

Forrás: <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2023/01/gyertyanfy-andras-munkaformak-a-tortenelemtanitasban-a-frontalis-munkatol-a-kooperativ-csoportmunkaig-13-03-04/>

Gyertyánfy András

Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig

A tanulmány a történelemtanításban alkalmazható munkaformákat rendszerezi a hazai és a német nyelvű történelemdidaktikai szakirodalomból kiindulva. A szerző a tanári irányítás erőssége szerint frontális monologikus és dialogikus, valamint frontális munkához kapcsolódó és felfedezettő önálló tanulói munkaformákat különböztet meg. A frontális monológ kapcsán felhívja a figyelmet a magyarázat módszere és a tanári elbeszélés médiumtípusa közötti különbségtétel hasznosságára, a frontális dialógus körébe sorolható megbeszélés kapcsán pedig az egyenrangú kommunikációra való törekvés szükségességére. Felsorolja és megvitatja a frontális munkával szemben az általános didaktikában felmerülő kifogásokat. Bemutatja az önálló tanulói munkával kapcsolatos gyakorlati problémákat és megoldási lehetőségeiket. Összegyűjti azokat a tanulási helyzeteket, amelyekben a pár- és a csoportmunka alkalmazása ajánlható, és megvizsgálja, hogy ezekben érvényesülhetnek-e a kooperatív tanulásszervezés ismérvei. Összegzésképpen megállapítja: a történelemtanításban mindegyik felsorolt munkaformának megvan a maga helye, a kooperatív paradigma viszont csak korlátozottan érvényesíthető benne.

Milyen munkaformákat ismernek? – kérdezem történelemtanár szakos hallgatóimtól. Frontális munka és kooperatív csoportmunka, az előbbi rossz, az utóbbi jó, ezt tanultuk az általános pedagógiai kurzusokon – válaszolják fejcsóválva. Tantárgyukat tekintve különösen nehéz helyzetben vannak, hiszen a frontális történelemtanítás mindennapos tapasztalatuk lehetett diákkorukban, csoportmunkával meg talán egyáltalán nem is találkoztak történelemóráikon. Ezek szerint egészen másképpen kellene tanítaniuk, mint ahogy őket tanították?

A kooperatív elveknek megfelelően szervezett csoportmunka évek óta nagy hangsúlyt kap a tanárképzésben,¹ részben az együttműködésre nevelés (szociális kompetencia) eszközeként, részben pedig az inklúzió célkitűzésével összefüggésben.² Az általános didaktikai megközelítések azonban nem veszik figyelembe a tantárgyi sajátosságokat.³ Emiatt szükséges megvizsgálni, hogy a (kooperatív) pár- és csoportmunka mely esetekben, milyen feltételek mellett alkalmazható gyümölcsöző módon a történelemtanításban. A válasz elsősorban attól függ, hogy e munkaformák milyen mértékben járulnak hozzá a tantárgy céljainak eléréséhez.^{4,5}

Természetesen minden osztályban, tanulócsoporthoz adódnak olyan helyzetek, amikor a tantárgyi céloknak – kisebb vagy nagyobb mértékben, rövidebb vagy hosszabb időre – háttérbe kell szorulniuk más, általános pedagógiai szándékok mögött. Szükség van nem tantárgyspecifikus képességek fejlesztésére is, vagy egyszerűen csak játékra vagy beszélgetésre a diákokkal. A prioritásokat az inklúzió szándéka is megváltoztathatja, ettől

Gyertyánfy András: Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig

függetlenül érdemes azonban tisztában lenni az egyes munkaformák, köztük a pár- és csoportmunka tantárgy-pedagógiai megítélésével.

Írásom célja a történelemtanításban alkalmazott munkaformák (más megfogalmazásban: tanulószervezési módok) rendszerének és sajátosságainak számbavétele. A munkaformák kérdését az elmúlt évtizedekben *Katona András* és *Sallai József* tantárgy-pedagógiai összefoglalói (2000, 2002), *F. Dárdai Ágnes* tanulmánya (2003) és *Vajda Barnabás* kézikönyve (2009, 2018) tárgyalta.⁶ A pár- és csoportmunkáról *Bacsokay Katinka* és *Knausz Imre* kézikönyv-fejezete (2001) írt alaposabban.⁷Rajtuk kívül támaszkodom néhány kurrens és elismert német történelemdidaktikai összefoglaló műre,⁸ illetve a pár- és csoportmunka kérdéseit tárgyaló német nyelvű publikációkra.⁹

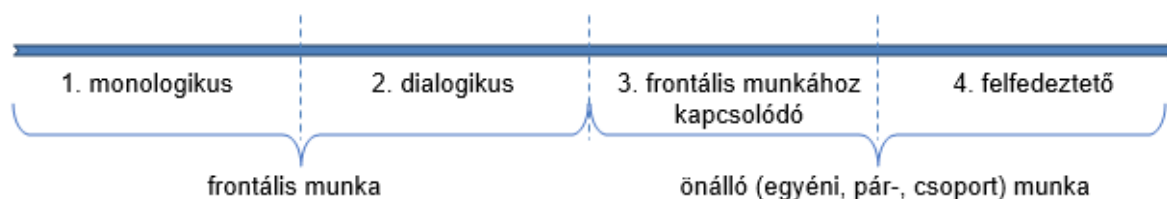
Tanulmányom első részében a munkaformák fő típusaival foglalkozom, második részében pedig azt vizsgálom meg, hogy mely helyzetekben ajánlható a pár- és a csoportmunka, illetve a kooperatív tanulószervezési elvek alkalmazása a történelemtanításban. Témámat a gyakorlat, illetve annak narratív-konstruktivista értelmezése felől közelítem meg.¹⁰Elsősorban a tanórai munkaformákkal foglalkozom, tanórán kívüli tanulási helyzetekről csak utalásszerűen szólok majd.

A MUNKAFORMÁK CSOPORTOSÍTÁSA

Frontális munkának, az elnevezés szó szerinti jelentésétől némileg eltérően, azt a tanulási helyzetet nevezhetjük, amikor a tanár nagyobb mértékben, közvetlenebbül irányítja a tanulást, a diákok pedig inkább befogadó, mint alkotó jellegű munkát végeznek. Tipikus formája a frontális osztálymunka, habár egyetlen tanuló (például egy magántanítvány) irányított tanulása is frontális tanulás.¹¹ A frontális munka „ellentéte” nem a csoportmunka, hanem az önálló tanulói munka, amelynek a csoportmunka egy alfaja, az egyéni és a pármunka mellett.¹²

Önálló tanulói munkáról akkor beszélhetünk, amikor a tanár kisebb mértékben, közvetettebben irányít, a diákok pedig kevésbé befogadó, és inkább alkotó munkát végeznek. A „nagyobb mértékben”, „kisebb mértékben”, illetve az „inkább” kifejezések jelzik, hogy a munkaformák nem állíthatóak élesen szembe egymással, hanem egy skálán helyezhetőek el a tanári irányítás erőssége szerint.¹³ E skálán én nem kettő, hanem az alábbi négy zóna megkülönböztetését javaslom:

1. ábra: Munkaformák a történelemtanításban. A tanári irányítás erőssége balról jobbra csökken, a tanulói önállóság mértéke ugyanebben az irányban nő.



Gyertyánfy András: Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig

A történelemtanításban alkalmazott munkaformákat más hazai szerzők összetettebb szempontrendszer szerint csoportosítják. F. Dárdai Ágnes öt történelemtanítási stratégiát különít el, melyek a módszerek és a munkaformák kombinációi,¹⁴ Vajda Barnabás pedig tizenhat módszert különít el, melyekbe beleérti a munkaformákat (tanulásszervezési eljárásokat) is.¹⁵ A német történelemdidaktika fogalomhasználata ezen a területen eltér az általunk megszokottól.¹⁶

Mit tudunk a munkaformák elterjedtségéről a hazai gyakorlatban? 2002-ben Sallai József úgy vélte, hogy a pármunka még alig vert gyökeret a hazai történelemtanításban, ugyanő úgy tartotta, hogy egész órát igénybe vevő csoportmunkára tanévenként néhányszor, 10-15 percesekre gyakrabban is sor kerülhet.¹⁷ Az évtized második felében egy kismintás vizsgálat, mely négy- és nyolcosztályos gimnáziumi történelemórák megfigyelésén alapult, azt állapította meg, hogy az órákon gyakori volt mind a frontális monológ, mind a dialógus, mind az egyéni feladatmegoldás, azonban pár- és csoportmunka csak elvétve – a 48 megfigyelt tanórából 3-3 esetben – fordult elő.¹⁸ 2018-ban az MTA – Lendület Trianon 100 Kutatócsoport készített online kérdőíves felmérést, melyben hazai történelemtanárokat kérdeztek meg nem csak Trianon tanításáról, hanem tanári gyakorlatuk általános jellemzőiről is. A felmérés nem, földrajzi elhelyezkedés, intézményfenntartó és iskolatípus szerint országosan reprezentatívnak tekinthető. Ami a munkaformákat illeti, a megkérdezettek mintegy 85%-a nyilatkozott úgy, hogy gyakran vagy szinte minden órán használja mind a frontális monologikus, mind a frontális dialogikus formákat, körülbelül 10%-uk pedig azt közölte, hogy ritkán vagy szinte sohasem alkalmazzák ezeket (nem mindenki válaszolt a kérdésre). Ugyanez az adatkészlet a tanórai egyéni munkára vonatkozóan 55, illetve 40%, a csoportmunkára vonatkozóan 30, illetve 65% volt. A felmérésből az is kiderül, hogy a két utóbbi munkaformát magasabb arányban alkalmazzák az általános iskolákban, mint a középfokú oktatásban, míg a frontális munkaformák tekintetében nem mutatkozott lényeges különbség az iskolatípusok között.¹⁹ Az eredmények tehát megerősítették a korábbi, kismintás kutatás eredményeit: a gyakorlatban a frontális munkaformák, illetve kisebb arányban az egyéni önálló munka dominál a csoportmunkával szemben, bár a kérdőíves felmérés szerint ez utóbbi jóval gyakoribb, mint azt a korábbi kutatás mutatta.

Vizsgáljuk meg közelebbről az egyes munkaformákat!

Frontális munkaformák

A frontális munka fajtáit az 1. ábra első és második zónájában találjuk.

A monologikus frontális munka

A frontális munka azon alfaja, ahol a tanári irányítás mértéke a legnagyobb, a frontális monológ.²⁰ Ez lényegében a tanári magyarázat módszerét jelenti.²¹ A magyarázatot érdemes megkülönböztetni a tanári elbeszéléstől,²² amely nem tanítási módszer, hanem a múlt megjelenítésére szolgáló médium.

E különbségtétel megvilágítása végett induljunk ki abból, hogy a tanulás a valóság valamely jelenségére irányul, amit minden tantárgy esetében ki kell jelölni, hozzáférhetővé kell tenni a diákok számára: például fel kell írni egy példát a táblára, el kell helyezni a lerajzolható

Gyertyánfy András: Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig

tárgyat a terem közepén, be kell mutatni egy mozgássort, fel kell olvasni vagy el kell olvastatni egy verset. Míg a tanulmányozandó valóság a legtöbb tantárgyban többé-kevésbé közvetlenül megmutatható, a múltat, amely a történelmi tanulás tárgya, nem lehet csak úgy kitenni a tanári asztalra vagy felírni a táblára, hanem csak közvetetten, azaz médiumokon (vagy más szóval: forrásokon)²³ keresztül lehet fel- vagy megidézni.²⁴ Fontos médiumok az elsődleges (írásos, képi stb.) források, a tudományos feldolgozások (történelmi művek), a didaktikai feldolgozások (a tankönyvi szöveg, ábra, térkép, valamint a tanári elbeszélés) és a fiktív feldolgozások (játékfilm, számítógépes játék).²⁵ A médiumok önmagukban tehát még csak fel- vagy megmutatnak valamit. Tanulási módszerekről a feldolgozásuk során beszélhetünk.

A tanári elbeszélés mint médium persze a valóságban összefonódik a magyarázattal mint módszerrel, a kettőt együtt a tanári előadás fogalmával jelölhetjük.²⁶ Íme egy példa az összefonódásra egy régi tanórai jegyzőkönyvből, melyben az álló betűk az elbeszélő, a dőlt betűk pedig a (kor szellemiségének megfelelő) magyarázó részeket jelölik:

Ekkor volt napirenden Németország egyesítésének kérdése, amit a '48-as forradalomban nem sikerült megvalósítani. Németországban a legerősebb állam, a porosz állam vezetésével akarták végrehajtani ezt az egyesítést. *Ha egy erős Németország jön létre, ez a francia nagyburzsoáziának felettébb előnytelen, erős rivális támad mellette, a szomszédságában.* Ezért nem jó szemmel nézte ezt az egyesítési törekvést, s 1870-ben III. Napóleon háborút indított Poroszország ellen, kitört a francia-porosz háború. *Franciaország részéről ez a háború igazságtalan, hódító volt, mert más nép függetlenségi, egyesítési törekvése ellen harcolt. Németország részéről ebben az időben, 1870-ben, a háború első részében védelmi jellegű volt.* III. Napóleon nagyon rosszul vezette a háborút, nagyon kezdetlegesen voltak felfegyverezve. Lényeg az, hogy a francia hadsereg Sedannál döntő vereséget szenvedett. III. Napóleon fogságba esett egész hadseregével együtt. A poroszok győztek. *Nézzétek meg a térképen Párizs fölött Sedant.* Ez a nap nemzeti gyász lett. *Megvan? Itt van Sedan, Párizstól északra.* Tehát itt, Sedannál szenvedett III. Napóleon döntő vereséget. A vereség hírére... *Megtaláltátok Sedant? Keresd meg a kis térképen! Verdun-tól északra, a Saar folyó mellett, közel a belga határhoz.* Szégyenletes vereséget szenvedett itt III. Napóleon, és egész seregével együtt fogságba esett. A vereség hírére Párizsban forradalom tört ki...

Forrás: SZEBENYI Péter (1978): *Történelemtanításunk a korszerűsítés útján*. Tankönyvkiadó, Budapest, 165.

