

Forrás: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2019/12/gyertyanfy-andras-a-tortenelemtanar-metaforai-10-03-05/>

Gyertyánfy András

A történelemtanár metaforái

A tanár személyére növekvő figyelem irányul a történelemdidaktikában. Ez az írás a történelemtanásra vonatkozó metaforák gyűjteményét kínálja. Alapvető közülük a „színész” és a „rendező” képe, amelyek a munkaformákhoz való eltérő viszonyt tükrözik, bár – amint erre további metaforák elemzése rávilágít – ellentétük viszonylagos. Más képek a tanítás tartalmára, a tanulók előzetes tudására vagy a tanár és a tanuló kapcsolatára irányítják a figyelmet. A felsorolt metaforák kiindulópontul szolgálnak a történelemtanárról való gondolkodáshoz, önreflexióhoz, egyben jelzik a hazai történelemdidaktika jellemző irányait és dilemmáit. Az írás végén a szerző kitér a történelemtanár történészi mivoltára, és – egy külföldi példa révén – felhívja a figyelmet arra: hasznos volna tisztázni a történelemtanári hivatás, a hazai tanári mentalitás múltból öröklött jellemzőit is.

Milyen a jó történelemtanár? A tanár személyére az utóbbi időben növekvő figyelem vetül mind az angol, mind a német nyelvű történelemdidaktikában.¹ Ez fordulat a XX. század utolsó évtizedeihez képest, amelyeknek egyik jellemző törekvése volt a „tanárbiztos oktatás” (teacher-proof education) megteremtése, az oktatás egész folyamatát meghatározó részletes tantervek (curriculumok) vagy oktatási programcsomagok segítségével.² A XXI. század elején Magyarországon az oktatási kormányzat és a történelemdidaktika a kimeneti (érettségi) követelmények révén igyekeztek meghatározó módon befolyásolni a tanári tevékenységet. A 2005-től bevezetett új történelemérettségi fő célja az volt, hogy megtörje a hagyományos, adatközpontú tanári elbeszélések hegemoniáját, ezért az ismeretekről a képességekre (kompetenciákra), az elbeszéléstől a forrásokra, a tanárról a diákra irányította a figyelmet.³ Az új követelményeknek olyan értelmezése is előfordult, amely a tanár tevékenységét (mások által) előre gyártott feladatok megoldására szorította volna vissza.⁴ Ez az értelmezés azonban az akkori szakirodalom tükrében is nyilvánvalóan tévesnek, illetve túlzónak minősíthető.⁵ Az alábbi szóképek kiindulópontul szolgálhatnak a történelemtanárról való gondolkodáshoz. A hazai szakirodalom elméleti eredményeit, dilemmáit, vitáit tükrözik, így annak egyfajta keresztmetszetét is adják.

1-2. Színész és rendező

„A korábbi 'színész tanárral' szemben a középiskolákban is egyre jobban előtérbe kerül a 'rendező tanár' szerep” – írja Katona András a *Forrásközpontú történelem* című tankönyvcsaláddal kapcsolatban.⁶ A két metafora alapvetően különböző tanári szerepeket jelöl: az első a frontális munkaformára, ezen belül a tanári előszó monologikus formáira utal, amelyekhez valóban jó előadókészségre van szükség.⁷ A második viszont a tanulók önálló munkájának a megtervezését jelöli.⁸ Vajon a tanárnak választania kell a két szerep között? A válasz a történelemtanítás hagyományaitól és elméleteitől függően, országonként változó. Az angolszász forrásközpontúság, mely a reformpedagógiákban és a korai kognitívizmusban

gyökerezik, inkább hajlik arra, hogy a „színész” tanárt elavultnak tartsa, a „rendező” tanárt pedig korszerűnek. A német nyelvterületen jellemző, konstruktivista és narratív gyökerű elbeszélés-központúság egyaránt értékesnek tartja mindkét munkaformát, tehát a „színész” és a „rendező” tanárt is.⁹

