

# Korszerű történelem- oktatás

ÚJ UTAK ÉS MEGOLDÁSOK

MODERN TÖRTÉNELEMOKTATÁS



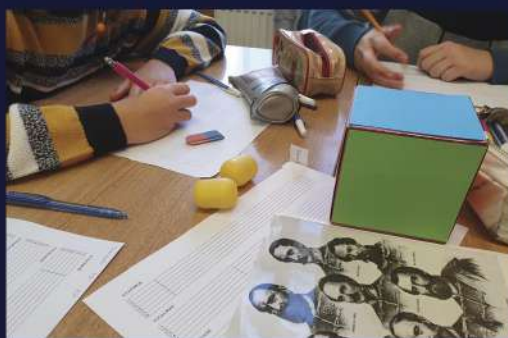
Nehéz eldönteni, hogy a 2000 utáni évtizedek miként lesznek értékelhetők a történelem-tanítás presztízse, eredményessége és fejlődése szempontjából. A kutatók, fejlesztők és tanárok egymással nehezen összeegyeztethető társadalmi igények, oktatáspolitikai célok, tantervi előírások és didaktikai elméletek közepette keresik a helyes és megvalósítható egyensúlyt a történelmi ismeretek átadása, a történelmi gondolkodás fejlesztése, az érzelmi, morális nevelés és a jelenismeret megalapozása között.

Mindezt úgy, hogy a diákok érdeklődéséért is egyre nehezebb versenyt kell futniuk a digitális világ kínálatával, a széles körben könnyen terjeszthető történelmi mítoszokkal és a különböző felszínes, egyoldalú vagy manipulatív szándékú interpretációkkal. E kötetben azokat az elemző tanulmányokat és módszertani ismertetéseket jelentjük meg, amelyek jellemző képet adhatnak a hazai történelemoktatást aktuálisan foglalkoztató kérdésekről és a gyakorlatban megjelenő új megoldásokról.

A Magyar Történelmi Társulat Történelem-tanári Tagozat felkérésére a közoktatásban és felsőoktatásban dolgozó kollégák küldték el tanulmányaikat, és olyan kutatók is csatlakoztak hozzájuk, akik alapvetően a történettudomány más területein dolgoznak. Az elkészült kötet arról tanúskodik, hogy a történelemoktatás sokféle területén folyik értékes elemző és fejlesztő munka. A kutatásokat és a fejlesztéseket problémaérzékenység és innovatív megközelítésmód jellemzi.

Szerkesztőként azt remélem, hogy e kötet is további ösztönzést ad ehhez, és mindezt a gyakorlói történelemtanárok is hasznosnak és érdekesnek találják.

*Kojanitz László  
szerkesztő*



## MODERN TÖRTÉNELEMOKTATÁS

# BELVEDERE

MAGYAR  
TÖRTÉNELMI  
TÁRSULAT  
TANÁRI TAGOZAT



ISBN 978-615-6060-73-0



9 786156 060730

3570Ft

# KORSZERŐ TÖRTÉNELEMOKTATÁS – ÚJ UTAK ÉS MEGOLDÁSOK

## MODERN TÖRTÉNELEMOKTATÁS

Szerkesztőbizottság

F. Dárdai Ágnes

Jancsák Csaba

Kaposi József

Kiss Gábor Ferenc

Kojanitz László

# **KORSZERŰ TÖRTÉNELEMOKTATÁS – ÚJ UTAK ÉS MEGOLDÁSOK**

**SZERKESZTETTE:  
KOJANITZ LÁSZLÓ**

**BELVEDERE**  
MÉRIDIONALE  
2023

*A kötet megjelenését támogatta:*  
Belvedere Meridionale Alapítvány  
Dél-magyarországi Pedagógiai Alapítvány  
Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozat  
MTA – SZTE Elbeszélte Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport

*Lektorálta:*  
F. Dárdai Ágnes  
Jancsák Csaba  
Kaposi József  
Kiss Gábor Ferenc  
Kojanitz László  
Vajda Barnabás

*Borítóterv:*  
Zékány Károly Ödön

ISSN 2786-1260  
ISBN 978-615-6060-73-0 (print)  
ISBN 978-615-6060-74-7 (online PDF)

Kiadta a Belvedere Meridionale, Szeged  
[www.belvedere.hu](http://www.belvedere.hu)  
Nyomta, s-Paw Bt, Üllés

# Tartalom

<b>Előszó</b> .....	7
<b>TANULMÁNYOK</b>	
<b>Dancs Katinka:</b> A történelemtanárok által fontosnak vélt célok és jelenismereti témák, valamint az általuk használt módszerek egy kérdőíves vizsgálat eredményei alapján .....	15
<b>Bánkuti Gábor – Dévényi Anna – Góczy Zoltán – Gyertyánfy András – Rédlí Mátyás:</b> A történelemtanítás megújítását szolgáló innovációk a PTE BTK Történettudományi Intézetében .....	33
<b>Kampós András – Nagy Mariann:</b> Történelmi és állampolgári ismeretek az európai tanárképzésben .....	43
<b>Fodor Richárd:</b> Árkok és hidak - A történelemtanítás diplomáciai szerepe .....	53
<b>Molnár-Kovács Zsófia:</b> A mohácsi csata az 1867 és 1945 közötti középiskolai történelemtankönyvekben ...	67
<b>Gyertyánfy András:</b> A tanítás folyamata az RJR-modellben és a történelemdidaktikában .....	87
<b>Herber Attila:</b> A képi források elemzésének kérdései a középiskolai történelemtanításban .....	101
<b>Engel Enikő – Fekete Áron:</b> Történelem és digitális navigáció – Egy megismételt digitális szövegértési vizsgálat tanulságai a történelem tantárgy keretén belül .....	123
<b>MŰHELY</b>	
<b>Csonka Laura – Sági Anna:</b> Közgyűjteményi tanulás – Levéltár-pedagógiai lehetőségek a Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltárában .....	139
<b>Wirthné Diera Bernadett – Tabajdi Gábor:</b> Csoportos nyomozás a pártállam titkai után .....	151
<b>Mezei Mónika:</b> Videóinterjúk használatának lehetőségei az online és tantermi oktatásban .....	161
<b>Jancsákné Majzik Andrea:</b> Videóinterjúk felhasználási lehetőségei a tanításban .....	173
<b>Kas Géza:</b> Kísérlet a digitális oktatásra – Wakelet használata történelemórán .....	181
<b>Szabó Márta Mária:</b> „Budapesti helyszínelők”: a mystery módszer adaptálása .....	189
<b>Szerzők</b> .....	201