Miért fontos megkülönböztetni az elbeszélést a magyarázattól? Tegyük fel például, hogy a külső szemlélő értékelése szerint a tanár „agyonbeszéli” az órát – ezt a helyzetet rendszerint úgy szokás minősíteni, hogy az óra „túl frontális”. Ha így van, akkor vajon az a megoldás, hogy a tanári előadást önálló tanulói munkával helyettesítjük? Nem biztos, mivel a probléma valójában többféle lehet. Elképzelhető, hogy (1) túl sokat idéztünk fel a múltból, tehát túl sok az ismeretanyag – ez akkor is probléma, ha ugyanezt az anyagmennyiséget önállóan kell elolvasni (illetve túl hosszú a filmrészlet, túl sok információ van az ábrán, a térképen stb.). Az is lehetséges azonban, hogy (2) az ismeretanyag mennyisége megfelelő, de csak a tanár közvetíti, ahelyett, hogy más, változatos médiumokat (képet, filmet, írásos forrást stb.) is

Gyertyánfy András: Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig

használja. Végül ismét más eset, amikor (3) az ismeretanyag rendben van, a médiumok is változatosak, ám ez utóbbiakat nem a diákok elemzik (pedig képesek lennének rá), hanem kizárólag a tanár – ebben az utolsó esetben (de csak ebben) valóban a munkaformával van a baj. Mindezt azért érdemes tudatosítani, mert a hibát mindhárom esetben eltérő módon kell orvosolni.

A frontális monologikus munkaforma tehát szűkebb, pontosabb értelemben a magyarázat módszerét foglalja magába, tágabb, de pontatlanabb értelemben pedig a tanári előadást (a magyarázat és az elbeszélés együttesét) jelenti.

A dialogikus frontális munka

A frontális másik változata az 1. ábra a második zónájában feltüntetett frontális dialógus. Ennek egyik jellemző módszere a megbeszélés, melyet a tanár irányít kérdéseivel; a kérdések irányulhatnak egyrészt a tanulók meglévő ismereteinek felidéztesére (ami lehet akár mindennapi tudás, akár tanult történelmi ismeret), másrészt új, önálló következtetések megfogalmaztatására.²⁷

Fontos, hogy a megbeszélés során valódi dialógusról legyen szó, és ne egyoldalú kommunikációról.²⁸ Szükséges, hogy a diákok érezzék, hogy tudásuk, gondolataik épp úgy befolyásolják a megbeszélés eredményét, mint a tanár kérdései és megállapításai. Nagy kihívás a tanár számára, hogy ne éreztesse tudásbeli fölényét, mégis a téma keretei között tartsa a beszélgetést; hogy helyet kapjanak a diákok által felvetett alternatív megoldási javaslatok és divergens gondolatok, közben azonban megfelelő súlyt kapjanak a történelmi kutatás eredményei. Szinte művészet ez, kommunikatív (nem pedig manuális) cselekvés,²⁹ amelyhez kölcsönös tiszteletre és bizalomra, továbbá a tanár részéről nagyon alapos anyagismeretre és önkorlátozó alázatra van szükség.

Látszólagos a kommunikáció, amikor a tanári kérdések előre elhatározott gondolatmenetet, megfogalmazást, értékítéletet erőltetnek a diákokra. Ennek sajnos komoly hagyománya van történelemtanításunkban, amelyben hosszú ideig (a diktatúra idején) a történelem egyféle elbeszélése és értelmezése volt kötelező. Íme egy negatív példa erre a már említett, Kádár-korszakbeli tanórai jegyzőkönyvből:³⁰

T: 1870-ben milyen háború tört ki? Jelentkezünk, és nem kiabálunk! Edit!
t9: A porosz-francia.
T: A porosz-francia háború. Poroszország részéről milyen háború volt ez? Tessék!
t11: Honvédő.
T: Honvédő, helyes, védelmi jellegű. Franciaország részéről milyen jellegű?
t12: Hódító.
T: Hódító. Mi ellen harcoltak a franciák?
t7: Németország egyesítése ellen.
T: Tehát Németország egyesítése ellen. Mi történt, hogyan zajlott le a háború?
t18: Franciaország döntő vereséget szenvedett. És a...
T: Vereség. Írjuk fel: „Sedani verség”. És utána?
t18: A porosz...
T: Várjál még. Mi történt a vereség hírére?
(...)
T: Jó, helyes. A párizsi nép feladja a várost?
Tanulók: Nem!

Gyertyánfy András: Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig

T: Gyuri!
t15: Nem, sőt öt hónapon keresztül védi a várost.
T: Most, az öthónapos védelem után... nem adja fel a várost, hanem...?
t4: Fegyverrel kel fel a kormány ellen.
T: És? És? Kikiáltja a párizsi kommünt. Tehát „A munkásosztály kezébe veszi a hatalmat – a kommün létrejötte.”

Forrás: SZEBENYI Péter (1978): *Történelemtanításunk a korszerűsítés útján*. Tankönyvkiadó, Budapest, 167.

Egy másik csapdahelyzet, amikor a kérdés olyasmire irányul, amit a diákok sem nem tudhatnak, sem nem képesek az ismereteikből kikövetkeztetni, ezért csak találgatni tudnak, ami szintén a tudatlanság, alárendeltség érzését erősíti bennük. Tehát ne az elbeszélést kíséreljük meg helyettesíteni dialógussal, hanem annak magyarázatát, ne az új tényeket, hanem a belőlük levonható következtetéseket!

Miért fontos törekedni az egyenrangú kommunikációra? Egyrészt a konstruktív pedagógia gondolatvilágából következik, hogy a tanulás akkor hatékony, ha a gondolkodásban a gyerekek is részt vesznek, ekkor épül be meglévő tudásuk a tanulási folyamatba, ekkor nyílik mód esetleges téveszméik felszínre hozására és megvitatására.³¹ Másrészt fontos, hogy a diákok kialakítsák saját viszonyulásukat a múlthoz, azaz ne a tanár (tankönyv) által sugallt történelemképet sajátítsák el, hanem önállóan alakítsák történelmi tudatukat.³² A kommunikáció egyenrangúsága és kölcsönössége ezért a történelemmethodika egyik fő alapelveinek, vagy inkább eszményének tekinthető.³³ Innen nézve nehéz helyeselni, ha egy történelemórán túl nagy, sőt akár kizárólagos szerepet kap a tanári előadás – legyen az egyébként bármilyen élvezetes.

A megbeszélés mellett egy másik frontális dialogikus módszer a vita.³⁴ Itt nem annyira ismeretek felidézésén vagy kikövetkeztetésén van a hangsúly, hanem értékítéletek megfogalmazásán és mérlegelésén. Erre elsősorban akkor nyílik mód, amikor kiélezett múltbéli döntési helyzetek megítéléséről van szó, vagy amikor a témának olyan párhuzamai vannak a jelenben, amelyekről a diákoknak markáns véleménye van.³⁵ A vita alapvetően a diákok között zajlik, a tanár inkább csak ösztönzi a kommunikációt, illetve megszabja a kereteket. Ez a módszer már a frontális és az önálló munkaformák határára helyezhető el az 1. ábrán.

Kritikák és félreértések

A frontális munka értékelése gyakran igen negatív a mai neveléstudományban.³⁶ A kifogások többféle forrásból származnak, ezekből szeretnék most bemutatni néhány fontosabbat, és megfogalmazni a velük szemben felhozható ellenérveket.

A 20. század eleji reformpedagógiákból eredeztethető az a nézet, mely szerint a tanuláshoz szükséges tapasztalat szükségszerűen a cselekvésből származik;³⁷ ennek újabb keletű, programszerű megfogalmazása, hogy a tanuláshoz „tevékenységközpontúnak” kell lennie. E felfogás szerint az a jó óra, ahol a diákok látható cselekvést végeznek.³⁸ E nézet kritikájaként megfogalmazható, hogy a tanulói aktivitás nem csak külső, megfigyelhető lehet, hanem belső, szellemi is.³⁹ A bonyolultabb jelenségekre vonatkozó tanulás nem külső cselekvésből,

Gyertyánfy András: Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig

hanem belső, szellemi tapasztalatokból táplálkozik. A belső aktivitás nem függ a munkaformától. Jól kivitelezett frontális tanulás során a diákok szellemileg aktívak (akár egy magával ragadó színházi előadás nézői), rossz esetben persze unatkoznak, ez azonban előfordulhat önálló munka végzése közben is. Belső aktivitás hiányában a külső tevékenység üres látszattevékenységgé válhat,⁴⁰ különösen az idősebb korosztályok esetében, akik számára az egyszerűbb külső cselekvések nem jelentenek kihívást. Hadd idézzek ezzel kapcsolatban egy olvasói levelet, egy (a mi számozásunk szerint is) 11. évfolyamos németországi diák tollából:

Játszva az érettségi felé

A gimnazisták torkig vannak a kreatív tanítási módszerekkel

Lelkes biológia-tanárnőnk óráin rendszeresen kivágunk, ragasztunk, barkácsolunk, játszunk. Tizenegyedikben a DNA-t ábrázoló képeket vágunk ki, amelyeket azután pontosan fel kell ragasztanunk. Máskor kifestünk egy rajzot, amit a sejtmagot ábrázolja, majd mitokondriumokat barkácsolunk teafilterből. Fiatal tanáraink úgy tanulták a továbbképzéseken, hogy a kreatív tanítás a jó tanítás. Úgy látszik, azt nem tanították meg nekik, melyik évfolyam mennyit tud megemészteni a barkácsolásból. Ami az alsó tagozatban lelkesedést vált ki, az a gimnáziumban elkedvetlenít. „Könnyebb megtanulni az anyagot, ha aktívan dolgozzátok fel” – érvelnek ingerült kérdéseink hallatán. Így aztán ragyogó szemmel magyarázzák a „léggömbjátékot”, ahol azt kell eldöntenünk, a politika mely szakterületeit dobnánk ki először egy süllyedő hőlégballonból, mivel a leginkább feleslegesnek tartjuk őket. Aztán jön a kirakós, természetesen csoportmunkában, hisz’ amúgy is ez a leghatékonyabb munkaforma! A diákok örülnek neki, mert aki akar, dolgozik, aki nem akar, az a többiekre hagyja. Csakhogy ezek óvodás módszerek, és tartósan alkalmazva igazán bosszantóak, miközben a gondolataink az érettségi, a továbbtanulás és a pályaválasztás körül forognak. Mikor aztán a tanárok olyan feladatlapokat hoznak a „jobb tanításról” szóló képzésekről, amelyeken ilyesmik olvashatók: „Most toljátok össze halkán a székeiteket! Ne felejtsetek el felemelni őket!”, akkor inkább azt kívánjuk, bárcsak maradtak volna olyanok, amilyenek azelőtt voltak: jó tanárok, akik értnek a szakmához, és kipróbált, valódi érdeklődést keltő módszereket alkalmaznak. Ha viszont az iskola nevetségessé válik, borítékolható a rossz hangulat. Pedig jó hangulatban jobban megy a tanulás – vagy mit is tanítanak erről a tanárképzésben?

Forrás: Pandel, Hans-Jürgen (2013): *Geschichtsdidaktik*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., 316. A levél szerzője Ruben Karschnick, az eredeti megjelenés helye: *Die Zeit*, 2008. május 15.

A frontalitás-ellenesség másik forrásvidéke a korai kognitív pszichológia tanulásmélete az 1950-es évekből. E szerint a tanulás mechanikus információbevitel, ami önálló munkában megfelelően elvégezhető. A konstruktivizmus elmélete, és az azt igazoló empirikus kutatások szerint azonban ez tévedés: nem egyszerű információbevitelről van szó, mert az új információt az elme csak akkor fogadja be, ha az illeszkedik a meglévő tudáshoz, vagy

Gyertyánfy András: Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig

kellően meggyőző a számára.⁴¹ Ezért szükséges a szakember, a tanár magyarázata, illetve a vele való kommunikáció.⁴²

A frontális munkával szembeni ellenszenvet táplálhatja továbbá a tanítás technológiai felfogása is, mely a 20. század utolsó harmadában uralkodott a neveléstudományban, és amely „tanárbiztos” (teacher-proof) oktatási programok kialakítására törekedett.⁴³ A 21. századi kutatások azonban rávilágítottak, hogy az oktatás legfontosabb tényezője nem más, mint a tanár személye és tudása.⁴⁴

A frontalitáshoz való viszonyulás lehet politikai filozófiai alapállás függvénye is. Az önálló munka közelebb áll a liberális emberképhez, melyben előtérben van a gyermekek minél nagyobb szabadsága, a nevelésre pedig a gyámkodás, az indoktrináció gyanúja vetül. Konzervatív nézőpontból pozitívabb a frontális munka megítélése, ez inkább elfogadja a tanulás társadalmi-kulturális meghatározottságát, ezen belül az iskola, illetve a tanár nevelő szerepét.⁴⁵

Mindezek alapján megállapítható, hogy a frontális munkaformával szembeni általános kifogások vitathatóak, és képviselhető az az álláspont, hogy a frontalitás az önálló munkához hasonlóan legitim munkaforma a történelemtanításban. „*Iskolai tanulás nem lehetséges tanítás nélkül. (...) Sok olyan tanulási folyamat van, amely könnyebb és kevésbé kockázatos a tanulók számára, ha irányítottan történik*” – szögezi le egy neves német történelemdidaktikus –, aki szerint „*komolyan fel kell tenni a kérdést, hogy a frontális munka rossz híre nem pusztán előítéleteken alapul-e*”.⁴⁶

E rész lezárásaként szeretném felidézni egyetemi hallgatók véleményeit a frontalitásról. Az alábbi szöveghő úgy keletkezett, hogy megkérdeztem történelemtanár szakos hallgatóimat, mi jut eszükbe a frontális munkáról (mielőtt még szó lett volna róla a kurzuson). Válaszaikat a Mentimeter alkalmazásba kellett beírniuk.

2. ábra: A frontális munkára vonatkozó hallgatói asszociációk (Mentimeter alkalmazás)



Gyertyánfy András: Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig

Az ábrán látható vélemények között egyaránt előfordulnak pozitív és negatív értékelések, jogos kritikák és tévhit. Ez utóbbiak közül talán a legfontosabb a következő: „egy ember beszél”. Ez a minősítés a frontális fogalmát a monológra szűkíti, és figyelmen kívül hagyja a dialogikus formát, amely pedig igen fontos, akár a legfontosabbnak tartható munkaforma a történelemtanításban.

