

BACHER-TULI ANDREA

Új megközelítések a történelemtanításban

A differenciálás lehetőségei¹

1. AKTÍV TANULÁS ÉS EGYÉNI FEJLESZTÉS: PEDAGÓGUSOK ÚJ SZEREPBEN

A 21. század első évtizedeiben a tanulási környezettel együtt megváltoztak az iskolával szemben támasztott társadalmi igények is. Ennek következtében az aktív, a társas mezőben történő tanulás, valamint a differenciált egyéni munkára épülő tanulás-szervezési formák kerülnek az ismeretszerzési és -átadási folyamat középpontjába. Mindez – a konkrét tantárgyi tartalmi szabályozástól eltérően – a 2020-as NAT preambulumban is hangsúlyosan

megjelenik.² Ezek a célkitűzések megfelelnek a hatékony tanulásról szóló legújabb kutatási eredményeknek,³ és a hagyományosnak tartott iskolai oktatás gyakorlatát alapjaiban kívánják megváltoztatni, elmozdulva a reformpedagógiák vagy a konstruktív pedagógia⁴ által is képviselt szemlélet felé.

Az iskola klasszikus funkciói⁵ mellé manapság ráadásul egyre erőteljesebben zárkózik fel az az igény, hogy az iskola alkalmazkodjon tanulóikhoz, azaz, hogy az egyéni különbségeket tevőlegesen figyelembe vegye, és mindezekkel karöltve alakítsa ki az élethosszon át történő tanulás képességét is. „A passzív, befogadó tanuló képét az aktív, cselekvő, felfedezni vágyó

¹ A tanulmányban szereplő *Mellékletet* elektronikus, felhasználáshoz szerkesztett formában is közzétettük. A dokumentum az adott cikk mellől tölthető le: <http://upszonline.hu/index.php?article=710708013>

² „Az aktív tanulás a tanulónak a tanulási tevékenységekben történő részvételét hangsúlyozza. A tanulási tevékenység legfőbb célja olyan tanulói kompetenciák fejlesztése, amelyek lehetővé teszik az ismereteknek különböző helyzetekben történő kreatív alkalmazását. A tevékenységekre épülő tanulás-szervezési formák segítik a tanulót a tanulási eredmények által kijelölt ismeretek megszerzésében, és ezen keresztül a kompetenciák fejlesztésében. Lehetőség szerint ki kell használni a tanulás társas természetéből adódó előnyöket, a differenciált egyéni munka adta lehetőségeket. Segíteni kell a párban vagy csoportban végzett felfedező, tevékeny és jól szervezett, együttműködésen alapuló tanulást. A tanulási eredmények elérését segítik elő az olyan differenciáló módszerek, mint a minden szempontból akadálymentes és minden tanuló számára egyformán hozzáférhető tanulási környezet biztosítása, a tanulói különbségekhez illeszkedő, differenciált célkijelölés, a többszintű tervezés és tananyag-alkalmazás, a fejlesztő, tanulást támogató értékelés. A differenciált tanulás-szervezés jellegzetességeit képviselik az olyan eljárások, mint az egyéni réteg-munka vagy az adaptált szövegváltozatok felhasználása, melyek kiterjeszthetik és elmélyíthetik a tankönyvek tartalmát” (A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete, 293.)

³ *Beywl és Zierer*, 2017, 11–12.

⁴ A konstruktivizmus a 20. században kialakult ismeretelméleti irányzat, amely azt vallja, hogy az objektív világ a maga teljességében nem ismerhető meg, hiszen elménk a külső valóságot pusztán szubjektív tapasztalataink tükrében képes feldolgozni, tehát az általunk érzékelt valóságot élettörténeti tapasztalataink alapján magunk konstruáljuk. A konstruktív pedagógia kiindulópontja az a tétel, miszerint az emberi tudás aktív belső konstrukció eredménye, melyben az új ismeretek mindig a már korábban megszerzett tudásra épülnek, és amelyben a tanulói aktivitásnak kulcsszerepe van. Legismertebb hazai képviselője Nahalka István.

⁵ Úgy mint kultúra- és értékközvetítő, tudás- és ezáltal esélyelosztó, munkaerőképző, társadalmi folyamatokat befolyásoló, valamint személyiségfejlesztő funkció (M. Nádasi, 2004, 302. o.).

– és tudó – gyermek képének kell felváltania”,⁶ melynek megvalósításához a 21. századi – személyiségközpontú – iskolának a tevékenység-orientáltságra, differenciálásra és individualizációra kell törekednie.

A tanulókhöz való alkalmazkodás kívánalma nagy próbatétel elé állítja mind az oktatási rendszert, mind a pedagógusokat, hiszen homogén tanulócsoport egyszerűen nem létezik. A tanulócsoportok, az osztályok nagy különbségeket hordoznak magukban. Egyes kutatók szerint tizedik évfolyamos tanulók között képességeik fejlettségi szintjét tekintve akár tíz év eltérés is lehet.⁷ Adott középiskolai osztályban ennél nyilván kisebbek, azonban mégis jelentősek a tanulók közötti különbségek – nemben, némileg életkorban, a különböző képességek fejlettségi szintjében, érdeklődésben, szociális hovatartozásban vagy akár teljesítőképességben. Így a tanítás megszervezésekor a kihívást nemcsak a tanulócsoportok tudásának heterogenitása jelenti, hanem egyúttal az a szándék is, hogy az oktatás a gyermekek változó igényeihez igazodjon, és ellensúlyozza a szociális helyzetből adódó teljesítményt érintő hátrányokat.⁸

Az aktív tanulásnak, azaz a tanulók tanulási folyamatokban való tevékeny részvételének a követelménye ugyanakkor újfajta szemléletmódot és szerepfelfogást igényel a pedagógusoktól. Az oktatásban a hangsúly a tanulók önálló kezdeményező képességére és saját előmenetelük

iránti egyéni felelősségére, illetve mindezek kialakítására, röviden *az autonóm tanulásra* helyeződik. Ezt pedig lehetetlen megvalósítani az általánosan elterjedt és – a befogadói oldalról többnyire el is várt – frontális oktatás keretében. Mindez természetesen *nem a frontális munka teljes száműzését jelenti* a módszertani repertoárból. Mint minden módszernek és munkaformának, megfelelő arányban és céltudatosan alkalmazva, ennek is megvan a maga létjogosultsága.⁹

A tanítási módszerek átfogó vizsgálatára a 2000-es évek elején vállalkozott az Országos Közoktatási Intézet, ehhez hasonló volumenű felmérés sajnálatos módon azóta sem történt a közoktatásban. Kutatásaik szerint¹⁰ a tanári magyarázat és a frontális osztálymunka az alap- és

középfokú iskolai gyakorlatban is a legáltalánosabban alkalmazott módszer, ezzel szemben a csoport- és pármunka túlságosan kis szerephez

nem a frontális munka teljes száműzését jelenti

jut.¹¹ Egy árnyalattal derűsebb képet fest a mentortanárok oktatási módszereiről a 2015-ben az Óbudai Egyetemen végzett, reprezentatív nem tekinthető empirikus kutatás. Megállapításai arra mutattak rá, hogy bár a mentorpedagógusok módszertani kultúrájára a változatosság és innováció a jellemző, alapvetően mégis a hagyományos munkaformák (egyéni munka, frontális munka) dominálnak közöttük.¹² Hasonló eredményhez vezetett a 2021 tavaszán 58 mentortanár körében végzett saját, a reprezentativitást szintén

⁶ Vojnitsné Kereszty és Kókayné Lányi, 2008, 137. o.

⁷ Hattie, 2017, 110. o.

⁸ Podráczky, 2013, 13. o.

⁹ Ballér és mtsai, 2003.

¹⁰ Radnóti, 2006, 131–167.; Hermann, 2009, 83–103.

¹¹ Radnóti, 2006, 137. o.

¹² Holik, 2015, 35. o.

mellőző felmérés is: csak csekély elmozdulás figyelhető meg az új megközelítésű módszerek irányában. A frontális munka, melynek középpontjában a tanórát minden tekintetben irányító pedagógus áll, a tanulók többségét nagymértékű passzivitásra, befogadói szerepre kárkoztatja, miáltal a munka hatékonysága is megkérdőjelezhető.¹³ Az aktív tanulás során viszont nem egyszerűen önálló ismeretbővítés történik, hanem a tudás megszerzéséhez szükséges képességek, technikák, módszerek és kognitív stratégiák is fejlődnek, így a problémamegoldó készség, a kritikai megközelítés vagy a megszerzett tudás értékelésének képessége. „A legújabb tanuláselméletek szerint a tanulás eredményességében bizonyos metakognitív készségeknek is kulcsszerepük van: azaz, hogy a tanuló befolyásolni tudja tanulmányai irányultságát, fejleszteni vizsgálódásai eszköztárát, továbbá megtanulja, miként értékelheti, kontrollálhatja magát a tanulási folyamatban.”¹⁴

A NAT preambuluma által kijelölt úton a harmadik faktort a tanulási folyamat társas, együttműködésen alapuló jellege képezi, ami a gyakorlatban elsősorban az ún. kooperatív tanulás szervezés¹⁵ alkalmazását feltételezi. A kooperatív csoportmunka alapvetően abban tér el a hagyományos csoportmunkától, hogy itt a tanulók ún. pozitív függőségi viszonyban állnak, azaz

egymás részeredményeire támaszkodva tudják csak megoldani a közös csoportfeladatot. A kooperatív tanulásirányítás azonban több pusztán módszernél vagy csoportmunkát szervező technikánál, sokkal inkább tekinthető egyfajta mikrotársadalmi szemléletmódnak, amely a diákok együttműködésére, kölcsönös tiszteletére és a másokért, illetve magukért vállalt felelősségére épít.

Mindhárom tényező (az adaptivitás, az aktív és a kooperatív tanulás) egyazon irányba mozdítja el a bevett tanulás szervezési eljárásokat: a tanításról (tudásátadásról) a tanulásra (tudásmegszerzésre) helyeződik át a hangsúly. Ez a paradigmaváltás a tanári és tanuló szerepekről vallott hagyományos felfogásban is meg kell, hogy történjen.

Fontos, hogy a tanóra megtervezésének középpontjába a diákok önállósága, problémaközpontú gondolkodása, valamint az ehhez szükséges technikák elsajátítása, az előrehaladásukért vállalt egyéni felelősségük és az önreflexióra való

a kooperatív tanulásirányítás tekinthető egyfajta mikrotársadalmi szemléletmódnak

képesség kialakítása kerüljön.¹⁶ Jelen tanulmány e megváltozott tanári szerep lehetőségeire igyekszik ráközelíteni a differenciált és tanuló aktivításra építő tanulás szervezés néhány gyakorlati példáján keresztül.

Az adaptív szemlélet mentén tehát a tananyag helyett a tanuló kerül a pedagógiai tervezés középpontjába, a pusztán tudásközvetítést felváltja a tudásszerzés fo-

¹³ John Dewey (1859–1952), a pragmatizmus pedagógiájának jelentős képviselője szerint a tanulás csak abban az esetben lesz eredményes, ha a tanórán közvetített absztrakt ismeretek a tanulók konkrét egyéni tapasztalataihoz kapcsolódnak. A tapasztalati tanulás (a hazai szakirodalomban helyenként *élménypedagógia*) a tanulók nagyfokú aktivitását feltételezi, ami nélkül igazi és tartós tanulás nem jöhet létre.

¹⁴ Niemi, 2005, 88. o.

¹⁵ A kooperatív tanulás módszertana Észak-Amerikából származik, Spencer Kagan a módszert bemutató kézikönyve magyar fordításban is megjelent. Jelentős hazai képviselője Benda József. Definíciója szerint „a kooperatív tanulás olyan tanulás szervezési mód, amelyben az ismeretek átadása, a kognitív képességek, a szociális motívumok és képességek, valamint a tanulási motívumok fejlesztése egyidejű és egyenrangú cél” (Józsa és Székely, 2004, 340. o.).

