Történelemtanítás
Online történelemdidaktikai folyóirat

(XLV.) Új folyam I. – 2010. 4. szám
www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu

Forrás: http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/12/vajda-barnabas-a-kerdesek-es-feladatok-taxonomiai-minosegerol-a-kaposi–szaray-fele-kepessegfejleszto-munkafuzetben-01-04-08/

Vajda Barnabás

A kérdések és feladatok taxonómiai minőségéről a Kaposi–Száray-féle képességfejlesztő munkafüzetben

Történelemtankönyv és történelmi kultúrához való viszony

Közhely, hogy a történelmi kultúrához való viszonyunkat alapvetően meghatározzák az iskolai történelemtankönyvek. Hatásukat azonban a legtöbben – és nemcsak a laikus közvélemény, hanem a pedagógusok és történészek jelentős része is – önmagukban a tankönyvek meglétében, illetve tartalmi elemeikben értik és mérik: abban tehát, hogy *mi* van bennük. Ehhez képest egyes történelemdidaktikusok feszültséget okoznak azzal, hogy minduntalan a történelemtankönyvek didaktikai fejlesztését szorgalmazzák, amihez természetesen csakis szisztematikus tankönyvkutatásokon keresztül vezethet az út.

Közben mintha egyre többen belátnák azt a történelemdidaktikai alapelvet, hogy sem a tankönyv puszta iskolai jelenléte, sem annak tartalma nem automatikus garancia a modern értelemben vett történelmi kultúra kialakulásának, főleg nem fejlesztésének. F. Dárdai Ágnes a Történelemtanítást útjára indító tanulmányában nemcsak a magyar tankönyvkutatás áldatlan helyzetére mutatott rá, hanem meg is jelölte az ezzel kapcsolatos legproblémásabb területeket. Közülük kiemelte, hogy „*a tankönyvből, mely eredeti funkcióját tekintve segédeszköz, meghatározó tartalmi és módszertani szabályozó lett […], s ma már egyértelműnek látszik, hogy a tankönyvek kialakuló mindenhatósága […] gátjává is vált a megújulási törekvéseknek*”; másfelől ugyanő rámutatott a „*narratív megismerés*” mellett azokra a fontos „*kognitív folyamatokra is, mint a logikai következtetés, az indukció, a dedukció, a korrelatív gondolkodás, amelyek a képesség- és kompetenciafejlesztés alapelemeit is jelentik*”.[1]

Az elmúlt évtizedekben az egész európai kontinensen a tankönyvpiac hallatlan kiteljesedésének lehetünk tanúi, melyet – véleményem szerint – a történelemtankönyvek igen jelentős minőségi fejlődése kísér. Magyarországon is már

nem egy példa van arra, hogy komoly szakmai értékelésnek vetnek alá tankönyveket, ha pedig hozzávesszük a magyar tankönyves fejlesztéseket, törekvéseket, vonulatokat és kiadók köré szerveződő műhelyeket, akkor tiszteletet parancsol, milyen nagy energiák egyesülnek a magyar történelemtanulás jövője érdekében.

Ebben a magyar fejlődési vonalban – amelyet, tudom, számos problematikus „magaslat" és „mélység" tarkít – megítélésem szerint jelenleg a legprogresszívabb fejlesztés a Nemzeti Tankönyvkiadó forrásközpontú tankönyvcsaládja. A sorozat egységes kiadói, szerkesztői és szerzői elképzelés köré szervezett taneszközei: a *tankönyv*, a *képességfejlesztő munkafüzet*, a *CD-Rom* és a kiadó honlapjának vonatkozó *online rovatai*. A Kaposi–Száray-féle képességfejlesztő munkafüzet azért érdemel kitüntetett figyelmet, mert ennek történelemdidaktikai szemlélete (amit sokan valószínűleg egyszerűen módszertannak neveznének) jóval túlhaladja, megelőzi vetélytársaiét ugyanebben a kategóriában.

Mire célzok? Jómagam úgy tapasztalom, hogy noha F. Dárdai Ágnes évekkel ezelőtt megvetette a magyar történelemtankönyv-kutatás elméleti és gyakorlati alapjait,[2] a történelemtankönyvekre irányuló vizsgálatok rendszerint kimerülnek a tankönyvek tartalmi elemeiben, abban tehát, hogy *mi* van bennük. Jellemzőnek találom, hogy pl. a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata által a 12. évfolyam tankönyveiről rendezett nagyon hasznos tankönyvvita írott anyagaiban is túlnyomó részt tartalmi elemzéseket lehet olvasni; annak ellenére, hogy a szerkesztők egyértelműen elvártak „tantárgy-pedagógiai és oktatói szempontokat" is. Mégis, ez utóbbiaknak csupán néhány kritikus, elsősorban Katona András és kisebb részt a Boda-Zsuzsanna–Göncz Ferenc szerzőpáros szentelt figyelmet.[3]

Én is úgy gondolom, hogy a jelenleg adott oktatási körülmények, pedagógiai hagyományok és adottságok mellett a figyelmet elsősorban a tankönyvekre kell fordítani. Ugyanakkor a továbbiakban amellett szeretnék a továbbiakban érvelni, hogy egyfelől a tartalmi elemeket túlhaladva egyre inkább a didaktikai és a módszertani szempontoknak kellene dominálniuk minden elmélyült tankönyvelemzésben, másfelől hogy érdemes kitüntetett figyelemben részesíteni a tankönyvek didaktikai „házastársait", a munkafüzeteket. A jó munkafüzetben ugyanis megtestesül a korszerű iskolai történelemtanulás/tanítás lelke: azok a kognitív struktúrák, utak, konstrukciók, amelyek *munka közben* feltárulnak a tanulók előtt.