A „tanárfüggő”, „performansz” minősítések inkább a tanári elbeszélés médiumtípusra illenek. Az „unalmas”, „alvás”, „egysíkú” jelzők megfogalmazói valószínűleg rosszul kivitelezett, a „történelemben király” szerzője pedig élvezetes, szuggesztív tanári elbeszélésekre gondolhattak. A tanári elbeszélés élményszerűbb lehet, mint más médiumok,⁴⁷ különösen, ha az ismeretanyagot hiteles, a diákokkal jó kapcsolatban lévő tanári személyiség közvetíti.⁴⁸

A „célravezető”, a „követelménynek megfelelő”, „egyszerűbb”, „könnyebb” jelzők utalhatnak arra, hogy a történelemtanítás orientáló-identitásfejlesztő célja jobban elérhető frontális keretek között,⁴⁹ sőt a fogalmak megértéséhez is hasznos lehet a magyarázat.

Igen fontos, de a frontális túlmutató kérdést vetnek fel az „egyoldalú”, „megosztó” jelzők. Ezeket a negatívumokat szokás a tanári előadáshoz társítani, pedig minden médiumtípus esetében és munkaformában felléphetnek. Gondoljuk csak a tendenciózusan megírt tantervekre és tankönyvekre, az így kiválasztott forrásokra, megfogalmazott feladatokra.⁵⁰ Az egyoldalúság úgy ellensúlyozható, ha a tanár, a tanterv- és a tankönyvíró, a feladatkészítő törekszik többnézőpontúan tanítani. Ez alapelv a mai európai történelemdidaktikában.⁵¹

Önálló munkaformák


Az önálló munka két, elméletileg megkülönböztethető alfaját az 1. ábra második fele jelöli. Az önálló munka tanórai keretek között jellemzően feladatként,⁵² tanórán kívül pedig házi feladatként jelenik meg.⁵³

Frontális munkához kapcsolódó önálló munka

Ebben a munkaforma-kombinációban a „sztori”, vagyis az adott esemény, jelenség története jellemzően frontális keretek között bontakozik ki, vagyis nagy súlya van a tanári előadásnak. Az önállóan megoldandó feladatok ebbe ékelődhetnek vagy ezt követhetik.

Az előbbi esetben az órán frontális és az önálló szakaszok váltakoznak, adott esetben egészen gyorsan.⁵⁴ Ez az óraszerkezet szemléltethető a – sajnos torzóban maradt – *Élő történelem* című tankönyvsorozat leckéivel, ahol a szerzői szöveg és a feladatok nem válnak el élesen egymástól a tankönyv lapjain:

3. ábra: Szerzői szöveg és feladatok egymásba ékelődése



16

Tudomány és filozófia

Filozófia

» Római mozaik a Hét Bölcsről



Így nevezte a görög hagyomány azokat a gondolkodókat, akik a Kr. e. 6. században éltek Hellászban és Kis-ázsiaiában. Különböző névsorok maradtak az utókorra, amelyek összesen 22 nevet említenek, de csak 4-en szerepeltek valamennyi listán, köztük Szolón és Thalész. Thalész szerint a víz az az őselem, amelyből minden ered. A földet vízen úszó korongnak képzelte.

🔗 **Honnan ismerős Thalész neve? Milyen legendás tettek, jóslatok fűződnek nevéhez?**

🔗 **Idézzé fel a Szolón tevékenységéről tanultakat!** «

A görög „bölcsesség szeretete” kifejezésből alakult ki a „filozófia”. Minden civilizációban született olyan átfogó bölcsélet, amely a világ-egyetem születésére, működésére, a természetre, az erkölcsökre és a megismerésre irányult, az ókori görögök azonban kitértek erre irányuló módszerességükkel és kitérő érdeklődésükkel. Bár a „filozófia” szóhoz sokan – az ókorban és napjainkban egyaránt –, az „elvon” kifejezést társítják, a görög filozófusok számára a legelvontabb kérdések „csupán” a bölcsesség épületének legmagasabb szintjét jelentették. A filozófia magába foglalta a már megszerzett tudást, de kérdéseket, feltevéseket, és a törekvést is arra, hogy mit s hogyan lehetne jobban megismerni és jobban csinálni.

A Kr. e. 6. századi kis-ázsiai **ión gondolkodók** (Thalész, Püthagorasz, Hérakleitosz) voltak az elsők, akik „a dolgok” **eredetére**, illetve alakulására **nem isteni magyarázatot kerestek**. A világ eredetét a négy „őselem” (víz, tűz, levegő, föld) valamelyikére vezették vissza.

„Ugyanazokba a folyamokba lépünk, és mégsem ugyanazokba... Mert nem lehet kétszer ugyanabba a folyamba lépni.”

„Háború mindenek atyja és mindenek királya. És egyeseket istennékké tett meg, másokat emberekké, egyeseket rabszolgákká tett, másokat szabadokká. A tenger a legtisztább és legszennyesebb víz, halaknak ital és éltető, embereknek azonban ihatatlan és pusztító.”

„Az ij neve valójában az élet, és műve a halál.” [Görögül az „ij” és az „élet” szavakat egyformán ejtik.]

Hérakleitosz töredékei, Kr. e. 6. század

🔗 **Miért tartják Hérakleitoszt „az ellentétek harca”, a „változás” filozófusának? Értelmezze a töredékeket!**

🔗 **Egyes értelmezői „hérakleitoszi homályról” beszélnek. Mi erről a véleménye?**

„Mi a jó?” – tették fel a kérdést a Kr. e. 5. századi **szofisták**, akik magukat a filozófia tanítómestereinek vallották. Úgy gondolták, hogy nem elég bölcsnek és erényesnek lenni, tudnunk kell érveinket ékes-szólóan, meggyőzően előadni is. A szofisták így jártasak voltak a **nyilvánosság előtti beszéd**, a **retorika** tudományában, s gyakran fizetett szónokokként is működtek.

„Akik bölcsességüket ringyókhöz hasonlóan pénzért vesztegetik, azokat szofistáknak nevezik. Azért beszélnek, hogy másokat becsapjanak, haszonért írják, és nem használnak senkinek semmiben.”

Xenophón: Emlékeim Szókratészről, Kr. e. 4. század

🔗 **Mi válthatta ki az athéniak ellenszenvét?**

🔗 **Miért foglalkoztatták mégis gyakran a szofistákat?**

„Az istenekről nem tudhatom sem azt, hogy vannak, sem azt, hogy nincsenek. Mert sok minden gátolja a róluk való tudást, amilyen a rejtettség és az emberi élet rövidege.”

„Minden dolognak mértéke az ember; a létezőknek, hogy léteznek, a nem létezőknek, hogy nem léteznek.”

Prótagorász athéni szofista töredékei, Kr. e. 4. század

🔗 **Milyen filozófiai alapkérdéseket vet fel Prótagorász?**

🔗 **70 évesen perbe fogták – vajon miért?**

🔗 **Rendezzenek retorikai versenyt Prótagorász stílusában: ugyanazt az ételt megköstolja két ember, és az egyik keserűnek, a másik édesnek tartja. Kinek van igaza?**

Forrás: DUPCSIK Csaba – REPÁRSZKY Ildikó: *Élő történelem I. a 9. évfolyam számára*. Műszaki Kiadó, Budapest, 2009. 131.

A második esetben a frontális rész után következnek a feladatok, melyek így külön szakaszt alkotnak az órán. Ez a szerkezet a Forrásközpontú történelem című tankönyvsorozat vizuális elrendezésével szemléltethető, ahol az önálló feldolgozásra szánt feladatok nem a szerzői

Gyertyánfy András: Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig

szöveg mellett vagy azzal vegyítve, hanem azt követően helyezkednek el, ami persze nem jelenti azt, hogy mindenáron a téma (lecke) végén kellene őket feldolgozni.

4. ábra: A szerzői szöveg megelőzi a feladatokat

A kétpólusú világ / 197

tok Budapestről történő kivonása is. Ismét megvalósult a sajtószabadság, újjáalakultak az egykori pártok, és számos korábbi koncepciót per elítélte (pl. Mindszenty József) kiszabadult a börtönből. A politikai változások betetőzéseként november 1-jétől új, koalíciós alapon szerveződő kormány vette át az ország irányítását.

A FORRADALOM LEVERÉSE A szovjet vezetők október utolsó napjaiban fontolóra vették, hogy elfogadják a megváltozott magyarországi viszonyokat, és a magyar kormány felé is ezt az álláspontot közvetítették. Az október végi **szuezi válság** és az **amerikaiak nyilatkozatai a be nem avatkozásról** azonban megkönynyítették számukra a **döntést az erőszakos fellépés mellett**. 1956. november 1-jén, miközben a koalíciós alapon szerveződő Nagy Imre-kormány megkezdte munkáját, megindult a magyarországi szovjet csapatok megerősítése. A magyar kormány kényszerhelyzetbe került: Nagy Imre bejelentette **Magyarország kilépését a Varsói Szerződésből**. Egyidejűleg kérte az ENSZ főtitkárát, járjon közbe, hogy a nagyhatalmak ismerjék el Magyarország függetlenségét, és a Biztonsági Tanács tűzze napirendre a magyar kérdés vitáját.

Az országban lecsillapodni látszódtak a politikai indulatok és megteremtődtek a békés építőmunka feltételei. A szovjetek azonban már kidolgozták a „Forgószél” fedőnevű hadműveletet a forradalom leverésére. A valódi szovjet szándékokat elfedve november 3-án tárgyalások kezdődtek a magyar kormány és a szovjet parancsnokság között a kivonulás feltételeiről, és ezen a tárgyaláson a szovjet hadsereg letartóztatta a diplomáciai mentességet élvező magyar tárgyalódelegációt.

A **nyílt szovjet támadás november 4-én** hajnalban indult meg, döntő túlerővel. A magyar honvédség csak szórványosan védekezett, jelentősebb ellenállást a budapesti fegyveres csoportok fejtettek ki. A kézifegyverekkel felszerelt felkelők komoly veszteségeket okoztak a szovjet csapatoknak, azonban az egyenlőtlen küzdelemben csak néhány napig tudtak kitartani. November 12-ére sikerült a szovjeteknek felszámolni a legfontosabb ellenállási központokat.

A forradalom és szabadságharcot a szovjet túlerő leverte, de emléke kitörölhetetlen maradt, s jelentősen befolyásolta hazánk további történelmét.


Archívum

ELŐZMÉNYEK

„Ki a felelős a terrorért?

(...) Tények igazolják, hogy sok önkényt Sztálin parancsára követtek el; teljesen figyelmen kívül hagyva a törvényesség normáit, mind a pártban, mind állami szinten. Sztálin nagyon bizalmatlan ember volt; betegesen gyanakvó; tudjuk ezt közös munkánkból. (...) Korlátlan hatalom birtokában a legnagyobb önkényre vetemedett emberek erkölcsi és fizikai megsemmisítésében. Olyan helyzet alakult ki, hogy senki sem érvényesíthette akaratát.


S milyen bizonyítékokat csatoltak? A vádlottak »beismerő vallomásait«. S a nyomozók elfogadták ezeket a »beismerő vallomásokat«. De miképpen történhetett meg az, hogy emberek olyan bűncselekményeket ismertek be, amelyeket egyáltalán nem követtek el? Csak egyféleképpen: úgy, hogy a fizikai ráhatás módszereit alkalmazták, kínzásokat, amelyek következtében a letartóztatott elvesztette eszméletét, ítélőképességét, megfeledezett emberi méltóságáról. Így csiholták ki a »beismerő vallomásokat.« (Nyikita Hruscsov: A személyi kultuszról. Beszámoló az SZKP XX. kongresszusának zárt ülésén, 1956. február 25.)

 Állapítsa meg, hogy kit tesz felelőssé a terrorért Hruscsov! Tárja fel, mivel indokolja Hruscsov a beismerő vallomások hatékonyságát! Fogalmazza meg röviden, hogy az elmondott szöveg a személyi kultusz ellen vagy a sztálini rendszer ellen íródott-e! Válaszát indokolja meg! [F]

1

A FONTOSABB ÉLELMISZEREK EGY FŐRE JUTÓ FOGYASZTÁSA (kg)

Megnevezés	1934–1938. évek átlaga	1950–1954. évek átlaga
Liszt	144,7	147,7
Rizs	2,3	1,7
Cukor	10,5	19,5
Burgonya	130,0	108,1
Sertéshús	15,0	16,4
Marhahús	5,8	5,5
Borjúhús	1,5	0,9
Baromfi	8,4	8,0
Tojás	5,2	4,4
Tej- és tejtermékek	101,9	93,5
Sertészsír	13,0	14,7
Bor (liter)	34,8	28,1
Sőr (liter)	3,1	14,0

 Gyűjtse össze, hogy mely élelmiszerekből csökkent az egy főre jutó fogyasztás 1950–54 között! Milyen tényezőkkel magyarázható az egy főre jutó élelmiszerek csökkenése? Gondolja végig, mely statisztikai adatok utalhatnak még a fentiekén kívül az életviszonyok romlására? Tárja fel, hogy a romló életkörülményeknek milyen társadalmi következményei lehetnek! [SZ]

2

Forrás: SZÁRAY Miklós – KAPOSI József (2005): *Történelem IV. Középszintű, 12. évfolyam*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 197.

Gyertyánfy András: Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig

A feladatok – akár beékelődnek a frontális szakaszba, akár követik azt – több szempontból is fontos szerepet töltenek be. Egyrészt információforrások, mivel a belőlük szerzett ismeretek is „építik” a múltat rekonstruáló elbeszélést, beépülnek abba. Másrészt azonban „lebontják” (dekonstruálják) a történetet, abban az értelemben, hogy ráirányítják a figyelmet annak építőelemeire. A feladatokat megoldva a diákok (legalábbis a középiskolások)⁵⁵ felismerhetik, hogy a múlt elbeszélése nem eleve adott, hanem forrásokon alapul, amelyeket adott esetben másképp is lehet értelmezni, így az egész történet másképp, más hangsúlyokkal is elmondható volna. Tehát bátran alkothatnak róla egyéni ítéletet, törekedhetnek arra, hogy megfogalmazzák saját, a tanárétól többé-kevésbé eltérő elbeszélésüket.⁵⁶

Felfedezettő tanulás

Az 1. ábra negyedik zónájába sorolható helyzetekben a diákok maguk rekonstruálják a múltat, fogalmazzák meg róla szóló elbeszélésüket a tanár által rendelkezésükre bocsátott médiumokból.

