

A tanítás folyamata az RJR-modellben és a történelemdidaktikában



Gyertyánfy András

A tanítás tervezésének kérdésköre a legfontosabb tantárgy-pedagógiai problémának tűnhet a tanár szakos egyetemi hallgatók számára, hiszen a képzés során viszonylag gyakran kell óratervet vagy tematikus tervet készíteniük, aminek a gyakorlati haszna is eléggé nyilvánvaló. Ám a tanítás tervezése csak kisebb részben önálló probléma, nagyobb részben más, alapvetőbb – látszólag kevésbé gyakorlatias – tantárgy-pedagógiai ismeretek alkalmazása. Jó történelemórát úgy lehet tervezni, illetve tartani, ha – a tanítandó téma beható ismeretén túl – ismerjük a történelemtanítás céljait, alapelveit, az alkalmazható médiumok, munkaformák, módszerek sajátosságait stb.

A tervezés feladatrendszere ettől függetlenül leírható a tantárgy-pedagógia eszközeivel. A témáról, talán az imént említett „származékos” jellege miatt, viszonylag ritkán írnak mind a magyar, mind – a számunkra ez alkalommal is referenciául szolgáló – német történelemdidaktikusok (Borries, 2017, 190, a német történelemdidaktika modellértékéről lásd Gyertyánfy, 2020, 9). A történelemtanítás tervezésének nincs konszenzusos tudományos modellje (Engler és mtsai, 2021, 31, Zwölfer, 2003, 197), hanem különféle javaslatok léteznek rá vonatkozóan a szakirodalomban. Alábbi gondolataim részben ezekből, részben saját tapasztalataimból táplálóknak.

Írásom témája a tanítás, ezen belül a tanítási óra tervezésének egyetlen eleme: a tanítás folyamata (szakaszai, mozzanatai). Nem térek ki az óratervezés olyan más aspektusaira, mint az ismeretanyag, a médiumok, a munkaformák, a módszerek megválasztása, vagy akár az óravázlat tartalma és formája; sem pedig a közép- és hosszútávú tervezés eszközeire, az úgynevezett tematikus tervre és a tanmenetre. Témám bemutatását azért is tartom szükségesnek, mert a történelemtanárnak készülő hallgatók – legalábbis a Pécsi Tudományegyetemen – találkoznak az úgynevezett RJR-modell-lel, amely nem tantárgyspecifikus, és a történelemtanításra történő reflektálatlan alkalmazása véleményem szerint több tekintetben diszfunkcionális. Először ennek a modellnek az ismertetésével és kritikájával foglalkozom, ezt követően pedig bemutatom a történelemtanítás folyamatát történelemtantárgy-pedagógiai megközelítésben.

AZ RJR-MODELL

Az RJR-modell a tanítási óra szakaszolására vonatkozó elképzelés, amely a *Reading & Writing For Critical Thinking* (RWCT) nevű, 1996-ban útjára indított nemzetközi oktatási projekt didaktikai koncepciójának a része. A RWCT-projektet a Nyílt Társadalom Alapítvány finanszírozta, célja a kelet-közép-európai, ázsiai és afrikai országok demokratizálása, illetve az ottani béketeremtés és konfliktusmegelőzés elősegítése volt a kritikus gondolkodásmódra nevelés által (Temple és mtsai, 1998, ii, lásd továbbá az *Our History* című aloldalt a projekt honlapján, <https://rwct.ngo/about/history/>). A magyarországi projekt eredményeképpen, annak pécsi résztvevői – egyetemi oktatók és vezetőtanárok – tollából született meg *A kritikai gondolkodás fejlesztése* című kötet (Bárdossy és mtsai, 2002).

AZ RJR JELENTÉSE

Az R-J-R betűszó a ráhangolódás, a jelentésteremtés és a reflexió szavak rövidítése, és azokat a szakaszokat jelöli, amelyekből a tanítási órának állnia kell az RWCT alapjául szolgáló didaktikai elképzelés szerint. A szakaszok angol elnevezése több formában ismert: anticipation – realization – contemplation; evocation – realization of meaning – reflection, anticipation – building knowledge – consolidation (Crawford és mtsai, 2005, 2.); magyarul az említett elnevezés terjedt el, bár a magyar nyelvű kötet tartalmazta a felidézés – jelentéstulajdonítás – reflektálás változatot is (Priskinné és mtsai, 2002, 172-174). A projekt dokumentációja a következőképpen határozza meg a szóban forgó három szakaszt:

„A tanulók meglévő tudásuk felhasználásával tanulnak (még akkor is, ha a fogalmaik egy része esetleg hibás, életlen vagy esetleg alig több, mint babona), ezért a tanároknak azzal kell kezdeniük az órát, hogy előhívják a tanulók korábbi fogalmait, és kérdésekkel, illetve tanulási célok kitűzésével felkészítik őket a tanulásra.

Mivel a tanulók értelmezés révén tanulnak – azaz felfedezéssel és kutatással –, a tanároknak bátorítaniuk kell őket arra, hogy kutassanak. És mivel a kutatás elsajátítható tevékenység, a tanároknak meg kell mutatniuk a tanulóknak, hogyan kell kutatni, kérdezni, információt keresni és megvizsgálni.

Végül, mivel a tanulás megváltoztatja régi elképzeléseinket, és bővíti az új dolgok megtanulására való képességünket, a tanároknak arra kell ösztönözniük a diákokat, hogy gondolkodjanak a tanultakról, vizsgálják meg a következményeket, alkalmazzák a tanultakat valamilyen hasznos módon, és módosítsák a témára vonatkozó régi gondolkodásmódjukat.” (Crawford és mtsai, 2005, 2, ford. tőlem).