¹⁶ Vojnitsné Kereszty és Kókayné Lányi, 2008, 137. o.

lyamata, amely során a tanulók saját tanárúkká válnak.¹⁷ A pedagógus szerepe ebben a folyamatban a tanulók segítése a hatékony tanulás feltételeinek megteremtésével, vagyis arra kell összpontosítania, mikor és milyen tényezők következtében jön létre egyáltalán tanulás, illetve mikor és milyen tényezők következtében válik hatékonyvá. Feladata, hogy ösztönözzön, erősítse a tanulók belső motivációját, és támogassa a reflektív tanulást. A tanuló ugyanis „többet tanul abból, ahogyan tanítják, mint amit tanítanak neki.”¹⁸ A tanár a tanórán megfigyelői státuszba helyezkedik, biztosítja a folyamatos visszacsatolást, azaz visszajelzést ad és kap, valamint szükség esetén alternatív tanulási stratégiákat kínál fel. A frontális munkához képest *látszólag tehát nem csinál „semmit”, „pusztán” készenlétben áll.* A tanári feladatkört

sokkal inkább rendezői, illetve folyamatvezetői (facilitátori) szerepként lehet értelmezni, melybe azonban a tanulókat

is aktívan be kell vonni, hogy érezzék, a tanulási folyamat eredményessége jórészt rajtuk múlik. Ehhez szakítani kell azzal, hogy az iskola a tanulóknak a „fogyasztó” szerepét osztja ki, ehelyett ösztönözni kell részükről a felelősségvállalás hajlandóságát, valamint fejlődni segíteni a tanulás metakognitív kompetenciáját, a képességet arra, hogy saját teljesítményüket felülvizsgálják, szabályozzák, értékeljék és hibáikat javítani tudják.¹⁹ A pedagógusnak – szakmai kompetenciájának és a tanulási folyamatért való elsődleges felelősségének megőrzése mellett – be kell vonnia a ta-

nulókat is a tanórai tervezés-végrehajtás-visszacsatolás folyamatába. Ez a felfogás tanári oldalról is a folyamatos önreflexiót és a módszertani kultúra bővítését feltételezi. Legelőször el kell tudni fogadni, „hogy a tanulók – önmaguk fejlődésében, önmaguk életében való illetékesség okán – együttműködő partnerei lehetnek a saját nevelésüknek, nemcsak végrehajtói a pedagógus elgondolásainak.”²⁰ Ez egybecseng a Magyar Képesítési Keretrendszerben megfogalmazott elvárásokkal is. Az érettségi évére – amely a keretrendszer 4. szintje – a diákokban ki kell alakulnia az autonóm tanulás képességének. Az érettségizőkre „az önállóság és az önkontroll a munkavégzésben, problémamegoldásban és tanulásban egyaránt jellemző.”²¹ De a keretrendszer már a 3. szintjén álló 10. osztályos diáktól

is az önkontroll és önreflexió általánossá válását várja el.

Amennyiben sikerül ez a fajta pedagógusi szemléletváltás, olyan

módszereket emelhetünk be a hagyományos tanórai keretek közé is, amelyek hatékonyabb teszik az iskolában folyó munkát, és általa a tanulói és tanári elégedettség is nő; a tanulók nagyobb előrehaladást mutatnak, és a tanórai magatartási problémák enyhülnek.²²

Kétségtelen, hogy egy ilyen szemléletváltást végrehajtani nem egyszerű feladat, ráadásul számos (kezdeti) nehézséggel számolni kell. Például a diákok ellenállásával – főként, ha a rájuk osztott új szereppel csak iskolai pályafutásuk közepén vagy végén találkozhatnak. Ennek valós esélyét

önmaguk életében való illetékesség okán

¹⁷ Hattie, 2017. 1. o.

¹⁸ Gyarmathy, 2020.

¹⁹ Hattie, 2017, 19–20. o.

²⁰ M. Nádasi, 2004. 302. o.

²¹ Forrás: https://www.magyarkepeses.hu/kepesesiti_keretrendszerek/szintleirok

²² Brüning és mtsai, 2010, 12. o.

a közelmúltban folytatott kutatások is alátámasztják: „a diákok [...] – a középiskolai tanulmányaikat megelőző tapasztalataik alapján – azt várják el, hogy legyen ’rendes’ tanítás-tanulás:

vagyis frontális oktatás – passzív befogadás”.²³

E befogadói magatartás kényelmét, úgy tűnik, minden résztvevőnek nehéz feladni az aktív, együttműködői szerep kedvéért. A tanári kar, vagy legalább az osztályt tanítók együttese kitartó munkájával azonban alakítható ez a kezdeti, negatív tanulói attitűd. Ugyanakkor – a tapasztalat szerint – a szülőket is fel kell készíteni az újgenerációs módszerek oktatásban való alkalmazására. Folyamatos párbeszédet kell folytatni velük – egyrészt a tanulók tökéletesebb megismerése céljából, másrészt a szülők iskoláról alkotott felfogásából eredő kételyekről és a számukra olykor szokatlan módszerek létjogosultságáról, hiszen „a szülők, akik a régi oktatásban szocializálódtak, még kevésbé tudnak mást elképzelni, mint a tananyag betáplálása, visszaböfögése, ennek termékének minősítése.”²⁴

Klasszikus osztálykeretek között az egyéni fejlesztés – idő és kapacitás hiányában – csak korlátozottan valósulhat meg; lehetetlen minden tanuló tudásszintjének megfelelő feladatsort összeállítani és annak megoldását ellenőrizni is. Ugyanígy nehézkes középiskolában a célok szerinti differenciálás megvalósítása is, hiszen itt a kimeneti oldal egységesen szabályozott. A központi alaptanterv és vizsgakövetel-

mények (érettségi) az oktatás színvonalát és egységességét hivatottak biztosítani, a kerettantervek kétéves ciklusokban határozzák meg az ismeretszerzés és kész-

ségfejlesztés elérendő – mindenkire egyformán vonatkozó – céljait.

Ráadásul kellő számban megfelelő oktatási segédanyagok sem állnak rendelkezésre – sem a differenciálás, sem pedig a kooperatív tanulás terén.

2. DIFFERENCIÁLT TANULÁSSZERVEZÉS

Differenciálásnak a tanulók egyéni sajátosságait figyelembe vevő fejlesztést nevezünk,²⁵ továbbá „olyan pedagógiai körülmények, feltételek megteremtését, amelyek lehetővé teszik az egyén önszabályozó fejlesztését.”²⁶ A differenciálás megvalósulhat a különböző érdeklődésű, képességű tanulóknak ún. külső szétválasztásával az *iskolarendszer szintjén* (gimnázium, szakgimnázium, szakiskola) és az *iskolán belül* (pl. tagozatok, emelt szintű kurzusok), illetve *a konkrét tanulásszervezésben* a pedagógiai hatásrendszer segítségével.²⁷ A továbbiakban erről az utóbbi, ún. belső differenciálásról lesz szó.

A belső differenciálás az adaptív, azaz a tanulói különbségekhez alkalmazkodó pedagógia keretein belül megvalósítva²⁸ „tulajdonképpen nem jelent mást, mint olyan tanulási környezet kialakítását és

²³ Czako és mtsai, 2017.

²⁴ Gyarmathy, 2020.

²⁵ A differenciálás fogalmának létezik egy másik értelmezése is, mely szerint differenciálásra azok a tanulók szorulnak, akik valamilyen deficitet mutatnak, így a fogalmat egyfajta hátránykiegénylítő, felzárkóztató értelemben használják.

²⁶ M. Nádasi, 2010, 18. o.

²⁷ Báthory, 1997, 105. o..

²⁸ M. Nádasi, 2004. 302. o.

fenntartását, amely minden tanuló számára biztosítja a hatékony, eredményes tanulást. Valójában a tanulás több szintű szervezését jelenti, ahol a tanítás-tanulás tereit, munkaformáit, jellegét és tartalmát változtatjuk annak érdekében, hogy igazodni tudjunk a diákok eltérő szükségleteihez, tanulási stílusához, érdeklődéséhez.”²⁹ Az adaptív tanulásszervezés lehetővé teszi a tanulók számára az egyéni ütemű fejlődést, tanulást, mert a gyerekek közötti különbségeket természetesnek tartja, és alkalmazkodik azokhoz. Három alapvető pszichológiai szükségletre összpontosít: a hovatartozás, a kompetencia és az autonómia megélésére.³⁰ Míg a differenciálás hagyományos értelmezése a kész tanórához igazítja a diákot, azaz a célnak leginkább megfelelően alakítja ki a tanulói csoportokat, az adaptív felfogás a tananyagot annak nehézsége és összetettsége függvényében egyénileg szabja a tanulók tanulmányi előzményeihez,³¹ hiszen „a sikeres ismeretelsajátításnak nincs egyetlen és kizárólagos módja. A gyermekek eltérő ismeretelsajátítási technikákat igényelnek, amely igények kielégítése egyéni sikerük záloga.”³²

A magas szinten individualizált, illetve adaptív oktatás alapos felkészülést és a szervezet szintjén is nagy változtatásokat igényel. Ugyanakkor nem szükséges erre a rendszerszintű változásra várakozni. A mindennapokban hatékonyan alkalmazhatunk olyan módszereket, amelyek ezt a fent leírt szemléletet képviselik – mindez

elsősorban elköteleződés kérdése.³³ A tanulók egyéni megközelítése nem jelenti egyszersmind azt is, hogy minden tanulóknak egyidejűleg valami mást kell csinálnia a tanórán – az egyéni sajátosságokra azáltal is tekintettel lehetünk, ha apránként különböző hozzáférési utakat biztosítunk a tanulási tartalmakhoz. Ebből a nézőpontból az individualizáció bármelyik tanteremben, az intézmény tanítási kultúrájától függetlenül is megvalósítható.³⁴

Egy másik, gyakorlatias meghatározás szerint a differenciálás nem más, mint egy tanulócsoporthoz időben korlátozott vagy tartós felosztása munkaképes részcsoporthoz.³⁵ A cél azonban ekkor sem az, hogy

lehetőleg homogén, tehát egyszerűbben szabályozható, állandó tanulási formációkat alkossunk (ez tulajdonképpen a külső differenciálás célja), hanem hogy

a diákokat minél optimálisabb fejlődéshez segítsük. Kutatások is igazolják, hogy a tananyag testreszabásával történő differenciálás növeli a tanulás hatékonyságát.³⁶ A differenciálás előnye, hogy általa a tanóra tartalmát is gazdagíthatjuk – amennyiben az egyes csoportok eredményeit az osztállyal is megosztjuk –, és egyúttal különböző tantárgyi súlypontok felkínálását és a szociális tanulást is elősegíti. Fontos érv a differenciálás alkalmazása mellett, hogy azok az országok, amelyek hatékony differenciálási iskolai gyakorlattal rendelkeznek, a PISA felmérésekben is sikerrel szerepelnek. Ezzel szemben a 2018.

nem szükséges
a rendszerszintű változásra
várakozni

²⁹ Vojnitsné Kereszty és Kóka Lányi, 2008, 122. o.

³⁰ TINTA Tanácsadó Kft., 2011, 3. o.

³¹ Hauerstein, 2019, 15. o.

³² Podráczky, 2013, 13. o.

³³ vö. Rapos és mtsai, 2011, 89–90. o.

³⁴ Brüning és mtsai, 2016, 103. o.

³⁵ Meyer, 2013, 102. o.

³⁶ Hauerstein, 2019, 132. o.

évi PISA felmérés Magyarországot az éppen csak az OECD-átlag alatt teljesítő országok közé sorolja.³⁷

2.1. A differenciálás klasszikus megközelítései

Differenciálni sokféleképpen lehet, a szakirodalomban is több megközelítést találunk. A kiindulópont azonban mindegyik esetében azonos, mégpedig, hogy alaposan ismerünk kell a tanulócsoporthoz, hogy azt differenciáltan tudjunk kezelni, tehát minden individualizált stratégiát valamilyen diagnosztikának kell megelőznie.³⁸

A hagyományos felfogás szerinti differenciálás a tanulás tartalmára, módszerére és eszközeire vonatkozik. A tartalmi differenciálás az egyéni érdeklődési kör figyelembevételével történik, amikor egy ismeretanyagon belül az egyéni érdeklődés dönti el, hogy adott tanuló mely irányban mélyíti el ismereteit. A módszertani megközelítéskor ugyanazt a tananyagot más és más módszerekkel sajátítják el a tanulók, mint például egyéni olvasással, csoportos tanulással vagy oknyomozó problémamegoldás segítségével. Differenciálhatunk képességtérületek vagy teljesítmény szerint is, ezt a szakirodalom differenciált rétegmunkaként³⁹ említi. A tanulókat ilyenkor

az adott téma szempontjából releváns képességeik és teljesítményük szerint osztják többnyire 3 csoportba („erős, közepes, gyenge”), és őket fizikailag is elkülönítik egymástól, külön padorra ültetik és ennek megfelelően kapnak csoportonként különböző nehézségi szintű egyénileg megoldandó feladatot. Ennek a megközelítésnek azonban több hátránya van, mint előnye: beskatulyázza a tanulókat, a besorolás a benyomások alapján történik, és nem egy magasabb fejlődési szintre juttatja a tanulókat, hanem a szinten maradási erősíti, nem vezet egyértelműen jobb tantárgyi teljesítményhez.⁴⁰

Ezen túl a követelményekben is alkalmazhatjuk a differenciálást, ami azonban nem azt jelenti, hogy a gyengébb tanulóktól kevesebbet, a jobbaknál többet követelünk. Sokkal inkább az ún. egyéni tanulási tervek kialakításáról van szó, ami a kiindulási helyzettképhez mérten megfogalmazza az elérendő célt, a megvalósítás lépéseit, az alkalmazott módszereket és

az eredményesség mérésének indikátorait. Ideális esetben ez tantárgyak közötti koncentrációval valósul meg.