Frontális módszereknek itt nincs helye. Ez a munkaforma felfedezettő vagy kutatásalapú tanulásként ismert és igen népszerű a hazai (illetve a német nyelvű és az angolszász) történelemdidaktikában,⁵⁷ de gyakorlati alkalmazása többféle korlátba ütközik (lásd lejjebb). A felfedezettő tanulás illusztrálható a Mozaik Kiadó középiskolai tankönyvsorozatával, amelyben a feladatoké az elsőbbség, melyeket a tankönyvben csak rövid szerzői szöveg követ. (Képet lásd a következő oldalon)

A felfedezettő tanulás szélsőséges esete, amikor a médiumokat is a diáknak kell felkutatnia. Korábbi példáink sorát folytatva ez egy olyan „tankönyvvel” volna illusztrálható, amelyben a lecke címet teljesen üres oldalak követik. Ez már a történelmi kutatásra hasonlít, és nem órai munkaforma, hanem otthoni projekteké, illetve versenyekre való felkészülése.

Problémák és megoldási lehetőségek

Az önálló munkával kapcsolatos gyakorlati problémák egyike az szokott lenni, hogy az elemzendő források túl nehezek vagy unalmasak a diákok számára. Ennek egyik oka, hogy a tanításban alkalmazott írásos források jelentős részét egy szűk szellemi elit tagjai írták a hozzájuk hasonlók számára; például az angol Jognyilatkozat vagy Széchenyi Stádiuma nem abból a célból készült, hogy iskolás gyerekek olvassák. E források jelentősége a mai ember számára csak mélyebb megismerés révén, átfogó történelmi ismeretek birtokában mutatkozik meg. Idegen nyelvű források fordításai sem feltétlenül segítik a tanulást, mivel azok többnyire nem iskolai, hanem tudományos céllal készültek.⁵⁸

Egy másik nehézség, hogy a diákok nem az eredeti, látványra, tapintásra, szagra sokkal izgalmasabb forrásokkal dolgoznak, hanem „dematerializált” változatokkal, tankönyvi szöveg vagy fénykép formájában. Az eredeti forrásokkal legfeljebb kivételként találkoznak a régészeti lelőhelyeken, múzeumokban, levéltárakban, de általában még ekkor sem vehetik a kezükbe őket, úgy, ahogy egy történész vagy egy régész teszi.⁵⁹

Nem ritkán maga az elemző munka sem vonzó a fiatalok számára, mivel az ismeretszerző tevékenységnél jobban érdekli őket maga a múlt,⁶⁰ amelynek megismeréséhez nem az elsődleges forrásokon, hanem érdekes feldolgozásokon át, mint amilyen a tanári elbeszélés

Gyertyánfy András: Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig

vagy a dokumentumfilm, vezet a könnyebb, gyorsabb út – az iskolában éppen úgy, ahogy a felnőtt életben is.

5. ábra: Előtérben a feladatok

6. A RENDI NACIONALIZMUS KORA (E.5.4)


1. Milyen okok vezettek II. József rendszerének bukásához?
2. Milyen események határozták meg Európa történetét 1790 és 1825 között?

II. LIPÓT KORMÁNYZÁSA

A RENDI NACIONALIZMUS HÍVEI	FELVILÁGOSULT SZELLEMŰ REFORMEREK	
KONZERVATÍVOK köznemesek, lecsúszó nemesi rétegek	MÉRSÉKELTEK jozefinista* főnemesek, a birtokos nemesség felső rétege	RADIKÁLISOK nem nemesi származású jozefinista értelmiségiek
a rendi jogok körülbástyázása, „minden változtatás veszedelmes”	rendi keretek között a jogok szélesítése: <ul style="list-style-type: none"> • a nem nemesek rendi képviselete, birtokszerzése • a jobbágy és földesúr közötti viszony bérlettel alakítása • az úriszék eltörlése • a birodalom vámpolitikájának bírálata 	a rendi jogok eltörlése, új társadalmi szerződés a polgári átalakulás szellemében
a Habsburg Birodalmon belül a magyar rendek számára nagyobb politikai befolyás, vallási türelem a protestánsokkal és az ortodoxokkal szemben, magyar nyelvű közélet és oktatás szükségessége		

204.1. Politikai irányzatok a Magyar Királyságban a 18. század végén

*felvilágosult szellemű reformerek: A felvilágosult rendiség képviselői és a radikális reformerek a nemességen belül egy viszonylag szűk réteget jelentettek. A nagy többség nézete az volt, amit egy latin nyelvű röpirat címében is kifejezett: „Minden változtatás veszedelmes”



204.2. II. Lipót és II. József

< II. Lipót 1790-ig Toscanában felvilágosult abszolutista politikát folytatva uralkodott. 1790-tól 1792-ig állt a Habsburg Birodalom élén. Békét kötött az Oszmán Birodalommal, megegyezett a háborúra készülő poroszokkal. 1790 márciusában összehívta a magyar, decemberben az erdélyi országgyűlést.

SZ1. Az ország karainak és rendeinek alázatos előterjesztésére, Ő szent felsége kegyesen elismerni méltóztatott, hogy [...] Magyarország, a hozzá kapcsolt részekkel együtt, szabad és kormányzatának egész törvényes módját illetőleg [...] független, azaz semmi más országnak vagy résznek alá nem vetett, hanem saját állami léttel és kormányzattal bír, s [...] tulajdon törvényei és szokásai szerint, nem pedig más tartományok módjára igazgatandó és kormányzandó ország. (1791. évi X. törvénycikk)

Az 1791. évi magyar országgyűlés határozataiból	Az 1791. évi erdélyi országgyűlés határozata
<ul style="list-style-type: none"> • Szabályozták a protestánsok és az ortodoxok szabad vallásgyakorlatát. • A hivatalviselésnél nem lehetett kizáró ok a protestáns vagy ortodox felekezethez tartozás. • Törvénybe iktatták Mária Terézia úrbéri rendeletét és II. József jobbágyrendeletét. • A gimnáziumokban és az akadémiákon biztosították a magyar nyelv tanulásának lehetőségét. • A következő országgyűlésre reformjavaslatokat kidolgozó bizottságokat állítottak fel. 	Elutasította a románok negyedik rendi nemzetként való elismerését, de törvényben biztosította az ortodox vallás szabad gyakorlatát.

204.3. Országgyűlési határozatok 1791-ben

3. Milyen irányzatok alakultak ki a magyar politikában a 18. század végén? Hogyan viszonyultak ezek az uralkodói törekvésekhez?
4. Milyen intézkedéseket hozott II. Lipót? Miben változtatott bátyja politikáján? Mit őrzött meg II. József törekvéseiből?
5. Mi volt az 1791. évi X. törvénycikk tartalma? Milyen elvárásoknak felelt meg ez a törvény?

II. Józsefet öccse, **II. Lipót** követte a Habsburg Birodalom trónján. Mivel Lipót megkoronáztatta magát és országgyűlést hívott össze, lehetősége volt a magyar rendekkel való egyezkedésre. Uralkodásának fontos eredménye, hogy **elismerte ugyan Magyarországot önálló, rendi kormányzatát**, lényegében azonban elődei felvilágosult reformpolitikáját követte. A protestánsoknak és az ortodoxoknak szabad vallásgyakorlatot biztosított és lehetővé tette a magyar nyelv tanulását az iskolákban közép- és felsőfokon. Erdélyben biztosította az ortodox vallás szabad gyakorlatát. Halála megakadályozta terveit megvalósításában, de a szükséges reformok kidolgozására országgyűlési bizottságokat állítottak fel.

204
1740–1748
1756–1763

1700

Forrás: CSUSZÓ Sándor – KOZMA Géza – LOVRITY Andrea: Történelem 10. a középiskolák számára. Mozaik Kiadó, Szeged, 2017. 204.

Gyertyánfy András: Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig

Hogyan lehet megküzdeni a felsorolt nehézségekkel? Egyrészt nem kell minden médiumot automatikusan önállóan feldolgoztatni. Miért kellene ragaszkodni ahhoz, hogy a diákok önállóan birkózzanak meg, mondjuk, a türelmi rendelettel vagy az áprilisi törvényekkel? Ha az adott médium a tudásukhoz, érdeklődésükhöz mértén nehéz vagy unalmas, dönthetünk a frontális feldolgozás (magyarázat vagy megbeszélés) mellett.⁶¹

Másrészt érdemes diákjaink tudásának és motiváltságának megfelelően választani az önálló munka alfajai közül. Legműködőképesebb, amikor az önálló munka a frontális munkába ékelődik, tehát sok kis önálló és frontális szakasz követi egymást. Ez dinamikus, ugyanakkor változatos, így kevesebb türelmet és koncentrációt igényel a diákoktól; a múlt iránti érdeklődés rávetül a médiumokra és az elemző munkára, mivel azok szorosabban kapcsolódnak ismeretanyaghoz, mintha a feladatok az óra külön szakaszát vagy külön órát alkotnának.

A felfedezettő tanulás viszont nagyobb kihívás a diákok számára,⁶² több empirikus kutatás is alátámasztja a mindennapi tapasztalatot, hogy elsősorban jól felkészült és motivált diákokkal működőképesebb.⁶³ Érdemes könnyű és érdekes témát választani hozzá, ilyenek például a lineárisan elbeszélhető események (tehát inkább egy csata, mint egy háború), személyek jellemzése, helyek leírása, életmód-, esetleg kultúrtörténeti témák, míg a politika-, gazdaság- vagy esztétikumtörténet sokkal kevésbé kínál ilyeneket. Könnyebb, ha a diákok nem a lecke egészét dolgozzák fel önállóan, hanem először frontális keretek között sor kerül a fontosabb, nehezebb részekre, ez után következnek önálló munkában a könnyebb, érdekesebb, fakultatívan választható elemek.⁶⁴

Miért van szükség mindezek ellenére az önálló tanulói munkára? Fentebb már volt róla szó, hogy nagyban hozzájárul ahhoz, hogy a diákok ne előre rögzített értelmezéseket tanuljanak meg, hanem kialakíthassák önálló elbeszélésüket.⁶⁵ Továbbá egyes tantárgyspecifikus képességek⁶⁶ ebben a munkaformában fejlődnek legjobban.⁶⁷ Ezek egyike az ismeretszerzés médiumokból, ahol tulajdonképpen (értő) olvasásról van szó, olvasni pedig értelemszerűen egyénileg lehet, vagyis mindenkinek magának kell tudnia megküzdeni az adott médiumtípussal, abból információkat kinyernie, azokat kontextusba helyezve értelmeznie, azokról ítéletet alkotnia.⁶⁸ Egy másik, önálló munkában fejleszthető képességcsoport a történelem elbeszélése szóban és írásban (felelet, fogalmazás, esszé stb.).⁶⁹ Gyakran önálló munka formáját ölti az ismeretek megszilárdítása is (rendszeresítés-összefoglalás, ismétlés, megjelenítés drámajáték, kézműves vagy digitális alkotás formájában stb.).

PÁRMUNKA, CSOPORTMUNKA, KOOPERATIVITÁS

Írásom záró fejezetében az önálló tanulói munka speciális eseteiről, a pár- és a csoportmunkáról lesz szó. Először e munkaformák előnyeiről és korlátairól szeretnék szólni a történelem tantárgyban, ez után összegyűjtöm azokat a tanulási helyzeteket, amelyek a történelemdidaktikai szakirodalom szerint alkalmasak pár- és csoportmunka szervezésére, végül megvizsgálom, hogyan teljesülhetnek ezekben a helyzetekben a kooperatív tanulás elvei.

A pár- és a csoportmunka előnyei és korlátai a történelemtanításban

A társas munkaformák legfontosabb előnye a történelemtanításban, hogy bővítik a múltról szóló kommunikáció lehetőségeit. A kommunikáció fontosságáról már szoltam a frontális dialogikus munkaforma kapcsán.⁷⁰ Kis csoportokban a diákoknak több alkalma nyílik nem csak a megszólalásra, hanem a tanulótársak véleményével való szembesülésre is, ami lehetővé teszi a múlt több nézőpontú értékelésének megtapasztalását is. Mivel a tanár nem vesz részt az ilyen kommunikációban, a diákok egyenlőbb felekként, kötetlenebbül beszélhetnek egymással. Szabadabban szárnyal a képzeletük, a diák szubkultúrára jellemző utalásaik, hasonlataik segíthetik a megértést.⁷¹ Túlzó általánosításnak tartom ugyanakkor azt a véleményt, hogy „diák jobban tud tanítani diákot, mint a tanár”. Sőt a társas munkaformák rendszerint osztályszintű megbeszéléssel kell, hogy kiegészüljenek, hogy a tanár ellenőrizze az önállóan szerzett ismeretek, gondolati műveletek helyességét.⁷²

A pár- és csoportmunka korlátai egyrészt azok, amelyeket az önálló munkával kapcsolatban említettem.⁷³ Másrészt vannak tanulási helyzetek, amelyek önálló munkában, de ennek elsősorban nem társas, hanem egyéni alfajában gyümölcsözőek, mint például a médiumokból történő ismeretszerzés (mindenkinek magának kell olvasnia), illetve az ismeretek szóban, írásban történő elbeszélése (mindenkinek meg kell fogalmaznia saját elbeszélését).⁷⁴ Az egyéni munka eredményét természetesen meg lehet beszélni párban vagy csoportban.

Mely történelemórai tevékenységek végzése ajánlható pár- vagy csoportmunkában?⁷⁵

Frontális munkához kapcsolódó pár-vagy csoportmunka

1. Előzetes ismeretek felidéztetése, a fantázia beindítása. Például: a középkori város vagy egy Columbus-kori hajó valamilyen rövid, élményszerű bemutatását követően a következő feladatot adjuk: *Beszélgétek meg, szerintetek milyen lehetett ott élni, illetve egy ilyen hajón felfedezőútra indulni!*

2. Médiumok feldolgozása. A diákoknak először egyénileg érdemes dolgozniuk, azután megbeszélhetik párban, csoportban, végül osztályszinten.⁷⁶ Ha a pároknak, csoportoknak meghatározott formába kell önteniük az eredményt (például: szöveget vizualizálniuk vagy képet szavakkal leírniuk), a produktumok jobban összehasonlíthatóak, a különbségek megbeszélhetőek lesznek.⁷⁷

3. Versengő kutatócsoportok. Ez a módszer különösen hasznos a történelem perspektivikus jellegével kapcsolatos gondolkodás fejlesztésére.⁷⁸ Középkorban, vitatott történelmi események vagy személyek tanításakor alkalmazható, a 20. századi magyar történelem sok ilyet kínál, de régebbi korokban is akadnak közismert vitatémák, amelyek egy-egy uralkodó, politikus, hadvezér politikájával, döntéseivel kapcsolatosak.