# Előszó



Nehéz eldönteni, hogy a 2000 utáni évtizedek miként lesznek értékelhetők a történelem-tanítás presztízse, eredményessége és fejlődése szempontjából. A területtel foglalkozó kutatók, fejlesztők és tanárok egymással nehezen összeegyeztethető társadalmi igények, oktatáspolitikai célok, tantervi előírások és didaktikai elméletek közepette keresik a helyes és megvalósítható egyensúlyt a történelmi ismeretek átadása, a történelmi gondolkodás fejlesztése, az érzelmi, morális nevelés és a jelenismeret megalapozása között. Mindezt úgy, hogy a diákok érdeklődéséért is egyre nehezebb versenyt kell futniuk a digitális világ kínálatával, a széles körben könnyen terjeszthető történelmi mítoszokkal és a különböző felszínes, egyoldalú vagy manipulatív szándékú interpretációkkal. A megváltozott körülmények között újra az alapkérdésekre kellene helyes válaszokat találni. Milyen célokat szolgáljon a történelemtanulás? Milyen tartalmat kell ehhez összeállítani? Milyen tanítási stratégiával lehet a mai fiatalokat motivált és aktív tanulásra készíteni? Lehetett volna tehát egy most készülő tanulmánykötet alcíme az is, hogy Új kihívások és új problémák. Mi azonban inkább az új lehetőségekre reflektáló kutatásokra és innovációkra akartunk fókuszálni. Szerettünk volna összegyűjteni olyan elemző tanulmányokat és módszertani ismertetéseket, amelyek jellemző képet adhatnak a hazai történelemoktatást aktuálisan foglalkoztató kérdésekről és a gyakorlatban megjelenő új megoldásokról. Szerencsére akadtak olyan közoktatásban és felsőoktatásban dolgozó kollégák, akik elfogadták a *Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatának* felkérését egy ilyen vállalkozásban való részvételre. Sőt olyan kutatók is csatlakoztak szerzőkként, akik alapvetően a történettudomány más területein dolgoznak, de feladatuknak érzik, hogy a maguk speciális tudásával a fiatalok történelmi neveléséhez is hozzájáruljanak.

A kötet nyitó tanulmányában *Dancs Katinka* a nemzetközi és hazai kutatások tapasztalataira építve azt vizsgálta meg, hogy az általános iskolai és középiskolai történelemtanárok az Ember és társadalom műveltségterület mely céljait tekintik kiemelten fontosnak munkájuk során, mely jelenismereti témákra szeretnének hangsúlyt helyezni és milyen módszerek, tevékenységek jellemzik gyakorlatukat. A kérdőíves kutatás alapján négy jellemző tanári profil rajzolódott ki. Az *érzékenyítők*, akik a társadalmi problémák iránti érzékenységet, valamint a más kultúrák iránti nyitottság fejlesztését tartják fontosnak, ugyanakkor a tanulók emberi jogi és erkölcsi fejlesztése mellett is elkötelezettek. A *környezetvédelemre nevelők*, akik a tanulók környezettudatosságának növelését tűzik ki célul, ugyanakkor az emberi jogi és erkölcsi nevelést is sokuk támogatja. A *hazaftias nevelők*

az emberi jogok, az állampolgári jogok és kötelezettségek ismeretét, valamint a nemzeti identitás fejlesztését tekintik fontosnak. A *szolidaritásra nevelők*, akik az emberi jogok megismertetése mellett a társadalmi szolidaritás és igazságosság elősegítését emelik ki a műveltségterület célrendszeréből.

Sok múlik azon, hogy a történelemtanárok következő nemzedéke milyen szemlélettel és aktivitással kapcsolódik be majd a munkába. Fiatalságuk segít abban, hogy utat találjanak a mai diákokhoz, de ez önmagában még kevés. A Pécsi Tudományegyetem Történettudományi Intézetének oktatói, *Bánkuti Gábor*, *Dévényi Anna*, *Gözszy Zoltán*, *Gyertyánfy András* és *Rédli Mátyás* négy területet tartanak kiemelten fontosnak a felkészítésükben. A nemzetközi és hazai kutatásokra épülő *történelemdidaktikai alapok* elsajátítását. Az elméleti megfontolások *innovatív alkalmazását* a gyakorlatban, különös tekintettel a történeti kutatások és a történelemtanítás közötti párbeszéd megerősítésére. Az iskolán kívüli *szakmai és társadalmi kapcsolatok* kialakítását és kihasználását, aminek a Pécs8 program egy kiemelkedően sikeres példája. Végül pedig a *hálózatban összekötött sokféle szereplő* együttműködésének tartós fenntartását az iskolai munka keretei között is.

*A tanárképzés területén a nemzetközi együttműködések* kialakítása is sokféle hasszonnal járhat. Ezt szolgálta az a projekt is, amelyben hat európai egyetem (Universitát Graz, Uniwersytet Wroclawski, Pädagogische Hochschule Luzern, Universitát Augsburg, Universidad de Valladolid és a Károli Gáspár Egyetem, Budapest) fejlesztett egy közös, a történelemtanárok képzésében felhasználható, transznacionális szemléletű tananyagot. A munkában résztvevő *Nagy Mariann*, *Kampós András* és *Herber Attila* a digitálisan elérhető tananyag különösen hasznos részének tartja a tanítási modulok (Európa és az európai identitás; Ifjúsági kultúra és digitális média; Emberi jogok és társadalmi értékek; Migráció történeti perspektívában; Állampolgári aktivitás és társadalmi felelősségvállalás) gerincét adó esettanulmányokat és az ezekhez kontextualizált forrásokat.

*Fodor Richárd* tanulmánya azokkal a nemzetközi projektekkal foglalkozik, amelyek *a konfliktusos múltból fakadó feszültségek* feloldását segítenék elő a tankönyvek átvizsgálásával és átalakításával. E törekvések legambiciózusabb vállalkozásai a *közös történelem-tankönyvek*. Azt, hogy ezt mennyire nehéz megvalósítani magunk is megtapasztaltuk a magyar-szlovák tankönyv ügyének megfeneklése kapcsán. A szerző miután széleskörű áttekintést ad a korábbi és jelenlegi transznacionális történelem-tankönyvekről, két jellemző modellt azonosít. A *konfliktusrendező* és a *regionális identitásépítő* típusúakat. Az előbbire példa a francia-német, lengyel-német vagy a kínai-japán-koreai tankönyv elkészítése, az utóbbira pedig az Európai Unió, az Észak Egyesületei és az ASEAN által elindított multilaterális tankönyvprojektek. Egyetérthetünk a szerzővel, hogy e transznacionális együttműködések legfőbb haszna nem is maga a tankönyv, amelynek széleskörű beépítése az iskolai tanításba sokféle akadályba ütközik. Sokkal inkább a közös munka során szerzett tapasztalatoknak van hosszú távon is kedvező szemléletformáló hatása az előkészítésben és megírásban résztvevő kutatókra, fejlesztőkre és tanárookra.