Kiindulhatunk a Hilbert Meyer-féle csoportosításból is.⁴¹ Ő három alapvető differenciálási stratégiát különböztet meg: a személyközpontút, a didaktikait és az egyéb differenciálást. A személyre

beskatulyázza a tanulókat, a besorolás a benyomások alapján történik

³⁷ Oktatási Hivatal, 2019, 18. o.

³⁸ Ehhez bővebben: *Heacox*, 2006.

³⁹ Fontos megjegyezni, hogy a hazai szakirodalomban a differenciált rétegmunka fogalma egy másik, az említettnél több szempontot integráló, komplexebb felfogást is jelöl. A tanórai tevékenységek tervezésekor a pedagógus a tanuló optimális fejlődése érdekében a tananyagot a tanulók egyéni sajátosságaihoz, aktuális állapotukhoz, kognitív fejlettségükhöz, készségeik szintjéhez, érdeklődésükhöz és tanulási stílusukhoz igazítja. Az így kialakult haladási csoportok, „rétegek” igény szerint átjárhatóak, a tanulók mindenkori egyéni szükségleteihez mérten szerveződnek, és tanulási helyzetenként változ(hat)nak. Az ilyen többszempontú és rugalmas differenciálással a fent leírt beskatulyázás veszélye is elkerülhető. (*Vojnitsné Kereszty és Kókayné Lányi*, 2008. 167. o.)

⁴⁰ M. Nádasi, 2003. 374. o.

⁴¹ Hilbert Meyer (1941–) német pedagógus, az iskolapedagógia emeritus professzora az oldenburgi Carl von Ossietzky Egyetemen.

vonatkozó differenciálásnál a részcsoportok kialakítása történhet teljesítmény (homogén vagy heterogén csoportok), kompetenciaszint, biológiai nem, érdeklődés vagy egyéni fejlesztési szükséglet alapján. A didaktikai differenciálás során a célokat, tartalmakat, módszereket és eszközöket tartjuk szem előtt. A mindennapokban azonban sokszor egészen gyakorlatias, véletlenszerű szempontok alapján is alakulhatnak a csoportok, úgymint ülőhely vagy szimpátia szerint, vagy akár a tanórai fegyelem biztosítása érdekében. A tanórai differenciáláskor azonban többnyire mindhárom faktor együttesen jelen van. A tanóra tervezésekor legalább egy személyre vonatkozó kritérium (hogy ki melyik csoportba kerüljön) biztosan érvényesül, ugyanígy egy didaktikai-metodikai is (hogy milyen témán, milyen módszerekkel és eszközökkel dolgozunk). Az iskolai mindennapokban ehhez szinte mindig társul egy szervezési, illetve időtényező is.⁴²

Diane Heacox⁴³ más oldalról közelíti meg a tanulásszervezést, és a differenciálást a következő három terület köré csoportosítja: tartalom, folyamat és produktum. A tartalmi differenciálás során a tanterv által előírt tananyagot, illetve annak komplexitását szabjuk az egyénre a tanulók képességeit alapul véve – természetesen

a tantervi minimumot szem előtt tartva. A folyamat alatt Heacox a feldolgozás módszerét érti, ilyen például a bemutatás, elemzés, gyakorlás, következtetés vagy összehasonlítás, a produktum pedig a tanulási folyamat eredménye: prezentáció, szóbeli előadás, esszé, fotó vagy vers stb.⁴⁴ A tanóra tervezésekor a tartalom-folyamat-eredmény hármasára koncentrál: Miről tanulnak a diákok? A gondolkodás milyen szintjére (szintjeire) van ehhez szükség? Hogyan mutassák be a tanulás eredményét? A tanulók egyéni képességeinek azonosítására a Gardner-féle intelligencia-kategóriákat⁴⁵ (eljárás, produktum és érdeklődési kör szerinti differenciálás) vagy a Bloom-féle tu-

különféle produktumokat várunk el tőlük

dáásszinteket⁴⁶ (tartalom vagy kognitív képességek szerinti differenciálás) javasolja (*I. táblázat*).

Az ún. integrációs mátrix szerinti feladatmegjelölés során a Gardneri intelligenciák és a Bloom-féle gondolkodási szinteknek megfelelő feladatok egyidejűségét alkalmazza. A gyerekek tanuláshoz való hozzáállása, arra irányuló motivációja javulhat, ha minél változatosabb tanulási módszereket alkalmazunk, vagy különféle produktumokat várunk el tőlük, és a feladatokat a megfelelő (nem túl alacsony és nem túl magas) nehézségi szinten biztosítjuk.

⁴² Meyer, 2013, 102–103.

⁴³ Diane Heacox (19??–) a minnesoitai St. Catherine Egyetem emeritus professzora, szakterülete a hatékony tanulás.

⁴⁴ Heacox, 2006, 18–19.

⁴⁵ Howard Gardner az intelligenciát nem egységes képességként fogja fel, hanem szerinte több egymástól független területről beszélhetünk: nyelvi, logikai-matematikai, képi-térbeli, zenei, testi-kinesztéziás, természeti, inter- és intraperszonális tehetség. Minden tanulónak van gondolkodásbeli és tanulásbeli erőssége. Ha az erősségeiket használják, könnyebben tanulnak, de ezáltal egyben a gyengeségeiket is fejleszthetjük (*Funké és Vaterrodt*, 1998, 51–52.; Heacox, 2006, 78. o.).

⁴⁶ Benjamin Bloom oktatáspszichológus a gondolkodás hat egymásra épülő szintjét írja le: tudás, megértés, alkalmazás, elemzés, értékelés és szintézis. A magasabb gondolkodási szintek magukban foglalják, feltételezik az alacsonyabbak meglétét, aktív alkalmazását (*Heacox*, 2006. 76. o.).

1. TÁBLÁZAT

Integrációs mátrix

	Tudás	Megértés	Alkalmazás	Elemzés	Értékelés	Szintézis
Verbális/nyelvi						
Vizuális/térbeli						
Logikai/matematikai						
Testi/kinesztéziás						
Interperszonális						
Intrapersonális						
Zenei						
Praktikus						

FORRÁS: saját szerkesztés, Heacox, 2006 alapján

2.2. A differenciálás egyéb lehetőségei

A differenciálásnak egy másik lehetőségét kínálja a célnyelven tanított szaktárgyak (lásd CLIL: content and language integrated learning) módszertanából⁴⁷ kölcsönzött scaffolding⁴⁸ (állványozás) technika. A tanulók szaknyelvi kompetenciájának fejlesztése anyanyelven tanult tantárgyak esetében sem elhanyagolható tényező, különösen olyan tantárgyaknál, ahol a nyelvi kifejezőkészség, a kommunikáció minősége befolyásolhatja a szaktudás megítélhetőségét – a történelem is ezek közé a tárgyak közé tartozik. Szaknyelvi kompetencián nemcsak az írásbeli kifejezőkészséget ért-

jük, hanem a szóbeli szaktárgyi kommunikációt is, amely jellegét tekintve az írásbeliség jegyeit viseli magán, tehát erőteljesen formalizált, így fejlesztése különösen fontos lehet, és pozitívan hathat a szaktárgyi tudás megítélésére is.

Az állványozás mint módszer lényege, hogy – az egységes (vizsga-) követelményeket szem előtt tartva – a diákok eltérő képességeinek megfelelően különböző mértékű segítséget kínálunk fel a tanórán, amely a tanulókat magasabb színvonalú teljesítményre ösztönzi. Fontos, hogy a rendelkezésre bocsátott, egyéni kialakítású „állvánnyal” a tanuló olyan feladatokat tudjon megoldani, amelyek aktuális képességeinek szintjét kicsivel meghaladják, azaz elérje a legközelebbi fejlődési

⁴⁷ Ehhez bővebben: Leisen, 2017.

⁴⁸ A módszer kidolgozása többek között Pauline Gibbons (1946–) nyelvészprofesszor nevéhez fűződik.

zónáját.⁴⁹ Amint a megcélzott szintet biztosan elérte a tanuló, az „állványt” lebontjuk, azaz a tanulók e rávezető segítségük nélkül oldják meg a kijelölt feladatot. Ez a minimális támogatás a diákok saját előrehaladásuk iránti felelősségvállalását is jellemzően erősíti. A scaffoldingnak két szinten kell megvalósulnia: makroszinten (a tanórai tervezéskor) vagy mikroszinten (a tanár–diák interakcióban). Mint minden differenciálási szándékot megelőzően, a makroszintű állványozás során is a tanuló képességei és a tantárgy által támasztott követelmények közötti eltérések figyelembevételével kell megtervezni a tanórát – igazodva az egyéni sajátosságokhoz. Ilyen állvány lehet, ha például egy statisztika elemzéséhez általános módszertani (és vagy akár nyelvi-megfogalmazásbeli) illetve konkrét, az adott táblázat tartalmára vonatkozó segítséget kapnak a diákok, vagy ha a történelmi kontextus felidézéséhez kapnak szempontokat. Állványozhatunk a feladatok megfogalmazásának részletesebbé tételével is, ez szintén szolgálhat differenciálási alapként, hiszen minél jobban irányítjuk a tanulókat a feladatmegoldás során, annál könnyebbé válik a feladat, és minél kevesebb részletet szabályozunk, annál nagyobb szerepet játszik a tanuló önállóság és kreativitása.

A mikroszintű állványozás módszereinek egy része szintén jól hasznosítható a differenciálás szempontjából, ilyenek a tanári beszédtempóra, szókincsre figye-

tanóráján autentikus
beszédhelyzetek
megteremtésére törekszik

lés, a többletidő biztosítása vagy az autentikus tanulási helyzetek teremtése (kérdés kifejtés helyett komplexebb tanulói megnyilvánulást kívánó feladatok révén) és a tanulók szaknyelvi kompetenciájának indirekt fejlesztése (pl. tanári átfogalmazás révén).⁵⁰ Az idegen nyelven tanított szaktárgyak módszertanában kitüntetett helyet foglal el a szóbeli megnyilvánulás, ez ugyanis – „éppen a gondolkodással való kapcsolata révén – fontos komponense a tanítási-tanulási folyamatnak.”⁵¹ A pedagógus tanóráján autentikus beszédhelyzetek megteremtésére törekszik, melyekben a tanulók valódi kommunikációt folytatnak egymással. „A kommunikációs helyzetek növelik az egyéni és az osztályban történő tanulás intenzitását,”⁵² az információfeldolgozás szintje ugyanis párbeszédekben, eszmecserekből a legmélyebb. Ilyen autentikus beszédhelyzetet teremthet egy probléma közös megoldása, például a kerettantervben is megtalálható ajánlott tevékenységek közül páros vagy kiscsoportos munkában turisztikai programajánló összeállítását a millennium

korában Budapestre látogatók számára vagy ha a Nemzeti Sírkertbeli látogatás megszervezése kapcsán a meglátogatni kívánt sírok kiválasztása érvekkel alátámasztott

osztálytermi vita során történik.

A scaffolding módszer nem mechanikus technika, amely a diákoknak a feladatok megoldásához automatikus segítséget ad. Az alapvető cél, hogy a tanulókat az adott

⁴⁹ A *legközelebbi fejlődési zóna* fogalma Lev Szemjonovics Vigotszkijtól (1896–1936) származik. Ő a gyermek aktuális fejlődési szintje és a potenciális fejlődési szint közötti azon távolságot nevezte így, amely láthatóvá teszi a gyermek fejlődésének dinamikáját. Vigotszkij szerint a fejlődést szociális tényezők határozzák meg, azaz a gyermekek szociális interakciók segítségével meghaladhatják egyéni képességeiket. Tanuláselméletét szociális konstruktivizmusnak vagy konstrukcionizmusnak nevezik.