Az első szakaszban tehát a tanárok felidézteszik a tanulókkal meglévő ismereteiket, kérdéseket tesznek fel, kitűzik a tanulás céljait. A másodikban a diákok felkutatják, megvizsgálják az információkat. A harmadikban átismétlik, kontextusba helyezik, alkalmazzák tudásukat.

A fenti gondolatokat megvizsgálva nyilvánvaló, hogy az idézet első és harmadik bekezdése a konstruktív tanuláselmélet fogalmait alkalmazza, míg a második a cselekvés pedagógiájának (a reformpedagógiáknak) a gondolatvilágát tükrözi (vö. Nahalka, 2003). Nem a

tanulásemleletekből, hanem az alább ismertetendő általános didaktikai hagyományból ered a tanítási óra egymástól élesen elkülönülő szakaszokra osztása. Az RWCT sajátossága, hogy a tanulás folyamatában a szövegolvasásnak és -írásnak szán központi szerepet. A projekt dokumentációja szerint ez a humán tárgyak sajátossága, bár a projekt szerzői gondoskodtak annak adaptációjáról a természettudományos tárgyakra is (Crawford és mtsai, 2005, 2).

AZ RJR-MODELL TÖRTÉNELEMDIDAKTIKAI SZEMPONTÚ KRITIKÁJA

Az RJR-modell pozitívuma, hogy a konstruktív tanulásemleleten alapul, amely meghatározó szerepet játszik a történelemtanításról való mai gondolkodásban is (Schreiber, 2020, Gyertyánfy, 2018, 2). A modell hozzájárul annak tudatosításához, hogy az előzetes elképzelések és a tanult elmélyítése fontos mozzanatai a történelemtanulásnak.

Negatívumnak tekinthető viszont a tanítási órák merev hármas tagolása, amely idegen a (történelem)tanítás gyakorlatától. A témák – különösen a középiskolában – gyakran nem egyetlen, kerek tanórát tesznek ki. „Ráhangelődésre” és „reflexióra” szükség lehet a tanóra elején és végén is, még inkább azonban a téma tanulásának elején és végén, sőt nem csak ekkor, hanem a tanulás folyamán többször is.

További probléma az önálló tanulói munkát preferálása. A történelemtanításban a munkaformák széles skáláját érdemes alkalmazni (F. Dárdai, 2006a, 60-63).

Nehézséget okoz a szövegolvasás és -írás központi szerepe is. Az RJR-modellre építő történelemórák épülhetnek akár egyetlen szöveg feldolgozására (például Priskinné és mtsai, 2002, 181-184). Vannak hallgatók, akik ennek nyomán az órát a tankönyv szerzői szövegének önálló feldolgoztatásaként képzelik el. Történelemdidaktikai szempontból azonban fontos a feldolgozandó médiumok műfaja (legfontosabbak az elsődleges források, legértéktelebnek a tankönyvi szerzői szöveg), a médiumok nem csak szövegalapúak, és rendszerint nem egyet, hanem több, változatos műfajút érdemes feldolgoztatni (vö. Vajda, 2018, 135-136).

Az RJR-modell tehát nem tudományos közegekből, hanem egy társadalomátalakítási projektből került a hazai köztudatba. A történelemtanítás szempontjából pozitívuma, hogy hangsúlyozza a tanulás konstruktív jellegét, hátrányai viszont az órák merev hármas tagolása, a médiumok sokszínűségével szembeni közömbössége és az önálló munkaformával szembeni elfogultsága. Mindezek tükrében úgy vélem, jobb, ha a történelemtanár szakos hallgatók nem az RJR-modellre, hanem az alábbi, tantárgyspecifikus szempontokra támaszkodva tervezik meg a tanítási órát.

A TANÍTÁS FOLYAMATA A TÖRTÉNELEMDIDAKTIKÁBAN

Mielőtt részleteznénk a tanítás mozzanatait, tekintsük át röviden a téma magyar és német szakirodalmát. Katona és Sallai (2002, 213-214) a történelemóra kilenc mozzanatát különböztetik meg, és hangsúlyozzák, hogy az órák nem mereven elkülöníthető szakaszokból állnak, hanem változatos kombinációk szerint és sorrendben egybekapcsolódó mozzana-

tokból. E mozzanatok a következők: adminisztráció – motiváció, azaz a célok, a probléma, a kérdés megfogalmazása a tanár által vagy közösen – az órai munka szervezése, azaz csoportok kialakítása, eszközök üzembe helyezése vagy kiosztása stb. – előzetes ismeretek felidézése – az ismeretek ellenőrzése, azaz dolgozat, felettetés stb. – új ismeretek szerzése – új ismeretek összegzése, rögzítése – az órai munka értékelése – házi feladat meghatározása. Vajda (2018, 94-97) a következő szakaszokra osztja a történelemórát: szervezési ügyek – érzelmi-hangulati felvezetés, ismétlés – új anyag – ismétlés – házi feladat. Kovács (2015, 58-60) szintén öt, de az előbbiektől részben eltérő szakaszt sorol fel: tanulói kérdések az előző órával kapcsolatban – felettetés – ráhangolódás, azaz kapcsolódás az előző órákhoz, probléma megfogalmazása, előzetes ismeretek felidézése – új ismeretek megszerzése – zárás, azaz ismétlés, összefoglalás, reflektálás. Az általános didaktikában figyelemre méltó Nagy Sándor (1993, 57-67) elemzése, amely az oktatási folyamat kilenc szerkezeti elemét különíti el, és amelyet szó szerint átvesz Falus és Szűcs (2022) is.