*A különböző korokban készített történelem-tankönyvek* tartalmának összehasonlítása is sokféle tanulással járhat. E vizsgálatok leginkább azt tudatosíthatják a tanároknak, hogy a múlt interpretálását is mennyire az adott kor gondolkodásmódja és értékrendje határozza meg, s erre tanulóik figyelmét is érdemes felhívni. *Molnár-Kovács Zsófia* az esemény

500. évfordulójához közeledve a dualista korszak és a két világháború közti időszak 12 középiskolai történelemtankönyvének Mohács-képét hasonlította össze. A kvantitatív és kvalitatív tartalomelemzés megállapításai közül érdemes kiemelni, hogy a két világháború közti időszak tankönyvei a mohácsi csatavesztés jelentőségét is kifejtik, megjelenítik, míg a dualizmus tankönyvei erre nem térnek ki. Ez is egy bizonyítéka annak, hogy a trianoni béke visszamenőleg is mennyire hatással volt a korábbi évszázadok magyar történelmi eseményeinek értékelésére.

*Az R-J-R modell alkalmazása a tanórák tervezéséhez* nálunk is nagy karriert futott be elsősorban az EU-s projektekhez kapcsolódó pedagógus-továbbképzéseknek köszönhetően. A ráhangolódásnak, jelentésteremtésnek és reflexiónak elnevezett tanítási-tanulási szakaszok kialakítását általánosan alkalmazható megoldásként javasolták a tanulói aktivitás felkeltéséhez és fenntartásához, a korábbi és az új ismeretek összekapcsolásához és a tanultak elmélyítéséhez. *Gyertyánfy András* szerint azonban ennek „nem tantárgyspecifikus, reflektálatlan alkalmazása a történelemtanításban több tekintetben diszfunkcionális”. Történelemdidaktikai szempontú kritikájában azt emeli ki, hogy a hármas tagolás merev alkalmazása, az önálló tanulói munka egyoldalú preferálása és a feldolgozás szövegcentrikussága nincs összhangban az eredményes történelemtanulást elősegítő tanórai feldolgozás folyamatával és feltételeivel. Ehelyett a szerző nem normatív céllal, hanem a továbbgondolás szándékával a történelemtanítás sajátosságait jobban figyelembe vevő és az R-J-R modellnél összetettebb tanórai folyamat megtervezését mutatja be és ajánlja a történelemtanároknak.

A képességfejlesztés fontos, de gyakran elhanyagolt területe a *vizuális történelmi források értelmezése és kontextusba helyezése*. A mai technikai eszközök és az internet a korábbiakhoz képest sokkal jobb feltételeket biztosít ehhez, ugyanakkor a tanároktól speciális háttérismereteket és elemzési kultúrát igényel. *Herber Attila* átfogó és nagyon sok példával illusztrált tanulmánya a képi forrásokkal végzett munka jelentőségéről, nemzetközi szakirodalmáról, módszereiről és tanítási folyamatba való beépítésről ezért különösen hasznos lehet a köztatásban és a tanárképzésben dolgozó kollégák számára egyaránt.

Öröndetes, hogy a *digitális eszközökön elérhető történelmi tartalmak, források és dokumentumok* köre egyre bővül. Ugyanakkor a megértésük és feldolgozásuk ezzel párhuzamosan mind komplexebb feladatot jelent a diákok számára. A tanároknak kell ehhez segítséget adni, miközben még ők maguk is keresik a jó megoldásokat az információözönben való eligazodáshoz. *Engel Enikő* és *Fekete Áron* egy közös kutatás keretében általános iskolás és középiskolai diákok digitális szövegértési képességeit vizsgálták és hasonlították össze. Az ilyen célú tanulói képességmérések eszközszerének és értékelési módszereinek a kidolgozása is még folyamatos fejlesztést igényel. Ebben az esetben a PISA 1a, 2-es, 3-as és 4-es szövegértési képességszintjének megfelelő feladatok készültek különböző 2. világháborús témákról. A vizsgálat eredményei azt erősítik meg, hogy digitális szövegértést fejlesztő feladatokat már az általános iskolában is lehet, sőt kell is adni a diákoknak.

A digitalizáció és az internet révén a tanárok és a diákok számára is elérhetővé váltak az *archívumokban és múzeumokban őrzött történelmi dokumentumok és tárgyi emlékek*. Az ezeket őrző közgyűjtemények speciális oktatási weboldalak kialakításával, speciális foglalkozások tartásával ösztönzést és segítséget is adnak a történelemtanuláshoz való fel-

használásukhoz. Ilyen kezdeményezést mutat be *Csonka Laura* és *Sápi Anna* a Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltárában végzett levéltár-pedagógia példáján keresztül. A szerzők megfogalmazása szerint a Magyar Országos Levéltár és a húsz megyei levéltár integrációjával létrehozott *Magyar Nemzeti Levéltár* Magyarország egyik legfontosabb memóriaintézményévé vált. Ezért fontos feladatuknak tekintik, hogy ne csak a kutatók és az egyetemek, hanem a közoktatás számára is hozzáférhetővé tegyék a forrásanyagot. Ennek érdekében közművelődési programokat, kiállításokat rendeznek, levéltári adatbázisokat tesznek online térben is elérhetővé, diákcsoportok számára online és offline formában zajló tematikus levéltár-pedagógiai foglalkozásokat tartanak. *Az elsődleges forrásokkal való közvetlen találkozás és munka* különleges élményt jelent a diákoknak, és fontos szerepet játszhat a történelmi ismeretek természetéről kialakított képük alakításában.

A hatékony ismeretátadás, a *történelmi látásmód és az élménypedagógiából fakadó közösségépítés* volt a célja a *Nemzeti Emlékezet Bizottsága* (NEB) történész kutatóinak is. *Wirthné Diera Bernadett* és *Tabajdi Gábor* részletesen bemutatja, milyen didaktikai eszközrendszert fejlesztettek a Kádár-korszak egyházpolitikájának komplex megismeréséhez az iskolák számára a „Küzdelem a lelkekért” címet viselő projekt keretében. A projekt egy több éven át tartó történelmi kutatás friss eredményein alapult, s többféle tanulási eszköz elkészítésével tette ezeket élményszerűen feldolgozhatóvá. Kiemelkedik ezek közül az a nyomozós játék, amellyel azt próbálhatták ki a diákok, hogy mit tudhatnak meg a 60-as évek viszonyairól öt „elvesztett” táska tartalmának segítségével. A diákoknak öt fiktív karakter (titkárnő, egyházügyi, propagandista, tartótiszt, kukkoló) profiljának és tárgyainak a segítségével kellett kinyomoznia, hogy ki volt a kiszivárogtató, vagyis aki a Kádár-rendszert leleplező anyagokat eljuttatta Nyugatra.