3. Mesélő

„A történelem tanítása – idézem Fischerné Dárdai Ágneszt – az emberiség közös, de változó emlékezetét örökíti át nemzedékről nemzedékre. Az 'emlékezet' az elmúlt évszázadokban leggyakrabban a múltról szóló elbeszélésekben, tanításokban jelent meg. A tanításokban hosszú idő óta kitüntetett szerepe volt a mesélőnek, vagyis a tanárnak.”¹⁰ A mesélő metaforája a színészével rokon, de új elemekkel gazdagítja azt. Egyrészt utal az előadói teljesítmény speciális tartalmára: a mesét (vagy legalábbis a népmesét) nem a mesélő találja ki, hanem az generációról generációra öröklődik – a történelmi elbeszélésekhez hasonlóan. Másrészt a mesélőnek a színésznél is jobban kell figyelnie a befogadóra, hiszen nem előre megírt szöveget mond: a mese az adott hallgatóságnak szól, elsősorban gyerekeknek, és úgy kell elmondani, hogy azok értsék és átéljék. A „mesélés” (történetmondás, az elbeszélés) központi fogalom az elbeszélés-központú történelemdidaktikában: a történelem elbeszélésekben létezik, a történelemtanítás egyik fő célja, hogy a tanuló birtokába jusson a múltról szóló, saját maga által megfogalmazott elbeszéléseknek, és az értékelés is főleg a tanuló írásbeli és szóbeli elbeszélései (azaz esszéi és feleletei) alapján történik. Dárdai úgy látja: a tanár „mesélő” szerepe és az önálló tanulói munkavégzés nem kizárják egymást, hanem egymásba hozandók egymással.¹¹

4. Szellemidéző

Szabolcs Ottó szerint a tanár egy kissé ez is, hiszen a „múlt szellemét” kell megidéznie: „S ahogy a szellemidézés első kérdése, el tudja-e hitetni a résztvevőkkel, hogy az ő hívásukra megjelenik, a tanulókkal is el kell hitetni, hogy ez volt a valóság, és mint minden emberi valóság, érdekes, sokszínű, izgalmas.”¹² A múltidézés sikeréhez a tanulók közreműködése is szükséges, de Szabolcs hangsúlyozza: a tanár az, akinek ehhez tudása, eszközei, gyakorlata van. A szellemidéző metaforája rokon az előzővel, de jelzi: a mese tárgya a valóság. A „mese” és a „valóság” szavak feszültsége azonban itt rámutat arra, hogy a történelem – a szakma szabályai szerint – törekszik ugyan hűen elbeszélni a múlt valóságát, de utólagos, szelektív és perspektívafüggő jellege miatt a múltnak csak életszerű, de nem – formális logikai értelemben – igaz (vele azonos) képét nyújthatja. A szellemidézés metaforája utal továbbá arra, hogy a vállalkozás – ha sikerül – érdeklődést, izgalmat vált ki a résztvevők körében. Végül arra, hogy ha földíezzük valakinek vagy valaminek a szellemét, akkor rá jellemző és lényeges, nem pedig mellékes dolgokat kell megjelenítenünk.

5. Orvos

A Kaposi Józseftől származó metafora egyik jelentése az, hogy a tanárnak először diagnosztizálnia kell a tanulók tanulási szükségleteit, és ennek tükrében kell meghatároznia a tanítás-tanulás tartalmát és formáját. „A pedagógus hasonlónak kezd válni az orvoshoz. Az orvoshoz, aki egyénre és betegségre szabottan rendel gyógyszert a páciens gyógyulása érdekében.”¹³ Kaposi itt fejlesztő feladatok végeztetésében – tehát önállóan végzett tanulói munkában – látja a „gyógymódot”, de hozzátehetjük, hogy a tanulók előzetes tudásának és érdeklődésének figyelembe vétele az eredményes frontális munkának is feltétele.¹⁴ Az orvos-metafora másik üzenete az egyénre szabott tanítás, amely azonban osztály-, illetve

csoporthoz tartozóak között akár frontális, akár önállóan végzett munka formájában nehezen megvalósítható feladat a tanár számára.