⁵⁰ Beese és mtsai, 2014, 32–43. o.

⁵¹ Báthory, 1997, 32. o.

⁵² Báthory, 1997, 33. o.

támogatás előrébb juttassa legközelebbi személyes fejlődési zónájukban. Ezáltal a tanulói autonómia fejlesztése és az öndifferenciálás is megtörténhet.

Az autonóm tanulásra nevelés és a differenciálás egyszerre valósulhat meg a „tanulóállomások köré szervezett tanórán” (Stationenlernen⁵³). A tanulók olyan feladattervet („menetlevelet”) kapnak, amelyen kötelező és (kötelezően) választható feladatok is vannak, és amely a feladat nehézségére, érthetőségére vagy egyértelműségére vonatkozó reflexiót is magában foglalja. A diákok önálló tempóban, önellenőrzéssel dolgoznak és az egyéni, páros vagy csoportos munkaformáról is rugalmasan dönthetnek. Amennyiben a tananyag logikája engedi, maguk választják meg a feladatok elvégzésének sorrendjét is. Azonban, ha ez nem lehetséges, akkor egymásra épülő, kötelezően abszolválandó állomásokon (Lernzirkel) haladnak. Ehhez a megoldásokat vagy a megoldást segítő tippeket előre elkészítjük, és a tanteremben a diákok rendelkezésére bocsátjuk. A tanári szerep a tanórán a megfigyelésre és a támogatásra (a tanulók egyéni vagy csoportos fejlesztésére) korlátozódik. A tanuló állomásokon megvalósuló tanulás során „a diákok elsajátítják, hogyan tudnak a saját teljesítményükre

reflektálni, azaz felmérni a haladásukat, a saját tanulási igényeiket; megtanulják továbbá azt is, hogyan tudják hatékonyan ellenőrizni magukat (pontosság, hibafelismerés tekintetében), fejlődnek továbbá időtervezés, önkép, felelősségvállalás terén is. Mindezen aspektusok nyomán lehe-

tővé válik számukra, hogy a saját tanulási folyamataik tervezését és alakítását a saját kezükbe vegyék.”⁵⁴

Az értő, egyéni tanulást azáltal is se-

gíthetjük, ha egy-egy témakör vagy lecke tárgyalása előtt megbeszéljük az ahhoz tartozó tanulási célokat (tartalmakat és kompetenciákat), tehát metaszinten is közelítünk a tananyaghoz. Ez az ún. „advance organizer” (előzetes rendszerező)⁵⁵ szakasz biztosítja az ismeretek adekvát rendszerezésének, strukturálásának, lehetőségét, így a tanulók a konkrét tartalmakat könnyebben kötik a korábbiakban tanultakhoz, illetve helyezik el azok rendszerében. Az új tanulói szerepfelfogásba kódolt cél szerint ez a saját tanulás iránti egyéni felelősségvállalás kialakulását, fejlesztését segíti. Tulajdonképpen nincs másról szó, mint a tematikus terv diákbarát változatának megosztásáról, de gondolat- vagy fogalomtérképen⁵⁶ is ábrázolhatjuk az új témához kapcsolódó tartalmi és kompetenciákat érintő elvárásokat.

nincs másról szó, mint a tematikus terv diákbarát változatának megosztásáról

⁵³ A Stationenlernen alapelveit 1952-ben Ronald Ernest Morgan és Graham Thomas Adamson fogalmazták meg, maga a fogalom pedig a sportból származik („circuit training”), ahol a sportolóknak bizonyos sorrendben vagy szabad kötetlenséggel kellett adott állomáshelyeken bizonyos gyakorlatokat elvégezniük (Peres, é. n.).

⁵⁴ Peres, é. n.

⁵⁵ A fogalom David Paul Ausubel (1918–2008) amerikai pedagógustól és tanuláselmélet-kutatótól származik; az ő tanulásfogalma szerint tanulás akkor történik, ha az új ismereteket a már meglévő tudáshoz kapcsoljuk. Ennek érdekében a tanároknak előzetesen világosan strukturálniuk kell a tananyagot (Ausubel, 1960).

⁵⁶ A gondolat-térkép (*mind map*) sugaras felépítésű, a központból ágaznak ki az egyes résztémák, és többnyire egy gondolatkörre fókuszál. Célja a gondolatok strukturálása és ábrázolása. A fogalomtérkép (*concept map*) hálós elrendezésű, több csomópontot is tartalmaz, mivel rajta a résztémák, fogalmak közti összefüggések is ábrázolandók. Célja a tanulási folyamat támogatása.

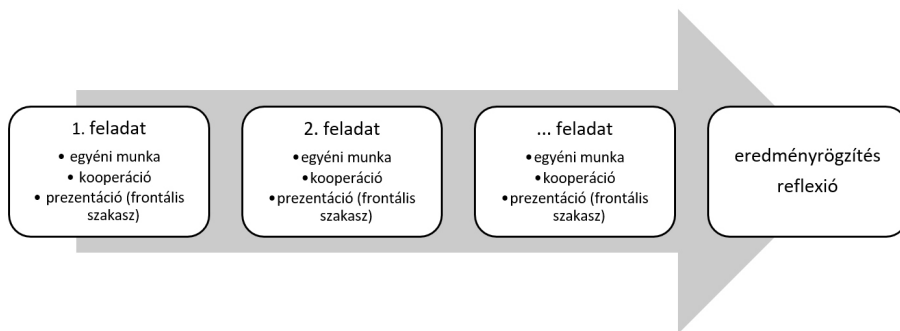
2.3. Differenciálás kooperatív tanulással

A kooperatív csoportmunka mindig kiváló lehetőséget nyújt a diákok egyéni sajátosságainak differenciált fejlesztésére. A kooperatív munka során a tanulók 4-6 fős heterogén csoportokban a „think-pair-share” (gondolkozz! – dolgozz párban! – oszd meg!) koreográfia⁵⁷ alapján oldanak meg egy feladatot. Minden páros vagy csoportos munkafázist egy egyéni feldolgozási szakasz előz meg, majd a tudás megosztása zárja le a folyamatot – így jut érvényre a ta-

nulók egyéni és közös felelőssége. Egyben itt válik világossá, hogy miért nem egészen túlhaladott munkaforma a frontális kommunikáció: „A tanár szerepe más, mint frontális óravezetés esetén; ilyenkor inkább konfliktuskezelő és facilitátor. Különösen fontos ezért a tanulási cél és a feladat világos megfogalmazása, a tanulók tudásszintjéhez, előismereteihez igazítása. Ennek érdekében az óra menetében tudatosan elhelyezett frontális szakaszokra van szükség. Törekedni kell az átlátható értékelésre, a részfeladatok (ön)ellenőrzésére, a reflexióra.”⁵⁸

1. ÁBRA

A kooperatív óravezetés szakaszai



FORRÁS: saját szerkesztés

A kooperatív tanulás is inkább beállítódás, mintsem pusztán tanítási módszer vagy módszergyűjtemény; a tanóra strukturálásának olyan formája, amelynek lényege, hogy a tanulás egyénileg és társas együttműködésben történik a folyamatban. Jól összeegyeztethető más tanítási-tanulási

formákkal is, így a direkt instrukciós módszerrel (többnyire a zárt, frontális oktatást értjük ez alatt) vagy a nyílt oktatással is.⁵⁹ A kooperatív oktatásszervezés természeténél fogva eredményez individualizált tanulást. Ahogyan a tanulók először önállóan, egyénileg foglalkoznak egy kérdésfel-

⁵⁷ Egyes szerzők ezt a koreográfiát külön módszerként kezelik, mások pedig a páros munka után (pair) egy második, bővített kooperációs szakaszt is beiktatnak, amikor két pár cserél tapasztalatot (square). Ebben az esetben a koreográfia tehát a következő: *think-pair-square-share* (TPSS).

⁵⁸ Major, 2015.

⁵⁹ Brüning és mtsai, 2016, 103. o.

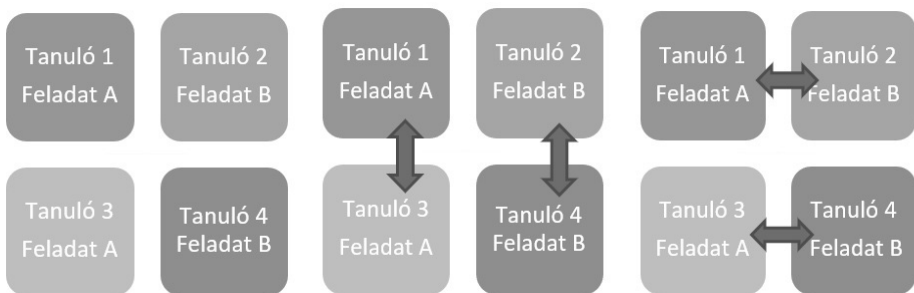
véssel, majd párban vagy kis csoportban vitatják meg eredményeiket – úgy mindig és szükségszerűen megtörténik a tananyag egyéni kognitív feldolgozása (konstrukció), majd a páros vagy kis csoportos eszmecserében is – mivel az sem célzott tanári irányítással folyik, mint ahogy ez például a kérdve kifejtő módszer esetében történne –, a csoportban dolgozó diákok egyéni eredményei jutnak érvényre. Gondolataikat kölcsönösen pontosítják, elmélyítik vagy csak megerősítik (ko-konstrukció), esetleg hiányosságait tudatosítják.⁶⁰ A kooperatív technikák fent leírt hármasszerveződésében az egyéni fejlesztés elve által is megvalósul, hogy az együtt dolgozó tanulók eltérő képességeikből kifolyólag eredményesen tanulnak együtt és egymástól. Képességeik eltérnek ugyan, de ez az eltérés a tanár-diák viszonylathoz képest jellemzően kicsi, tehát a diákok olyan személyektől tanulnak, akik gondolkodásmódja közelebb áll egymáshoz, még éppen a legközelebbi fejlődési zónában⁶¹

vannak – nem úgy, mint a tanár, akinek kompetenciái a legtöbb esetben jóval túlszárnyalják ezt a szintet.

Egyes kooperatív módszerek – ilyen az ún. *tanulási tempó duett*⁶² – a tanulói feldolgozás eltérő sebességére alapoznak, míg más módszerek – ezekből van több – a kompetenciák vagy kompetenciaszintek szerinti differenciálást biztosíthatják. Utóbbiak esetében eltérő egyéni feladatokat kapnak a diákok, és ezekből a részeredményekből születik meg a csoporteredmény (még egyszer: ezt jelenti a pozitív függőség). Kiváló technika ehhez az ún. *partnerkirakó* vagy a *szakértői mozaik*. Partnerkirakó esetében az egyéni munkafázist követően először az azonos feladaton dolgozók párt alkotva beszélnek meg feladatukat, tisztázzák problémáikat, majd a következő munkaszakaszban a másik feladaton dolgozó párral partnert cserélve kölcsönösen beszámolnak egymásnak az eredményeiről és ezeket felhasználva oldják meg a közös feladatot.

2. ÁBRA

Partnerkirakó



1. egyéni munka

2. homogén páros munka

3. heterogén páros munka

FORRÁS: saját szerkesztés

⁶⁰ Brünig és mtsai, 2016, 104. o.

⁶¹ Lásd 48. sz. lábjegyzet.

⁶² A „tanulási tempó duett” során leegyszerűsítve a tanulók egyénileg oldanak meg és párban ellenőriznek, beszélnek meg feladatokat. Aki elkészült a feladattal, feláll, vagy a tanterem egy bizonyos pontjára megy és bevárja, amíg valaki más is elkészült a feladattal. Így párt alkotva megbeszélnek a megoldást (megoldókulcs alapján ellenőrizhetik is), majd tovább lépnek a következő egyéni feladatra.