A *videóinterjúk* beépítése a történelemtanításba ma már nem számít kuriózumnak. Közönhetően például az olyan szervezeteknek is, mint amilyen a *Zachor Alapítvány*. Tőlük a tanárok jól kidolgozott, tanórai használatra kész oktatási tartalmakat, didaktikai útmutatókat és speciális képzéseket kaphatnak. Ebben a munkában vesz részt már évek óta *Mezei Mónika* is, aki kutatótanárként mutatja be a személyes tapasztalatait a multimédiás anyagok készítéséről és a videóinterjúk tanórai használatáról. Egyebek közt azt hangsúlyozza, hogy a videóinterjúk kiemelt szerepet játszanak az események személyes vonatkozásainak megértésében és a diákok intellektuális és érzelmi bevonódásában, ugyanakkor csupán eszközök, az igazán lényeges az, hogyan kerülnek feldolgozásra.

*Jancsákné Majzik Andrea* is a Zachor Alapítvány szakmai támogatásával kezdte a gyakorlatban kipróbálni a videóinterjúk felhasználási lehetőségeit. Ezek közül egyebek mellett a helytörténelmi sétával összekötött megoldás gyakorlati tapasztalatait mutatja be. A videóinterjúkkal történő tanításnak ez talán a legtöbb tanári felkészülést és előkészületet igénylő formája. Ugyanakkor e beszámolóból is kiderül, hogy a tanulókra gyakorolt pozitív hatása is nagyon intenzív és sokrétű. Az MTA-SZTE Elbeszélte Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport tagjaként a szerző az 1956-os forradalom és szabadságharc témakörének feldolgozásakor szintén interjúrészletekkel dolgozik tanítványjaival. Az életútinterjúk kapcsán az az érdekes felvetés is megfogalmazódik, hogy ilyeneket nemcsak a történelemhez, hanem alkalmanként más műveltségterületek (pl. irodalom, matematika, természettudományok) tanításához is érdemes lenne felhasználni. A jól kiválasztott inter-

júreszletek személyes élménnyé tudnák tenni a különböző művészekkel és tudósokkal való találkozást, másrészt az alkotó és a kutató munka nagyon érdekes részleteibe is betekintést engednek a diákok számára.

A COVID 19 járvány váratlanul olyan helyzetbe hozta a pedagógusokat, hogy még azoknak is át kellett állniuk a *digitális oktatásra*, akik korábban idegenkedtek az ilyen megoldások alkalmazásától. A kísérletezőkedvűek pedig még tudatosabban keresték a legjobb megoldásokat ehhez. *Kas Géza* tananyagfejlesztőként és gyakorló történelemtanárként több platform kipróbálása után a Wakelet alkalmazást választotta. A Kádár-rendszer tanításának példáján keresztül részletesen bemutatja, hogy milyen módszertani célokat próbált ennek révén megvalósítani a járvány következtében kialakult nehéz helyzetben is. Valódi műhelybeszámolóként arról is képet ad, hogy az általa így kialakított digitális tartalomról milyen visszajelzéseket kapott a diákoktól.

*Szabó Márta Mária*ról régóta köztudott, hogy a nemzetközi gyakorlatot is figyelve nagyon tudatosan keresi a történelemtanítást és -tanulást érdekesebbé tevő és eredményességét növelő új módszertani megoldásokat. Ezekről és a kipróbálásuk során szerzett tapasztalatairól népszerű *1001 történet* című blogján folyamatosan be is számol. Nem hallgatva el azt sem, hogy az oktatási környezet és a jelenlegi feltételrendszer nem kedvez az innovatív megoldások elterjedésének. A mi kötetünkben a krimi dramaturgiáját követő *mystery* módszer adaptálását mutatja be részletesen, valamint azt is, hogy milyen gondolatok, művek inspirálták és milyen célok vezérelték a módszeren alapuló „Budapesti helyszínelők” tananyag sorozat kidolgozásához vezető útján.

Áttekintve a kötet tartalmát megállapítható, hogy a történelemoktatás minden szintjén és sokféle területén folyik az elemző és fejlesztő munka. A kutatás és a fejlesztés esetében is érzékelhető a problémaérzékenység és az innovatív megközelítésmód. Szerkesztőként azt remélem, hogy e kötet is további ösztönzést ad ehhez, és sokrétű tartalma a gyakorló történelemtanárok számára is hasznos és érdekes lesz.

Budapest, 2023. 09. 05.

*Kojanitz László*



# Tanulmányok





# A történelemtanárok által fontosnak vélt célok és jelenismereti témák, valamint az általuk használt módszerek egy kérdőíves vizsgálat eredményei alapján



*Dancs Katinka*

A tanári munka céljait a tantervi dokumentumok rögzítik, azonban a pedagógusok feladata ezeket a célokat átültetni a gyakorlatba. Thornton (2005) ezért is nevezi a pedagógusokat kapuőrnek (*gatekeeper*), mivel rajtuk múlik, hogy miként értelmezik a megfogalmazott célokat, mely tantervi egységekre helyezik a hangsúlyokat, milyen gyakorlatot követnek. A témával foglalkozó nemzetközi és hazai kutatások a pedagógusok célképzésének és episztemológiai nézeteinek feltárásán keresztül igyekeznek megérteni, hogy a pedagógusok miként gondolkodnak és ebből fakadóan milyen gyakorlatot követnek munkájuk során. Kutatásunkban arra vállalkoztunk, hogy megismerjük, az Ember és társadalom műveltségterület mely céljait tekintik kiemelten fontosnak munkájuk során, mely jelenismereti témákra szeretnének hangsúlyt helyezni és milyen módszerek, tevékenységek jellemzik gyakorlatukat.

## **A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS CÉLJAI ÉS EZEK HATÁSA A PEDAGÓGIAI GYAKORLATRA**

A társadalomismereti nevelés céljai sokat változtak az utóbbi évszázadban. Amennyiben a történelemtanítás szempontjából vizsgáljuk a célokat, akkor három fő irányzatot különböztethetünk meg: a tradicionális, a szaktárgyi és a progresszív irányzatot (Fallace, 2017; Schul, 2015).

A történelemtanítás tradicionális, 19. századi irányzata az ismeretközlésre és az értékközvetítésre helyezte a hangsúlyt, ezen keresztül elősegítve a tanulók társadalmi beilleszkedését. Fő eszköze az előadás, valamint a feldolgozott témák közös megvitatása, mely módszerek hatékonyan használhatók az ismeretek bővítésére, valamint szintetizálására, kontextusba helyezésére. Hátrányuk viszont, hogy a tanulókat passzív szerepbe

kényszeríti, akiknek egyetlen dolguk a tanultak reprodukálása a tudásszintmérések alkalmával.