Ezek a kognitív struktúrák, amilyen láthatatlanok, olyan fontosak az iskolai munkában, mert végső soron ez a tanulás: kognitív munka, amely ha magával ragadja a tanulót, akkor az az ő sajátja lehet. Ez a kreatív szellemi tevékenységsor lehetséges pusztán a tankönyvvel is, ám számos tényező mutat afelé, hogy az átgondolt és célzott didaktikai feladatokkal felvértezett munkafüzet nagyságrendekkel képes növelni a tanulás/tanítás hatékonyságát.

A munkafüzet kognitív struktúrái

A fenti meggondolásból helyezkedem arra az álláspontra, hogy végső soron minden tankönyv és munkafüzet minőségét bizonyos stabil kognitív mintákkal vagy struktúrákkal kell kapcsolatba hozni, ezekhez érdemes viszonyítani, ezek fényében érdemes vizsgálni és értékelni. Mivel e tudományos kognitív funkciók vagy struktúrák egyike köztudottan a Benjamin S. Bloom (1913–1999) nevével fémjelzett hierarchikus taxonómia, amely alapvetően a didaktikailag célzott kérdésekben és feladatokban ölt testet, az alábbiakban ennek fényében vetem vizsgálat alá a Kaposi József–Száray Miklós-féle képességfejlesztő munkafüzet néhány alfejezetét.

Kognitív taxonómiáját Bloom eredetileg elsősorban az iskolai tantárgyak számonkérésére és tesztelésére vonatkoztatta, ezért is indokolt, hogy egy érettségire felkészítő munkafüzetet Bloommal mérjünk. Arról nem is beszélve, hogy Bloom nyomdokain egy egész tudományterület termékenyült meg, amely evidenciának tekinti, hogy nemcsak a számonkérés, hanem maga a tanulás is megvalósulhat kognitíve szofisztikáltan rétegzett kérdések, feladatok és gyakorlatok révén. Elemzési szándékomban megerősített, hogy (ha csak a rövid közelmúlt néhány kiválasztott tanulmányára gondolok, amelyeket akár általában a történelemtanítás, akár konkrétan a képességfejlesztő munkafüzet kapcsán olvastam) több szakíró is utalt mostanában arra a folyamatra, amelynek során „*a feladatok mellékszereplőkből főszereplővé válnak*” (Kaposi József), és amelyeknek köszönhetően a forrásközpontú történelem tankönyvcsalád „*áttörésként értékelhető*”; az utóbbit Sávoly Mária állítja, aki szerint a Kaposi–Száray-munkafüzet áttörő jellege az átgondolt forrásfeldolgozásokon alapul, amelyek elvezethetnek „*a meghatározott műveletek során kialakuló képességekhez*”.[4] Kojanitz László a kérdésorientált tanítási módszert elemezve jutott arra, hogy „*az érett történelemszemlélet arról ismerhető fel, ha a tanuló […] képes gondos értékelés alapján különbséget tenni a*

valóban hiteles és a felszínes történelmi interpretációk között […] A történelmi műveltségnek ez a nagyon fontos alkotóeleme csak életszerű és önálló gondolkodása késztető feladatok elvégzése közben sajátítható el”.[5] Végül Makk Gábor a konstruktivista tanulási folyamatról szólva fogalmazta meg azt a megszívlelendő állítást, hogy „*maga a tanulási folyamat legalább annyira releváns, mint ennek mérése*”.[6]

Vizsgálatom konkrét tárgya a Kaposi–Száray-féle Képességfejlesztő munkafüzet IV. részének öt alfejezete: a 27–31. alfejezetek, amelyek az 1945 utáni egyetemes történelmet taglalják a hidegháború kezdetétől a kétpólusú világ összeomlásáig.[7] Az elemzés tárgyául szolgáló részek a munkafüzet kb. 10%-nyi összefüggő részét teszik ki, és mivel megvizsgálom a nevezett alfejezetek minden egyes kérdését és feladatát, úgy gondolom, reprezentálni tudják az egész munkafüzet didaktikai átgondoltságát.

Elemzésem abból indul ki, hogy a tanulók tényleges munkájának alapját, vagyis a fejlesztendő tanulói kognitív struktúrákat a tankönyv és a munkafüzet *didaktikai apparátusának minősége* határozza meg. Jómagam a cseh Jan Průcha által felállított didaktikai apparátus-meghatározást tartom a leghitelesebbnek és leghasználhatóbbnak. Průcha szerint a korszerű történelemtankönyvben háromféle didaktikai apparátust azonosíthatunk. Az első az a didaktikai apparátus, amely a tananyag megjelenítésére szolgál, mint pl. maga a leíró/szerzői szöveg. A másodikféle didaktikai apparátus az, amely a tankönyvben való tájékozódást, annak használatát segíti; ilyenek pl. a kis piktogramok, vagy a rövid szöveges-számos belső utalások a tankönyv más részeire. Průcha értelmezésében a harmadik típusú – és a jelen elemzés számára a legmérvadóbb – didaktikai apparátus az, amely *a tananyag elsajátítását irányítja és szervezi*; ide tartoznak a felhasználóknak szánt használati utasítások, valamint a kérdések, feladatok és gyakorlatok.[8]

A továbbiakban a munkafüzet kérdéseit és feladatait ebben a průchai értelemben vizsgálom: Hogyan irányítják és szervezik a tananyag elsajátítását? Figyelmem elsősorban a kérdésekben és feladatokban alkalmazott ún. *bloomi*

vezényszavakra irányul. Mint köztudott, Bloom konkrét vezényszavakhoz, instrukciókhoz kötötte taxonómiáját, amelyek egyfelől meghatározzák a feladatok kognitív szintjét (igényességét), másfelől operatív értelemben egyértelművé teszik, a tanulóknak mit és hogyan kell cselekedniük a feladat teljesítése közben. A vezényszavak jelentőségét szerzőink a munkájukban sehol nem fogalmazzák meg; ők „csak" alkalmazzák őket, de egyébként is, ez valahol műhelytitoknak számít. Mivel azonban a Kaposi–Száray szerzőpáros a munkafüzetben következetesen alkalmazza e vezényszavakat, egyértelműen lehetséges a feladatok kognitív minőségének utólagos taxonómiai értékelése.