A német didaktika elsősorban nem a tanítási óra, hanem az új anyag elsajátításának szakaszaival, mozzanataival foglalkozik. Erre vonatkozóan a 19. és a 20. században mintegy félszáz általános didaktikai elképzelés látott napvilágot német földön, közöttük a Friedrich Herbart (1776-1841) pedagógiájára visszavezethető úgynevezett formális fokozatok elmélete, melyben a formális szó a tanulás tartalomfüggetlen felfogására utal (Pandel, 2013, 398-399). Ma a tanítási folyamat közkeletű, tantárgyfüggetlen szakaszolása a bevezetés – kidolgozás – megszilárdítás (Einstieg – Erarbeitung – Sicherung), közismert történelemtantárgy-specifikus változatok a történelmi kérdés – vizsgálat – magyarázat, illetve a bevezetés – történelmi kérdés / téma — kidolgozási szakaszok (megszilárdítással) – reflexió (historische Frage – Untersuchung – Erklärung; Einstieg – Historische Frage/Thema – Erarbeitungsphasen (mit Sicherung) – Reflexionsphase, Pandel, 2013, 361, Manker, 2021, 282). Hans-Jürgen Pandel (2013, 402-411) a következő felosztást javasolja: kérdés, azaz a történelmi probléma megjelölése – heurisztika, azaz a válaszhoz szükséges médiumok és feldolgozásmódjuk kijelölése – ábrázolás, azaz a múlt rekonstrukciója elsődleges forrásokból és / vagy másodlagos források dekonstrukciójával – narratív magyarázat, azaz az elbeszélés helytállóságának és adekvát voltának vizsgálata (Frage – Heuristik – Darstellung – narrative Erklärung).

A tisztánlátás érdekében fontos megkülönböztetni, hogy a tanítási óra vagy az új anyag elsajátításának mozzanatairól vagy szakaszairól beszélünk. A tanítási óra és valamely téma (vagy lecke, pl. „Hunyadi Mátyás uralkodása”) tanítása nem feltétlenül esik egybe, egy téma hosszabb (vagy rövidebb) is lehet egyetlen tanítási óránál, és nem is biztos, hogy egész számú órát tesz ki. Véleményem szerint, ha a kettőt szétválasztjuk, a tanítási órának három mozzanatát érdemes megkülönböztetni: adminisztráció, számonkérés, házi feladat kiadása. Az órára rávetül (annak részét képezi vagy keresztülhúzódik rajta) az új anyag elsajátítása, amelynek mozzanatai: bevezetés, a múlt ábrázolása, visszatekintés. A tanítási óra mozzanatainak egyike-másika elmaradhat, helyük-sorrendjük változhat. Ezzel szemben az új anyag elsajátításának mindhárom mozzanata meg kell(ene), hogy valósuljon, de nem csak három egymás követő szakaszban, hanem bizonyos mértékben ismétlődően is a tanítás során. A következőkben az új anyag elsajátításának e három mozzanatáról szeretnék szólni részletesebben.

1. BEVEZETÉS

Az RJR-modellben ez a fázis a ráhangolódás nevet viseli, és ez a szóhasználat a tanulás pszichés körülményeinek a megteremtésére, a tanulók motiválására utal. Azonban a konstruktív tanuláselméletből következően itt nem csak erről van szó, hanem a tanulás gondolkodásbeli (kognitív) előfeltételeinek a kialakításáról is. Ez részben visszatekintést jelent, az előzetes ismeretek tudatosítását, tehát annak az elméleti „helynek” a „kijelölését”, ahová az új ismeretek majd kapcsolódhatnak. Részben pedig előretekintést, vagyis a tanulás céljainak, folyamatának tudatosítását. A bevezetésnek (legalább) az alábbi három alfaja van (melyek Nagy, 1993, 57 szerint külön mozzanatok), amelyek vegyíthetőek, de nem biztos, hogy az adott helyzetben mindegyikre szükség van.

- A tanuló informálása. Az informálás arra irányul, hogy mit fogunk tanulni és milyen céllal. Mi a kérdés, a probléma, amelyre választ keresünk? Miért fontos ez nekünk? Hogyan kapcsolódik az eddig tanultakhoz? Miért lesz izgalmas a téma? Az efféle informálás mindig hasznos (Zwölfer, 2005, 202, vö. Monoriné Papp, 2015, Zsákbamacska c. rész), és könnyebben is megvalósítható, mint a bevezetés másik két alfaja. A német nyelvterületen népszerű problémaorientált történelemtanítás koncepciója szerint a problémát, a kérdést, a célokat maguknak a diákoknak kellene kitalálni, a tanár feladata csak a rávezetés volna (Hensel-Grobe, 2012, 53-57, Peters, 2014, 106-109, Kaposi, 2015a, 23-24, F. Dárdai, 2007). Ezt a javaslatot a gyakorlat felől véleményem szerint joggal éri az a kritika, hogy kevésbé életszerű (Manker, 2021, 282-284). A dialógusra mindenesetre érdemes ezen a ponton is törekedni. A válaszadás, a közös „kutatás” tervezett útját is megbeszélhetjük a diákokkal (Pandel, 2013, 403).
- Az érdeklődés felkeltése. Ennek eszköze például egy meglepő, figyelmet felkelítő, elgondolkodtató kép, zene, filmrészlet, szöveg, gondolat is lehet. Fontos, hogy világos legyen a diákok számára, hogy mi köze van a tárgyalandó témához. Ha szükséges, megmagyarázhatjuk azonnal, vagy jelezhetjük, hogy az óra folyamán vissza fogunk térni rá. Ez a fajta bevezetés csak akkor járható út, ha erre alkalmas médium van a kezünk ügyében.
- A tanulók előzetes ismereteinek felidéztetése. Tapasztalatom szerint a hallgatók ezzel próbálkoznak leggyakrabban, reflektálatlan változatban a bevezetés (az RJR szerinti ráhangolódás) az előző óra anyagának ismétlését jelenti számukra. Pedig – különösen a kezdő tanár számára – alighanem ez a bevezetés legnehezebb alfaja, mivel a diákok és a korábban tanított témák ismeretét, ezek alapján pedig jól megfogalmazott kérdéseket igényel. A felidézendő ismereteknek olyanoknak kell lenniük, amelyekre a téma tanítása épülni fog. Ha nem így van, akkor az előző óra anyagának átismételtetése hasznos ugyan az előző téma megszilárdítása (számokérése) céljából, de nem készíti elő az új téma tanítását és nem is motivál arra. Az előzetes ismeretek kétféleképpen lehetnek:
 - o Tanult ismeretek. Ezek akkor idézhetők fel jól, ha nemrég tanultak róla, vagy ha közismert témákról van szó (pl. Egyiptom vagy 1848. március 15.) Régebbi, akár általános iskolai ismeretek nemigen előhívhatóak. Pél-