6. Eligazító-segítő személy

A kifejezés a Vajda Barnabás által jegyzett történelemdidaktikai összefoglaló műben szerepel. A forrásfeldolgozást középpontba állító tanár – írja a szerző – „*eligazító-segítő személy, aki eligazít-segít a tudáshoz való eljutásban.*”¹⁵ Az eligazító-segítő tehát a rendező tanár-képpel rokon, de ahhoz képest kidomborítja, hogy a tanár nem csak előkészít, hanem segítséget is nyújt a tanuló önálló munkája során. Ezen múlik, hangsúlyozza Vajda, hogy milyen minőségű tudáshoz jutnak a tanulók. Tanári segítség nélkül ritkán születik jó színvonalú tudás tankönyvi szövegek vagy források önálló feldolgozásából, feladatok önálló megoldásából.

7. Szakértő

Ez a metafora az előzőhöz kapcsolódik, és arra utal, hogy a „segítés” a kommunikációban konkretizálódik. A szakértő szó ugyanis itt nem általános értelmében szerepel, hanem a tanulóval folytatott kommunikációban részt vevő, szakértelemmel bíró személyt jelöl. Ez a gondolat a szociálkonstruktivizmus egyik atyjának tekintett Vigotszkij pszichológiájára vezethető vissza, amely szerint a gyermek a felnőttel való kommunikáció révén fejlődik. Kojanitz László ezt a kutatásalapú tanulás kontextusában mutatja be, ahol a tanárral való kommunikáció önálló tanulói munkavégzés mellett valósul meg. A kutatásalapú tanulás – írja – „*a tanulói ismeretek és képességek fejlődése szempontjából a leghatékonyabb tanulási környezetnek azt tekinti, amikor az 'újonc' egy 'szakértővel' és a saját társaival folyamatosan konzultálva és együttműködve életszerű feladatokat tud végezni.*”¹⁶ A szakértő metaforája azonban nem csak a „rendező” tanár képéhez illeszthető, hanem a „színész” („mesélő”, „szellemidéző”) képéhez is, hiszen a frontális munkának a dialogikus formái jelentős szerepet töltenek be a történelemtanításban.¹⁷ Az „eligazító-segítő” és a „szakértő” tanár képei tehát relativizálják a frontális tanítás és az önálló tanulói munka, illetve a „színész” és a „rendező” tanár közötti különbséget.

8. Helyettes szerző

Az első hallásra nem egészen érthető szókép Knausz Imre: *A múlt kútjának tükre* című könyvéből való, és az előző metaforához hasonlóan a tanár és a diák közötti kapcsolatot helyezi előtérbe. Knausz abból indul ki, hogy egy szöveg megértéséhez lényeges vagy akár nélkülözhetetlen, hogy az olvasó ismerje a szerző szándékait (Miért írta a szöveget? Mit akart mondani vele?), sőt azonosuljon velük. Ezekből derül ki ugyanis, hogy a szövegnek mi köze van a valósághoz. A (történelem) tananyag(a) viszont olyan szövegek formájában létezik, amelyeknek a szerzői (szemtanúk, visszaemlékezők, történészek, tankönyvírók stb.) távol vannak, s így szándékaik ritkán ismerhetők meg a tanulók számára meggyőző módon. A tananyag ezért gyakran „csak szöveg”, írja a szerző, a pesti szleng értelmében, vagyis a tanulók számára semmi köze nincs a valósághoz: „*információvá dologiasodik, azaz a személyiségtől független, arról leválasztható dologként jelenik meg. (...) Nincs hozzá személyes közünk. A tanár leadja, mint egy csomagot a portán, a tanuló felveszi és hordja magával, amíg el nem veszíti.*”¹⁸ A tananyagot alkotó szövegek és valóság kapcsolatát Knausz szerint a tanár teremtheti meg azzal, hogy a távol lévő szerzők helyébe lép: „*mostantól ő mondja, ő akar valamit, tőle lehet kérdezni, az ő szándékaival azonosulva lehet megérteni XIV. Lajos politikáját és a honfoglalók életmódját egyaránt. Ő a tanár. Együtt olvas*