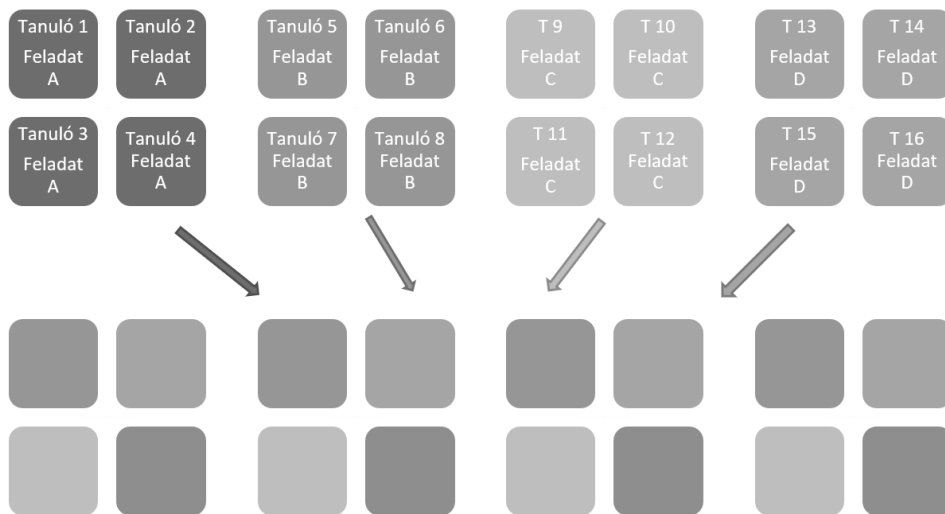
A partnerkirakó során két lehetőségünk is van a differenciálásra: egyrészt a feladatok nehézségi szintje szerint, másrészt egyénre szabott segítségekkel („állványozás”).

A partnerkirakóhoz nagyon hasonlóan működik a szakértői mozaik is. Ilyenkor az egyéni munkát csoportmunka követi: az azonos feladaton dolgozók alkotnak

(ideális esetben) négy fős csoportokat, és beszélnek meg eredményeiket – így válva a téma szakértőjévé. A csoportmunka következő szakaszában a különböző területek szakértői ülnek össze, és tanítják egymást. Különösen alkalmas ez a módszer a gyengébben teljesítő tanulók önbizalmának erősítésére.⁶³

3. ÁBRA

Csoportmunka szervezése a szakértői mozaikban



FORRÁS: saját szerkesztés

Mint minden módszernek, a kooperatív tanulásnak is megvannak a maga határai. Ugyan lehetővé teszi az aktív és szociális tanulást, illetve a több tanulóra való egyidejű figyelmet, de osztálykeretek között az individualizáció így is csak korlátozottan érvényesülhet. Ráadásul a megfelelő feladatok elkészítése időigényes. Nehézséget jelenhet továbbá a megfelelő

tanulási kultúra hiánya; a diákoknak meg kell ugyanis tanulniuk azt is, hogy ne éljenek vissza a helyzettel, amikor a tanár figyelme egy-egy diákra vagy csoportra összpontosul, és továbbra is a feladatokon dolgozzanak. A tantestület kooperációja is elengedhetetlen a módszerek kiválasztása és egymás támogatása tekintetében.

⁶³ Brüning és mtsai, 2016. 103–109. o.

3. GYAKORLATI PÉLDÁK – DIFFERENCIÁLT TANÓRATERVEZÉS A DUALIZMUS TÉMAKÖRÉBŐL VETT PÉLDÁKON KERESZTÜL

A tanulmány második részében olyan gyakorlati példákat mutatok be, amelyek hagyományos iskolák klasszikus osztálykeretei között is megvalósíthatóak, és érvényesül bennük a differenciált tanulás szervezés szemlélete.

sztorikártyák segítségével
fedik fel a koronázás rejtélyét

A tanórát ráhangolódásként egy Ferenc József és Erzsébet 1867. évi koronázásáról készült festménnyel (Eduard Engerth: *Ferenc József és Erzsébet koronázása a budai Mátyás-templomban*, 1872) nyitjuk. A „think-pair-square-share” (TPSS) koreográfia segítségével megbeszéljük az uralkodó feltételezett korabeli megítélését a magyar közvéleményben a szabadságharc leverését követően, és a tanulók megfogalmazzák első feltételezéseiket, miért kerülhetett mégis sor Ferenc József magyar királlyá való koronázására. Feltevéseiket a füzetben

rögzítik és a táblán is összegyűjthetjük. A TPSS koreográfia alkalmazása ugyan némileg időigényesebb a kérdés frontális megvitatásánál, általa azonban minden tanuló aktívan, saját szintjének megfelelően foglalkozik a felvetett problémával, és a páros és csapatmunka során személyes és társas kapcsolati, valamint kommunikációs kompetenciájuk is fejlődik.

Feladatmegfogalmazás a „Think-Pair-Square-Share” (TPSS) módszerrel

„Think”:

Fogalmazd meg röviden, hogyan vélekedhettek szerinted Ferenc Józsefről Magyarországon a szabadságharc leverése után. Válaszodat indokold is.

Magyarázd meg, miért kerülhetett mégis a szent korona 1867-ben Ferenc József fejére.

„Pair”:

Beszélgétek meg partnertársaddal közösen a fenti kérdéseket.

„Square”:

3.1. Oknyomozás: Miért került sor a kiegyezésre?⁶⁴

„Hogyan került a Szent Korona a gyűlölt zsarnok fejére?” Ez a némileg hatásvadász kérdés hivatott összefoglalni az 1867-es kiegyezés okait és körülményeit vizsgáló tematikus blokk központi problematikáját. A tanítási egység célja, hogy a diákok megismerjék a dualista állam létrejöttének előzményeit, és ezeket oksági viszonyba állítsák. A kis csoportokban dolgozó tanulók sztorikártyák segítségével fedik fel a koronázás rejtélyét. A kártyalapok elolvasása után csoportosítják azokat, és logikai összefüggéseket keresnek közöttük, így vitatják meg és állítják fel saját elképzelésüket a folyamatról.

A tanór(a)k) menete

A tananyag alapos, nem rohamléptű feldolgozásához 90 perc szükséges, amely ideális esetben egy dupla óra keretében belül valósul meg, de két, egymást követő szimpla órán is alkalmazható.

⁶⁴ A tematikus blokk ötletét Hille Reil-Funke francia forradalmat feldolgozó óraterve adta (Reil-Funke, 2019, 10–11. o.).

Beszélgétek meg az előttetek vagy mögöttetek ülő párossal a fenti kérdéseket és alakítsatok ki egy egységes álláspontot. Készüljétek fel eredményeitek rövid bemutatására. („Share”)

A következő lépésben 3–5 fős csoportokat alakítunk ki, ügyelve arra, hogy teljesítmény szempontjából heterogén csoportok jöjjenek létre. Az erősebb képességű tanulók így magyarázataikkal segíthetik a jelenleg gyengébbeket, így érvényesítve

a „tanítva tanulni” elvet⁶⁵ mindkét fél érdekében. A csoportoknak kiosztjuk az összekevert sztorikártyákat⁶⁶ tartalmazó borítékokat. Az egy asztalnál ülők elolvasásák, majd közösen kidolgozott rendezőelv alapján csoportosítják a kártyákat és oksági viszonyt állítanak fel közöttük. Segítségként megadhatjuk, hogy legfeljebb 5-6 főlérendelt fogalom köré rendezzék a rendelkezésre álló információkat (2. táblázat). Akinek további támogatásra van szüksége, annak megadhatjuk a csoportosítás alapját képező konkrét fogalmakat.

2. TÁBLÁZAT

Példák főlérendelt fogalmakra

ANYAGI NEHÉZSÉGEK	MEGTORLÁS, ELNYOMÁS
ELLENÁLLÁS	EMIGRÁCIÓ
KÜLPOLITIKAI KUDARCOK	ENGEDMÉNYEK

FORRÁS: saját szerkesztés

Minden asztaltársaság felragasztja a kártyákat az általuk kialakított elrendezésben egy plakátra, és nyilakkal, vonalakkal ábrázolják az összefüggéseket. Végül minden csoport röviden bemutatja az általa kidolgozott struktúrát, tehát *a tananyag tartalmát*, illetve saját elgondolásuk mikéntjét és miértjét, vagyis a *módszert*, ahogyan dolgoztak. A pedagógus, ugyanúgy, mint a csoportmunka fázisában, ekkor is megerősíti a helyes megoldásokat, és javítja a tartalmi-logikai hibákat. A kognitív munka során a tanulók gyakorolják

az általánosítást a főlérendelt fogalmak révén, ok-okozati viszonyokat keresnek, valamint felismerik, hogy a kiegyezés létrejötté számos tényezőre vezethető vissza. A metakognitív reflexió eközben a tanulási stratégiák fejlesztését segíti.

A tanórát egy értékelő kör zárja: a tanulók kérdőív és pókhálódíagram segítségével visszajelzést adnak saját csoportjuk munkájáról, és a többi csoport eredményére is reflektálnak. Természetesen a pedagógus is azonnali visszajelzést ad a munkák eredményét és minőségét

⁶⁵ A „tanítva tanulni” elv kidolgozása Jean-Pol Martin német professzor nevéhez fűződik. A módszer lényege, hogy a diákok azáltal tanulnak, hogy egymásnak tanítják meg a kisebb részekre felosztott tananyagot. Empirikusan bizonyított, hogy ha erősebb teljesítményű diákok gyengébbeket tutorálnak, eredményesen csökkenthetők az osztályon belüli teljesítménykülönbségek (*Brüning és mtsai*, 2010, 13. o.).

⁶⁶ A kártyák az NKP honlapon található 11. osztályos történelem okostankönyv vonatkozó fejezetének (A kiegyezéshez vezető út és a dualizmus Magyarországon) szövegét tartalmazzák minimális változtatásokkal. Lásd itt: https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_11/

illetően, majd a rákövetkező órán is a kérdőívek és diagramok kiértékelésével.

Elmélyítésként feladhatjuk házi feladatnak, hogy a diákok ítéljék meg eddigi tudásuk alapján: reális kompromisszum volt-e a kiegyezés. Ez a feladat átvezet a következő tanórára, amikor a duális állam felépítését és megítélését tárgyaljuk majd.

3.2. A dualizmus államszervezetének tanítása kooperatív technikával

A tanítási egység központi témája az Osztrák-Magyar Monarchia mint államképződmény megítélése korabeli és jelenkori szemszögből, feldolgozásához 90 perc szükséges. Az óra keretét egy kooperatív technikára épülő szerepjáték adja. A tanítási órák célja, hogy a diákok történeti forrásokon keresztül megismerjék a dualista állam felépítését, meg tudják ítélni az államszervezet alkotmányos jellegét, és

állást tudjanak foglalni a dualizmus kompromisszumjellegével kapcsolatban.

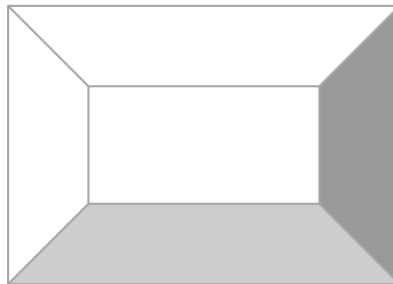
A tanóra menete

A tanórát az előző órai kooperatív munka tanulságainak ismertetésével és a házi feladat kérdésével nyitjuk: reális kompromisszumnak

tarthatjuk-e a kiegyezést létrejöttének körülményeit tekintve? A házi feladatot 7-8 percben az *ablak* (más néven *tányéralátét* vagy *placemat*) módszerrel beszéljük meg (4. ábra). A diákok négyes csoportokban dolgoznak együtt. Egy A4-es lapot öt mezőre osztanak: a közepére egy téglalapot rajzolnak (ez lesz majd a közös mező), majd ennek sarkait összekötik a lap sarkival. Az így keletkező négy mezőbe egyidejűleg beírják az előzőleg megfogalmazott érveiket. Miután végeztek, a lap forgatásával sorban elolvassák a többiek jegyzeteit. Ezt követően közös álláspontot alakítanak ki, érveiket a közepén levő négyzetbe jegyzik fel. Majd plénum előtt több csoport röviden bemutatja az álláspontját.

4. ÁBRA

Sablon az ablak-módszerhez



Ezután kerül sor a kerettörténet ismertetésére: Kossuth Lajos 1867. május 22-én nyílt levélben – a híres Cassandra-leveélben – bírálja Deák Ferencet és a készülő kiegyezési törvénytervezetet. A kerettörténet itt fiktív módba vált: Deák Ferenc a bírálat okán felkér több híres európai jogászt, hogy vizsgálják meg a kiegyezési törvényt, megfelel-e az újonnan létrehozott államalakulat az alkotmányos monarchia ismérveinek, illetve fedjék fel az esetleges problémákat, végül eredményeiket ismerlessék majd egy képviselőházi beszédben.