A bloomi vezényszavak kognitív struktúráinak vizsgálata

Az elemzés során az alábbi öt kérdésre kerestem a választ a kiválasztott kérdésekkel és feladatokkal kapcsolatban:

- Melyik feladatban fordul elő vezényszó? (A táblázat 1. oszlopa)
- Milyen bloomi vezényszó található a feladat megfogalmazásában? (A táblázat 2. oszlopa)
- Milyen kognitív területre vonatkozik a feladat? (A táblázat 3. oszlopa)
- Miféle operatív tevékenységet követel a feladat, azaz milyen cselekvéssort kell végrehajtania a tanulónak? (A táblázat 4. oszlopa)
- Mi a feladat bloomi szintje, értéke, azaz milyen típusú kognitív tevékenységet mozdít elő, milyen képességterületet fejleszt a feladat? (A táblázat 5. oszlopa)

Az eredményét egy táblázatban foglaltam össze.

A kérdések és feladatok értékelése a bloomi taxonómia alapján a Kaposi–Száray-féle képességfejlesztő munkafüzet IV. részének 27–31. alfejezeteiben. (A teljes táblázatot ld. a Mellékletben.)

1. OSZLOP	2. OSZLOP	3. OSZLOP	4. OSZLOP	5. OSZLOP
27.2d 27.5b 27.5c 27.5d 27.5e 28.3d	„Nevezze meg!" (folyt:⬇)	Politikai fogalmak, doktrínák, okok, emberi-politikai értékek megnevezése.	Írásbeli válasz a tankönyv primer forrása vagy szekundér szövege alapján.	1. szint: a ténybeli tudás szintje

28.4b 29.1b 29.3b 29.3c 29.3d 29.3e 29.4c 29.5b 30.2b 30.3b 31.1b 31.1c 31.2a 31.2e 31.3a 31.5c			Fogalom alátámasztása szöveges forrással. Folyamatba illesztés, változás megnevezése írásban. Etnikai viszonyok földrajzi térbe helyezése, és a megállapítások írásban való összefoglalása.	
27.2c 27.5b 28.1a 28.4c 29.1d 29.3a 29.5a 29.5d 30.1a 30.1d 31.2c 31.4	„Fogalmazza meg!”	Tények, adatok (pl. tagállamok) vállalások, okok megnevezése, felsorolása. Összefüggések, célok, jelentőségek megfogalmazása. Szinkron szempontok figyelembe vétele. Kontroverz szempontok figyelembe vétele.	Felsorolás írásban. Szakkifejezések értelmi feloldása írásban. Gondolatábra verbalizációja írásban. Lényeges alkotóelem megfogalmazása írásban. Szempontok szintetizálása egy előre elkészített gondolatábrában. Képi és szöveges forrás közti összefüggés megfogalmazása írásban.	1. és 2. szint: a ténybeli tudás és a megértés szintje
27.3c 27.4d 28.1b 30.1c 30.2d 31.3c 31.5a	„Állapítsa meg!”	Földrajzi térség nevének, történelmi okoknak a megállapítása. Megadott jelenség keresése primér szöveges forrásban.	Térségmeghatározás írásban térkép nélkül. Okmeghatározás primér szöveges forrás (kortárs vélemény, pártprogram) alapján. Önálló érvelés, szöveges indoklás.	1. és 6. szint: a ténybeli tudás és az értékelés szintje
27.2b 29.4a 31.1e	„Idézze!”	Primér szöveges forrás idézése.	Lényegi információ kiemelése primér szöveges forrásból írásban.	2. szint: a megértés szintje

30.2a 30.3c 30.3d 30.5a 30.5d 31.2b	„Gyűjtse!” „Gyűjtsön!” „Keressen!”	Hírek gyűjtése korabeli napilapokból. Konkrétumok kigyűjtése egy szerződésből. Kontroverz szempontok összegyűjtése.	Primér szöveges forrás aprólékos vizsgálata, és az eredmények meghatározott szempontú gondolatábrába való rendezése.	2. és 5. szint: a megértés és a szintézis szintje
27.5a 27.5f 28.2b 28.5b	„Hasonlítsa össze!” „Vesse össze!”	Politikai üzenetek, ellentétes vagy rokon elvek, fogalmak és gyakorlatok összehasonlítása, összevetése.	Primér szöveges források összehasonlítása írásban, megadott szempontok alapján.	4. szint: analízis
27.3e 27.6b 30.4 31.3e	„Készítsen!”	Propagandaterv, ellenbeszéd készítése. Esszé készítése pl. két állam keletkezésének politikai, gazdasági körülményeiről.	Önálló írásbeli vázlat készítése egy beszédhez. Önálló esszéfeladat 20-30 mondat terjedelemben. 3-4 mondatos önálló írásos fogalmazás.	5. szint: szintézis
27.2f 28.3 30.5c	„Értékelje!”	Történelmi szerep, helyzet vagy körülmény értékelése.	Önálló szóbeli értékelés megadott szempont alapján írásban. Egy primér szöveges forrásrészlet összevetése térképpel, és az eredmény megfogalmazása írásban.	6. szint: értékelés
29.5c 30.2c 30.3d	Mérlegelje! Ítélje meg! (ezek a vezényszavak nincsenek leírva)	Különféle szempontok: előzmények, következmények, jelentőség stb. értékelő mérlegelése.	Írásbeli feladat Különböző gazdasági szempontok mérlegelése.	6. szint: evalváció