Minden csoport ugyanazokat a forrás- vagy történelmi feldolgozás-szemelvényeket kapja kézhez. Ha forrásokat kapnak, akkor azok legyenek multiperspektívák, vagyis tükrözzék a korabeli szereplők eltérő nézőpontjait, ha feldolgozásokat, akkor pedig kontroverzek legyenek, vagyis jelenítsenek meg eltérő történelmi álláspontokat. Mindegyik csoport

Gyertyánfy András: Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig

feladata, hogy ezek tanulmányozását követően alakítsák ki a tagok közös álláspontját: hogyan értékelik az adott eseményt, döntést, személyt? Véleményüket foglalják írásba, majd ismertessék az osztállyal.

Az eljárás során a diákok megtapasztalhatják a történelmi elbeszélések egy nagyon fontos jellemzőjét. Már a csoportokban végzett munka során megmutatkozik, hogy a tagok nem ugyanúgy értékelik az egyes médiumokat, illetve az adott eseményt, személyt. Az osztályszintű ismertetéskor pedig kiderül, hogy a csoportok – noha ugyanazon forrásokból vagy történelmi véleményekből dolgoztak – eltérő eredményre jutottak. Ennek kapcsán beszélgetés kezdeményezhető a történelmi nézőpont fogalmáról és a történettudomány objektív és szubjektív vonásairól.⁷⁹

4. Ismeretek rendszerező összefoglalása (vázlatkészítés, szövegkiegészítés stb.). Ha meghatározzuk, hogy a párok vagy csoportok milyen mennyiségű ismeretelemmel (azaz hány szóval vagy szókapcsolattal) dolgozzanak, a vázlatok jobban összehasonlíthatóak lesznek, és az osztályszintű megbeszélés során alkalom nyílik a gondolkodásra, vitára arról, hogy melyek a fontosabb és melyek a kevésbé fontos elemek az adott történelmi elbeszélés összefoglalásához.

5. Tanult ismeretek megjelenítése rajz, modell, társasjáték, dramatizálás stb. formájában.⁸⁰ Dramatizáláskor név szerint ismert vagy hétköznapi szereplők („jobbágy”, „szerzetes” stb.) megszemélyesítésére kerülhet sor.⁸¹ Ez kedveltebb az általános iskolában,⁸² inkább középiskolába való viszont a történelmi viták modellezése, amikor a diákok nem konkrét személyeket játszanak el, hanem valamely korabeli álláspont képviselőjeként kell érvelniük, vitázniuk, például egy reformkori országgyűlési tanácskozás résztvevőiként. E méltán népszerű módszerek kapcsán ne feledjük, hogy fiktív, művészi jellegűek, tehát nem helyettesítik a történelmi elbeszélés iskolai formáit (fogalmazás, esszéírás, felelés, kiselőadás stb.).⁸³

Felfedezettő tanulás pár- vagy csoportmunkában

6. Tanórai felfedezettő tanulás. A diákok párban vagy csoportban feldolgozzák (elemzik, értelmezik, értékelik) a kiadott médiumokat, ezek alapján maguk rekonstruálják a múlt egy fejezetét. A felfedezettő tanulás korlátai, nehézségei annak páros, illetve csoportos végzése esetén is érvényesek.⁸⁴

A mozaikmódszer (amikor a párok, csoportok között felosztjuk a témákat, illetve feladatokat) egy alapvető problémát vet fel tantárgy-pedagógiai szempontból. A történelemtanulás célja, hogy a diákok ne előre rögzített értelmezéseket tanuljanak meg, hanem saját maguk értékeljék a múltat, alakítsák történelmi tudatukat. A források megismerése, elemzése, a történet „rekonstrukciója” és „dekonstrukciója” személyes, belső folyamat,⁸⁵ amelyet nem pótolnak a társaktól (a másik csoport szóvivőjétől) kapott kész ismeretek. Ahogyan nem szeretnénk, hogy a történelemtanulás a tanári előadás pusztá befogadása legyen, úgy ennek tanulói változatát sem tarthatjuk helyesnek. Ezért a mozaik módszer alkalmazása nem javasolható olyan témák esetében, amelyeket szükségesnek ítélünk diákjaink történelmi tudatának formálódásához. Ne csak mások elbeszéléséből ismerjék a XIX. század eszméit,

Gyertyánfy András: Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig

a trianoni békét vagy a Kádár-kori társadalmat (és sok minden mást), hanem személyesen is találkozzanak ezekkel a történelemórán használatos médiumok elemzése révén.

A csoportmozaik használata történelemdidaktikai szempontból akkor helyeselhető, ha nem mindenki számára megismerendő, hanem kiegészítő jellegű témák vannak terítéken.⁸⁶ Ekkor is számolnunk kell a módszer számos buktatójával. A tervezéskor ügyelni kell például arra, hogy a feldolgozandó részek egymás nélkül is érthetőek legyenek (ne legyenek egymás előfeltételei kronológiailag vagy fogalmilag).⁸⁷ A tanulási folyamat legkényesebb pontja az eredmények osztályszintű megbeszélése lesz,⁸⁸ mely akár több időt igényelhet, mint maga a csoportban végzett munka.⁸⁹ Az eredményeket bemutató diákok egyrészt nem feltétlenül tudják hatékonyan átadni megszerzett tudásukat, ehhez előbb előadói (tanári) képességeiket kellene fejleszteniük.⁹⁰ Másrészt ekkor derülnek ki a tartalmi pontatlanságok, amelyeket helyre kell igazítani, máskülönben téveszméket szülhetnek.

A téveszmék kialakulásának kockázata még nagyobb a mozaik módszer ún. szakértői változatának alkalmazásakor. Itt előbb ún. „szakértői csoportok” dolgoznak csoportonként eltérő feladatokon, majd a tanulók új felállásban, az ún. „eredeti csoportokban” összegzik a „szakértői csoportok” munkáját, itt születik meg az összkép. A tudásátadás problémája itt nem csak osztályszinten, hanem már az „eredeti csoportokban” jelentkezik, ahol a „szakértők” által előadottak esetleges hibáit a tanár nem tudja helyreigazítani, hiszen nem lehet egyszerre jelen mindegyik csoportban – érdemes ezért valamilyen kitöltendő ágrajz, kiegészítendő szöveg vagy hasonló segédlet kiosztásával segíteni a „szakértői csoportokat” abban, hogy jobb minőségű munkát végezzenek.⁹¹ További nehézség, hogy az „eredeti csoportokban” végzett összegzés gyakran pusztán felsorolás lesz, amelybe szépen sorban beillesztik az egyes „szakértők” által elmondottakat, ez ráadásul nagyjából egyforma lesz minden csoportban, így az osztályszintű bemutatás unalmassá válik. Ezt úgy lehet kivédeni, ha az „eredeti csoportoknak” nem csak azt szabjuk feladatául, hogy összegezzék a „szakértők” által feltárt eseteket, hanem azt is, hogy értékeljék, rangsorolják azokat. Egy példa: a „szakértői csoportok” mindegyike egy-egy élettörténetet dolgoz fel, amelyek a kommunista diktatúrához való viszonyulás különböző eseteit jelenítik meg, az „eredeti csoportokban” pedig meg kell beszélni, hogy az egyes történetekből kibontakozó viselkedés milyen mértékben tekinthető kollaborációnak vagy ellenállásnak, fogadható vagy nem fogadható el erkölcsileg. Ekkor az „eredeti csoportok” különböző eredményre jutnak, ami megvitatható és összehasonlítható lesz osztályszinten.⁹² Az időigényt csökkenti, ha előre, házi feladatként, egyénileg feldolgoztatjuk a „szakértői csoportok” tagjaival a témájukat.⁹³ Mindeme nehézségek miatt a szakértői mozaik csak a csoportmunka más formáiban már járatos tanároknak és diákoknak ajánlható.⁹⁴

7. Tanórán kívüli felfedezettő tanulás: projekt, gyűjtőmunka, versenyfelkészülés. Ezek kedvelt formák, melyek jól alkalmazhatóak a történelemtanításban, aminek valószínűleg az a titka, hogy az órai munkánál lazább keretek között működnek, ahol egyrészt van idő az elmélyülésre, másrészt motiváló, hogy más munkaformáknál nagyobb a résztvevők önállósága.⁹⁵

Gyertyánfy András: Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig

A kooperativitás alapelveinek érvényesíthetősége

Végül felmerül a kérdés: a pár- és a csoportmunka felsorolt eseteiben vajon milyen mértékben teljesülhetnek a kooperatív tanulásszervezés ismérvei? E kritériumokat Arató Ferenc és Varga Aranka művéből merítettem,⁹⁶ és alább, az 1. táblázatban olvashatók. Az általuk meghatározott nyolc alapelv közül néhányat kettéválasztottam a jobb elemezhetőség céljából. A kritériumrendszer magába foglalja a tantárgy-pedagógiai szempontokat is, a kognitív-akadémiai kompetenciáknak nevezett, a táblázatban VIII. számmal jelölt kritérium révén. A kognitív-akadémiai kompetenciák nyilvánvalóan tantárgyfüggőek,⁹⁷ a VIII. kritérium tehát a történelemtanítás esetében azt fejezi ki, hogy az adott tanulási helyzet alkalmas-e a történelem tantárgy céljainak elérésére.⁹⁸

1. táblázat: A kooperatív tanulás alapelvei Arató és Varga (2008) szerint.

I.	a) Együttműködésre épülés. b) Rugalmas nyitottság: figyelembe veszi a résztvevők igényeit, érdeklődését.
II.	Mindenkire kiterjedő párhuzamos interakciók.
III.	a) Ösztönző egymásrautaltság, azaz a tanulók felismerik az együtt tanulás szükségességét saját tanulási élményeiken keresztül. b) Építő egymásrautaltság, azaz mindenki tudása épül mindenki tudására.
IV.	Egyenlő részvétel és hozzáférés, azaz egyéni szerepek, feladatok.
V.	Személyes felelősségvállalás, egyéni számonkérhetőség.
VI.	Folyamatos kooperatív nyilvánosság, azaz az eredmények nyilvános dokumentálása és visszajelzés a csoporton belül.
VII.	A szociális kompetenciák tudatos fejlesztése.
VIII.	A kognitív-akadémiai kompetenciák tudatos fejlesztése.

Az I. a – III. a és a VII-VIII. alapelvek a fent felsorolt, 1-7. sorszámmal jelölt társas tanulási helyzetek mindegyikében érvényesíthetőek. A VIII. alapelv teljesülése evidencia, hiszen a szakirodalom azért javasolja ezeket a tanulási helyzeteket, mert a tantárgy céljai szempontjából megfelelőek. Néhány alapelv egyébként nem csak a társas munkaformák jellemzője: az I. a kritérium valamennyi munkaformára igaz lehet, hiszen még a frontálisak is, köztük a monologikus, csak a felek együttműködése esetén hatékonyak; az I. b alapelv elvárás a történelemtanítás egészével szemben (ezért van szükség az ismeretanyag meghatározásakor a jelenlevő alkalmazására,⁹⁹ az órákon pedig a dialogikus frontális munkára¹⁰⁰); a III. a és a VII. megvalósulhat a frontális dialógus során is.

A kooperativitás III. b – VI. alapelvei kapcsán viszont problémát okoz, hogy érvényesítésük megköveteli a csoportok vagy a csoporttagok közötti munkamegosztást. Ez a játékos (kézműves, dramatikus stb.) feldolgozás (5.) és a tanórán kívüli felfedezett tanulás (7.) esetén megvalósítható, a többi tanulási helyzetben azonban tantárgy-pedagógiai szempontból nem helyeselhető, legalábbis amennyiben mindenki számára fontos ismeretanyagról¹⁰¹ van szó. Ekkor ugyanis minden diáknak külön-külön is el kell végeznie, végig kell gondolnia a feladat egészét, aminek a páros vagy csoportos tevékenység „csak” katalizáló, inspiráló kiegészítője és összegzése. Az okokról részletesebben szoltam a csoportmozaik kapcsán: a történelmi tudat formálódásakor – ami a történelemtanítás célja – nélkülözhetetlen a múlttal (annak médiumaival) való személyes találkozás.¹⁰² Ezen alapvető

Gyertyánfy András: Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig

jellemzője miatt tehát a történelem tantárgy csak korlátozottan képes a kooperatív paradigma befogadására.¹⁰³ Ebben, úgy vélem, az irodalomhoz és más művészeti tantárgyakhoz hasonlít.

ÖSSZEFOGLALÁS

Írásomban áttekintettem a történelemtanítás munkaformáit, melyek nem állíthatóak élesen szembe egymással, hanem egy folytonos tengelyen helyezhetők el, amelynek két végén – elméleti lehetőségként – tanulás teljes tanári irányítása, illetve a teljes tanulói önállóság áll. A történelemtanításban valamennyi tanulásszervezési módra szükség van – ám korántsem mindegy, hogy mikor, melyiket, milyen hosszan és hogyan alkalmazzuk. Egy neves német szakember szavaival élve: „*Egyik munkaforma sem eleve alkalmas vagy nem alkalmas, struktúrájánál fogva, a történelemtanítás számára.... A "legjobb" munkaformára irányuló kérdést nem lehet absztrakt, általános módon megválaszolni, hanem csak attól függően, melyek a tanítás céljai a konkrét esetben. Ugyanakkor a különböző célok elérésére különböző mértékben alkalmasak az egyes munkaformák*”.¹⁰⁴ Tegyük hozzá, hogy a választás nem csak a kitűzött céltól függ, hanem az adott tanulócsoport sajátosságaitól, a tanár személyiségétől, az adott pedagógiai helyzettől is.¹⁰⁵

A jövő történelemtanárainak tehát nem kell lemondaniuk a jól bevált munkaformákról és módszerekről. A fejlődés útja elsősorban a frontális monológ és a többi munkaforma jobb egyensúlyának keresésében,¹⁰⁶ a dialogikus frontalitásnak a kölcsönösebb, egyenlőbb kommunikáció irányába való fejlesztésében, valamint a több, érdekesebb és megfelelőbb nehézségű önálló tanulói feladat alkalmazásában jelölhető ki. Ez utóbbi – meghatározott helyzetekben és feltételekkel – pár és csoportmunkában is megvalósítható, a kooperatív alapelvek kisebb-nagyobb részének alkalmazásával együtt.