A diákok tehát képletesen talárt öltenek, és a partnerkirakó módszer segítségével két különböző szalon elindulva („A”, illetve „B” feladatlap) dolgoznak. A két feladatlap nehézségi szintje különböző, ez a forrásszövegek eltérő hosszából adódik. Természetesen készíthetünk további segítségeket is a források feldolgozásához (pl. fogalmak és idegen szavak magyarázata, tartalmi egységek megadása, megoldókulcs stb.). Mind az egyéni, mind a páros munka során pedagógusként lehetőségünk nyílik a diákokkal egyénileg is foglalkozni. A feladatlap 3. feladatának megoldása után kerül sor az eredmények prezentációjára. Legalább két beszédet hallgassunk meg, és előre megadott szempontok szerint közösen értékeljük. Eközben kerülhet sor az esetleges tanári magyarázatokra és további kérdések plénum előtti tisztázására.

A tematikus egység második felében a kiegyezés korabeli és mai megítélése kerül terítékre. A tananyag feldolgozása „*angyal és démon*” módszerrel történik. Előkészületként a tanulók (maradva akár a jogász szerepkörben) három különböző forrásszövegből gyűjtik ki a kiegyezés melletti, illetve az ellene szóló érveket (A – Kossuth

Lajos Cassandra-levele, B – Deák Ferenc képviselőházi beszéde, C – két történész állásfoglalása). Ugyanúgy, mint az előző példánál, itt is készíthetünk az egyes feladatok megoldásához többféle segítséget („állványt”) és az önálló és csoportos munkafázisokban egyénileg is támogathatjuk a tanulókat. Az egyéni munkát („think”) követően az azonos feladaton dolgozók háromfős csoportokban megbeszélik és kiegészítik megoldásaikat („pair”), majd ezután három, eltérő feladatot végzett tanuló alkot egy új csoportot, és hajtja végre az új feladatot. A Deák Ferenc beszédével dolgozó diák lesz az „angyal”, ő érvel a kiegyezés mellett, a Kossuth Lajos levelét feldolgozó sorakoztatja fel az ellenérveket, ő lesz a „démon”. Az ellentétes álláspontokat ütköztető

vita során megpróbálják a diákok egymás érveit megdönteni. A történelmi álláspontot ismerő harmadik fél tölti be a mérleg szerepét, ő a véleménycsere alatt jegyző-

a tananyag feldolgozása
„angyal és démon” módszerrel
történik

könyvet vezet, és legvégül a felhozott érvek minősége alapján – előre meghatározott szempontok szerint – eredményt hirdet. Összefoglalja az érveket és ellenérveket, közben ismerteti a történelmi álláspontokat is. A kör zárultával plénum előtt is megbeszéljük az érveket („share”). Ekkor kerül sor az eredmények közös írásbeli rögzítésére is.

A tematikus egységet a tanórát nyitó kérdésre való visszacapcsolással zárjuk: vajon változott-e időközben az eredetileg megfogalmazott állásfoglalás?

A tanórát diák-visszajelzéssel fejezzük be: a táblára rajzolt vagy függesztett feedback mezőbe mindenki két szavazatot helyezhet el a tanóra hangulatára és eredményességére vonatkozóan (5. ábra).

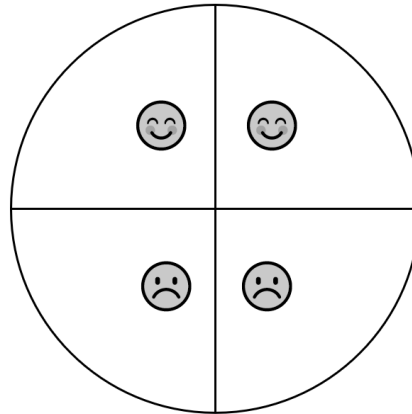
5. ÁBRA

Visszajelzés négyosztatú mezőben

Mennyire vagy elégedett a tanórával?

A tanóra hangulata

A tanulás eredményessége



FORRÁS: saját szerkesztés

Összefoglalóan megjegyezhetjük, hogy mindkét 90 perces tanóra teljes mértékben a tanulói aktivitásra és önállóságra épül, fejleszti a tantárgyi kompetenciákat, erősíti a metakogníciót és lehetőséget biztosít az egyéni fejlesztési igények figyelembevételére. Az ismeretek elsajátítása és feldolgozása önállóan és a társas térben egyaránt zajlik, az egyénileg megszerzett tudás megvitatásával, egyeztetésével, majd továbbadásával. A tanulók az első esetben információkat rendszereznek önállóan választott (vagy előre megadott) szempontok szerint. Ez a dupla óra az információfeldolgozás mélyítésén és az ok-okozati viszonyok felállításán keresztül elsősorban a logikai gondolkodást és az érvelési technikát kívánja fejleszteni – hiszen a csoporton belül a diákoknak folyamatosan argumentálniuk kell a közös megoldás felállításához. A csoportok ügyes megválasztásával a csoporton belüli

kohéziót is erősíthetjük. Mindezzel együtt az örömfaktor és a tanulói bevonódottság mértéke is határozottan nagyobb lehet a tananyag hagyományos feldolgozásához képest. A második esetben egy szerepjáték keretébe ágyazott valós problémán dolgoznak a tanulók, belehelyezkednek egy perspektívába. A valószínűsíthető eredmény pedig az, hogy gondolkodásuk árnyaltabb lesz, asszertivitásuk kibontakozik. Az „angyal és démon” módszer a vitakultúra fejlődését is elősegíti. Mindeközben föltétlenül fejlődik a tanulók szakszókincse és nyelvi kifejezőkészsége is.

A tananyagfeldolgozásnak ez a formája időigényesebb a frontális oktatásénál, ezért figyelni kell a megfelelő súlypontválasztásra és nemegyszer a didaktikai redukció eszközéhez is folyamodnunk kell. Fontos, hogy minden esetben sor kerüljön az eredmények közös, helyes rögzítésére és az egyéni és csoportos munka reflexiójára.

*A tanulmányhoz melléklet tartozik (lásd alább!), melyet elektronikus, a felhasználáshoz optimalizált formában is közzétettünk. A dokumentum a forráscikk mellől tölthető le:
<http://upszonline.hu/index.php?article=710708013>*

IRODALOM

- Ausubel, D. P. (1960): The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, **51**. 5. sz., 267–272 o.
- Ballér Endre, Golnhöfer Erzsébet, Falus Iván, ... és Vámos Ágnes (2003): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest. Letöltés: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch02.html#id510257 (2020. 09. 15.)
- Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélelet vázlata*. Okker, Budapest.
- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. és Oleschko, S. (2014): *Sprachbildung in allen Fächern*. Klett-Langenscheidt, München.
- Beywl, W. és Zierer, K. (2017): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Zur deutschsprachigen Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“. In: Hattie, J.: *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, VI.
- Brüning, Ludger, Saum, Tobias (2010): Individualisierung und Differenzierung – aber wie? *Pädagogik*, **62**. 11. sz. 12–15.
- Brüning, Ludger, Saum, Thomas (2016): Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen. In: Kunze, Ingrid, Solzbacher, Claudia (szerk.): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Schneider Verlag, Baltmannsweiler. 95–111.
- Czakó Ágnes, Györi Ágnes, Schmidt Lilla és ifj. Boros István (2017): Innovatív pedagógiai módszerek a szakmai oktatásban. A szakmai tanárok módszerei szociológiai megközelítésben. *SOCIO.HU*, 7. 2. sz., 1–21. Letöltés: <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2017.2.1> (2020. 09. 15.)
- Funke, J. és Vaterrodt, B. (1998): *Was ist Intelligenz?* Verlag Beck, München.
- Gyarmathy Éva (2020): Távtanítás, digitális tanulás, autonóm tanulás – a gyakorlatban. Letöltés: <https://ckpinfo.hu/2020/04/15/tavtanitas-digitalis-tanulas-autonom-tanulas-a-gyakorlatban-gyarmathy-eva-osszefoglaloj-pedagogusoknak> (2020. 09. 20.)
- Hauerstein, M-T. (2019): Untersuchung von Effektivität von Strukturierung und Binnendifferenzierung im Chemieunterricht der Sekundarstufe I. Evaluation der Strukturierungshilfe Lernleiter. Logos Verlag, Berlin.
- Hattie, J. (2017): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Heacox, D. (2006): *Differenciálás a tanításban, tanulásban. Kézikönyv a 3-12. évfolyam számára*. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest.
- Hermann Zoltán (2009): A tanítással kapcsolatos felfogás és a tanítási gyakorlat életkor szerinti különbségei nemzetközi összehasonlításban. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/18200/18202/18202.pdf> (2020. 09. 15.)
- Holik Ildikó (2015): Mentortanárok oktatási módszerei. *Neveléstudomány*, 2014. 4. sz. http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelstudomany_2015_4_22-37.pdf (2020. 09. 15.)
- Józsa Krisztián és Székely Györgyi (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia*, **104**. 3. sz.
- A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 17. sz. (2020. január 31.)
- Leisen, J. (2017): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.

- M. Nádasi, Mária (2003): *Az oktatás szervezési módjai*. In: Falus, István. (szerk.): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt., Budapest.
- M. Nádasi Mária (2004): Adaptivitás az oktatásban. In: Bábosik, István (szerk.): *Nevelélmélet: nevelés az Európai Unióban*. Osiris, Budapest.
- M. Nádasi Mária (2010): *Adaptív nevelés és oktatás*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Major Hajnalka (2015): Az érvforrások tanítása kooperatív módszerekkel. *Anyanyelv-pedagógia*, **8.** 3. sz. Letöltés: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=583> (2020. 09. 27.)
- Meyer, H. (2013): *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen, Berlin.
- Niemi, H. (2005): Aktív tanulás – avagy egy kívánatos kultúraváltás a tanárképzésben és az iskolákban. – *Pedagógusképzés*, **22.** 3. sz. Letöltés: https://issuu.com/pedagoguskepzes/docs/pedag_gusk_pz_s_2005-3/87 (2020. 09. 15.)
- Oktatási Hivatal (2019): *PISA 2018. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Peres Anna (é. n.): Stationenlernen, avagy tanuló-állomások a német órán. Letöltés: <https://klett.hu/stationenlernen-avagy-tanulo-allomasok-a-nemet-oran/> (2020. 09. 27.)
- Podráczky Judit (szerk., 2013): *Különlegések. Adalékok a differenciálás módszertanához*. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt, Budapest. Letöltés: <https://vallalkozokeve.kormany.hu/download/2/0b/71000/kulonlegések.pdf> (2020. 09. 15.)
- Radnóti Katalin (2006): Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok? In: Kerber Zoltán (szerk.): *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. Letöltés: <https://ofi.oh.gov.hu/milyen-oktatasi-es-ertekelesi-modszeret-alkalmaznak-pedagogusok> (2020. 09. 15.)
- Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Reil-Funke, H. (2019): Ein Mystery lösen. Wie kommt es zur Französischen Revolution? *Geschichte lernen*. 188. sz.
- TINTA Tanácsadó Kft. (2011): Differenciálás, mint az egyéni különbségek természetes elfogadásán alapuló adaptív tanulásszervezés egyik eszköze. Miskolc. Letöltés: <https://docplayer.hu/354518-Resztvevoi-segedanyag-differencialas-mint-az-egyeni-kulonbsegek-termeszetes.html> (2020. 04. 18.)
- Vojnitsné Kereszty Zsuzsa és Kókayné Lányi Marietta (2008): *Könyv a differenciálásról. Másbannon – máshogyan – együtt. Kézikönyv az 1–6. évfolyamon tanítók számára*. Educatio, Budapest.

MELLÉKLET

Csoportmunka: Oknyomozás

Én és a csoport	A kijelentéssel ...				
	nem értek egyet	inkább nem értek egyet	inkább egyetértek	teljesen egyetértek	nincs válasz
Minden csoporttag aktívan részt vett a munkában.					
Minden csoporttag betöltötte a szerepét. (Időmérő, íródeák, feladatfelelős, szóvivő.)					
Kölcsönösen meghallgattuk egymást és hagytuk egymást beszélni.					
Intenzíven dolgoztunk, jól kihasználtuk az időt.					
Elégedett vagyok az eredményünkkel.					
Csak a többiek segítségével tudom elmagyarázni a sémánkat.					

A csoport és a tanár	A kijelentéssel ...				
	nem értek egyet	inkább nem értek egyet	inkább egyetértek	teljesen egyetértek	nincs válasz
Tudom, mit várt el a tanár a csoportmunka eredményeként.					
A tanárnak aktívabban kellene az egyes csoportok munkáját segíteni.					
A rendelkezésre álló anyagokkal és segítségekkel meg lehetett oldani a feladatot.					