*a tanulókkal (azaz együtt szemléli velük a valóságnak azt a szeletét, amelyet a feldolgozott szövegek megmutatnak), és nézőpontját felkínálja nekik. Így is lehet látni a dolgokat.”*¹⁹ A helyettes szerző metaforája tehát az oktatás személyes kapcsolat-jellegét feltételezi, és radikálisan visszahelyezi a tanítást a nevelés kontextusába – szemben azzal a XX. század utolsó évtizedeiben elterjedt technológiai szemlélettel, amely azt – miként a szerző fogalmaz – „*izolált információcsomagok átadásának*” tekintette.²⁰ Ennek érdekében viszont a tanárnak hiteles személyiségnek kell lennie a tanítványok szemében, és szükséges, hogy legyenek saját szándékai, legyen saját mondanivalója az adott tananyaggal kapcsolatban.²¹

9. Tananyagleadó automata

Ez a kép – melyet Jakab György idéz az író és pedagógus Németh Lászlótól – az előző, de valójában az összes eddigi ellentéte. Ez az a tanár, aki diákjait nem ismeri, a tanítást nem rájuk szabja, velük nem kommunikál, mindig ugyanazt mondja és nincs személyes, a hallgatóságnak szóló mondanivalója. Jakab írásának megjelenésekor a középiskolai történelemtanítás fő célja még a továbbtanulás kiszolgálása, az egyetemi felvételre való felkészítés volt. Erre utalnak a következő sorai: „*A felvételi 'adathalmaz' előtérbe kerülésével a történelem tantárgy megfosztja magát a tárgy 'humán jellegétől' (személyesség, jelenlétesség stb.) és készségfejlesztő sajátosságaitól (döntéskészség, gondolkodási és kommunikációs készségek stb.)*.”²² Tömören fogalmazva: megfosztja magát a lelkétől. Bár az új típusú érettségi bevezetése óta javult a helyzet, a diákok érdeklődését és tudását figyelmen kívül hagyó, gépies – akár frontális, akár munkáltató – tanítási mód ma is kísérti a történelemtanárt.

10. Történész

Az eddigiekkel szemben ez nem hasonlóságon alapuló metafora, hanem azonosság. A történelemtanár része a történelmet „keletkeztető” rendszernek, amelyről így ír egy német történelemdidaktikus: „*A történelem nagymértékben önreferenciálisan előre haladó folyamat, amelyben minden összefügg egymással, amit a rendszer résztvevői napvilágra hoznak. A történelmi művek éppolyan valóságok, mint maguk a történelmi események, azok érzékelése, a kortársi és utólagos beszámolók és visszaemlékezések.*”²³ A tanári értelmezés is ilyen, a történelmet „keletkeztető” valóság, történjen közvetlenebb (frontális) vagy közvetettebb formában (a tanuló önálló munkájának előkészítése és segítése révén). A történelem „keletkezési” folyamatának a diákok szemszögéből ez a legutolsó, nem ritkán a legfontosabb láncszeme. A történelemtanár történész, ami megadja a rangját, de figyelmezteti is arra, hogy tevékenységét a történész szakma szabályai szerint, a „rendszer” korábbi „valóságai”, azaz a források és a történelmi feldolgozások alapján kell végeznie.

+1. Edző

A ráadás sem metafora, hanem valóságos összefüggés – de egy távoli országban. Bár a tanárok között az Amerikai Egyesült Államokban is a nők vannak többségben, a történelem- (ottani nevükön: társadalomtudomány-) tanárok többsége azonban ma is férfi, akik más szakos kollégáiknál hagyományosan nagyobb arányban vállalnak edzői mellékfoglalkozást különféle sportágakban, ami persze főleg az edzői szakma professzionalizálódását megelőzően, a második világháborúig volt jellemző. A két foglalkozást maszkulin jellegük köti össze, írja egy amerikai neveléstörténész, aki kimutatja, hogy a férfinevelés eszményeit a XIX. és a XX. században is együtt határozta meg a társadalomtudomány-tanítás és a testnevelés. A közügyekért viselt felelősségre, majd a demokratikus részvételre való

Gyertyánfy András: A történelemtanár metaforái

neveléshez illeszkedett a fizikai ellenálló képességre, a szabálykövetésre és a csapatszellemre való nevelés. Testnevelői-edzői múltjuk ma is hat az amerikai történelemtanárok mentalitására.²⁴ Vajon a magyar történelemtanár milyen vonásokat örökölt hivatása közelebbi és távolabbi múltjából?

