4		
a nemzeti hovatartozás fontosságát			C2	
a rasszizmust	X			
a szabályok, kötelességek fontosságát				B4,C1,2,7
a tanulás fontosságát		B4		
a vallásos jelleget			C2	
az embertársi szeretetet			C4,5	
az er szak hasznosságát	X			
az önfegyelem fontosságát			C5,7	
barátságot más ország iránt		B2		
egy politikai párthoz való h séget		B1,6		

3.3) Az alábbi szöveg az úttör - és pionírmozgalom egy lehetséges értelmezése. A megadott szópárok közül válasszátok ki (✓) azokat, amelyek szerintetek a szövegbe illenek.

Az úttör ség (Magyarországon) és a pionírság (Csehszlovákiában)
a diktatórikus politikai rendszerek
jellegzetes ideológiai szervezetei / jellegzetes sportszervezetei
voltak.

Ez azt jelenti, hogy a kommunista párt,
rátelepedve a magán- és az állami iskolákra / rátelepedve az állami iskolákra,
gondoskodni próbált arról, hogy a felnövekvő generációk kommunista szellemben
nevelkedjenek, és később majd annak támogatói legyenek.

Ezek az ifjúsági szervezetek lényegében
kötelezők voltak. / önkéntesek voltak.
A korhangulatnak megfelelően azonban minden iskolában
mindenkivel feltételezték a tagságot,
ezért kimaradni belőlük szokatlan, feltűnő és kellemetlen volt.

Mivel
az egypártrendszer / a többpártrendszer
kommunista országokban sem egyházi-, sem magániskolák nem voltak,
sem alternatív legális ifjúsági szervezetek nem léteztek,
a totális hatalom általuk képes volt rákényszeríteni saját ideológiáját
az egész társadalomra / szinte az összes gyerekre.

Megoldás: Az úttörő ség (Magyarországon) és a pionírság (Csehszlovákiában) a diktatórikus politikai rendszerek **jellegetes ideológiai szervezetei** voltak. Ez azt jelenti, hogy a kommunista párt, **rátelpepedve az állami iskolákra**, gondoskodni próbált arról, hogy a felnövekvő generációk kommunista szellemben nevelkedjenek, és később majd annak támogatói legyenek. Ezek az ifjúsági szervezetek lényegében **önkéntesek voltak**. A korhangulatnak megfelelően azonban minden iskolában mindenki **l feltételezték a tagságot**, ezért kimaradni belőlük szokatlan, feltűnő és kellemetlen volt. Mivel **az egypártrendszer** kommunista országokban sem egyházi-, sem magániskolák nem voltak, sem alternatív legális ifjúsági szervezetek nem léteztek, a totális hatalom általuk képes volt rákényszeríteni saját ideológiáját **szinte az összes gyerekre**.

4) Értelmezzétek összességében az _A, _B, _C forrásokat. Segítségként gondoljátok végig az alábbi táblázat állításait, és döntsétek el, milyen mértékben értétek egyet velük. Lehetséges jelmagyarázat:

Odstránené: t

*** = ezt teljesen így gondoljuk ** = ebben nem tudunk dönteni * = ezt mi máshogy gondoljuk

Pionírok & Cserkészek	
Mindkét ifjúsági szervezet törvényei azért állnak egyszer kijelent mondatokból, hogy könnyen meg lehessen ket tanulni.	
Mindkét szervezet egyenruhát kínált tagjainak (kiegészít kkel együtt).	
Mindkét szervezet önkéntes volt.	
Mindkét szervezet ma is létezik.	
Mindkét szervezet alapvetően pozitív célokat t zött ki, hiszen pl. kerültek a nyílt er szakot vagy a rasszizmust.	

Megoldás:

Pionírok & Cserkészek	
Mindkét ifjúsági szervezet törvényei azért állnak egyszer kijelent mondatokból, hogy könnyen meg lehessen ket tanulni. Valószínűleg igaz.	***
Mindkét szervezet egyenruhát kínált tagjainak (kiegészít kkel együtt). Igaz.	***
Mindkét szervezet önkéntes volt. Formailag igaz.	***
Mindkét szervezet ma is létezik. Az úttörő- és pionírszervezetek 1989 után jogutód nélkül megszűntek. Szlovákiában 1997-ben alakult egy <i>Socialistický zväz mladých</i> nevű baloldali szervezet, amely magát az egykori kommunista ifjúsági szövetség utódjának tartja.	*
Mindkét szervezet alapvetően pozitív célokat t zött ki, hiszen pl. kerültek a nyílt er szakot vagy a rasszizmust. A magunk részéről ezzel nem értünk egyet, mivel ugyan valóban nem	*

közvetítettek er szakot stb., de különösen a pionírszervezet ideológiai bilincs volt, amely a kommunista párth ségen alapult.	
---	--

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) Alapvet történelemdidaktikai és történelemmódszertani ismeretek

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

[4. 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)

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

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

4) Az iskolai történelemtanítás feladatai

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

[8. táblázat] A történelem iskolai tanításának sz kebben értelmezett feladatai F. Dárdai Ágnes szerint

5) A történelmi ismeret

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

6) Speciális történelmi ismeretek és képességek

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

7) A korszerű iskolai történelmi tudás

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

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

8) Óratervezés: a tevékenységek operacionalizációja és taxonomizációja

[13. táblázat] Az óratervezés egy konkrét formája

[14. táblázat] A Bloom-féle taxonizációs rendszer és annak jellemzői

9) A történelem tankönyv

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

[16. táblázat] Az iskolai történelmi források típusai

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

10) A történelmi térkép

[18. táblázat] Az iskolai térképhasználatot segítő szempontok

11) A forrásfeldolgozó munka didaktikája és metodikája – elmélet

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

Válogatott szakirodalom

ALBERT Sándor: Általános didaktika. Selye János Egyetem, Komárom, 2006.