A szaktárgyi irányzat a 20. század elején bontakozott ki és a múlt megismeréséhez, a történelem konstruálásához szükséges képességek fejlesztését szorgalmazta, ezzel előtérbe állítva a történelmi források használatát. A források értelmezése, kritikai értékelése, valamint ezek közös narratívává olvasztása nemcsak a történettudomány módszereinek megismerését szolgálja, hanem a tantárgy ezen keresztül kíván hozzájárulni a gondolkodásfejlesztéshez. Az elsődleges forrásokban való elmélyedés azonban kevés lehetőséget kínál arra, hogy a diákok ne csak a múlttal, hanem annak jelenbeli kapcsolódásaival is foglalkozzanak.

A progresszív vagy „társadalomjobbító” is nevezett irányzat a múlt és a jelen közötti kapcsolatot állítja a történelemtanítás fókuszába. A tanulók aktivitására és önálló tudásszerzésére épülő módszerek (pl. probléma-alapú tanulás, projektmódszer) segítségével a tanultak alkalmazását kívánja előmozdítani, valamint a tanulók társadalmi szerepvállalását. Habár a múlt és a jelen összekapcsolása mindenképpen sok haszonnal jár, a kritikusok arra hívják fel a figyelmet, a jelenkori események kritikai értékelése óhatatlanul is politikai állásfoglalással társul, ami aggályokat vet fel. Emellett a progresszív irányzat alkalmazását megnehezíti az is, hogy a tanároktól nagyon széleskörű tudást és felkészültséget követel meg, ugyanakkor a diákok nem is biztos, hogy képesek a kiválasztott események mélyreható értékelésére.

A bemutatott irányzatok egymással versengve határozzák meg a történelemtanítás gyakorlatát napjainkban is. Habár a tantervek írják elő, hogy milyen célok megvalósításán kell a pedagógusoknak dolgozniuk, a pedagógus személye, a történelemtanításról kialakított felfogása is nagy mértékben befolyásolja azt, hogy milyen módon ülteti át a gyakorlatba a tantervek elvárásait.

A történelemtanítás gyakorlatával foglalkozó kutatások egyik iránya éppen ezért azt vizsgálja, hogy a tanárok milyen célokat tartanak fontosnak a munkájuk során és milyen módszereket rendelnek ezekhez a célokhoz. Az egyik ilyen kutatás nemzetközi összehasonlításban vizsgálta a történelemtanárok célképzését. A klasszikus célok mellett (tudásgyarapítás, a tanulók személyiségének, valamint nemzeti identitásának fejlesztése, a jobb állampolgárrá válás, demokratikus értékek elsajátítása, a hazaszeretet erősítése, az erkölcsi érzék fejlesztése, a történelem iránti érdeklődés felkeltése) helyet kaptak a képességfejlesztésre irányuló célok is (forráskritika elsajátítása, a vitakészség fejlesztése, a múltból való tanulás, a kritikai gondolkodás fejlesztése). A kutatás eredményei szerint három csoportba sorolhatók a pedagógusok célképzésük szerint. A kritikai gondolkodás fejlesztésére törekvők nagy hangsúlyt fektetnek a forráskritika elsajátítására, valamint a történelem iránti érdeklődés növelésére. A vizsgálatban résztvevő osztrák, német és holland pedagógusok körében jellemzőbb volt ez a megközelítés. A második csoport a morális nevelésre és a hazaszeretet fejlesztésére helyezett nagyobb hangsúlyt, a résztvevő fehérorosz, észt, izraeli és szerb pedagógusok nagy arányban képviselték magukat ebben a csoportban. Végül a történelmi tudatosságra törekvőket különítették el, akik az első csoport tagjai által preferált célokat szintén fontosnak tartják, de ezek mellett más célok is a látóterükben vannak. Ebben a csoportban finn, francia és olasz tanárokat

találunk nagy arányban (Sakki & Pirttilä-Backman, 2019). Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a történelemtanítás klasszikus és képességfejlesztést támogató célrendszere egymás mellett él, habár Nyugat-Európában inkább a képességfejlesztést szolgáló, addig Kelet-Közép-Európában a tradicionális célok dominálnak a pedagógusok vélekedésében.

A hazai történelemtanárok által preferált célokról és az általuk követett gyakorlatról keveset tudunk. A célok szempontjából például a középiskolai pedagógusokról azt mondhatjuk el, hogy a kollektív emlékezet megőrzését, a térbeli és időbeli tájékozódást, valamint a kritikai gondolkodás fejlesztését tartják a legfontosabbnak, azaz a klasszikus és szaktárgyi irányzat céljai is megjelennek a pedagógusok gondolkodásában. Érdekes adalék, hogy a vizsgált pedagógusok és diákok véleménye leginkább abban tért el, hogy mit gondoltak a jelenismereti tudás és az önálló tudásszerzés képességeinek fejlesztéséről. Mindkét esetben elmondható, hogy a diákok jóval előbbre sorolták ezeket, mint a pedagógusok (Jancsák, 2019). Ezek az eredmények arra mutatnak rá, hogy a diákok érzik annak szükségét, hogy a képességfejlesztés és ezen keresztül a jelenismeret és a múltismeret összekapcsolása nagyobb hangsúlyt kapjon a történelemtanításban, míg a pedagógusok kevésbé látják ennek fontosságát.

Egy másik, középiskolai pedagógusok körében végzett reprezentatív felmérés arról ad képet, hogy az állampolgári nevelés során milyen célok és módszereket alkalmaznak a pedagógusok. A célok között az erkölcsi nevelés, az egészséges életmódra nevelés, az egyéni képességek kibontakoztatása, valamint a nemzeti hagyományok ápolása kap kiemelt figyelmet. Habár a tanulók önálló tudásszerzését fontosnak tartották a résztvevők, ennek ellenére a hagyományos frontális munkaszervezést követték. Az állampolgári nevelésben kitüntetett szereppel bíró történelemtanárok a kritikai gondolkodás, a felelősségvállalás és a tolerancia fejlesztését említették, mint kiemelt feladatokat. A demokrácia fogalmával, a kisebbségek és nemzetiségek, valamint a politikai intézményrendszer működésével foglalkoztak leginkább (Kaposi, 2019).

Habár Kojanitz (2019) nem direkt módon vizsgálta a pedagógusok gyakorlatát, azonban az újgenerációs tankönyvek kipróbálása során, a résztvevő pedagógusok által megfogalmazott észrevételek segíthetnek közelebb jutni módszertani megfontolásaikhoz. Így például a történelemtanárok tovább bővítették volna a tankönyvek ismeretanyagát, a képek és ábrák mennyiségével elégedettek voltak, viszont hiányolták a kreativitást igénylő feladatokat.