A felsorolt metaforákat egységben érdemes szemlélni, bár természetesen így sem mondanak el mindent a történelemtanárról. Az általuk jelzett normatív-elméleti megfontolásokon túl a történelemtanár személyéről való további gondolkodásra ösztönözhetnek például azok a (sajnos kisszámú) empirikus kutatási eredmények is, amelyek a magyarországi történelemtanárok gyakorlatára, tudására, beállítódásaira vonatkoznak.²⁵

IRODALOM

- A 2016 novemberében elvégzett általános felmérés kiértékelése. *Történelemoktatók Szakmai Egyesülete*.
<http://tortenelemoktatok.hu/allasfoglalasok/a-2016-novembereben-elvezgett-altalanos-felmeres-kiertekelese.html>
- CSEPELA Jánosné – HORVÁTH Péter – KATONA András – NAGYAJTAI Anna (2000): *A történelemtanítás gyakorlata. Tantárgy-pedagógiai tankönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- DAUMÜLLER, Markus (2012): Einstellungen und Haltungen von Fachlehrerinnen und Fachlehrern. In: Barricelli, Michele – Lücke, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts. 2. kötet, 370-385.
- FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes (2003): A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái. In: *Történelem: tanári kincsesládó*. Raabe Tanácsadó és Kiadó Kft., F 2.5. (2003. november)
- FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás*, 1. évf. 1. sz.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/1-probaszam-2010/>
- FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes – KAPOSÍ József (2004): Az új történelem érettségiről, avagy a megőrzés és megújítás egyensúlyának kísérlete. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. évf. 11. sz. 3-12.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00086/>
- GIES, Horst (2004): *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*. Böhlau, Köln-Wien.
- GYERTYÁNFY András (2015): Frontális munka a történelemórán. *Történelemtanítás*, 6. évf. 1-2. sz.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2015/07/1-2-szam-2015/>
- GYERTYÁNFY András (2018): Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig. A történelemtanítás súlypontjának változásai. *Történelemtanítás*, 9. évf. 1-2. sz.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/08/1-2-szam-2018/>
- JAKAB György (2000): A történelem tanítása az ezredfordulón II. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. sz. 27-39.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00040/>

Gyertyánfy András: A történelemtanár metaforái

- KAPOSÍ József referátuma (2010a). In: Műhelykonferencia II. *Történelemtanítás*, 1. évf. 2. sz. 19-21.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/05/2-szam-2010/>
- KAPOSÍ József (2010b): Szélgjegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 60. évf. 3-4. sz. 69-92. 81-88.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00140/pdf/>
- KATONA András (2010): A 12. osztályos történelemtankönyvek didaktikai szempontú elemzése. In: BORSODI Csaba (szerk.): Tankönyvvita a 12. évfolyam történelem tankönyveiről. Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 101-121.
<https://docplayer.hu/2190340-Tankonyvvita-a-12-evfolyam-tortenelemtankonyveirol-budapest-2010-marcius-19.html>
- KNAUSZ Imre (2015): *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
<http://mek.oszk.hu/15500/15519/>
- KOTSCHY Beáta (1998): Az iskolai oktatómunka tervezése. In: FALUS Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 465-488.
https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch18.html
- PETRINÉ FEYÉR Judit (1998): Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei. In: FALUS Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 323-344.
https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch12.html
- SEARS, Alan (2017): Trends and issues in history education in international contexts. In: Davies, Ian (ed.): *Debates in History Teaching*. 2nd Ed. Routledge, London-New York, 42-52.
- STACY, Michelle (2014): The Historical Origins of Social Studies Teacher as Athletic Coach. *American Educational History Journal*, 41. évf. 2. sz. 301-312.
- THÜNEMANN, Holger (2016): Probleme und Perspektiven der Geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte. In: Handro, Saskia – Schönemann, Bernd (szerk.): *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte*. LIT Verlag, Berlin, 37-51.
- SZABOLCS Ottó (2005): Tanár és tanuló a történelemtanítás egységében. In: Uő: *Íróasztal és katedra. Tíz történelemtanítás-elméleti esszé*. Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata – Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara, 87-96.
- VAJDA Barnabás (2018): *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmethodikába*. Selye János Egyetem, Komárom.