IRODALOM

- ADAMSKI, Peter (2010): *Gruppen und Partnerarbeit im Geschichtsunterricht. Historisches Lernen kooperativ*. Wochenschau, Schwalbach/Ts.
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2008): *Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- BACSKAY Bea – KNAUSZ Imre (2001): A csoportmunka. In: KNAUSZ Imre (szerk.): *Az évszámokon innen és túl. Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 61–71.
- BARRICELLI, Michele – LÜCKE, Martin (Hrsg.) (2012): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts.
- BARSCH, Sebastian (2020): *Inklusiven Geschichtsunterricht planen*. Wochenschau Verlag – Dr. Kurt Debus GmbH, Frankfurt/M.
- BAZSALYA Balázs – HÖRICH Balázs (2020): A kvantitatív adatgyűjtés eredményei. In: ABLONCZY Balázs – BALI János – RESS Boglárka (szerk.): *Az első világháborút lezáró békeszerződések mai megítélése magyarországi középiskolákban. Történelemtanárok és diákok Trianonról – 100 évvel Trianon után*. Kutatási jelentés. Nemzetstratégiai Kutatóintézet, Budapest, 2020, 30-90.

Gyertyánfy András: Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig

- http://www.nski.hu/admin/data/file/20200604/az_elso_vilaghaborut_lezaro_bekeszerz_odesek_mai_.pdf (Letöltés: 2022. okt. 27.)
- BORRIES, Bodo von (2012): Unterrichtsplanung – Artikulationsschemata – Lehrervorbereitung. In: BARRICELLI, Michele – LÜCKE, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., Bd. 1, 181-201.
 - CHAPMAN, Arthur (2021): Mi a történelemtanítás célja? Nehézségek és lehetőségek. *Történelemtanítás, (LVI.) Új folyam XII. évf. 3. sz.*
<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2021/09/arthur-chapman-mi-a-tortenelemtanitas-celja-nehezsegek-es-lehetosegek-12-02-05/> (Letöltés: 2022. nov. 13.)
 - CSEPELA Jánosné – HORVÁTH Péter – KATONA András – NAGYAJTAI Anna (2000): *A történelemtanítás gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
 - DIESTER, Thomas (2018): *Kooperatives und selbstorganisiertes Lernen im Geschichtsunterricht. Theoretische Aspekte und praktische Beispiele*. Logos, Berlin.
 - ERBAR, Ralph (2012): Allgemeine und spezifische Sozial- und Arbeitsformen. In: BARRICELLI, Michele – LÜCKE, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., Bd. 1. 11-22.
 - F. DÁRDAI Ágnes (2006a): A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái. In: F. DÁRDAI Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. I. kötet. ELTE BTK – MTT TT, Budapest, 59–73.
<https://digitalia.lib.pte.hu/www/free/f-dardai-agnes-tortnelmi-megismeres-tortnelmi-gondolkodas-1-2-pecs-2006/htm/index.html>.
Eredeti publikáció: Fischerné Dárdai Ágnes (2003): A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái: Elméleti segédanyag. In: *Tanári kincseslád. Történelem* (2003. nov.) F 2.5. 1–10.
 - F. DÁRDAI Ágnes (2006b): Történelemdidaktika és kontroverzív történelemtanítás. In: F. DÁRDAI Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. I. kötet. ELTE BTK – MTT TT, Budapest, 30–44.
<https://digitalia.lib.pte.hu/www/free/f-dardai-agnes-tortnelmi-megismeres-tortnelmi-gondolkodas-1-2-pecs-2006/htm/index.html> (Letöltés: 2022. okt. 27.)
 - F. DÁRDAI Ágnes (2007): A problémaorientált történelemtanítás koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 11. sz. 49–59.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00118/2007-11-ta-Dardai-Problemaorientalt.html> (Letöltés: 2022. okt. 27.)
 - FISCHERNÉ Dárdai Ágnes (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás, (XLV.) Új folyam I. évf. 1. sz.*
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/> (Letöltés: 2022. okt. 27.)
 - F. DÁRDAI Ágnes – Kaposi József (2021): A történelemtanítás elmúlt 30 éve (1990–2020) – Helyzetkép és perspektíva. *Magyar Pedagógia*, 121. évf. (2021) 2. sz. 137-167.
https://www.magyarpedagogia.hu/?pid=10&nid=2021_2 (Letöltés: 2022. okt. 27.)
 - FODOR Richárd (2019): Új nézőpontok. A multiperspektivikus történelemszemlélet megjelenése a történelemkönyvekben. *Történelemtanítás, (LIV.) Új folyam X. évf. 3–4. sz.*
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2019/12/fodor-richard-uj-nezopontok-a-multiperspektivikus-tortenelemszemlelet-megjelenese-a-tortenelemtankonyvekben-10-03-10/> (Letöltés: 2022. okt. 27.)
 - GÖNCZÖL Enikő (2014): A történelmi tudás hálózata. *Történelemtanárok Egylete*, 2014. április 30.
<http://www.tte.hu/toertenelemtanitas/toertenelemtanitas-a-gyakorlatban/7914-goenczoel-enik-a-toertenelemi-tudas-halozata> (Letöltés: 2022. okt. 27.)

Gyertyánfy András: Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig

- GYERTYÁNFY András (2015): Frontális munka a történelemórán. *Történelemtanítás, (L.) Új folyam VI. évf.* 1–2. sz.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2015/07/gyertyanfy-andras-frontalis-munka-a-tortenelemoran-06-01-04/> (Letöltés: 2022. okt. 27.)
- GYERTYÁNFY András (2018): Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig. A történelemtanítás súlypontjának változásai. *Történelemtanítás, (LIII.) Új folyam IX. évf.* 1-2. sz.
<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/08/gyertyanfy-andras-az-elbeszelestol-a-forrasokig-a-forrasoktol-az-elbeszelesig-09-01-03/> (Letöltés: 2022. nov. 14.)
- GYERTYÁNFY András (2020): Folytonos kanonizáció – A tartalom kiválasztásának szempontjai és szakaszai a német történelemdidaktikában. *Új Pedagógiai Szemle, 70. évf.* 7–8. sz. 8–25.
<http://upszonline.hu/index.php?issue=700708> (Letöltés: 2022. okt. 27.)
- GYERTYÁNFY András (2021): Képességek, kompetenciák, történelmi gondolkodás. Kísérlet a fogalmi tisztázásra. *Történelemtanítás, (LVI.) Új folyam XII. évf.* 1–2. sz.
<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2021/05/gyertyanfy-andras-kepessegek-kompetenciak-tortenelmi-gondolkodas-12-01-05/> (Letöltés: 2022. nov. 14.)
- GYERTYÁNFY András (2022): A történelemtanítás kettős céljáról. *Történelemtanítás* 13. évf. 1. sz.
<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2022/04/gyertyanfy-andras-a-tortenelemtanitas-kettos-celjarol-13-01-03/> (Letöltés: 2022. nov. 14.)
- HATTIE, John A. C. (2003): *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia.
https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003 (Letöltés: 2022. okt. 27.)
- HENSEL-GROBE, Meike (2012): Problemorientierung und problemlösendes Denken. In: BARRICELLI, Michele – LÜCKE, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., Bd. 2, 50-63.
- KAPOSI József (2017): A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok. *Történelemtanítás, (LII.) Új folyam VIII. évf.* 1–2. sz.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/kaposi-jozsef-a-tortenelmi-gondolkodas-es-a-kepessegfejleszto-feladatok-08-01-03/> (Letöltés: 2022. okt. 27.)
- KATONA András (1994): Az előszó és szerepe a történelemtanításban. *Módszertani Lapok. Történelem, 1. évf.* 1-2. sz. 21-31.
- KATONA András – SALLAI Imre (2002): *A történelem tanítása*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- KINYÓ László (2005): A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia, 105. évf.* 2. sz. 109–126.
https://www.magyarpedagogia.hu/document/Kinyo_MP1052.pdf (Letöltés: 2022. okt. 27.)
- K. NAGY Emese – RÉVÉSZ László (2018): A Komplex Alaprogram tanulási-tanítási stratégiája. In: RÉVÉSZ László – K. NAGY Emese – FALUS Iván (szerk.): *A Komplex Alaprogram Konceptiója*. LíceumKiadó, Eger, 42-45.
<https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/3404/1/A%20Komplex%20Alaprogram%20konceptio%C3%B3ja.pdf> (Letöltés: 2022. okt. 27.)
- KNAUSZ Imre (2018): *Műveltség és demokrácia. Kísérletek a pedagógia bírálatára, 2010–2018*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest.
<https://mek.oszk.hu/18800/18805/> (Letöltés: 2022. okt. 27.)
- KOJANITZ László (2010): A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. *Iskolakultúra, 20. évf.* 9. sz. 65–81.

Gyertyánfy András: Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig

- <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/148.html> (Letöltés: 2022. okt. 27.)
- KOJANITZ László (2011): A forrásfeldolgozástól a kutatásalapútanulásig. *Történelemtanítás (XLVI.) Új folyam II. évf. 4. sz. 7.*
<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2012/01/kojanitz-laszlo-a-forrasfeldolgozastol-a-kutatasalapu-tanulasig-02-04-05/> (Letöltés: 2022. nov. 13.)
 - KOTSCHY Beáta (1998): Az iskolai oktatómunka tervezése. In: FALUS Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 469–486.
https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch18.html (Letöltés: 2022. okt. 27.)
 - MENDLY Lajos (2009): Amikor mindenki szava fontos: a csoportmunka. *Történelemtanárok Egylete*, 2009. november 5.
<https://tte.hu/amikor-mindenki-szava-fontos-a-csoportmunka/> (Letöltés: 2022. okt. 27.)
 - MONORINÉ PAPP Sarolta (2013): Módszertani csapdahelyzetek és kivezető utak. *Történelemtanárok Egylete*, 2013. május 30.
<https://tte.hu/modszertani-csapdahelyzetek-es-kivezet-utak/> (Letöltés: 2022. okt. 27.)
 - NAHALKA István (2003): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 103-136.
http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch05.html (Letöltés: 2022. okt. 27.)
 - NAHALKA István (2013): Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány, 1. évf. 4. sz. 21-33.*
<https://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2013/12/konstruktivizmus-es-neveles/>
 - ORBÁN Józsefné (2011): *Kooperatív technikák. Az együttműködő tanulás szervezése*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
https://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tech_oj/a_hagyomnyos_s_a_kooperativ_tanuls_szehasonltsa.html (Letöltés: 2022. okt. 27.)
 - PETRINÉ FEYÉR Judit (1998): Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei. In: FALUS Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 317-338.
https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch12.html (Letöltés: 2022. okt. 27.)
 - SAUER, Michael (2015): *Geschichte unterrichten*. Klett–Kallmeyer, Seelze. 12. kiadás.
 - SZABOLCS Ottó (2005): Tanár és tanuló a történelemtanítás egységében. In: SZABOLCS Ottó: *Íróasztal és katedra. Tíz történelemtanítás-elméleti esszé*. Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata – Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara, Budapest, 87-96.
 - SZEBENYI Péter (1978): *Történelemtanításunk a korszerűsítés útján*. Tankönyvkiadó, Budapest.
 - PANDEL, Hans-Jürgen (2013): *Geschichtsdidaktik*. Wochenschau, Schwalbach/Ts.
 - VAJDA Barnabás (2018): *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába*. Második kiadás. Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom, 2018.
 - VÁRKONYI Péter (szerk.) (2018): *Felső tanári kézikönyv a történelemtanításhoz*. (Komplex Alapprogram.) Líceum Kiadó, Eger.
 - VÖLKEL, Bärbel (2012): Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. In: BARRICELLI, Michele – LÜCKE, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., 37-49.

ABSTRACT

Gyertyánfy, András

Methods in history teaching from direct instruction to cooperative group instruction

The study specifies classroom techniques in history teaching from direct instruction to active learning. It refers to Hungarian and German history didactics. The author distinguishes between two types of direct instruction, the monologic (lecture) and the dialogic methods, as well as two types of active learning: active learning embedded in a direct instructional framework and discovery learning. In the context of the lecture method, he draws attention to distinguishing between the expository method and teacher narrations. He underlines the importance of reciprocal communication in the classroom. The study discusses and refutes some common objections to direct instruction. It examines some practical problems related to active learning and suggests some solutions. It enumerates situations in which group instruction is useful in history teaching and examines whether the criteria for cooperative learning can be fulfilled in them. The author concludes that all classroom techniques mentioned in the study have their place in history teaching. By contrast, the cooperative paradigm may not be fully applied in it.

JEGYZETEK

- ¹ Klasszikusnak számító alapműve: KAGAN, Spencer – KAGAN, Miguel (2009): *Kagan kooperatív tanulás*. Ökonet, [Budapest].
- ² Ez az ún. Komplex Alapprogram (KAP) fő célkitűzése. A program tanítási-tanulási stratégiájának (Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban, DFHT) fontos eleme a kooperatív csoportmunkát szorgalmazó Komplex Instrukciós Program (KIP). Lásd K. NAGY Emese – RÉVÉSZ László (2018): A Komplex Alapprogram tanulási-tanítási stratégiája. In: RÉVÉSZ László – K. NAGY Emese – FALUS Iván (szerk.): *A Komplex Alapprogram Koncepciója*. Líceum Kiadó, Eger, 42-45. <https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/3404/1/A%20Komplex%20Alapprogram%20koncepti%C3%B3ja.pdf> (Letöltés: 2022. ok. 27.)
- ³ A Komplex Alapprogram elméleti része sem: „A DFHT elemei – írja a program ismertetője – a tanulók egyéni képességeitől, a tanulócsoport összetételétől, a tanári kompetenciáktól, az iskola fizikai környezetétől és egyéb, a tanítást befolyásoló tényezőktől függően a pedagógusok által szabadon alkalmazhatók” (K. NAGY – RÉVÉSZ, 2018. 43) – a bölcsen megengedő felsorolásból épp csak a tantárgyi sajátosságok említése hiányzik. Lásd a 103. l. ábjegyzetet is.
- ⁴ Lásd F. DÁRDAI (2006a): A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái. In: F. Dárdai Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. I. kötet. ELTE BTK – MTT TT, Budapest, 66. <https://digitalia.lib.pte.hu/www/free/f-dardai-agnes-tortenelmi-megismeres-tortenelmi-gondolkodas-1-2-pecs-2006/htm/index.html> (Letöltés: 2022. okt. 27.) kijelentését: „A tudatos módszerválasztást [tágabban a szerző ide érti a munkaformákat is] mindennek előtt a tanítás céljai, a történelmi megismerés sajátosságai, valamint tartalmi befolyásolják.”
- ⁵ A történelemtanítás céljai: a tanulók történelmi tudatának formálódásához adandó segítségnyújtás és a történelmi gondolkodás fejlesztése. Lásd GYERTYÁNFY András (2022): A történelemtanítás kettős céljáról. *Történelemtanítás* (LVII.) Új folyam XIII. 1. sz. 2022. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2022/04/gyertyanfy-andras-a-tortenelemtanitas-kettos-celjarol-13-01-03/> (Letöltés: 2022. nov. 14.)
- ⁶ CSEPELA Jánosné – HORVÁTH Péter – KATONA András – NAGYAJTAI Anna (2000): *A történelemtanítás gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 268-307; KATONA András – SALLAI Imre (2002): *A történelem tanítása*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 163-192 és 217-219; FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes (2003): A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái: Elméleti segédanyag. In: *Tanári kincsestár. Történelem* (2003. nov.) F 2.5. 1–10. = F. DÁRDAI ÁGNES (2006a): A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái. In: F. DÁRDAI ÁGNES: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. I. kötet. ELTE BTK – MTT TT, Budapest, 59–73. <https://digitalia.lib.pte.hu/www/free/f-dardai-agnes-tortenelmi-megismeres-tortenelmi-gondolkodas-1-2-pecs-2006/htm/index.html> (Letöltés: 2022. okt. 27.); VAJDA Barnabás (2018): *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába*. Második kiadás. Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom.