Mi következik a táblázatból, illetve milyen az egyes bloomi vezényszavak (ezáltal egyes tanulói tevékenységtípusok) előfordulási gyakorisága? A szerzők

minden feladategység előtt elmélyült vizsgálatra felszólító, de még általános vezényszavakat alkalmaznak: „Tanulmányozzuk!" „Vizsgáljuk meg!" stb. Az al- vagy részfeladatokban viszont már érvényesülnek a bloomi vezényszavak, amelyeket a táblázatban csoportokba rendeztem, hogy vizsgálni lehessen a gyakoriságukat is.

Bizonyos, hogy a vizsgált öt alfejezetben a kérdések és feladatok legtöbbje a „Sorolja fel!", „Soroljon fel!", „Nevezze meg!", „Töltse ki!" vezényszavakat tartalmazza, ami egyértelműen az 1. bloomi szinthez, *a ténybeli tudás szintjéhez* kötik a feladatokat. Az 1. szint vezényszavainak dominanciáját ugyanakkor kedvezően kompenzálja, hogy nagyon nagy számban érhetők tetten a 4. szintre (*analízis*) és a 6. szintre (*evalváció*) vonatkozó vezényszavak is, majd ezeket követik – kisebb számban – a 2. szintre (*megértés*) és az 5. szintre (*szintézis*) vonatkozó vezényszavak. Megfigyelhető továbbá, hogy meglehetősen nagy azoknak a feladatoknak a száma, amelyek *kombináltan* alkalmazzák az egyes szinteket, mint pl. az 1. és a 2. szintet, az 1.-t és a 4.-et, a 2.-at és az 5.-et stb. Ilyen feladatok pl. a 27.4, a 28.3, a 30.5, a 31.1, amelyek a megnevezett feladatcsoportok bloomi változatosságát, ezáltal hatékonyságát eredményezik. Itt kell megnevezni azokat a vezényszavakat, amelyek önmagukban többféle bloomi szintet takarnak. Erre a csoportra jó példa lehet a 27.3c és a 31.5a feladat: noha mindkettőben az „állapítsa meg!" vezényszó szerepel, ezek valós bloomi értéke korántsem azonos. Az elsőben azt kell „megállapítani", melyik földrajzi térséggel foglalkozik W. Churchill vasfüggöny-beszéde, míg a másodikban azt kell „megállapítaniuk" a tanulóknak, mely törésvonalak mentén esett szét Jugoszlávia. Könnyen belátható, hogy míg az első esetben egy térség *puszta megnevezése* a feladat, addig a másodikban a megnevezés mozzanatát egy *szintetikus-összegző gondolkodási sornak* kell kísérnie, mivel csak több körülmény mérlegelésével lehet megválaszolni Jugoszlávia szétesésének „törésvonalait". Összegezve tehát megállapítható, hogy a bloomi vezényszavak meglehetősen arányosan oszlanak meg az egyes kognitív szintek között.

A 4. oszlopban látható, hogy a kérdések és feladatok megoldását – operacionális értelemben – az írásbeliség uralja, azaz a bloomi vezényszavak a tanulóktól azt várják, hogy *írják le* a válaszaikat. Ezt pozitívan lehet értékelni, mivel a leírandó szöveges indoklás egyfelől egyértelműen az elmélyítés módszere, másfelől hűen modellezi, gyakoroltatja az érettségi írásbeli helyzetét.

Nem mellesleg a táblázat 3. és 4. oszlopa alapján az is megállapítható, hogyan pozicionálja magát a Kaposi–Száray szerzőpáros a forráshasználat tekintetében. A tüzetesebb vizsgálatban kiderül, hogy a kérdésekre és feladatokra adandó válaszokhoz a tanulóknak a tankönyves főszöveget éppúgy használniuk kell, mint a primér forrásokat, vagyis ez a kettő összességében nagyon arányosan oszlik meg. Ezzel cáfolható az az állítás, amely szerint a Kaposi–Száray-könyv *szélsőségesen* forrásközpontú volna. Ezzel egyúttal a szerzők (történelemdidaktikailag) azoknak az álláspontjára helyezkednek, akik a másodlagos forrásokat (pl. az utólagos történészi értékeléseket vagy a régi tankönyvi szövegeket) is a történeti értelmezés szerves és legitim részének tekintik. Noha személy szerint én lelkesen üdvözölném a még hangsúlyosabb primérforrás-központúságot, Kaposi József és Száray Miklós nagyon is tudomásul veszik a jelenlegi magyarországi oktatási körülményeket, az élő pedagógiai hagyományokat és adottságokat, s ennek megfelelően arányosan osztják meg a feladatokat a primér és a szekundér források között.

Problémák a vezényszavak körül

A vizsgált öt alfejezet feladataiban nincs egyetlen olyan vezényszó sem, amely kétségtelenül a bloomi 3. szinthez, azaz a cselekvéshez–használathoz volna köthető. Ez valószínűleg azzal magyarázható, hogy a IV. munkafüzet határozottan az érettségi-felkészítésre koncentrál, ezért jogosan nem alkalmazza a leginkább önálló tanulói aktivitásra és kreativitásra buzdító vezényszavakat. Ezek kimenetele ugyanis nyitott: végeredményük nem a központi követelményekhez igazodik, hanem a tanulók önálló munkájára irányul. Részben ugyanezzel magyarázható az indokló típusú, érvelő (reasoning) kérdések és feladatok alacsony száma is. Bár a kifejtős írásbeli érvelést nyilvánvalóan korlátozniuk kellett a szerzőknek (hiszen ez roppant időigényes volna az órákon), problematikusnak látom, hogy még így is kevés *szóbeli érvelésre* vonatkozó feladatot találni a vizsgált öt alfejezetben. Az okfejtő érvelés jelentőségét fölösleges magyarázni, márpedig a szóbeli érettségin tanárként ezt várjuk leginkább.