ABSTRACT

Gyertyánfy, András

Metaphors of the History Teacher

A greater emphasis is being placed on the teacher's role in today's history didactics. This paper offers a collection of metaphors for the history teacher. The basic metaphors are „actor” and „director” which reflect the difference between frontal teaching and experiential learning, however, in the light of other metaphors, they are not diametrically opposed. Further figures of speech relate to the substantive content of teaching, to the preliminary knowledge of students or to the relationship between teachers and students. The metaphors may inspire reflection on the role of the history teacher. They also indicate current trends and dilemmas in Hungarian history didactics. Finally, the author points to the fact that history teachers are historians, so they must observe the rules of the historian's profession. Referring to an example from the US literature, he suggests that it would be worth examining the profession of history teacher as well as how Hungarian history teachers' mentality has been influenced by the past of their profession.

JEGYZETEK

- ¹ SEARS, Alan (2017): Trends and issues in history education in international contexts. In: DAVIES, Ian (ed.): *Debates in History Teaching*. 2nd Ed. Routledge, London-New York. 48.; DAUMÜLLER, Markus (2012): Einstellungen und Haltungen von Fachlehrerinnen und Fachlehrern. In: BARRICELLI, Michele – LÜCKE, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts. 2. kötet, 372-373; THÜNEMANN, HOLGER (2016): Probleme und Perspektiven der Geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte. In: HANDRO, Saskia – SCHÖNEMANN, Bernd (szerk.): *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte*. LIT Verlag, Berlin, 43-44.
- ² KOTSCHY Beáta (1998): Az iskolai oktatómunka tervezése. In: FALUS Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 474.
https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch18.html (Letöltés: 2019. máj. 17.)
- PETRINÉ FEYÉR Judit (1998): Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei. In: FALUS Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 328., 339.
https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch12.html (Letöltés: 2019. máj. 17.)
- ³ FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes – KAPOSÍ József (2004): Az új történelem érettségiről, avagy a megőrzés és megújítás egyensúlyának kísérlete. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. évf. 11. sz. 3-12.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00086/> (Letöltés: 2019. máj. 17.)
- ⁴ A szerző tapasztalata szerint ez volt az egyik fő üzenete annak az emelt szintű érettségiztetésre felkészítő tanfolyamnak, amelyet az illetékes tanügyi hatóság szervezett 2004 táján Budapesten.
- ⁵ F. Dárdai Ágnes – a történelemtanítás módszereiről és stratégiáiról írva – így foglalt állást a személyiség- és szituációfüggő tanári döntések szükségessége mellett: „*Önmagukban lévő módszerek nincsenek, csak a tanárok módszertani tevékenysége létezik. Tudásuk, tapasztalatuk, személyiségük, a módszerek közötti választási képességük, azaz módszertani kompetenciájuk dönti el, hogy bizonyos iskolákban, bizonyos pedagógiai szituációkban melyek azok a módszerek, amelyek (...) biztosítanak valamiféle hatékonyságot.*”
- FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes (2003): A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái. In: *Történelem: tanári kincsestár*. Raabe Tanácsadó és Kiadó Kft., F 2.5. (2003. november)
- ⁶ KATONA András (2010): A 12. osztályos történelemtankönyvek didaktikai szempontú elemzése. In: BORSODI Csaba (szerk.): *Tankönyv vita a 12. évfolyam történelem tankönyveiről*. Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest. 120.
<https://docplayer.hu/2190340-Tankonyv-vita-a-12-efolyam-tortenelemtankonyveiro-budapest-2010-marcius-19.html> (Letöltés: 2019. máj. 17.)