Szeretnél még valamit közölni a csoportról, a csoportmunkáról vagy a tanári munkáról?

Célkorong „Oknyomozás”



1 – nem értek egyet 2 – inkább nem értek egyet
 3 – inkább egyetérttek 4 – teljesen egyetérttek

© IQES online | www.iqesonline.net

Deák az emigrációhoz hasonlóan számított egy közeli fegyveres konfliktusra. Szerinte a bécsi politikát egy esetleges háborús vereség megegyezésre fogja sarkallni, és az ország az **1848-as törvényekhez ragaszkodva** visszanyerheti a **nemzeti önrendelkezését**. Deák nem értett egyet a Habsburg Birodalom felbomlásztásával, úgy vélte, a független Magyarország kevésbé tudna ellenállni az orosz terjeszkedésnek. A **Dunai Monarchia fenntartása** egyszerre jelentene **védelmet a pánszláv törekvésekkel szemben**, és megőrizné a **magyarság vezető szerepét a Kárpát-medencében**.

A krími háború idején (1853-1856) a **Habsburg Birodalom elveszítette az oroszok támogatását** semlegességi politikája miatt. **1859-ben** Ferenc József állama fegyveres erővel lépett fel az olasz egységtörekvésekkel szemben. 1859 nyarán a francia csapatok a Szárd Királyság erőivel szövetségben **súlyos vereséget mértek Ferenc József hadseregére** (solferinói csata), de III. Napóleon a győzelmet követően gyorsan fegyverszünetet kötött.

1859-ben az *EMIGRÁCIÓ* Párizsban **ellenkormányt alakított** (Magyar Nemzeti Igazgatóság), és Kossuth személyesen találkozott III. Napóleon francia uralkodóval. A megbeszélésen **Kossuth az újabb szabadságharc elindítását az olasz vagy francia csapatok hathatós támogatásához kötötte.**

1861-ben az országgyűlésben **teljes egység** volt az **1848-as törvények maradéktalan visszaállítása** kérdésében. A **törésvonal a felirati és a határozati elképzelés között** volt. **Deák a '48-as alapot** legálisnak tekintette, ezt kívánta visszaállítani, a **feliratban mintegy kérni** (azzal érvelt, hogy a Pragmatica Sanctio összeegyeztethető a perszonálunióval). **A határozatiak a '48-as törvények helyreállítását előfeltételnek tekintették, míg az emigrációból Teleki László** többet akart: a társadalom demokratizálását, előrelépést a nemzetiségi kérdésben és az önrendelkezés garanciáit. Nyilvánvaló volt, hogy ezen az alapon – 1861-ben, külső nyomás nélkül – nincs esélye a megegyezésnek.

Néhány konzervatív politikus közvetítésével egyeztetések kezdődtek, és a háttéralkuk nyomán **Deák Ferenc 1865-ben** megfogalmazta a *Húsvéti cikket*. Deák ebben **engedett 48-ból**, az elképzelésbe beépítette a **konzervatívok javaslatait**: a vitás kérdésekben **közös minisztériumokat és közös anyagi hozzájárulást** javasolt. A **közös ügyek** (külügy, hadügy és az ezekkel kapcsolatos pénzügy) megtárgyalására a parlamentek által választott testület létrehozását szorgalmazta.

Ferenc József **korlátozott alkotmánya (októberi diploma, 1860)** a magyar konzervatívok tanácsára visszaállította a rendi-tartományi kereteket, a vármegyei önkormányzatok újra működhettek. A végrehajtó hatalom legfőbb szerve a birodalmi kormány maradt, amely kiegészült egy magyar ügyekkel foglalkozó miniszterrel. A magyar országgyűlés erősen megcsönkített törvényalkotói joggal rendelkezett volna. A Lajtán túli tartományok csak törvény-előkészítő jogot kaptak. A magyar társadalom szinte egyöntetűen (erőszakos tüntetéseken is) elutasította az októberi diplomát.

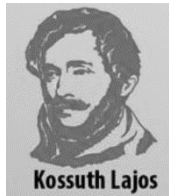
Az országgyűlés feloszlatása után **átmenetileg visszaállt az abszolutizmus (1861–1865)**, és mindkét fél kivárt.

A **német egység** eldöntetlen sorsa újabb háborúval fenyegetett, a Habsburgok erő akartak mutatni a nemzetközi közvélemény felé.

A Húsvéti cikk megjelenését követően egy lassú **közeledési folyamat** kezdődött, amelyet elhúzódó országgyűlési viták és titkos bécsi tárgyalások kísértek. Az ügymenetet Deák mellett az emigrációból hazatért, és kegyelemben részesített **Andrássy Gyula gróf** vezette. **1867-ben** megtörtént a *kiegyezés*. Az év elején az uralkodó **Andrássy Gyulát miniszterelnöknek** nevezte ki. Az országgyűlés elfogadta a közös ügyekről szóló törvényeket, ezzel a több évtizedes államjogi kérdés megoldódott. A tárgyalási folyamatot **Ferenc József királlyá koronázása** zárta le.

Ausztria Poroszország elleni háborúban elszenvedett vereségével szertefoszlott a nagynémet egyesülés eszméje. 1866 augusztusában a **porosz–osztrák háborút** lezáró prágai békeszerződésben Ferenc József császár hozzájárult ahhoz, hogy Németország Ausztria részvétele nélkül alakuljon újjá. Ez Ausztria számára hatalmas *presztízsveszteséget* jelentett, és az uralkodó birodalma konszolidálását az **alkotmányos dualizmustól** remélte.

Az **országban** a Habsburgok 1859-es katonai veresége nyomán új erőre kapott a *tiltakozási hullám*, és **Ferenc József** a kedélyek lecsillapítása érdekében rövidesen **menesztette Bachot**.



Kossuth Lajos

Az emigrációban lévő **Kossuth Lajos** azt javasolta, hogy követeljék a '48-as törvények következetes helyreállítását, de a külügyekben,

hadügyben, pénzügyekben is a teljes önrendelkezés garanciáival. Nem fordult volna szembe egy tisztán perszónáluniós megállapodással.

Az **elnyomó gépezet** gyorsan **fellépett a nyílt ellenállást** szervező mozgalmakkal szemben. (Székelyföldön 1852 elején az osztrák hatóságok besúgóí jelentés alapján felszámoltak egy szervezkedést. Mintegy 600 személyt tartóztattak le, a fővádlottakat – a székely vértanúkat – halálra ítélték.) Bebizonyosodott, hogy „az álló katonaságra, az ülő hivatalnokokra, a térdelő papságra és a csúszó-mászó titkosrendőrségre” támaszkodó rendszert önmagában egy belső forradalom nem ingathatja meg.

Ferenc József csalódott a magyar konzervatív arisztokraták ígéreteiben, felülkerekedtek az osztrák centralisták, és megjelent **a februári pátiens (1861) a birodalom átszervezésére**. Eszerint a parlament szerepét a birodalmi tanács töltötte volna be, amelyben a magyar és erdélyi képviselők csak egy kisebbségi csoportot alkottak volna. Az **országgyűlést 1861 tavaszára** összehívták.

A taktikázás hosszabb távon nem tűnt tarthatónak: *a passzív ellenállás* megbénította a közéletet, miközben a tartós szembenállást **a nemesi társadalom anyagi helyzete** sem tette lehetővé.

Kossuth Nagy-Britanniában és az Amerikai Egyesült Államokban kiállt a szabadságharc liberális és demokratikus elkötelezettsége mellett. **A Habsburgok elszigetelését** szolgálta volna *a „beavatkozás a be nem avatkozásért” elvének* kiharcolása, azaz egy újabb orosz katonai intervenció elleni határozott nyugati kiállás elérése.

A **közteherviselés** elvét a Bach-rendszer osztrák kormányszata maradéktalanul kiaknázta. **A magas adóterhek** a lakosság minden rétegét, a jobbágyfelszabadítás kapcsán a **földesúri kárpótlás elhúzódása** pedig a birtokos nemességet sújtotta. (Az állam a kárpótlást az adókból fizette, ezért kötvényeket bocsátottak ki, amelyeket a földesurak csak később, sorsolás után válthattak be. Az elhúzódo kártalanítás miatt sokan tönkrementek.)

A dualizmus államszerkezete

„A” feladatlap

Kossuth Lajos 1867. május 22-én kelt nyílt levelében, a híres Cassandra-levelében bírálta Deák Ferencet és a készülő kiegyezési törvénytervezetet. A levél ráadásul a *Magyar Újságban* is megjelent és hatalmas sajtóvisszhangot váltott ki. Deák a *Pesti Napló* május 30-i számában ugyan bejelentette, hogy nem óhajt Kossuth levelére válaszolni, azonban felkért több híres európai állam- és gazdaságjogászt, köztük téged is, hogy vizsgálják meg a kiegyezési törvényt az alábbi szempontok alapján:

1. Megfelel az újonnan létrehozott államalakulat az alkotmányos monarchia ismérveinek?
2. Hol mutathatók ki problémákat a létrehozott államszervezetben?

1. feladat: Tanulmányozd két percben egyénileg az alkotmányos monarchia definícióját és készíts rövid vázlatot az uralkodó és a parlament szerepéről.

*Olyan monarchia, amelyben a tényleges hatalom nagy része – a hadsereg, a pénzügyek, a kormány feletti ellenőrzés – a parlament kezében van. „A király uralkodik, de nem kormányoz”. Ez az államforma először Angliában jött létre 1689-ben.*⁶⁷

2. feladat: Olvasd el a kiegyezés törvény következő részeit: XII. tc. 1. §., 8-9. §., 11-13. §., 16-17. §., 28-29. §., 37. §. és vizsgáld meg tíz perces önálló munkában az alábbi kérdéseket. Készíts hozzá rövid vázlatot.

- Milyen jogkört biztosítanak a törvények az uralkodónak és a parlamentnek?
- Milyen ügyek és hogyan kötik össze a két országrészt?
- Milyen területeken biztosított a két országrész önállósága?

3. feladat: Készüljétek fel társaddal egy rövid, 3-4 perces képviselőházi felszólalásra, amelyben röviden vázoljátok az Osztrák-Magyar Monarchia felépítését és bemutatjátok közös álláspontotokat a két központi kérdésben. A felkészülésre 15 perc áll rendelkezésetekre.

A következő lépéseket tartsátok be a közös munka során:

- Számoljatok be először társaddal egymásnak az eredményeitekről.
- A tankönyvi ábra és forrásaitok segítségével (Az Osztrák-Magyar Monarchia felépítése) beszéljétek meg az Osztrák-Magyar Monarchia felépítését.
- Vitassátok meg ezt követően közösen a fent megfogalmazott két kérdést és alakítsatok ki közös álláspontot.

⁶⁷ <https://zanza.tv/fogalom/alkotmanyos-monarchia>

A dualizmus államszerkezete**„B” feladatlap**

Kossuth Lajos 1867. május 22-én kelt nyílt levelében, a híres Cassandra-levelében, bírálta Deák Ferencet és a készülő kiegyezési törvénytervezetet. A levél ráadásul a *Magyar Újság*ban is megjelent és hatalmas sajtóvisszhangot váltott ki. Deák a *Pesti Napló* május 30-i számában ugyan bejelentette, hogy nem óhajt Kossuth levelére válaszolni, azonban felkért több híres európai állam- és gazdaságjogászt, köztük téged is, hogy vizsgálják meg a kiegyezési törvényt az alábbi szempontok alapján:

1. Megfelel az újonnan létrehozott államalakulat az alkotmányos monarchia ismérveinek?
2. Hol mutathatók ki problémákat a létrehozott államszervezetben?

1. feladat: Tanulmányozd két percben egyénileg az alkotmányos monarchia definícióját és készíts rövid vázlatot az uralkodó és a parlament szerepéről.

Olyan monarchia, amelyben a tényleges hatalom nagy része – a hadsereg, a pénzügyek, a kormány feletti ellenőrzés – a parlament kezében van. „A király uralkodik, de nem kormányoz”. Ez az államforma először Angliában jött létre 1689-ben.⁶⁸

2. feladat: Olvasd el a kiegyezés törvény következő részeit: XII. tc. 53-54.§., XIV. tc. 1-2.§., XVI. tc. 1.§., 11-12.§., 22.§. és vizsgáld meg tíz perces önálló munkában az alábbi kérdéseket. Készíts hozzá rövid vázlatot.