Gyertyánfy András: Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig

- ⁷ BACSKAY Bea – KNAUSZ Imre (2001): A csoportmunka. In: KNAUSZ Imre (szerk.): *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 61–71.
- ⁸ BARRICELLI, Michele – LÜCKE, Martin (Hrsg.) (2012): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts.; PANDEL, Hans-Jürgen (2013): *Geschichtsdidaktik*. Wochenschau, Schwalbach/Ts.; SAUER, Michael (2015): *Geschichte unterrichten*. Klett–Kallmeyer, Seelze. 12. kiadás.
- ⁹ E publikációk igen kisszámúak. A legfrissebb, eredeti mondanivalóval bíró monografikus feldolgozás Peter ADAMSKI tollából született 2010-ben (*Gruppen und Partnerarbeit im Geschichtsunterricht. Historisches Lernen kooperativ*. Wochenschau, Schwalbach/Ts.). Thomas DIESTER monográfiájának *Kooperatives und selbstorganisiertes Lernen im Geschichtsunterricht. Theoretische Aspekte und praktische Beispiele*. Logos, Berlin, 2018) elméleti része inkább általános (tehát nem tantárgy-) didaktikai jellegű.
- ¹⁰ Lásd GYERTYÁNFY András (2018): Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig. A történelemtanítás súlypontjának változásai. *Történelemtanítás, (LIII.) Új folyam IX. évf. 1-2. sz.* <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/08/gyertyanfy-andras-az-elbeszelestol-a-forrasokig-a-forrasoktol-az-elbeszelesig-09-01-03/> (Letöltés: 2022. nov. 14.)
- ¹¹ PANDEL, Hans-Jürgen (2013) 320 szerint egy tanítvány tanítása (Einzelunterricht) „az autodidaktikus önálló munkával szemben heterodidaktikus tanulás”. A tanulmányban magyar nyelven idézett idegen nyelvű szövegek a szerző saját fordításai.
- ¹² Pármunkában két tanuló, csoportmunkában a tanulók kisebb csoportja, a szokásos definíció szerint általában 3–6 fő dolgozik együtt.
- ¹³ F. DÁRDAI Ágnes (2006a) 69-70. szerint a történelmi tanulás-megismerés két végpont között mozog, melyek az irányított (ismeret- és tanárorientált, receptív, reprodukív, kognitív) tanulás és az önálló (kéesség- és tanulóorientált, produktív, emocionális, procedurális, pragmatikus) tanulás.
- ¹⁴ F. DÁRDAI (2006a) 69-70, 73.
- ¹⁵ VAJDA (2018) 32-40.
- ¹⁶ A német „munkaforma” (Arbeitsform) kifejezés a mi fogalmaink szerint módszert jelent, míg a mi munkaforma kifejezésünknek az ő „társas forma” (Sozialform) kifejezésük feleltethető meg. „Társas formák” PANDEL (2013, 317-329) szerint: önálló munka (Einzelarbeit), egy tanítvány tanítása (Einzelunterricht), páros munka (Partnerarbeit), osztálymunka (Klassenarbeit, alfajai: a Frontalunterricht, mely a monológot és az erősen irányított megbeszélést jelenti, illetve az Unterrichtsgespräch, amely az egyenlő felek közötti kommunikációra törekvő megbeszélés), csoportmunka (Gruppenarbeit), kirándulás (Exkursion).
- ¹⁷ KATONA – SALLAI (2002) 219.
- ¹⁸ A Szabó Márta által vezetett vizsgálat 48 fővárosi, 5-12. osztályos történelemórára terjedt ki, lásd FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes (2010): *Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). Történelemtanítás, (XLV.) Új folyam I. évf. 1. sz. 23-24.* <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszagon-a-xi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/> (Letöltés: 2022. okt. 27.) Valószínűnek tartom, hogy a pármunka aránya, legalábbis az általános iskolában, magasabb ennél.
- ¹⁹ BAZSALYA Balázs – HÖRICH Balázs (2020): A kvantitatív adatgyűjtés eredményei. In: ABLONCZY Balázs – BALI János – RESS Boglárka (szerk.): *Az első világháborút lezáró békeszerződések mai megítélése magyarországi középiskolákban. Történelemtanárok és diákok Trianonról – 100 évvel Trianon után*. Kutatási jelentés. Nemzetstratégiai Kutatóintézet, Budapest, 49-50. http://www.nski.hu/admin/data/file/20200604/az_elso_vilagaborut_lezaro_bekeszerzodesek_mai_pdf (Letöltés: 2022. okt. 27.) Az eredmények nem egyértelműek, mivel a kérdőívben 14 „módszerre” illetve „eszközre” kérdeztek rá, a kategóriák némelyike nehezen definiálható, illetve részben átfedésben vannak egymással.
- ²⁰ A monologikus és dialogikus frontális megkülönböztetése tekintetében forrásom KATONA András (1994): *Az élőszó és szerepe a történelemtanításban (Módszertani lapok. Történelem, 1. évf. 1-2. sz. 21-31.)* című írása volt. Lásd továbbá: CSEPELA – HORVÁTH – KATONA – NAGYAJTAI (2000) 272. és köv. o.; KATONA – SALLAI (2002) 167. és köv. o.; VAJDA (2018) 35.
- ²¹ CSEPELA – HORVÁTH – KATONA – NAGYAJTAI (2000) 277-278; KATONA – SALLAI (2002) 169-170.
- ²² CSEPELA – HORVÁTH – KATONA – NAGYAJTAI (2000) 274-276; KATONA – SALLAI (2002) 168-169.
- ²³ A médium a német történelemdidaktika alapvető kategóriája, lásd az erről szóló *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* című kézikönyvet (SCHNEIDER, Gerhard – PANDEL, Hans-Jürgen (Hrsg.), Wochenschau, Schwalbach/Ts., 2017. 7. kiadás). Használatát azért tartom magyarul is célszerűbbnek, mert a „forrás” a történettudományban szűkebb jelentésű, mint a történelemtanításban. A korábbi magyar történelemtantárgypedagógia az „írott szövegek” (vagy „írással taneszközök”) és a „szemléltetőeszközök” fogalmakat is használta (lásd KATONA – SALLAI, 2002, 167. ill. CSEPELA – HORVÁTH – KATONA – NAGYAJTAI, 2000, 176. és köv. o.).
- ²⁴ Vö. SZABOLCS Ottó (2005): *Tanár és tanuló a történelemtanítás egységében*. In: SZABOLCS Ottó: *Íróasztal és katedra. Tíz történelemtanítás-elméleti esszé*. Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata – Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest, 89-90.
- ²⁵ PANDEL (2013) 274-280.
- ²⁶ Vö. VAJDA (2018) 33. KATONA (1994) 22-23. és CSEPELA – HORVÁTH – KATONA – NAGYAJTAI (2000) 272-273. a „tanári élőszó” fogalom alá sorolják be az elbeszélést (leírást, jellemzést) és a magyarázatot. Sallai Józsefnél a gyűjtőfogalom egyszerű „szóbeli módszerek” vagy „tanári közlésformák”, másszor „frontális osztálymunka” (KATONA – SALLAI, 2002, 167. ill. 217.), bár az utóbbi helyen utal arra, hogy valójában kétféle tanári

Gyertyánfy András: Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig

- tevékenységről van szó: "[a frontális osztálymunkában] különböző módszerek (a szemléltetéssel összekapcsolt elbeszélés, leírás, a magyarázat) segítségével a *tájékoztatót* és részben a *feldolgozást* is folyamatosan a tanár végzi". (Kiemelés tőlem: Gy. A.).
- ²⁷ CSEPELA – HORVÁTH – KATONA – NAGYAJTAI (2000) 280, 282-284; KATONA – SALLAI (2002) 169-170, 171-172.
- ²⁸ Vö. KOJANITZ László (2011): A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanuláshoz. *Történelemtanítás (XLVI.) Új folyam II. évf. 4. sz. 7.* <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2012/01/kojanitz-laszlo-a-forrasfeldolgozastol-a-kutatasalapu-tanulasig-02-04-05/> (Letöltés: 2022. nov. 13.)
- ²⁹ PANDEL (2013) 45.
- ³⁰ Melyet már a szerző, Szebenyi Péter is negatív példaként idézett 1978-ban.
- ³¹ Lásd CHAPMAN, Arthur (2021): Mi a történelemtanítás célja? Nehézségek és lehetőségek. In: *Történelemtanítás, (LVI.) Új folyam XII. évf. 3. sz. 5-6.* <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2021/09/arthur-chapman-mi-a-tortenelemtanitas-celja-nehezsegek-es-lehetosegek-12-02-05/> (Letöltés: 2022. nov. 13.)
- ³² Részletesebben lásd GYERTYÁNFY (2022) 4. A hagyomány nem egységes és nem változhatatlan, ezért meg kell adni a lehetőséget a diákoknak arra, hogy elfogadják vagy elutasítsák egyes részeit, hangsúlyozza PANDEL (2013) 261. Lásd az 56. lábjegyzetet és a hozzá tartozó szövegrészt is.
- ³³ Vö. PANDEL (2013) 259–261.
- ³⁴ Az MTA – Lendület Trianon 100 Kutatócsoport felmérése szerint a hazai történelemtanárok 25%-a nyilatkozott úgy, hogy gyakran vagy szinte minden órán használja a vita módszerét – ami meglepően magas szám. Vö. BAZSALYA – HÖRICH (2020) 49.
- ³⁵ VAJDA (2018) 38-39; lásd továbbá CSEPELA – HORVÁTH – KATONA – NAGYAJTAI (2000) 281; KATONA – SALLAI (2002) 172-173.
- ³⁶ Egyben megalapozatlan és sztereotip, legalábbis a történelemtanítás felől tekintve. Így például ORBÁN Józsefné (2011): *Kooperatív technikák. Az együttműködő tanulás szervezése* című műve A hagyományos és a kooperatív tanulás összehasonlítása című fejezetének 1. pontja (Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar: https://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tech_oj/a_hagyomnyos_s_a_kooperativ_tanuls_szzehasonltsa.html) (Letöltés: 2022. okt. 27.) állításai: a nem kooperatív, tehát a frontális és az egyéni munkában csak ismeretátadás folyik; nincs benne lehetőség a kommunikációra; diktatórikus attitűdöt közvetít; mindenki csak saját szemszögéből látja a dolgokat; egyoldalú a kommunikáció; kevésbé motiváló a légkör; nem érvényesül az érzelmi ráhatás stb.
- ³⁷ A frontalitás-ellenesség reformpedagógiai gyökereire rámutat a történelemtanítás vonatkozásában BORRIES, Bodo von (2012): Unterrichtsplanung – Artikulationsschemata – Lehrvorbereitung. In: BARRICELLI, Michele – LÜCKE, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., 190.; illetve PANDEL (2013) 329. Lásd továbbá GYERTYÁNFY András (2015): Frontális munka a történelemórán. *Történelemtanítás, (L.) Új folyam VI. évf. 1-2. sz. 1.* <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2015/07/gyertyanfy-andras-frontalis-munka-a-tortenelemoran-06-01-04/> (Letöltés: 2022. okt. 27.)
- ³⁸ Ennek az álláspontnak a mai német történelemdidaktikában is akad tekintélyes képviselője, lásd például VÖLKE, Bärbel (2012): Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. In: BARRICELLI, Michele – LÜCKE, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., Bd. 2. 37-49.
- ³⁹ KATONA – SALLAI (2002) 217.
- ⁴⁰ ERBAR, Ralph (2012): Allgemeine und spezifische Sozial- und Arbeitsformen. In: BARRICELLI, Michele – LÜCKE, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., 14.
- ⁴¹ NAHALKA István (2003): A tanulás. In: FALUS Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 113-117., 119-124. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch05.html (Letöltés: 2022. okt. 27.); lásd továbbá GYERTYÁNFY (2015) 1-2.
- ⁴² Vö. KOJANITZ László (2011) 7.
- ⁴³ A „tanulási csomagokról” lásd KOTSCHY Beáta (1998): Az iskolai oktatómunka tervezése. In: FALUS Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 483. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch18.html (Letöltés: 2022. okt. 27.); PETRINÉ FEYÉR Judit (1998): Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei. In: FALUS Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 333. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch12.html (Letöltés: 2022. okt. 27.)
- ⁴⁴ Lásd az új-zélandi HATTIE, John A. C. (2003) *Teachers make a difference: What is the research evidence?* (Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia) című, világszerte nagy figyelmet kiváltó metakutatását az oktatás eredményességet befolyásoló tényezők súlyáról: https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003 (Letöltés: 2022. okt. 27.)
- ⁴⁵ Ezzel kapcsolatban lásd NAHALKA István (2013): Konstruktivizmus és nevelés című tanulmányát (*Neveléstudomány*, 1. évf. 4. sz. 21-33. <https://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2013/12/konstruktivizmus-es-neveles/> Letöltés: 2022. okt. 27.), amelyben szembeállítja egymással a szociális és a radikális konstruktivizmust.
- ⁴⁶ PANDEL (2013) 252. és 328.