Végezetül érdemes megvizsgálni, hogy milyen tényezőkkel magyarázható a pedagógusok által követett gyakorlat. Egyrészt a hagyományos ismeretközlő tanítást jobban ismerik a pedagógusok, vélhetően saját tanulmányaik alatt is sokat találkoztak vele. Ez az ismerőség-érzés minden bizonnyal biztonságérzetet is ad nekik, így kevésbé mernek eltérni a hagyományoktól. Amennyiben mégis erre vállalkoznak, akkor több felkészülésre van szükségük és a képességfejlesztés által megkövetelt új szerepbe kell helyezkedniük, ami megterhelő lehet (Kaposi, 2019). Másrészt a pedagógusok sok esetben ellentmondást érzékelnek a célok és a lehetőségek között, azaz a rendelkezésre álló idő rövidségével, a tanulók képességeinek vagy a megfelelő eszközök hiányával magyarázzák, hogy miért inkább a hagyományos módszereket alkalmazzák (Kojanitz, 2019).

Amennyiben a hazai történelemtanárok gyakorlatát szeretnénk jellemezni akkor az ismertetett irányzatok jellemzőivel összevetve a következő megállapításokat tehetjük. A történelemtanítás klasszikus céljai, amelyek a nemzeti kultúra áthagyományozására, és ezen keresztül a tanulók nemzeti és állampolgári identitásának fejlesztésére törek-szenek, továbbra is dominálnak. Ezek mellett a tantárgyi irányzatra jellemző célok (pl. térbeli és időbeli tájékozódás, kritikai gondolkodás fejlesztése) és gyakorlatok (forrás-használat, képi információk elemzése) is erősen jelen vannak a mindennapi pedagógiai gyakorlatban. Az eredmények arra is rámutatnak, hogy a célok szintjén a progresszív irányzat is jelen van a pedagógusok gondolkodásában, gyakorlatunk viszont a tradicio-nális és szaktárgyi irányzathoz áll közelebb.

## **A TÖRTÉNELEMTANÁROK EPISZTEMLÓGIAI NÉZETEI ÉS EZEK HATÁSA PEDAGÓGIAI GYAKORLATUKRA**

Az imént felsorolt akadályok arra mutatnak rá, hogy a pedagógusok tudással és tanu-lással kapcsolatos vélekedései minden bizonnyal kihatnak arra, miként tervezik és szer-vezik munkájukat. A nemzetközi kutatások a pedagógusok vélekedéseinek egy másik csoportjára is felhívják a figyelmet, mely vélekedések befolyásolják a pedagógiai gya-korlatot. Ezeket a vélekedéseket episztemológiai nézeteknek (*epistemic beliefs*) nevezi a szakirodalom és a tudás természetéről alkotott elképzeléseket jelentik.

A témával foglalkozó kutatások eredményei abba az irányba mutatnak, hogy valóban létezik kapcsolat az episztemológiai nézetek és a pedagógiai gyakorlat között. Azok a tanárok, akik a történelmet a múltbeli tények vagy éppen ellenkezőleg, szubjektív véle-mények összességeként értelmezték, hajlamosabbak voltak tanárközpontú stratégiákat alkalmazni, amelyek kevés teret engednek a tanulók önálló tudásszerzésének, képesség-fejlesztésének és inkább az ismeretközlést részesítik előnyben. Szemben azokkal a peda-gógusokkal, akik sokkal árnyaltabban látják a történelmi tudás természetét: ők nemcsak elfogadják annak interpretatív természetét, hanem azt is hangsúlyozzák, hogy a megfe-lelő kutatómódszertani eszközökkel érvényes narratívát lehet alkotni a múltból (Stoel et al., 2022). Leendő történelemtanárok vizsgálata is hasonló irányba mutat: többségük a történelmet tényszerű ismeretek összességének tekinti, ebből fakadóan a történelmi ismeretek megtanítására szeretnének törekedni (Paricio et al., 2022). A jelenségek kö-zötti kapcsolat azonban korántsem feltétlenül ilyen közvetlen. Arra utaló bizonyítékot is találtak, hogy a tanulók képességfejlesztését előtérbe helyező pedagógusok nem biztos, hogy kiforrott módszertani elképzelésekkel rendelkeznek a célok megvalósításának mi-kéntjéről (Gestsdóttir et al., 2021).

A hazai történelemtanárok episztemológiai nézeteiről keveset tudunk. Annyit bizonyo-san elmondhatunk, hogy a pedagógusok gondolkodásában a történettudomány művelése és a történelemtanítás két különböző tevékenységként él. Szerintük míg az előbbit a kérdés és a kérdések megválaszolása mozgatja, addig az utóbbit az ismeretközlés (Kósa, 2021). A két terület ilyen módon való megkülönböztetése arra utal, hogy a történelemtanárok naiv nézetekkel rendelkezhetnek, amelyeket tanítványaiknak is továbbadnak.

Az episztemológiai nézetek kutatása rámutat arra, hogy a pedagógiai célok és lehetőségek mérlegelése mellett a történelmi tudás természetéről alkotott felfogások is fontos szerepet játszanak azokban a döntésekben, amelyek a mindennapi tanári gyakorlatot meghatározzák.

## MÓDSZEREK

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a társadalomismereti nevelésben kiemelt szerepet játszó pedagógusok mely célokat tekintik a legfontosabbnak, milyen módszereket alkalmaznak. Az online adatgyűjtésre 2021 februárja és áprilisa között került sor. Összesen 400 fő töltötte ki a kérdőívet. 57%-uk történelem és állampolgári ismereteket, 41% etikát, 26% földrajzot, 18% hon- és népismeretet, 17% társadalomismeretet, 11% társadalmi, állampolgári és gazdasági ismereteket, 2% filozófiát tanít.

Jelen elemzésben ennek a kutatásnak egy részmintáját, a résztvevő történelemtanárok válaszait mutatjuk be. A kérdőívet 220 általános és középiskolában tanító történelemtanár töltötte ki, 71%-uk nő. 48%-uk általános iskolában, 44%-uk középiskolában, 8%-uk mindkét iskolafokon tanít. A kitöltők tanítással töltött éveinek átlagos száma 23 év (SD=10).