- Hogyan szabályozták a gazdasági kapcsolatokat a két országrész között?
- Miként osztották meg a közös ügyek terheit?

3. feladat: Készüljetek fel társaddal egy rövid, 3-4 perces képviselőházi felszólalásra, amelyben röviden vázoljátok az Osztrák-Magyar Monarchia felépítését és bemutatjátok közös álláspontotokat a két központi kérdésben. A felkészülésre 15 perc áll rendelkezésetekre.

A következő lépéseket tartsátok be a közös munka során:

- Számoljátok be először társaddal egymásnak az eredményeitekről.
- A tankönyvi ábra és forrásaitok segítségével (Az Osztrák-Magyar Monarchia felépítése) beszéljétek meg az Osztrák-Magyar Monarchia felépítését.
- Vítassátok meg ezt követően közösen a fent megfogalmazott két kérdést és alakítsatok ki közös álláspontot.

⁶⁸ <https://zanza.tv/fogalom/alkotmanyos-monarchia>

A dualizmus megítélése – Angyal és démon

„A” szerep: angyal

1. feladat: Vizsgáld meg önálló munkában az alábbi forrásszöveg érvelését. (Milyen érveket hoz fel a szerző a kiegészítés mellett? Mi a véleményed, helytállóak az érvek eddigi ismereteid alapján?)

E helyzetben csak három út állott előttünk: vagy fegyverrel vívni ki jogainkat; vagy várni a véletlentől és oly eseményektől, melyeket se előidézni, se irányozni és vezetni képesek nem valánk; vagy arra törekedni, hogy meggyőzzük a fejedelmet és az el nem fogult közvéleményt arról, hogy alkotmányunk visszaállítása a birodalom fönnállásának biztosságával is összhangzásba hozható.

Fegyver és forradalom még a siker reménye mellett is oly eszköz, melyhez csak a kétségbeesés küszöbén nyúlhatna a nemzet. (*Élénk helyeslés.*) És annyi szenvedéssel, annyi veszteséggel jár, hogy azt még áldozattal is kész kerülni az, kinek szívében fekszik a honpolgárok sorsa. (*Tetszés.*) Nem szükséges megemlítenem, hogy e veszélyes eszköznek sikere is helyzetünkben a lehetetlenségek közé tartozott volna.

Bizonytalan eseményektől várni a kétes jövőt, és eközben a nemzet erejét, jóllétét, bizodalmit és reményét napról napra mindinkább enyészni engedni: helytelen, sőt káros számítás lett volna, mert könnyen megtörténhetik vala, hogy a várt esemény be nem következik, vagy majd akkor következik be, mikor a segély elgyöngült nemzetünkre már késő. (*Hosszas, élénk éljenzés a középén.*)

Nem vala tehát egyéb hátra, mint a harmadik módot megkísérlem. Tartoztunk ezzel hazánknak, melyet egyrészt a forrongások és kétes eredményű véres harcok veszélyétől megóvni, másrészt a fokonként mindinkább érezhető süllyedéstől megmenteni kötelességünk volt. (*Úgy van!*)

Összehívta öfelsége a jelen országgyűlést, és trónbeszédében határozottan félrevetve a jogvesztés káros elméletét, a pragmatica sanctiót tűzte ki nekünk is kiindulási pontul; fölszólított, hogy a birodalom fönn tartásának biztosságára vonatkozó aggodalmait szüntessük meg, és terjesszünk elé célszerű javaslatot a pragmatica sanctio értelmében köztünk és öfelsége többi tartományai közt létező közös ügyek szabatos meghatározására és mikénti kezelésére nézve. (...)

Nem osztozhatom tehát azon aggodalmakban, melyeket némelyek javaslatunk ellen fölhoztak. Nem hiszem, hogy e javaslat életbe léptetése alkotmányos önállásunkat megsemmisítené s Magyarországot osztrák provinciává tenné; de hiszem azt, hogy alkotmányunk azon visszaállítását, mely javaslatunk elfogadásának reményében tetteg életbeléptetett, sokkal inkább megóvja nemzetünket a végsüllyedéstől, mint a bizonytalan eseményekre épített számítás azon sorvasztó várakozás, mely addig halasztgatja az orvoslást, míg az végsüllyedéssel fenyegető helyzetünkben késő lesz. (*Lelkes éljenzés a középén.*) Hiszem azt, hogy jelen viszonyaink között a fönnforgó nehéz kérdéseknek más békés megoldását remélni nem lehet. (*Élénk helyeslés a középén.*)

(...) Ismétlem, tisztelt ház, ne taszítsuk el magunktól a békés kiegyenlítés ezen módját. Félek, igen félek, hogy annak félrevetése által jövőre az ország alkotmányos függetlenségét nagyobb veszélynek tennők ki, mint elfogadása által.

(*Deák Ferenc: Képviselőházi beszéd a hatvanhetes bizottság közösügyi javaslatáról. Pest, 1867. március 28. – Deák Ferenc válogatott írások és beszédek. II. kötet. (Arcanum adatbázis)*)

2. feladat: Beszéljétek meg csoportmunkában a felhozott érveket. Eredményeiteket írásban is rögzítsétek. Készüljétek fel az angyal szerepére a társatokkal folytatott vitában.

3. feladat: Az angyal és démon forгатókönyve alapján érvelj a kiegyezés mellett. Rögzítsétek végül egymás érveit is írásban.

A dualizmus megítélése – Angyal és démon

„B” szerep: démon

1. feladat: Vizsgáld meg önálló munkában az alábbi forrasszöveg érvelését. (Milyen érveket hoz fel a szerző a kiegyezés ellen? Mi a véleményed, helytállóak az érvek eddigi ismereteid alapján?)

Éppen most látom a hirlapokból a minisztérium által f. hó 18-ikán előterjesztett törvényjavaslatot.

Végig futom elmémben az ezen javaslatok elseje által törvényesítendő közösi munkálatot, mely hazánkat állami állásából kétségtelenül kivetkőzteti s az osztrák birodalommal egy államtestületté összeforrasztja.

... A magyar hadsereg az osztrák birodalmi hadsereg kiegészítő részévé decretáltatik, s annak nemcsak szervezete s vezénylete, de még alkalmazása is a magyar miniszteri felelősség alul elvonatik, és a magyar országgyűlésnek nem felelős birodalmi kormány rendelkezése alá bocsáttatik.

A hadi költségvetés megvizsgálásának s megszavazásának joga a magyar országgyűléstől elvonatik s a birodalommal közös delegatiókra ruháztatik át, s így idegen avatkozásnak, szavazásnak, határozásnak vettetik alá.

Ez által elveszti nemzetünk az alkotmányos állami élet legfőbb, legpraktikusabb életbiztosítékát. Elveszti azon tehetségét, hogy a népekre annyi szerencsétlenséget áraztható háborujogot saját nemzeti érdekei szempontjából önállólág fékezhesse vagy a nemzetközi viszonyokat ellenőrizhesse.

A közösi munkálatnak egyéb, nemcsak a nemzet állami életére s önállására, de még anyagi felvirágozhatására is sérelmes intézkedéseit nem is említve, maga ezen két tény elég arra, miszerint tagadni ne lehessen, hogy Magyarország mindazon magasabb attributumokból [meghatározó tulajdonságaiból] kivetkőztetik, melyek egy országnak állami tyrust adnak; hogy a legfontosabb ügyekben idegen avatkozástól menten, önállólág nem intézkedhetve, idegen érdekek vontató kötelére akasztatik; hogy a nagyon alárendelt szerepre kárhoztatott magyar minisztérium többé teljességgel nem független, s hogy ezen jogfeladások mellett a magyar országgyűlés alig lehet egyéb, mint egy megszaporitott megyegyűlés.

(Kossuth Lajos: A Cassandra-levél intelmei. 1867. május 22.- In: Szabad György (szerk.): Kossuth Lajos üzenetei. Neumann Kht, Budapest, 2004. – Magyar Elektronikus Könyvtár)

2. feladat: Beszéljétek meg csoportmunkában a felhozott érveket. Eredményeiteket írásban is rögzítsétek. Készüljétek fel a démon szerepére a társatokkal folytatott vitában.

3. feladat: Az angyal és démon forгатókönyve alapján érvelj a kiegyezés ellen. Rögzítsétek végül egymás érveit is írásban.

A dualizmus megítélése – Angyal és démon**„C” szerep: mérleg**

1. feladat: Vizsgáld meg önálló munkában az alábbi forrásszövegek argumentációs szerkezetét. (Milyen érveket hoz fel a szerző? Mi a véleményed, helytállóak az érvek eddigi ismereteid alapján?)

Az önkényuralmi kormányzati rendszert felszámoló kiegyezés [...] megalkotói [...] nem gondoskodtak azonban a rendszer önkorrekciójának, szervei hibái kiigazíthatásának, még kevésbé a változó külső és belső feltételekhez, az erőviszonyok átalakulásához való alkalmazkodásának az érdemleges lehetőségeiről. [...] Magyarország a változó feltételekhez való alkalmazkodás érdemi lehetőségétől önmagában is, dualista partnereként is megfosztottan képtelenné vált arra, hogy tényleges érdekeinek megfelelően reagáljon az európai hatalmi helyzet átalakulására [...]. A kiegyezés, amely Magyarország önkormányzatát jórészt biztosította, önrendelkezését azonban nem, valamelyest tovább éltette a Habsburg Birodalmat, mint azt Kossuth feltételezte [...].

Szabad György: Az önkényuralom kora (1849–1867) = Magyarország története 1848–1890, I., Akadémiai Kiadó, Budapest, 1979, 767–768. (NKP)

Aligha kérdéses, hogy Deák Ferenc legjobb meggyőződése szerint igyekezett biztosítani Magyarországnak annyit, amennyit „reális 1848”-nak tartott. [...] A „haza bölcse” a létrejövő rendszert nem a vágyott, hanem a lehetséges legjobbnak tartotta, és bízott abban, hogy a szisztéma korrekcióképes lesz [...]. Deák döntésének érvényességét nincs értelme vitatni, hiszen jó ötven esztendőre csakugyan stabilizálta a Habsburg Birodalmat és benne a történelmi Magyarországot, márpedig az ekkora távra életképes döntés mindenképpen komoly politikusi teljesítmény. De mellette érvényesnek kell tartanunk Kossuth kiegyezéskritikáját is, hiszen [...] józan réalpolitikusai megfontolással – előre jelzett.

Csorba László: A tizenkilencedik század története, Pannonica Kiadó, Budapest, 2000, 183–185. (NKP)

2. feladat: Beszéljétek meg csoportmunkában a felhozott érveket. Eredményeiteket írásban is rögzítsétek. Készüljétek fel a mérleg szerepére a vitában.

3. feladat: Az angyal és démon forгатókönyve alapján vezess jegyzőkönyvet a vitáról. A vita végén hirdess eredményt és összefoglalódban ismertesd a történelmi álláspontot is. Rögzítsétek végül egymás érveit is írásban.

Angyal és démon – értékelési szempontok

Tárgyi tudás: Milyen jól ismerik a vitapartnerek, amiről beszélnek? <i>(megalapozott tudás – információgazdagság – gondolati mélység – ésszerű összefüggések)</i>			
Megjegyzések:			
3	2	1	0
Meggyőzőerő: Milyen jól indokolják a vitapartnerek állításait? <i>(érvek erőssége – találó példák, bizonyítékok – megalapozottság – meggyőző álláspont – logikus felépítés)</i>			
Megjegyzések:			
3	2	1	0
Közlékenység: Milyen jól reagálnak egymás érveire a vitapartnerek? <i>(érvek érvénytelenítése vagy megerősítése – különböző perspektívák egyértelműsége – tématar- tás – helyzethez illőség)</i>			
Megjegyzések:			
3	2	1	0
Kifejezőképesség: Milyen kifejezően fogalmazzák meg a vitapartnerek véleményü- ket? <i>(megfelelő szóválasztás – szaknyelv – logikus mondat szerkezetek – retorikai eszközök alkal- mazása)</i>			
Megjegyzések:			
3	2	1	0

Szabályok:

- ✓ A tanulók felváltva beszélnek és cserélnek érveket.
- ✓ Az állításokat példákkal vagy bizonyítékokkal támasztják alá.
- ✓ Az érveket fokozzák – a legerősebb érv legvégül kerül sorra.
- ✓ A beszélgetőpartnerek érdemben reagálnak egymás érveire, nemcsak felsorolják saját-
jaikat.