A megvizsgált feladatok legnagyobb hiányossága a legmagasabb bloomi szinttel kapcsolatos. Bloom a 6. szintre helyezte azokat az evalvációs–összegző jellegű feladatokat, amelyek a tanulókat végső-összegző mérlegelésre szólítják fel, s amelyek arra ösztönzik őket, hogy a források fényében tüzetesen megvizsgált

jelenséget végül önállóan is megítéljék. Az első gond az, hogy a megvizsgált feladatok között szó szerint nem fordul elő a 6. szint két tipikus kifejezése: sem a „mérlegelje!”, sem az „ítélje meg!” vezényszó, noha ténylegesen vannak feladatok, amelyek ilyen típusúak, mint pl. a 29.5c, a 30.2c vagy a 30.3d. Ezekben a feladatokban két okból is hibának tartom, hogy írásban kell őket megoldani, és nem szóban. Egyrészt azért, mivel a szóbeli „mérlegelés” vagy „megítélés” kevésbé volna időigényes; másrészt mivel egy-egy „mérlegelő” vagy „megítélő” összefoglaló feladat lehetne a bloomi feladatok taxonómiai „királynője”. Végül ugyanezek hibájául róható fel, hogy egyáltalán nem világos, mi alapján kell a tanulónak megoldaniuk ezeket a feladatokat: a tankönyvi főszöveg vagy saját önálló véleményük alapján?

Más téren problematikus továbbá bizonyos vezényszavak csoportos, sőt „fürtös” előfordulása. Nem ritka, hogy egy és ugyanazon feladathoz két vagy több alfeladat is egyetlen bloomi szinthez kötődik, s különösen aggasztó, ha ez az 1. és a 2. szintre vonatkozó vezényszavak között található, mint pl. a 31.3b,d; a 27.5b,c,d,e; a 29.3b,c,d,e; a 29.5a,d; és a 30.1a,d feladatokban. Ezek ugyanis olyan feladatcsoportokat jelentenek, amelyek megragadnak a bloomi taxonómia két legalacsonyabb szintjén. Ritkaság, de előfordul néhány ún. túl hirtelen szintetizáló feladat (pl. a 28.5a), amely vagy analitikus-elemző feladat nélkül várja el a tanulótól a szintetikus-összegző történelmi állításhoz való eljutást, vagy a tankönyves főszöveg gondolatmenetének mechanikus átvételét sugallja. Végezetül van néhány olyan feladatcsoport, amit én pszeudofeladatnak minősítek (pl. az egész 30.2 feladat [b-e]), amelyekhez egyáltalán nincs szükség nemhogy képességfejlesztő munkafüzetre, de egyáltalán munkafüzetre sem.

Következtetések

A vizsgálat alapján a Kaposi–Száray-féle munkafüzetekről az alábbi állításokat kockáztatom meg. A képességfejlesztő munkafüzetek kérdés- és feladatapparátusa bizonyíthatóan magas kognitív szinten van: a feladatok bloomi taxonómiai megoszlása igen kedvező, átgondolt és változatos. Ide kapcsolódik, hogy a sorozattal a Nemzeti Tankönyvkiadó (technikai értelemben) a tankönyv és a munkafüzet *közös használatának* nagyon újszerű és hatékony viszonyát teremtette meg. Harmadsorban a képességfejlesztő munkafüzet a korszerű történelemdidaktika talaján áll abban a tekintetben is, hogy a tanulás szerves (průchai értelemben vett

didaktikai) részének tekint olyan munkafüzet-egységeket is, amelyeket régebben teljesen ignoráltak. Ilyenek a munkafüzetben magának az érettségének a történeti fejlődése (Az érettségi vizsgáról, 5–6.), a XX. századnak a korábbi három kötethez képest új forrástípusai (mozgókép, rádió, televízió stb. 7-9.), az Adattár (175.), valamint Az érettségi vizsga feladattípusai meg azok megoldásai (165-172.). Az érettségire való felkészülés ütemtervével (173.) együtt mindezek a részek mintegy értelmet adnak az érettségi felkészülésnek.

Az elmúlt évtizedek történelem-tankönyves fejlesztéseinek köszönhetően a források megszűntek „ilusztrációs" vagy „szemléltető" anyagoknak lenni, ellenben a történelemtanulás/tanítás központi elemeivé váltak. A forrásokkal való munkában azonban számos területen, pl. a feladatok igényesebb kognitív összetételében van még fejlődési lehetőség. Emellett le kell rombolni azt a tévhitet, hogy a magasabb bloomi szinteket kizárólag a kiemelt középiskolákban, „csak a jó tanulóknál" lehet applikálni. Éppen ellenkezőleg: az átgondolt bloomi taxonómiát egyre fokozottabban kellene alkalmazni az általános iskolásoknál is. Egyebek mellett külföldi empirikus pedagógiai kutatások bizonyítják – pl. az ír Lucy és Mark O'Haráé, valamint a máltai Yosanne Velláé –, hogy a tanulók *bármely életkorban* birtokában vannak a bonyolult intellektuális és kognitív képességeknek, csak nyelvi-kifejező képességeik nem kielégítőek még – ám ez utóbbiak épp a kognitíve változatos és igényes feladatok során fejlődnek és alakulnak ki. Vagyis röviden, épp a kevésbé jól teljesítő tanulók számára lényegesek a forrásalapú feladatok.[9]