Online kérdőívünkben a következő kérdések szerepeltek. A résztvevőknek elsőként a 2012-es Nemzeti alaptanterv Ember és társadalom műveltségterület részeként meghatározott általános fejlesztési feladatok közül kellett kiválasztaniuk a három, általuk legfontosabbnak tartott célt. A második kérdéscsoport a társadalomismereti témákra vonatkozott. A középszintű társadalomismeret érettségi követelményeiben szereplő témakörökből kiindulva 27 témát határoztunk meg. A résztvevőket arra kértük, értékeljék, mennyire tartják fontosnak, hogy ezekkel foglalkozzanak az óráikon. 1-től 5-ig terjedő skála állt a pedagógusok rendelkezésére, amelynek legalacsonyabb értéke azt jelölte, hogy egyáltalán nem tartják fontosnak, míg a legmagasabb érték azt fejezte ki, hogy nagyon fontosnak tartják azt. Végül a társadalomismereti nevelés módszereinek alkalmazásához Russel (2010) kérdéseit használtuk fel, amely minden lehetséges módszert és tevékenységet felsorolt. A kérdőív a tanítási folyamat során alkalmazott 35 tevékenységet tartalmaz. Egy további itemmel egészítettük ki a kérdéssort, amely a mobiltelefon használatára vonatkozott. A résztvevőknek a felsorolt tevékenységeket kellett 1-től 5-ig terjedő skálán értékelniük abból a szempontból, hogy az adott tevékenységet milyen gyakran alkalmazzák a társadalomismereti témák tanítása során. A magasabb érték választása a leggyakoribb alkalmazást jelölte, míg a legalacsonyabb érték arra utal, hogy az adott tevékenységre nagyon ritkán kerül sor. Mivel ebben az időszakban a koronavírusjárvány miatt a hagyományostól eltérően zajlott az iskolákban mindennapi pedagógiai munka, ezért arra kértük a pedagógusokat, hogy a tevékenységek értékelésekor az általános gyakorlatokra gondoljanak, ne pedig az aktuálisan alkalmazottakra.

Kutatásunkban a következő kérdésekre keressük a választ. A társadalomismereti nevelés mely céljait tekintik a legfontosabbnak a történelemtanárok? Milyen társadalomismereti témákra koncentrálnak? Milyen módszereket alkalmaznak a munkájuk során? Milyen összefüggés mutatható a fontosnak tartott célok, valamint a feldolgozott témák és alkalmazott módszerek között?

## EREDMÉNYEK

### A TÁRSADALOMISMERETI NEVELÉS CÉLJAI

Az Ember és társadalom műveltségterület általános fejlesztési feladatai közül a személyiségi jogok tiszteletére és az erkölcsi értékekre nevelés (69%) az egyetlen olyan, amelyet a pedagógusok többsége kiemelten fontosnak tart (1. táblázat). Amennyiben a három legfontosabb célt vizsgáljuk, akkor a környezetvédelemre és a fenntarthatóságra nevelést (39%) és a demokratikus intézményrendszer működésének megismertetését (34%) találjuk még itt.

Megvizsgáltuk azt is, hogy tapasztalható-e szignifikáns különbség az általános iskolában és a középiskolában tanító pedagógusok válaszai között. Egyetlen esetben mutatható ki jelentős eltérés: az egyenlő bánásmód iránti elköteleződés fejlesztését ( $\chi^2=6,18$ ,  $p=0,05$ ), az általános iskolában tanítók nagyobb arányban tekintik kiemelt célnak (19%), mint középiskolában tanító kollégáik (7%). Ez az eredmény arra mutat, hogy az Ember és társadalom műveltségterület általános céljainak megvalósításán hasonló arányban dolgoznak a pedagógusok. Az általános iskolában tanító pedagógusok ugyanakkor nagyobb arányban látják fontos célnak a diszkrimináció elleni küzdelmet. Úgy tűnik, hogy ezen pedagógusok érzékenyebbek a tanulók közötti társas konfliktusok kezelésére és emiatt fontosabbnak is tartják ezek megelőzését.

*1. táblázat: Az Ember és társadalom műveltségterület kiemelt fejlesztési feladatainak kiemelt célként való megjelenése a vizsgálatba bevont történelemtanárok körében*

A Nemzeti alaptanterv Ember és társadalom műveltségterületének általános fejlesztési céljai	Összesen
A személyiségi és emberi jogok tiszteletére, az erkölcsi értékekre nevelés	69%
A nemzettudat és állampolgári ismeretek kialakítása, tudatosítása, fejlesztése	27%
A társadalmi igazságosság, méltányosság és szolidaritás értékeinek tudatosítása	22%
A társadalmi, gazdasági problémák iránti érzékenység megteremtése	19%
A környezetért és fenntarthatóságért érzett felelősség kialakítása	39%
Más kultúrák megismerése és elfogadása, különös tekintettel a Kárpát-medencében együtt élő népekre, vallásokra	27%
A demokratikus intézményrendszer működésének megértése	34%
Az egyenlő bánásmóddal és esélyegyenlőséggel kapcsolatos ismeretek és készségek fejlesztése	13%
A társadalomtudományi szemlélet és gondolkodás kialakítása	20%

Klaszteranalízis segítségével azt is megvizsgáltuk, hogy milyen pedagógusprofilok állíthatók fel a vizsgált mintában. Az elemzés eredményeként négy profilt határoztunk meg. Az érzékenyítők a társadalmi problémák iránti érzékenységet, valamint a más kultúrák iránti nyitottság fejlesztését tartják fontosnak, ugyanakkor a tanulók emberi jogi és erkölcsi fejlesztése mellett is elkötelezettek. A környezetvédelemre nevelők a tanulók környezet-tudatosságának növelését tűzik ki célul, ennek a támogatottsága különbözteti meg őket markánsan a többi csoporttól. Ugyanakkor az emberi jogi és erkölcsi nevelést is sokuk támogatja. A hazafias nevelők az emberi jogok, az állampolgári jogok és kötelezettségek ismeretét, valamint a nemzeti identitás fejlesztését tekintik fontosnak. Végül a szolidaritásra nevelők különülnek el, akik az emberi jogok megismertetése mellett a társadalmi szolidaritás és igazságosság elősegítését emelik ki a műveltségterület célrendszeréből.

A teljes minta és történelemtanárokból álló rész minta összehasonlítása nem mutatott szignifikáns különbséget, azaz a történelemtanárok hasonló arányban gondolkodnak a feltárt pedagógusprofilok mentén (2. táblázat). Az érzékenyítők, a környezetvédelemre nevelők, a hazafias nevelők és a szolidaritásra nevelők hasonló arányban vannak jelen a két mintában, azaz a történelemtanárok esetében nem mondhatjuk azt, hogy a társadalomismereti nevelés célrendszerében eltérő területekre helyeznék a hangsúlyokat.