dául a „Mit tudtok az athéni demokráciáról?” kérdésnek véleményem szerint kevés vagy semmi értelme nincs.

- o Hétköznapi tudás. Konkrétan érdemes rákérdezni arra, milyen képzetük van egy-egy fontos fogalomról, amely elő fog kerülni a témában: Mire való, mit csinál szerinted az állam? Hogyan írnál le vagy rajzolnál le egy középkori várost? Mit jelent neked a magyarságod, hogy a magyar nemzethez tartozol?

A válaszokat érdemes lehet pár- vagy csoportmunkában vagy digitális módszerekkel (gondolattérkép, Mentimeter, Kahoot stb.) is begyűjteni.

A bevezetésre részint akkor kerül sor, amikor az új témát tanítani kezdjük, ami tehát nem feltétlenül az óra eleje, de később is szükség van rá új részművek, vázlatpontok tanítása előtt, amikor érdemes informálni a diákokat arról, mi és miért következik. A tanulás folyamatára való ismételt vissza- és előretétekintés növeli a tanulás hatékonyságát (Heuer, 2022, 551). Az érdeklődést sem csak az elején kell felkelteni, hanem fenn is kell tartani, például újabb érdekes médiumokkal vagy dramaturgiai fogásokkal (vö. Lőrinc, 2009). Az előzetes ismereteket szintén hasznos lehet nem (csak) az elején, hanem akkor felidézni, amikor az adott fogalom tanítása következik.

2. A MÚLT ÁBRÁZOLÁSA

A RJR-modellből ismert „jelentésteremtés” szó használata véleményem szerint nem szerencsés a történelemtanításra vonatkozóan. A „teremtés” szabad, isteni, átvitt értelemben művészi aktus, és ez a fogalom alkalmas lehet például az irodalom befogadási aktusának leírására, a történelem befogadása esetében azonban más a helyzet. Kétségtelen, hogy a múlt értelmezése is egyéni aktus, és a mai történelemdidaktika talán legfontosabb – a tanítás gyakorlatában sajnos kevésbé megvalósuló – tézise, hogy a történelemnek csak akkor van hatása az egyén jelenére, életére, identitására, ha képes a múltat egyéni módon és hangsúlyokkal elbeszélni (Schönemann, 2012, 105, F. Dárdai 2006b, 30-31). Sajátos paradoxonként az egyén mégsem élvez korlátlan szabadságot a múlt értelmezésében: ennek gátat szabnak ennek a történelmi gondolkodás szabályai. A múltat az európai kultúrkörben többféleképpen lehet értelmezni, de nem akárhogyan (vö. Lee, 2017, 57-59). A történelmet tanuló egyén kevésbé jelentést „teremt”, mint inkább választ a bizonyos mértékig adott, kínálózó jelentések vagy értelmezések közül. A múltnak tulajdonított értelem, jelentés az elbeszélés, történet formáját ölti.

A múlt ábrázolásának mozzanata véleményem szerint két részre bontható: az első a múlt médiumok általi megjelenítése és a médiumok elemzése, a második pedig a tanultak megszilárdítása.

A) A MÉDIUMOK ELEMZÉSE

A diákok ismereteket szereznek a médiumokból, és értelmezik azokat az adott történelmi kontextusban. Ez bonyolult folyamat, amelyhez ismerni kell az adott médiumok műfaji sajátosságait, elemzésének szabályait, a történelmi kort stb.

Az elemzendő médiumok lehetnek elsődleges források, melyek az adott eseménnyel, jelenséggel egy időben keletkeztek, például fénykép, szöveg, tárgyi emlék, filmdokumentum, és lehetnek valóságúságra törekvő feldolgozások, amelyek az esemény, jelenség utólagos ábrázolásai. Ezek közül didaktikai céllal készülnek – és a tanításban ennek következtében gyakran előfordulnak – például a tanári elbeszélés, a tankönyvek szerzői szövege, a térkép, ábra, oktatófilm. A valóságúságra törekvő feldolgozások másik része tudományos vagy ismeretterjesztő céllal készül, mint például a történelmi művek vagy a dokumentumfilmek. A médiumok utolsó csoportja a fikciós feldolgozások, amelyek utólag készülnek, de művészi vagy szórakoztató céllal, és ezért elképzelt részeik is vannak, ilyen például a játékfilm, a számítógépes játék, a történelmi regény (Pandel, 2013, 274-281).

Az elsődleges forrásokból a múlt induktív módon rekonstruálható, míg a feldolgozások készen kínálják a múlt képét. Az utóbbiakat fontos volna (legalább részben) „dekonstruálni”, azaz feltérképezni forrásaikat, normarendszerüket, elfogultságaikat (Pandel, 2013, 404-407, F. Dárdai, 2006c, 22-23), például más nézőpontok említésével, illetve más nézőpontú médiumok bevonásával (Lücke, 2012, Fodor, 2019, 2020). Az elemzés frontális és önálló munkaformák, ezeken belül különféle módszerek formájában valósulhat meg (Gyertyánfy, 2022). Közben egyrészt gyűlik, formálódik az ismeretanyag a témáról szóló elbeszélés megfogalmazásához, másrészt fejlődnek a diákok történelmi gondolkodási képességei.