Végezetül nagy kérdés, le tud-e szivárogni az átgondolt taxonómia az érettségi felkészüléstől és a teszteléstől a mindennapi iskolai gyakorlatig. Elvezet-e annak a széleskörű felismeréséig, hogy pl. az új tananyagot feldolgozó óratípust is lehetséges túlnyomóan kérdések és feladatok által (tehát hosszas tanári magyarázat nélkül) megvalósítani. Megtörténhet, hogy paradox módon a pedagógusok számára épp a taneszközök kognitív strukturáltsága lesz a Kaposi–Száray-könyvsorozathoz hasonló típusú tankönyvek és munkafüzetek iránti ellenállás oka. Mégpedig azért, mivel az efféle tanulási/tanítási módhoz sokkal alaposabb felkészülés szükséges, mint pl. a hagyományos frontális tanításhoz.

MELLÉKLET

Melyik feladatban fordul elő a vezényszó?	Milyen bloomi vezényszó található a feladat megfogalmazásában?	Milyen kognitív területre vonatkozik a feladat?	Miféle operatív tevékenységet követel a feladat, azaz milyen cselekvéssort kell végrehajtania a tanulónak?	Mi a feladat bloomi szintje, azaz milyen típusú kognitív tevékenységet mozdít elő, milyen képességterületet fejleszt a feladat?
27.2 27.5 27.6a 28.1 28.5 29.2 29.4 30.2 30.4 30.5 31.1 31.4	„Tanulmányozzuk” „Tanulmányozza” „Vizsgáljuk meg” „Tekintsük át” „Nézzük meg” „Mutassuk be”	Politikai törekvések és folyamatok (pl. konfliktusok, államkeletkezések, válságok, bomlás) áttekintése. Okok, mozgatórugók, tényeket, sajátosságok megfigyelése, tanulmányozása.	Aprólékos vagy összegző vizsgálat primér szöveges forrás és/vagy tankönyvi főszöveg és térképvázlat alapján. Absztrakt térképes jelek, plakát vagy ábra verbalizációja, azaz értelmezése írásban.	Ezek az általános vezényszavak fölvezetik a feladatokat.
27.1b 27.2a 27.4c 28.3e 28.5c 29.1c 29.2d 30.2e 31.3c 31.3b 31.3d 31.5b	„Sorolja fel” „Soroljon fel”	Tényezők, kötelezettségek, okok stb. felsorolása.	Tényezők felsorolása primér vagy szekundér forrás alapján írásban. Mondatszerű szöveges válasz. Át- vagy aláhúzás színessel.	1. szint: a ténybeli tudás szintje
27.2d 27.5b 27.5c 27.5d 27.5e 28.3d 28.4b 29.1b 29.3b 29.3c 29.3d 29.3e 29.4c 29.5b 30.2b 30.3b 31.1b 31.1c 31.2a 31.2e 31.3a 31.5c	„Nevezze meg”	Politikai fogalmak, doktrínák, okok, emberi-politikai értékek megnevezése.	Írásbeli válasz a tankönyv primér forrása vagy szekundér szövege alapján. Fogalom alátámasztása szöveges forrással. Folyamatba illesztés, változás megnevezése írásban. Etnikai viszonyok földrajzi térbe helyezése, és a megállapítások írásban való összefoglalása.	1. szint: a ténybeli tudás szintje

28.3b 29.5d 31.5e	„Nézzen utána”	Részletkörülmények további kutatása.		1. szint: a ténybeli tudás szintje
29.2a 30.3a 31.2	„Töltse ki”	Egy folyamat kiemelt vagy leglényegesebb állomásai.	Gondolat- vagy folyamatábra kitöltése szekundér forrás (tankönyves főszöveg) és/vagy megadott szempontok alapján. Szintetizáló táblázat írásbeli kitöltése kulcsfogalmakkal.	1. szint: a ténybeli tudás szintje
27.2c 27.5b 28.1a 28.4c 29.1d 29.3a 29.5a 29.5d 30.1a 30.1d 31.2c 31.4	„Fogalmazza meg”	Tények, adatok (pl. tagállamok) vállalások, okok megnevezése, felsorolása. Összefüggések, célok, jelentőségek megfogalmazása. Szinkron szempontok figyelembe vétele. Kontroverz szempontok figyelembe vétele.	Felsorolás írásban. Szakkifejezések értelmi feloldása írásban. Gondolatábra verbalizációja írásban. Lényeges alkotóelem megfogalmazása írásban. Szempontok szintetizálása egy előre elkészített gondolatábrában. Képi és szöveges forrás közti összefüggés megfogalmazása írásban.	1. és 2. szint: a ténybeli tudás és a megértés szintje
27.3a 28.2c 28.4a 28.5a 29.4b	„Határozza meg”	Fogalom, folyamat, okok meghatározása.	Fogalommeghatározás írásban primér forrás alapján. Önálló okmeghatározás írásban. Fogalom összegzése írásban. Fogalom feloldása gondolatábra segítségével.	1. és 2. szint: a ténybeli tudás és a megértés szintje
27.3 27.4 28.3 29.2c 31.1d 31.5	„Tárjuk fel” „Tárja fel”	Alapvető gondolatok, jellemző jegyek, kapcsolatok összefüggéseinek és jelentőségének feltárása.	Írásbeli feladat primér forrás alapján.	1. és 4. szint: a ténybeli tudás és az analízis szintje