GYERTYÁNFY ANDRÁS: A TÖRTÉNELEMTANÁR METAFORÁI

- ⁷ Az említett formák közül a színész képe az elbeszéléshez, a leíráshoz és a jellemzéshez társítható, kevésbé a magyarázathoz. Ld. CSEPELA Jánosné – HORVÁTH Péter – KATONA András – NAGYAJTAI Anna (2000): *A történelemtanítás gyakorlata. Tantárgy-pedagógiai tankönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 276-278.
- ⁸ CSEPELA – HORVÁTH – KATONA – NAGYAJTAI (2000) 287. skk.
- ⁹ GYERTYÁNFY András (2018): Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig. A történelemtanítás súlypontjának változásai. *Történelemtanítás 9. évf. 1-2. sz.* 14-15.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/08/1-2-szam-2018/> (Letöltés: 2019. máj. 17.)
- GYERTYÁNFY András (2015): Frontális munka a történelemórán. *Történelemtanítás 6. évf. 1-2. sz.*
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2015/07/1-2-szam-2015/> (Letöltés: 2019. máj. 17.)
- ¹⁰ FISCHERNÉ DÁRDAI (2010) 22.
- ¹¹ Uo.
- ¹² SZABOLCS Ottó (2005): Tanár és tanuló a történelemtanítás egységében. In: Uő: *Íróasztal és katedra. Tíz történelemtanítás-elméleti esszé*. Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata – Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. 89-90.
- ¹³ KAPOSÍ József referátuma (2010a). In: Műhelykonferencia II. *Történelemtanítás, 1. évf. 2. sz.* 20.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/05/2-szam-2010/> (Letöltés: 2019. máj. 17.)
- ¹⁴ Ld. GYERTYÁNFY (2015) 2.
- ¹⁵ VAJDA Barnabás (2018): *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába*. Selye János Egyetem, Komárom. 135.
- ¹⁶ KOJANITZ László (2011): A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanuláshoz. *Történelemtanítás 2. évf. 4. sz.*
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2012/01/4-szam-2011/> (Letöltés: 2019. máj. 17.)
- ¹⁷ A megbeszélés, a vita és a tanári kérdések. Vö. CSEPELA – HORVÁTH – KATONA – NAGYAJTAI (2000) 287. skk.
- ¹⁸ KNAUSZ Imre (2015): *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól*. Miskolci Egyetemi Kiadó. 59.
<http://mek.oszk.hu/15500/15519/> (Letöltés: 2019. máj. 17.)
- ¹⁹ KNAUSZ (2015) 60-61.
- ²⁰ KNAUSZ (2015) 62-63.
- ²¹ KNAUSZ (2015) 60, 61.
- ²² JAKAB György (2000): A történelem tanítása az ezredfordulón II. *Új Pedagógiai Szemle, 50. évf. 7-8. sz.* 30.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00040/> (Letöltés: 2019. máj. 17.)
- ²³ GIES, Horst (2004): *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*. Böhlau, Köln-Wien. 110.
- ²⁴ STACY, Michelle (2014): The Historical Origins of Social Studies Teacher as Athletic Coach. *American Educational History Journal, 41. évf. 2. sz.* 301-312.
- ²⁵ Az elmúlt évtizedben ilyenek voltak: A 2016 novemberében elvégzett általános felmérés kiértékelése. *Történelemoktatók Szakmai Egyesülete*.
<http://tortenelemoktato.hu/allasfoglalasok/a-2016-novembereben-elvezett-altalanos-felmeres-kiertekelese.html> (Letöltés: 2019. máj. 17.)
- FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás, 1. évf. 1. sz.* 22-25.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/1-probaszam-2010/> (Letöltés: 2019. máj. 17.)
- KAPOSÍ József (2010b): Szélgjegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról. *Új Pedagógiai Szemle, 60. évf. 3-4. sz.* 81-88.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00140/pdf/> (Letöltés: 2019. máj. 17.)