ALBERTY, Július: Dejepis v zajatí ideológii. História, 2006/máj-jún, 10-11.

ALBERTY, Július: Didaktika dejepisu. Banská Bystrica, 1992.

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.

BERÓ László: Szász János A Holocaust szemei c. filmje. A film és a tankönyv közös feldolgozása. In: Megközelítések. Tanári kézikönyv a Holocaust témakörének feldolgozásához. Szerk. Szép Ágnes. 2005.

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.

F. DÁRDAI Ágnes: Történeti megismerés – történelmi gondolkodás. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI. Budapest, 2006. I. és II. kötet.

F. DÁRDAI Ágnes: Magyar és német nyelv történelem tankönyvek kvantitatív tankönyvanalízise. Iskolakultúra, 2006/02, 26-32.

F. DÁRDAI Ágnes: Külföldi és magyar történelemtankönyvek európai integrációs képe. Iskolakultúra, 2002/1.

DRÁ , Peter: S národom na ve né asy! A nikdy inak? História, 2007/2, 38-39.

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: 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.

Obi ni ljudi u neobi noj zemlji. Svakodnevni život u Bosni i Hercegovini, Hrvatskoj i Srbiji 1945-1990. Publication of EUROCLIO, European Association of History Educators, 2006.

FEDERMAYER Katalin: A dokumentumelemzés haszna és csapdái a történelemtanításban. Új Pedagógia Szemle, 2004. december, 13-30.

FORRAY R. Katalin: A multikulturális/interetnikus nevelésr l. Iskolakultúra, 2003/6-7.

GALÁNTHA Gergely: A történelem érettségi nagykönyve. Noran-Kiadó Kft. 2008.

GOLNHOFER Erzsébet: Az esettanulmány. Pedagógus Könyvek/M szaki Kiadó, 2001.

GYÁNI Gábor: A múlt antropológiai megközelítése. Rubicon, 1994. 2. sz.

HISTOIRE/Geschichte–Europa und die Welt seit 1945. Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart–Leipzig, 2006.

HOLEC, Roman: Na o sú nám dejiny? História, 2008/1, 41-44.

JAKAB György: A történelemtanár dilemmái – m veltség és/vagy szakértelem és/vagy kompetencia. Kézirat.

KAPOSI József – SZÁRAY Miklós: Történelem III. Képességfejleszt munkafüzet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2008.

- KARANCZ Gábor: Tanító múzeum. Iskolakultúra, 2003/9.
- KATONA András – SALLAI József: A történelem tanítása. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002.
- KATONA András – CSEPELA Jánosné – HORVÁTH Péter – NAGYAJTAI Anna: A történelemtanítás gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.
- KATONA András – SZABOLCS Ottó: Történelem tantárgy-pedagógiai olvasókönyv. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2006.
- KOJANITZ László: Lehet e- statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? Iskolakultúra, 2004/9.
- KRATOCHVÍL, Viliam: Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov. K transformácii vzdelávania v oblasti histórie a školského dejepisu. Acta Historica Posoniensia V, Bratislava, 2004.
- KRATOCHVÍL, Viliam: Multiperspektivita vo výučbe dejepisu. História, 2006. november-december, 46-47.
- KRATOCHVÍL, Viliam: Maturita po novom. SPN, 2007.
- KRATOCHVÍL, Viliam a kol.: Dokumentárny film ako školský historický obrazový prameň. Metodické podnety. Vydavateľstvo Michala Vaška, Prešov, 2008.
- KRATOCHVÍL, Viliam: K problémom tvorby didakticko-historického textu. In: Historické štúdie k životnému jubileu Mikuláša Písača. 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.
- LABISCHOVÁ, Denisa – GRACOVÁ, Blažena: Příručka ke studiu didaktiky dějepisu. Scripta Facultatis Philosophicae Univesitatis Ostraviensis, 2008.
- 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.
- MILTÉNYI Miklós: Makkék a történelemtanításban. Iskolakultúra, 2000/2.
- NAGY Júlia: Történelemoktatás drámajátékkal. Iskolakultúra, 2003/3.
- NAGY Péter Tibor: Az elemző történelemtanítás. Iskolakultúra, 2000/9.
- O'HARA, Lucy – O'HARA, Mark: Teaching History 3-11. The Essential Guide. Continuum, London and New York, 2001.

PEHR, Michal: Humor ako nástroj politického boja. História, 2006. nov-dec.

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” alapm veltségi 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/AdoptedText/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 Közgy lése, 2009. június 26. http://assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta09/EREC1880.htm. 2009.6.26.

REPÁRSZKY Ildikó: Családi fényképek mint források a történelemórán. Történelemtanárok Egylete online, www.tte.hu, 2009.5.14.

REPÁRSZKY Ildikó: „Ne fejjel lefele!” – Térképhasználat történelemórán. Történelemtanárok Egylete online, 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: Játszani is engeddd. Villámkártyák: A kooperatív tanulási eszközök a hétköznapokban. Történelemtanárok Egylete online, www.tte.hu, 2009.5.14.

SZEBENYI Péter: A történelemtankönyvekre ható tényezők történeti változásai. Iskolakultúra, 2001/9.

THE 20th century: an interplay of views. Council of Europe Publishing, 2002.

Jahrbuch/YEARBOOK/Annales 2008/09 of International Society for History Didactics. History Teaching in the Crossfire of Political Interests. Wochenschau Verlag, 2009.