27.3c 27.4d 28.1b 30.1c 30.2d 31.3c 31.5a	„Állapítsa meg”	Földrajzi térség nevének, történelmi okoknak a megállapítása. Megadott jelenség keresése primér szöveges forrásban.	Térségmeghatározás írásban térkép nélkül. Okmeghatározás primér szöveges forrás (kortárs vélemény, pártprogram) alapján. Önálló érvelés, szöveges indoklás.	1. és 6. szint: a ténybeli tudás és az evalváció szintje
27.2b 29.4a 31.1e	„Idézze”	Primér szöveges forrás idézése.	Lényegi információ kiemelése primér szöveges forrásból írásban.	2. szint: a megértés szintje
28.3c	„Olvassa le”	Adatoknak a térképről való leolvasása.	Önálló térképmunka és írásbeli feljegyzés készítése.	2. szint: a megértés szintje
30.2a 30.3c 30.3d 30.5a 30.5d 31.2b	„Gyűjtse” „Gyűjtsön” „Keressen”	Hírek gyűjtése korabeli napilapokból. Konkrétumok kigyűjtése egy szerződésből. Kontroverz szempontok összegyűjtése.	Primér szöveges forrás aprólékos vizsgálata, és az eredmények meghatározott szempontú gondolatábrába való rendezése.	2. és 5. szint: a megértés és a szintézis szintje
30.5b 31.1e	Értelmezze „Olvasson a sorok között”	Egy primér szöveges forrás valós szándékainak, jelentéseinek feltárása.	Szövegértelmezés írásban.	2. és 6. szint: a megértés és az evalváció szintje
27.1 27.3d 27.4 28.2 28.4 29.1 29.3 29.4 29.5 30.1 30.3 30.5 31.2 31.3	„Elemezzük” „Elemezze”	Primér szöveges források és tankönyvi adatsorok elemzése. Helyzetek, szerződések, változások, viszonyok, problémák elemzése.	Táblázatbeli adatok szóbeli és írásbeli verbalizációja. Primér szöveges forrás elemzése és értelmezése közvetlen idézetek segítségével, szemponttáblázat alapján írásban. Kép- és térképértelmezés írásban.	4. szint: analízis
27.4b 28.4c 28.4d 31.1a	„Emelje ki”	A leglényegesebb ténybeli elemek (célok, elvek) kiemelése.	Lényegkiemelés, tömörítés szóban és írásban. Szöveges válasz írásban. Aláhúzás színessel, megadott szempontok alapján.	4. szint: analízis

27.5a 27.5f 28.2b 28.5b	„Hasonlítsa össze” „Vesse össze”	Politikai üzenetek, ellentétes vagy rokon elvek, fogalmak és gyakorlatok összehasonlítása, összevetése.	Primér szöveges források összehasonlítása írásban, megadott szempontok alapján.	4. szint: analízis
27.3e 27.6b 30.4 31.3e	„Készítsen”	Propagandaterv, ellenbeszéd készítése. Esszé készítése pl. két állam keletkezésének politikai, gazdasági körülményeiről.	Önálló írásbeli vázlat készítése egy beszédhez. Önálló esszéfeladat 20-30 mondat terjedelemben. 3-4 mondatos önálló írásos fogalmazás.	5. szint: szintézis
27.1a	„Igazolja”	Szintetikus állítás igazolása.	Írásbeli érvelés tankönyves szöveg és táblázat alapján.	6. szint: evalváció
27.2f 28.3 30.5c	„Értékelje”	Történelmi szerep, helyzet vagy körülmény értékelése.	Önálló szóbeli értékelés megadott szempont alapján írásban. Egy primér szöveges forrásrészlet összevetése térképpel, és az eredmény megfogalmazása írásban.	6. szint: evalváció
29.5c 30.2c 30.3d	Mérlegelje Ítélje meg (ezek a vezényszavak nincsenek leírva)	Különféle szempontok: előzmények, következmények jelentőség stb. értékelő mérlegelése.	Írásbeli feladat Különböző gazdasági szempontok mérlegelése.	6. szint: evalváció
31	„Disputa”	Irányított többszempontú vita.	Csoportmunka szóban, gondolatábra segítségével.	6. szint: evalváció
31.2d	„Összegezze”	Ismeretek összegzése.	Összegzett ismeretek gondolatábrába sűrítése írásban, majd az ábrabeli ismeretek verbalizációja.	6. szint: evalváció