B) A TANULTAK MEGSZILÁRDÍTÁSA

Nem elég a médiumokat elemezni és a belőlük keletkező tudást érzékelni (felfogni, percipiálni, vö. Vajda, 2018, 78), a tudást meg is kell szilárdítani. A konstruktív tanulásmélet szempontjából ez annak az elméleti hálózatnak a stabilizálását jelenti, amelynek a bevezetés mozzanatában előkészítettük a helyét, majd a médiumok elemzésével kialakítottuk az alkotóelemeit.

Hogyan valósul meg a megszilárdítás? A hazai didaktikai és történelemdidaktikai szakirodalomban az ismétlés, gyakorlás, összegzés-szintetizálás, alkalmazás fogalmakkal találkozunk, mint a megszilárdítás (elmélyítés, rögzítés, bevésés, megjegyzés, megértés, értelmezés) alfajaival (Katona és Sallai, 2002, 214, 220-222, Vajda, 2018, 77-81, Nagy, 1993, 61-65). Mindeme fogalmak értelmezése nem egységes, én a következő módon javasolom használni őket:

- az ismétlés a megszerzett *ismeretek* megjegyzésére irányul,
- a gyakorlás elsősorban az *ismeretszerzési eljárásokra* vonatkozik,
- az összegzés (szintetizálás) az *ismeretek rendszerezése*,
- az alkalmazás az ismeretek *elbeszélése*,

ahol a dőlt betűvel jelölt fogalmak a történelmi tudás egy-egy összetevőjét jelentik (Gyertyánfy, 2021, 2023, 43). A változékony terminológiánál lényegesebb annak a ténynek a rögzítése, hogy a tudás különféle összetevőit más és más módon lehet megszilárdítani, vagyis korántsem mindegy, hogy milyen „ismétlő feladatot” végeztetünk diákjainkkal. Egy tankocka, egy szabadulószoja, egy fürtábra stb. a tudás egyes összetevőit megszilárdítja, míg másokat nem. Nézzük sorban a megszilárdítás felsorolt alfajait.

ISMÉTLÉS

Az ismétlés a legegyszerűbben kivitelezhető a megszilárdítás alfajai közül. Az ismétlés, ha a tanár megismétel, vagy elismételtet egyes információkat. Vannak feladatok, amelyek az ismeretek ismétlésére irányulnak („Kösd össze az összetartozókat!” „Pótold a hiányzó elemeket!” stb.), az ilyenek alighanem a leggyakoribb feladattípusok az általános iskolai, de helyenként még a középiskolai gyakorlatban is. Biztos, hogy az ilyen típusú megszilárdítás nem elegendő, de ne is becsüljük le ezt a formát: bizonyos ismeretek memorizálására – nevezzük akár magolásnak – a tanulás modern felfogása szerint is szükség van (Kaposi, 2015b, 93). Kérdés persze, mely ismeretekére? Erre nehéz általánosan érvényes választ adni, de annyi állítható, hogy tanárnak mindig mérlegelnie kell, hogy az óra anyagából mit érdemes számonkérni a következő órán (kevesebbet), mit a témazáróban (még kevesebbet).

A legfontosabb ismereteket hosszú távon is tudni kell. Kojanitz László „a tudás tartóoszlopai” közé sorol bizonyos alapvető ismereteket, például 30-40 olyan évszámot, amelyeket „valóban bele kell sulykolni minden tanuló fejébe. Legyen legalább ennyi történelmi dátum, ami bármikor pontosan az eszükbe jut. Ez már elég lehet ahhoz, hogy a többi eseményt is ezekhez képest gyorsan el tudják helyezni az időben” (Kojanitz, 2014, 8). Ezeket és más fontos ismeretelemeket véleményem szerint a témazárót követően is, visszatérően, újra és újra át kell ismételtetni a diákokkal (Gyertyánfy, 2015, vö. Monoriné Papp, 2013, Kártyavár c. rész).

GYAKORLÁS

A gyakorlás valamely cselekvés ismételt elvégzése egy képesség készséggé fejlesztése érdekében. A történelemórán többnyire ismeretszerzési eljárásokat gyakoroltunk. Így tanítjuk meg, mire kell odafigyelni és mi a műveletek célszerű sorrendje egy adott műfajú szöveg, térkép, karikatúra, fénykép, grafikon stb. elemzésekor. A középiskolai feladatok java része ilyen jellegű. Az ilyen tevékenységeket többnyire az új anyag elsajátítása során, az adott kontextusba ágyazva végeztetjük. A mai iskolai gyakorlatból benyomásom szerint gyakran hiányzik a térképolvasás következetes gyakoroltatása (lásd ehhez a *Történelemtanárok Túlélőkészlete* atlaszos feladatait, <https://sites.google.com/view/online-tortenelemtanar/f%C5%91oldal>), noha az atlasz az érettségien is használható segédeszköz. Más cselekvéseket is gyakoroltunk persze, például az érettségi típusú esszé vagy felelet technikáját, vagy olyan, nem tantárgyspecifikus képességeket, mint a jegyzetelés, az előadás tartása, a prezentáció készítése stb.