Gyertyánfy András: Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig

- ⁴⁷ Lásd erről GYERTYÁNFY (2015) 2.
- ⁴⁸ Lásd KNAUSZ Imre (2015) idevágó gondolatait: *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc, 59. és köv. o. <http://mek.oszk.hu/15500/15519/15519.pdf> (Letöltés: 2022. okt. 27.)
- ⁴⁹ ADAMSKI (2010) 51. 75. lábjegyzet
- ⁵⁰ Bővebben lásd GYERTYÁNFY (2015) 4-6.
- ⁵¹ F. DÁRDAI Ágnes (2006b): Történelemdidaktika és kontroverzív történelemtanítás. In: F. Dárdai Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. I. kötet. ELTE BTK – MTT TT, Budapest, 37-42. <https://digitalia.lib.pte.hu/www/free/f-dardai-agnes-tortenelemi-megismeres-tortenelemi-gondolkodas-1-2-pecs-2006/htm/index.html> (Letöltés: 2022. okt. 27.); FODOR Richárd (2019): Új nézőpontok. A multiperspektívus történelemszemlélet megjelenése a történelemtanításban. *Történelemtanítás*, 10. évf. 3–4. sz. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2019/12/fodor-richard-uj-nezopontok-a-multiperspektivikus-tortenelemszemlelet-megjelenese-a-tortenelemtankonyvekben-10-03-10/> (Letöltés: 2022. okt. 27.)
- ⁵² Míg a dialogikus frontális munka jellemző eszköze a kérdés és a válasz, az önálló munkáé a feladat. A kettő elhatárolásához lásd VAJDA (2018) 117-120. Lásd továbbá CSEPELA – HORVÁTH – KATONA – NAGYAJTAI (2000) 294–296.
- ⁵³ Lásd VAJDA (2018) 35-36.
- ⁵⁴ A német történelemdidaktika ezt a formát a WELL (wechselseitiges lehren und lernen, azaz kölcsönösen váltakozó tanítás és tanulás) szóval jelöli. Vö. DIESTER (2018) 8-9.
- ⁵⁵ Az általános iskolások erre kevésbé képesek, vö. HENSEL-GROBE, Meike (2012): Problemorientierung und problemlösendes Denken. In: BARRICELLI, Michele – LÜCKE, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., Bd. 2, 61.
- ⁵⁶ Vö. GYERTYÁNFY (2022) 4. Lásd a 32. lábjegyzetet és a hozzá tartozó szövegrészt is.
- ⁵⁷ F. DÁRDAI Ágnes (2007): A problémaorientált történelemtanítás koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 11. sz. 49–59. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00118/2007-11-ta-Dardai-Problémaorientalt.html> (Letöltés: 2022. okt. 27.); KOJANITZ László (2010): A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. *Iskolakultúra*, 20. évf. 9. sz. 65–81. <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/148.html> (Letöltés: 2022. okt. 27.); KOJANITZ László (2011): A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanulásig. *Történelemtanítás*, (XLVI.) *Új folyam II. évf. 4. sz.* <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2012/01/kojanitz-laszlo-a-forrasfeldolgozastol-a-kutatasalapu-tanulasig-02-04-05/> (Letöltés: 2022. okt. 27.); VAJDA (2018) 132. és köv. o. A munkaformát CSEPELA – HORVÁTH – KATONA – NAGYAJTAI (2000) 302. részleges kutató módszernek nevezi. Vajda (2018) 40. eltérő, „kézzel fogható történelem” értelemben használja a kutató-felfedező módszer kifejezést. A német történelemdidaktika vonatkozásában vö. HENSEL-GROBE (2012) 57.
- ⁵⁸ ERBAR (2012) 13-16. Ha az irodalmi műveket újrafordítjuk, nem volna érdemes a legalább annyira nehéz történelmi forrásokat is?
- ⁵⁹ SAUER (2015) 134.
- ⁶⁰ HENSEL-GROBE (2012) 61.
- ⁶¹ Vö. BRAUCKMANN, Maren – SCHMITT, Michael – ZIELKE, Heiko (2021): Von der Sache zum Urteil. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 72. évf. 5-6. sz. 272.
- ⁶² Németországban is, lásd WENZEL, Birgit (2012): Aufgaben(kultur) und neue Prüfungsformen. In: BARRICELLI, Michele – LÜCKE, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., Bd. 2, 28.
- ⁶³ F. DÁRDAI (2006a) 61; BORRIES (2012) 189; BARSCH, Sebastian (2020): *Inklusiven Geschichtsunterricht planen*. Wochenschau Verlag – Dr. Kurt Debus GmbH, Frankfurt/M, 43.
- ⁶⁴ Vö. GÖNCZÖL Enikő (2014): A történelmi tudás hálózata. *Történelemtanárok Egylete*, 2014. április 30. <http://www.tte.hu/toertenelemtanitas/toertenelemtanitas-a-gyakorlatban/7914-goenczoel-enik-a-toertenelemi-tudas-halozata> (Letöltés: 2022. okt. 27.)
- ⁶⁵ Lásd az 56. lábjegyzetet és a hozzá tartozó szövegrészt.
- ⁶⁶ A történelmi gondolkodási képességek kategóriáit lásd: GYERTYÁNFY András (2021): Képességek, kompetenciák, történelmi gondolkodás. Kísérlet a fogalmi tisztázásra. In: *Történelemtanítás*, (LVI.) *Új folyam XII. évf. 1-2. sz.* <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2021/05/gyertyanfy-andras-kepessegek-kompetenciak-tortenelemi-gondolkodas-12-01-05/> (Letöltés: 2022. nov. 14.)
- ⁶⁷ Lásd erről KAPOSÍ József (2017): A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok. *Történelemtanítás*, (LII.) *Új folyam VIII. évf. 1-2. sz.* <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/kaposi-jozsef-a-tortenelemi-gondolkodas-es-a-kepessegfejleszto-feladatok-08-01-03/> (Letöltés: 2022. okt. 27.)
- ⁶⁸ Vö. BACSKAY-KNAUSZ (2001) 68.
- ⁶⁹ E módszerekhez lásd CSEPELA – HORVÁTH – KATONA – NAGYAJTAI (2000) 384-386.
- ⁷⁰ Lásd a 32-33. lábjegyzeteket és a hozzájuk tartozó szövegrészeket.
- ⁷¹ ADAMSKI (2010) 50; BACSKAY – KNAUSZ (2001) 67, 69; MENDLY Lajos (2009): Amikor mindenki szava fontos: a csoportmunka. *Történelemtanárok Egylete*, 2009. november 5, 1. <https://tte.hu/amikor-mindenki-szava-fontos-a-csoportmunka/> (Letöltés: 2022. okt. 27.)
- ⁷² Vö. CSEPELA – HORVÁTH – KATONA – NAGYAJTAI (2000) 303.
- ⁷³ Lásd feljebb a „Problémák és megoldási lehetőségek” című részben.
- ⁷⁴ Lásd 68-69. lábjegyzet, illetve PANDEL (2013) 325-326.

Gyertyánfy András: Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig

- ⁷⁵ CSEPELA – HORVÁTH – KATONA – NAGYAJTAI (2000) 304-305, BACSKAY – KNAUSZ (2001), MENDLY (2009), ADAMSKI (2010), PANDEL (2013) 323-326, BARSCH (2020) 43-47. alapján.
- ⁷⁶ Lásd a 74. lábjegyzetet és a hozzá tartozó szövegrészt. BARSCH (2020) 45. három fázisú munkát javasol: egyéni gondolkodás – megbeszélés a csoportban – megosztás más csoportokkal / az osztállyal („think” – „pair” – „share”). Vö. BACSKAY – KNAUSZ (2001) 68.
- ⁷⁷ ADAMSKI (2010) 54.
- ⁷⁸ ADAMSKI (2010) 52. szerint ezt a módszert Pandel írta le először 1997-ben.
- ⁷⁹ ADAMSKI (2010) 91. alternatív javaslata, hogy minden csoport csak az egyik nézőpontot dolgozza fel, kockázatosnak tűnik – vajon a saját csoport által feldolgozott szemelvény (mely tükrözze például a nemzetiszocialisták álláspontját) nem fog mélyebben rögzülni, mint a többi?
- ⁸⁰ Részletesebben lásd: VAJDA (2018) 36-37.
- ⁸¹ SAUER (2015) 152-153.
- ⁸² Az MTA – Lendület Trianon 100 Kutatócsoport felmérése szerint a hazai történelemtanárok 15%-a gyakran vagy szinte minden órán használja a szimuláció, szerepjáték módszerét, az általános iskolában szignifikánsabban nagyobb arányban, mint középfokon. BAZSALYA – HÖRICH (2020) 49.
- ⁸³ PANDEL (2013) 311-312.
- ⁸⁴ Lásd a 62-63. lábjegyzeteket és a hozzájuk tartozó szövegrészt.
- ⁸⁵ Lásd az 56. lábjegyzetet és a hozzá tartozó szövegrészt.
- ⁸⁶ Lásd 64. lábjegyzet ADAMSKI (2010) 90-91 ezt a logikát követi, amikor javasolja, hogy egy jelenség alapformáját (pl. a francia abszolutizmus) a diákok ismerjék meg osztálymunkában, majd a csoportok mindegyike ismerkedjen meg annak egy-egy további változatával.
- ⁸⁷ DIESTER (2018) 13.
- ⁸⁸ „Knackpunkt der Gruppenarbeit”, vagyis „a csoportmunka töréspontja” – Heinz Dieter Schmid kifejezése. Vö. ADAMSKI (2010) 52.
- ⁸⁹ CSEPELA – HORVÁTH – KATONA – NAGYAJTAI (2000) 303. szerint az általános iskolában az „egész óras” csoportmunka maximum 20 perc lehet, mert 25 perc kell a megbeszélésre.
- ⁹⁰ Vö. ADAMSKI (2010) 72.
- ⁹¹ MONORINÉ PAPP Sarolta (2013): Módszertani csapdahelyzetek és kivezető utak. *Történelemtanárok Egylete*, 2013. május 30. „Esz(köz)telenül” c. rész <https://tte.hu/modszertani-csapdahelyzetek-es-kivezet-utak/> (Letöltés: 2022. okt. 27.)
- ⁹² ADAMSKI, Peter (2010): *Gruppen und Partnerarbeit im Geschichtsunterricht. Historisches Lernen kooperativ*. Wochenschau, Schwalbach/Ts. 110-113. A szerző nem csak erkölcsi állásfoglalást igénylő példákat dolgoztatna fel ezen a módon, hanem tartalmi összehasonlítást is feladatul tűzne, például: a „szakértők” különböző ókori keleti kultúrák sajátosságait ismertetik az „eredeti csoportban”, ezeket kell összehasonlítani; másik példa: a nemzetállamisághoz vezető eltérő utak összehasonlítása. Szerintem azonban ez túl nehéz feladat, hacsak le nem egyszerűsítjük a szempontokat – akkor meg nem lesz unalmas?
- ⁹³ ADAMSKI (2010) 111.
- ⁹⁴ Ez a csoportmunka legnehezebb fajtája – írja ADAMSKI (2010) 108. Vö. MONORINÉ PAPP (2013) Káosz(tály) c. rész.
- ⁹⁵ Vö. PANDEL (2013) 326.
- ⁹⁶ ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2008): *Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulás szervezés rejtelmeibe*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. <https://docplayer.hu/413430-Bevezetes-a-kooperativ-tanulasszervezes-rejtelmeibe-arato-ferenc-varga-aranka.html> (Letöltés: 2022. okt. 27.)
- ⁹⁷ Mint PANDEL (2013, 208) megjegyzi, a kompetencia fogalma a PISA-t kidolgozó tudóscsoport definíciója szerint tantárgyspecifikus, és problematikus, hogy a tantervekben és a pedagógiai köznyelvben nem így használják.
- ⁹⁸ Lásd 4. lábjegyzet.
- ⁹⁹ GYERTYÁNFY András (2020): Folytonos kanonizáció – A tartalom kiválasztásának szempontjai és szakaszai a német történelemdidaktikában. *Új Pedagógiai Szemle*, 70. évf. 7–8. sz. 14–15. o. <http://upszonline.hu/index.php?issue=700708> (Letöltés: 2022. okt. 27.)
- ¹⁰⁰ Lásd a 31-33. lábjegyzetet és a hozzájuk tartozó szövegrészt.
- ¹⁰¹ Lásd az „alapvető elbeszélések” fogalmát: GYERTYÁNFY (2020) 10-13.; vö. KNAUSZ Imre (2018): *Műveltség és demokrácia. Kísérletek a pedagógia bírálatára, 2010–2018*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest, 64-69. <http://mek.oszk.hu/18800/18805/> (Letöltés: 2022. nov. 17.) és KINYÓ László (2005): A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia*, 105. évf. 2. sz. 113. https://www.magyarpedagogia.hu/document/Kinyo_MP1052.pdf (Letöltés: 2022. nov. 17.)
- ¹⁰² Lásd a 85. lábjegyzetet és a hozzá tartozó szövegrészt.
- ¹⁰³ A KAP esetében (lásd 2-3. lábjegyzet) a kooperatív csoportmunkára építő KIP helyett a DFHT más oktatásszervezési módjai (lásd K. NAGY – RÉVÉSZ, 2018, 43) ajánlhatóak a történelemtanításban való használatra. A KAP történelem tantárgyi alkalmazási lehetőségeit bemutató kötet (VÁRKONYI Péter, szerk., 2018: *Felső tanári kézikönyv a történelem tantárgy tanításához*. Komplex Alapprogram. Líceum Kiadó, Eger) egyébként néhány kivétellel történelemtantárgy-pedagógiai szempontból helyeselhető javaslatokat tartalmaz.
- ¹⁰⁴ PANDEL (213) 318.
- ¹⁰⁵ F. DÁRDAL (2006a) 60-62., 71-72.; KATONA – SALLAI (2002) 219; VAJDA (2018) 44.
- ¹⁰⁶ A mindennapi tapasztalat szerint a magyarázat gyakran túlsúlyban van a hazai történelemtanításban. Egy 2019-es kismintás, online felmérés szerint a frontális monológ (feltehetően ide értve a tanári elbeszélést mind

Gyertyánfy András: Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig

médiumot is) átlagosan 15-20 percet vett igénybe a válaszadók óráiból, e szerint tehát más munkaformákra is jut idő. Kamp Alfréd kutatási eredményeit idézi F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSÍ József (2021): A történelemtanítás elmúlt 30 éve (1990–2020) – Helyzetkép és perspektíva. *Magyar Pedagógia*, 121. évf. 2. sz. 146. https://www.magyarpedagogia.hu/?pid=10&nid=2021_2 (Letöltés: 2022. okt. 27.)