JEGYZETEK

1. FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején Helyzetkép és perspektíva). In: *Történelemtanítás, (XLV.) Új folyam I.* 1. (próba)szám, 13–15.
2. Főleg: DÁRDAI Ágnes, F.: *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs, 2002; valamint DÁRDAI Ágnes, F. (2006): *Történeti megismerés – történelmi gondolkodás*. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, I-II.
3. Ld. Tankönyvvita a 12. évfolyam történelemtankönyveiről. Budapest, 2010. március 19. A Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata és az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara kiadványa. Sorozatszerkesztő Borsodi Csaba. A kiadásért felel Mucsi József. Az elemzett könyvek: Dupcsik Csaba – Repárszky Ildikó**:** Történelem IV. Műszaki Kiadó; Bihari Péter – Doba Dóra**:** Történelem a 12. évfolyam számára. Műszaki Kiadó; Salamon Konrád: Történelem IV. a középiskolák számára. Nemzeti Tankönyvkiadó; Száray Miklós – Kaposi József: Történelem IV. a középiskolák számára. Nemzeti Tankönyvkiadó; ifj. Lator László: Történelem IV. a középiskolák 12. évfolyama és a felnőttoktatás számára. Nemzeti Tankönyvkiadó; Kovács István – Kovácsné Bede Ágnes: Történelem tankönyv 12. osztálynak. Pedellus Tankönyvkiadó Kft. Az elemzések szerzői: Pritz Pál, ifj. Bertényi Iván, Katona András, Boda Zsuzsanna, Göncz Ferenc, Kovács Tamás. http://www.tortenelemtanitas.hu/2010/09/tankonyvvita-a-12-evfolyam-tortenelemtankonyveirol [2010.09.12.]
4. SÁVOLY Mária (2010): Történelemtanítás és/vagy történelemoktatás? Halaszthatatlan szemléletváltás. *Történelemtanítás, (XLV.) Új folyam I.* 1. (próba)szám.
5. KOJANITZ László (2010): A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. *Iskolakultúra, 20. évf.* 9. sz. 71.
6. MAKK Gábor (2010): „A konstruktivista tanulási folyamat a szakértő, segítő pedagógus és a motivált tanuló együttműködésén alapul.” *Történelemtanítás (XLV.) Új folyam I.*, 3. szám.
7. KAPOSI József – SZÁRAY Miklós: *Történelem IV. Képességfejlesztő munkafüzet*. Felelős szerkesztő: PÁLINKÁS Mihály. Pedagógiai lektor: SZABÓ Márta. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2009, 105–118.
8. PRŮCHA, Jan (1997): *Moderní pedagogika*. Portál, Praha. Průchának a történelemtanításban értelmezett rendszerét bőven idézi LABISCHOVÁ, Denisa – GRACOVÁ, Blažena: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Scripta Facultatis Philosophicae Univesitatis Ostraviensis, 2008, főleg a 32–40.
9. Vö. „This recalls Bruner’s…findings in this research support the notion that children at any age are in fact in possession of powerful intellectual abilities even if the language tools are not yet sharpened…in fact history can help pupils learn language itself […] Handling historical sources can enhance performance of low achieving pupils.” Vella, Yosanne: In Search of Meaningful History Teaching. A Collection of Research Work on the Teaching of History. Published by the History Teachers’ Association Malta, 2009. 68., 70. és 72.

IRODALOM

BORRIES, Bodo von (2000): *Narrating European History*. In: Eustory Series Shaping Euroepan History, Volume No I, ‘Approaches to European Historical Consciousness – Reflections and Provocations’, 152-162. Edited by Sharon Macdonald. Edition Körber-Shiftung, Hamburg.

CSEPELA Jánosné – HORVÁTH Péter – KATONA András – NAGYAJTAI Anna (2003): *A történelemtanítás gyakorlata*. *Tantárgy-pedagógiai tankönyv*. 2. kiad. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

ERDMANN, Elisabeth (2008): *Historical Consciousness – Historical Culture: Two sides of the Same Medal?* In: Jahrbuch/Yearbook/Annales 2006/07 of International Society for History Didactics, Historical Consciousness – Historical Culture, Wochenschau Verlag, 27-38.

FEDERMAYER Katalin (2004): A dokumentumelemzés haszna és csapdái a történelemtanításban. *Új Pedagógia Szemle, 54. évf.* 11. sz. 13-30.

DÁRDAI Ágnes, F. (2006): Történeti megismerés – történelmi gondolkodás I-II. köt. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest.

DÁRDAI Ágnes F. (2002): A tankönyvkutatás alapjai. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.

Jakab György: A történelemtanár dilemmái – műveltség és/vagy szakértelem és/vagy kompetencia. Kézirat.

KATONA András – SALLAI József (2002): *A történelem tanítása. Tantárgy-pedagógiai összefoglaló*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

KOJANITZ László (2010): A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. *Iskolakultúra, 20. évf.* 9. sz. 65-81.

KORPICS Zsolt (2010): Az interaktív térképek helyzete és lehetőségei a modern történelemoktatásban. *Történelemtanítás (XLV.) Új folyam I.* 3. szám. www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu [2010.11.04.]

KRATOCHVÍL, Viliam (2010): *Izzy, položil si dnes v škole dobrú otázku?* In: LUKÁČOVÁ, Marcela (ed.): *Čo letí v múzejnej pedagogike? Vzdelávanie a výchova v múzeách na Slovensku.* Slovenské národné múzeum, Bratislava.

KRATOCHVÍL, Viliam (2004): *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov. K transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu*. Acta Historica Posoniensia V, FiFUK, Bratislava.

LABISCHOVÁ, Denisa – GRACOVÁ, Blažena (2008): *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Scripta Facultatis Philosophicae Univesitatis Ostraviensis.

MAKK Gábor (2010): „Az út a fontos, nem az út vége!" – A portfólió, mint fejlesztési módszer adaptivitása a történelemtanulásban és –tanításban. *Történelemtanítás (XLV.) Új folyam I.* 3. szám. www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu [2010.11.04.]

O'HARA, Lucy – O'HARA, Mark (2001): *Teaching History 3-11.* The Essential Guide. Continuum, London and New York.

ROHLFES, Joachim (1986): *Geschichte und ihre Didaktik*. Göttingen.

RÜSEN, Jörn (1994): *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen.* Böhlau, Köln.

SÁVOLY Mária (2004): A történelemoktatás megújulásának kézikönyve. *Új Pedagógiai Szemle, 54. évf.* 10. sz. 123-125.

SÁVOLY Mária (2010): A korszerű iskolai történelemoktatás megteremtésének biztosítékai. *Történelemtanítás (XLV.) Új folyam I.* 3. szám. www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu [2010.11.04.]

SMYERS, Paul (2010): Qualitative and quantitative research methodology: old wine in new bottles? On understanding and interpreting educational phenomena. *Paedagogica Historica, Volume 44,* No 6, December, 691-705.

VELLA, Yosanne (2009): *In Search of Meaningful History Teaching. A Collection of Research Work on the Teaching of History*. Published by the History Teachers' Association Malta.