ÖSSZEGZÉS

Az összegzés (szintetizálás, rendszerezés, logikai megszilárdítás) az ismeretekre épül, azaz minden összegzés egyben ismétlés is, de képesség jellegű is. A történelemtanításban jelent-

heti egyrészt a fogalmi általánosítást és a fogalmak rendszerének kialakítását (Katona és Sallai, 2002, 109-115). Ez történhet szóban vagy az összefüggések vizualizálása révén is, például vázlat, táblázat, ábra segítségével (Katona és Sallai, 2002, 181-182). Fontos, hogy ezekben legyen logikai rend, például egy szófelhő nem alkalmas az ismeretek rendszerezésére. Az összegzés másik alfaja – a történelem tantárgy specifikumaként – az ismeretek térben és időben való elhelyezése. Ennek tipikus eszközei a vaktérkép és az idővonal (Vajda, 2018, 126-131, Katona és Sallai, 2002, 119-124).

ALKALMAZÁS

Az alkalmazás egyik értelme, hogy a diákok felhasználják tudásukat az iskolában, a tanulás következő lépésekor, amiről már volt szó az előzetes ismeretek felidézése kapcsán. Véleményem szerint érdekesebb a szó másik értelme, amely arra utal, hogy az iskolai tudásnak hasznát veszik-e a valóságban, az életben (vö. Szabó, 1978, 24). Az iskolai tudás felhasználhatósága alapvetően befolyásolja az oktatás, az iskolai tudás társadalmi megbecsültségét (Knausz, 2009). A matematika, a természettudományok, a nyelvtan, az idegen nyelvek, a testnevelés stb. „haszna” kézenfekvő, ezzel szemben a művészetek, köztük az irodalom, illetve a történelem látszólag „nem jó semmire”. Emlékezzünk azonban a történelemdidaktika alaptézisére: a múlt hat az egyén jelenére (mintát ad, irányt mutat, identitást formál), ha az egyén képes annak belső, egyéni elbeszélésére. Ezért állítható, hogy a történelmi tudás felhasználása, alkalmazása a belsővé tett, egyéni hangsúlyokkal bíró történelmi elbeszélés (vö. Vajda, 2018, 79).

Fogalmazhatunk úgy is, hogy a probléma, amely a történelem tantárgyat a valósághoz, az élethez köti, az időbeli létezésre, a mulandóságra vonatkozó emberi tapasztalat, vagyis ez a kérdés: Mi a létezés értelme, ha folyamatosan elmúlik? Erre a történelmi elbeszélések úgy válaszolnak, hogy a mindenkori múltat a mindenkori jelent meghatározó hagyományok, követendő vagy elutasítandó minták hordozójaként, vagy a jelenhez vezető út állomásaként ábrázolják (Barricelli, 2012, 264, F. Dárdai, 2006c, 18).

Az elbeszélés a megszilárdítás legösszetettebb formája, egyben rendszerezés és ismétlés is. Ez a történelemtanulás végpontja, elbeszélés (németül: *erzählen*) nélkül – az összegzés, pláne az ismétlés, gyakorlás szintjén – a tanulási folyamat nem teljes. Ahogyan Pandel (2013, 411) figyelmeztet rá: „A tábla közepén lévő ábrában (körben, négyzetben) az 'OK' szó látható, és körülötte minden kronológiai, logikai vagy narratív elrendezés nélkül négy-tizenkilenc 'ok'. Azonban a felsorolás (németül: *aufzählen*) nem tartozik a történelmi gondolkodás képességei közé” (ford. tőlem).

A mai magyarországi iskolai gyakorlatból fájdalmasan hiányzik az diákok összefüggő, szóbeli-írásbeli narrációja. Különösen kiveszni tűnik – az időhiányra vagy az okozott stresszre hivatkozva – a szóbeli feleltetés, pedig ez, különösen a kevésbé tehetséges diákok esetén, egyszerűbb, mint a fogalmazás vagy esszé íratása. Annak pedig szinte hiányzik a hagyománya, hogy a felelés vagy a fogalmazás ne pusztán a tanári előadás vagy a tankönyv szövegének visszaadása legyen, hanem egyéni hangsúlyokat, véleményt is tartalmazzon. Ez részben az egyenrangú dialógus és az önálló munka gyakoribb alkalmazásának gyümö-

cse lehetne (Pandel, 2013, 259-261, Gyertyánfy, 2022, 5-6), részben a feleltetés, fogalmazás vagy esszéíratás olyan formájának, ahol a diákoknak ismeretlen és a tanultaktól eltérő tartalmú médiumokat is fel kell használniuk.

A történelmi tudás itt felsorolt, „megszilárdítható” részelemei közül hiányoznak az értelmező kulcsfogalmak (másképpen: a történelem egészéről, annak működéséről való gondolkodás képessége). A megszilárdítás valamiféle meglévő, kész tudást feltételez, ám a változás, az állandóság, az okság, a perspektíva stb. fogalmát nem érdemes definiálni, majd bemagolni. Ebben az esetben tehát nem megszilárdításról beszélhetünk, hanem az értelmező kulcsfogalmak lassú, a történelemtanulás egész ideje alatt tartó formálódásáról (vö. Kojanitz 2020, 2021a, 2021b, 2021c).

Ahogy a bevezetés, a megszilárdítás is lehet külön óraszakasz, „részösszefoglalás”, óra végi „összefoglalás”, „összefoglaló óra” (Katona és a Sallai, 2002, 215-216, 221-222, Vajda, 2018, 29-31), melyek az általános iskolában gyakoribbak, mint a középiskolában. Sőt lehet több órát egybefogó tanítási egység, mint az érettségi előtti rendszerező összefoglalás (vö. Farkas, 2023). Az ismétlő, gyakorló, összegző és alkalmazó mozzanatok azonban jelen vannak az óra egészében, egybefonódva-váltakozva más mozzanatokkal.

Érdekes, de e tanulmányban nem vizsgált kérdés, hogy vajon milyen összefüggés tetelezhető a megszilárdítás alfajai, tágabban a tanítás-tanulás mozzanatai és a gondolkodás Bloom-féle és más taxonomizációi között (vö. Fodor, 2022, 634-638).

3. VISSZATEKINTÉS

A visszatekintés (vagy reflexió) a tanulás eredményének értékelése. Hogyan válaszol a múltnak a tanulás folyamata során megfogalmazott ábrázolása a kezdő kérdésre? Mi a véleményünk a múlt eseményeiről? Hogyan értékeljük a múltban élt emberek döntéseit, cselekedeteit? Mi a tanulás ezekből számunkra? A tanulás folyamatára is érdemes lehet nem csak előre, hanem vissza is tekinteni.

Visszatekintésre sor kerülhet a tanítási óra végén (ez a gyakorlatban sokszor elmarad), akkor is, ha a témát még nem fejeztük be, valamint különösen a téma vagy egyes résztémák, részproblémák tanításának befejezésekor. Időkerete és módja nagyon változatos lehet. Egyes kérdésekben a tanár is tehet megállapításokat, értékítéletek megfogalmazásakor azonban mindenképpen közös gondolkodásra és a diákok egyéni megnyilatkozására van szükség. Ezt segítheti páros vagy csoportos munka, vagy az egyéni vélemény kifejtésére alkalmas digitális megoldások, de ilyen visszatekintő-értékelő módszernek tekinthető az ismeretanyaghoz kapcsolódó osztálytermi vita is (Vajda, 2018, 38-39).

ZÁRSÓ

Írásomban a tanítás folyamatának szakaszait, mozzanatait mutattam be az RJR-modellben, majd pedig a történelemdidaktika alaptéziseiből kiindulva. Megállapításaim nem normatív szándékúak, ami a téma jellegéből fakad. Ha igaz, hogy a tantermi tanítás „talán a legösz-

szetettebb, a legnagyobb próbatételt jelentő, a legigényesebb, legfinomabb, legaprólékosabb és legijesztőbb tevékenység, amit az emberi faj valaha kitalált” (Lee Shulmant idézi Hensel-Grobe, 2018, 639, ford. tőlem), s ha ehhez hozzávesszük, hogy mai felfogásunk szerint a tanítás tárgya, a történelem is bonyolult gondolati konstrukció (Kaposi, 2020, 24-27), akkor belátható, hogy a történelemtanítás folyamatának leírása csak megközelítőleg lehetséges. Az elmondottakat tehát ki-ki gondolja tovább s hasznosítsa saját tapasztalatainak megfelelően.

IRODALOM

- Bárdossy, I., Dudás, M., Pethóné Nagy, Cs. & Priskinné Rizner, E. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs–Budapest.
- Barricelli, M. (2017). Narrativität. In Barricelli, M. & Lücke, M. (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. 2. Aufl. Wochenschau. Schwalbach /Ts. Bd. 1. 255-280.
- Borries, B. (2017). Unterrichtsplanung – Artikulationsschemata – Lehrervorbereitung. In Barricelli, M. & Lücke, M. (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. 2. Aufl. Wochenschau. Schwalbach /Ts. Bd. 2. 181-201.
- Crawford, A., Saul, W., Mathews, S. R. & Makinster, J. (2005). *Teaching And Learning Strategies For The Thinking Classroom*. The International Debate Education Association, New York.
- Engler, M., Magofsky, B. & Rahts, D. (2021). Grundsätze der Planung vom Geschichtsunterricht – das Beispiel Detmold. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 72 (1-2), 30-43.
- Falus, I. & Szűcs, I. (2022). Az oktatás folyamata. In Falus, I. & Szűcs, I. (szerk.), *A didaktika kézikönyve*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Farkas, K. (2023). Rendszerező, szintetizáló ismétlés – felkészítés a történelem érettségi vizsgára. Elmélet és gyakorlat. *Történelemtanítás*, 14(1-2).
- F. Dárdai, Á. (2006a). A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái. In F. Dárdai, Á., *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. ELTE BTK – MTT TT, Budapest. I. kötet, 59–73.
- F. Dárdai, Á. (2006b). Történelemdidaktika és kontroverzív történelemtanítás. In F. Dárdai, Á., *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. ELTE BTK – MTT TT, Budapest. I. kötet, 30–43.
- F. Dárdai, Á. (2006c). A történelmi tanulás sajátosságai. In F. Dárdai, Á., *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. ELTE BTK – MTT TT, Budapest. I. kötet, 14–29.
- F. Dárdai, Á. (2007). A problémaorientált történelemtanítás koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(11), 49–59.
- Fodor, R. (2019). Új nézőpontok. A multiperspektivikus történelemszemlélet megjelenése a történelemtanításban. *Történelemtanítás*, 10(3–4).

- Fodor, R. (2020). Párhuzamos történelmi narratívák a szabályozó dokumentumokban, angol és magyar történelemtankönyvekben. In Juhász, M. K., Kaposi, J. & Szőke-Milinte, E. (szerk.), *Változások a pedagógiában – a pedagógia változása*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest. 250-263.
- Fodor, R. (2022). Didaktikai feladatok standardizációs lehetőségei. In Dezső, T. & Pócza, I. (szerk.), *Baththyány Lajos Alapítvány Doktori Ösztöndíjprogram 2020/2021*. Baththyány Lajos Alapítvány – BLA Tudástár. 626–645.
- Gyertyánfy, A. (2015). Minimum követelmények történelemből. *Történelemtanárok Egyesülete*, 2015. július 28.
- Gyertyánfy, A. (2018). Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig. A történelemtanítás súlypontjának változásai. *Történelemtanítás*, 9(1-2).
- Gyertyánfy, A. (2020). Folytonos kanonizáció – A tartalom kiválasztásának szempontjai és szakaszai a német történelemdidaktikában. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(7–8), 8–25.
- Gyertyánfy, A. (2021). Képességek, kompetenciák, történelmi gondolkodás. Kísérlet a fogalmi tisztázásra. *Történelemtanítás*, 12(1–2).
- Gyertyánfy, A. (2022). Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig. *Történelemtanítás*, 13(3-4).
- Gyertyánfy, A. (szerk.) (2023). *A történelemtanítás elmélete és gyakorlata. Szöveggyűjtemény*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Pécs.
- Hensel-Grobe, M. (2017). Problemorientierung und problemlösendes Denken. In Barricelli, M. & Lücke, M. (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. 2. Aufl. Wochenschau. Schwalbach /Ts. Bd. 2. 50-63.
- Hensel-Grobe, M. (2018). „Was interessieren mich die toten Leute?“ Kompetenzorientierung und Geschichtsunterricht. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 69(11-12), 639-648.
- Heuer, C. (2022). Apokalyptiker:innen und Integrierte? Geschichte Lernen und Unterrichten in den postdigitalen Zeiten von Corona. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 73(9-10), 546-553.
- Kaposi, J. (2015a). Történelmi gondolkodás és a problémaorientált tanítás. In Kaposi, J., *Válogatott tanulmányok II. Tanterv – Történelem – Módszertan*. Szaktudás Kiadó Ház Zrt., Budapest. 9-26.
- Kaposi, J. (2015b). Az új történelemvizsga fejlesztésének hazai és nemzetközi kutatási kontextusa. In Kaposi, J., *Válogatott tanulmányok I. Történelem – Érettségi – Megújítás*. Szaktudás Kiadó Ház Zrt., Budapest. 87-108.
- Kaposi, J. (2020). *Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához. Oktatási segédlet*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest.
- Katona, A. & Sallai, J. (2002): *A történelem tanítása. Tantárgy-pedagógiai összefoglaló*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Knausz, I. (2004). A történelmi műveltségről. In Donáth, P. & Farkas, M. (szerk.), *Filozófia – Művelődés – Történet*. Trezor, Budapest. (Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának tudományos közleményei 26.)
- Knausz, I. (2009). A kompetencia szerkezete és a kompetencia alapú oktatás. *Iskolakultúra*, 19(7-8), 71-83.

- Kojanitz, L. (2014). A kerettanterv változásai – a történetmeséléstől a reflektív történelem-szemléletig. *Történelemtanítás*, 5(1).
- Kojanitz, L. (2020). Az értelmező kulcsfogalmak tanítása és tanulása I. Okok. *Történelemtanítás*, 11.(3–4.)
- Kojanitz, L. (2021a). Az értelmező kulcsfogalmak tanítása és tanulása II. Változás és folyamatosság. *Történelemtanítás*, 12(1–2.).
- Kojanitz, L. (2021b). Az értelmező kulcsfogalmak tanítása és tanulása III. Történelmi jelentőség. *Történelemtanítás*, 12(4).
- Kojanitz, L. (2021c). A történelmi interpretáció fogalmának tanítása. *Iskolakultúra*, 31(5), 41–54.
- Kovács, I. (2015). Az oktatáspolitikai változások hatása a történelemtanítás gyakorlatára. In Kovács, I., Kovács, I. & Óbis, H., *A változó történelemoktatás*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2015. 7-63.
- Lee, P. (2017). History education and historical literacy. In Davies, I. (ed.), *Debates in History Teaching*. 2nd Ed. Routledge, London–New York. 55-65.
- Lőrinc, L. (2009). Dramaturgia és feszültségteremtés a történelemtanításban. *Történelemtanítók Egylete*, 2009. április 16.
- Lücke, M. (2017). Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität. In Barricelli, M. & Lücke, M. (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. 2. Aufl. Wochenschau. Schwalbach /Ts. Bd. 1. 281-288.
- Manker, P. (2021). Die Planung von Geschichtsunterricht in einer diversen Gesellschaft. Erfahrungen und Denkanstöße aus der baden-württembergischen Seminarbildung. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 72(5-6), 274-287.
- Monoriné Papp, S. (2013). Módszertani csapdahelyzetek és kivezető utak. *Történelemtanítók Egylete*, 2013. május 30.
- Nagy, S. (1993). *Az oktatás folyamata és módszerei*. Volos, Budapest,
- Nahalka, I. (2003). A tanulás. In Falus, I. (szerk.), *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 103-136.
- Pandel, H.-J. (2013). *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Wochenschau, Schwalbach/Ts.
- Peters, J. (2014). *Geschichtsstunden planen*. Röhrig Universitätsverlag.
- Schönemann, B. (2017). Geschichtsbewusstsein – Theorie. In Barricelli, M. & Lücke, M. (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts. I. k. 98-111.
- Schreiber, W. (2020). Narrativität und Konstruktcharakter: Einleitung. Diversität im Geschichtsunterricht – Zugänge zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik. In Barsch, S., Degner, B., Kühberger, C. & Lücke, M. (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*. Wochenschau, Frankfurt/M. 213-221.
- Szabó, K. (1978). *Az ismeretek alkalmazása a történelemtanításban*. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Temple, C., Steele, J. L. & Meredith, K. S. (1998). *Reading, Writing, & Discussion In Every Discipline. Prepared For The Reading & Writing For Critical Thinking Project. Guidebook III.*
- Vajda, B. (2018). *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába.* Második kiadás. Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom.
- Zwölfer, N. (2005). Die Vorbereitung der Geschichtsstunde. In Günther-Arndt, H. (Hrsg.), *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II.* 2. Aufl. Cornelsen Scriptor, Berlin. 197-205.