*2. táblázat: A klaszteranalízis segítségével feltárt pedagógusprofilok megoszlása a teljes mintában és a történelemtanárok által alkotott részmintában*

	Teljes minta (N=400)	A kutatásban résztvevő történelemtanárok (N=220)
Érzékenyítők	21%	26%
Környezetvédelemre nevelők	35%	33%
Hazafias nevelők	23%	20%
Szolidaritásra nevelők	20%	21%

A bevezetőbben bemutatott irányzatok célkitűzéseit szem előtt tartva kategorizáltuk az Ember és társadalom általános fejlesztési feladatait aszerint, hogy melyik irányzathoz illeszkednek (3. táblázat). A tradicionális irányzathoz soroltuk az erkölcsi nevelést, a nemzeti identitás fejlesztését és a demokratikus intézményrendszer megismerését. A szakárgyi irányzat céljaihoz egyedül a társadalomtudományi gondolkodásmód kialakítását tudtuk kötni. Ezzel szemben a progresszív megközelítéshez soroltuk be a szolidaritásra nevelést, a társadalmi problémák iránti érzékenyítést, a környezetvédelem iránti felelősség elősegítését, a tolerancia és az esélyegyenlőség iránti elköteleződés fejlesztését.

Ezt követően megvizsgáltuk, hogy a feltárt pedagógusprofilokra leginkább jellemző célok mely irányzatokhoz köthetők. A hazafias nevelők és a környezetvédelemre nevelők a tradicionális irányzat képviselői közé sorolhatók be. Számukra fontos a morális nevelés, valamint az ehhez szükséges történelmi példák és alapvető állampolgári ismeretek közvetítése.



A környezetvédelemre nevelők körében is nagy arányban preferált cél a morális nevelés és az állampolgári szerepre való felkészítése, azonban ebben az esetben nem a nemzet a gondolkodási keret, hanem feltehetően a környezetvédelemre vetül ki a morális nevelés tartalma. A szolidaritásra nevelők és az érzékenyítők célképzésük szerint leginkább a progresszív irányzat képviselőihez sorolhatók. Habár mindkét csoportban fontos a tradicionális erkölcsi nevelés, a tanulók viszonyulásainak formálása, a társadalmi problémák és kisebbségek iránti nyitottság fejlesztése szintén hangsúlyos körükben.

Mindezek alapján azt mondhatjuk, hogy a tradicionális és progresszív irányzatok céljai dominálják a pedagógusok gondolkodásmódját. Érdekes eredménynek számít, hogy a tantárgyi irányzathoz tartozó egyetlen cél, a társadalomtudományi gondolkodásmód fejlesztése alacsony támogatottsággal bír (a hazafias és a szolidaritásra nevelők körében különösen), habár a forráshasználat a tankönyvek és az érettségi követelmények alapján elvárt, és vélhetően a pedagógusok szerint is fontos. A magyarázat talán a pedagógusok episztemológiai nézeteiben rejlik, amelyek a forráshasználat fontossága ellenére kánonként, megtanulandó információk összességéként értelmezik a történelmet és nem elbeszélések laza szövedékeként, melyeket a forrásokból a történészek vagy éppen mi magunk hozunk létre.

A tradicionális és a progresszív irányzat céljainak dominanciája ugyanakkor felveti annak a kérdését is, hogy a pedagógusok gyakorlata illeszkedik-e az irányzatokhoz vagy a célok és a módszerek valójában elválnak egymástól a gyakorlatban.

3. táblázat: Az Ember és társadalom műveltségterület céljainak kategorizálása a társadalomismereti nevelés irányzatai szerint, valamint a célok gyakorisága az egyes pedagógus-profilokban

		Érzékenyítők	Környezetvédelemre nevelők	Hazafias nevelők	Szolidaritásra nevelők
Tradicionális irányzat	A személyiségi és emberi jogok tiszteletére, az erkölcsi értékekre nevelés	48%	48%	100%	100%
	A nemzettudat és állampolgári ismeretek kialakítása, tudatosítása, fejlesztése	5%	3%	96%	27%
	A demokratikus intézményrendszer működésének megértése	38%	39%	34%	22%



Szaktárgyi irányzat	A társadalomtudományi szemlélet és gondolkodás kialakítása	29%	27%	9%	7%
Progresszív irányzat	A társadalmi igazságosság, méltányosság és szolidaritás értékeinek tudatosítása	3%	-	2%	<b>100%</b>
	A társadalmi, gazdasági problémák iránti érzékenység megteremtése	<b>59%</b>	10%	2%	-
	A környezetért és fenntarthatóságért érzett felelősség kialakítása	2%	<b>78%</b>	34%	<b>29%</b>
	Más kultúrák megismerése és elfogadása, különös tekintettel a Kárpát-medencében együtt élő népekre, vallásokra	<b>55%</b>	16%	23%	13%
	Az egyenlő bánásmóddal és esélyegyenlőséggel kapcsolatos ismeretek és készségek fejlesztése	14%	21%	9%	4%

Megjegyzés: a félkövérrel szedett értékek a legnagyobb arányban választott három célt mutatják pedagógusprofilonként

## A TÁRSADALOMISMERETI NEVELÉS SORÁN ÉRINTETT TÉMÁK

A preferált célok mellett arra is kerestük a választ, hogy a történelmi tudás gyarapítása mellett mely jelenismereti tartalmakkal foglalkoznak a tanárok az órák keretén belül. Fak-

torelemzés segítségével megvizsgáltuk, hogy a felsorolt 27 témakört miként tudjuk kategorizálni, milyen témacsomópontok mentén gondolkodnak a tanárok. Az elemzés eredményeként 5 faktort kaptunk (KMO-index 0,88, megmagyarázott variancia 61%), amely összesen 25 változót tömörített (4. táblázat). A fogyasztói magatartás és a nemzeti múlt témakörök egyik faktorról sem korreláltak szignifikáns módon, ezért kizártuk őket az elemzésből.

4. táblázat: A tanórákon fontosnak tartott jelenismereti témák faktorai

Faktor	M	SD
Állampolgári ismeretek	4,35	0,57
Társadalmi folyamatok	4,08	0,55
Magánszféra és felnőtté válás	4,03	0,67
Globális pénzügyi ismeretek	3,81	0,70
Modern kihívások	4,19	0,68

A faktorokat csökkenő sajátértékük szerint a következők. Az első faktor az állampolgári ismeretek (pl. emberi jogok, demokratikus intézményrendszer működése) kerültek. A második faktort társadalmi folyamatoknak neveztük el és olyan témák kapnak benne helyet, amelyek az emberi közösségek működésével (pl. társadalmi jelenségek), változásával (pl. emberi gondolkodásmód változása, globalizáció) és jellemzőivel (pl. kisebbségek) kapcsolatosak. A harmadik faktort a magánszféra és a felnőtté válás (pl. család, munkavállalás, személyi okmányok, munkaerőpiaci elvárások) témái alkotják. A negyediket globális pénzügyi ismereteknek neveztük el, itt kapnak helyet az alapvető pénzügyi témák (pl. gazdasági és pénzügyi alapfogalmak) mellett az Európai Unióval kapcsolatos ismeretek is. Az utolsó látens dimenziót modern kihívásoknak neveztük el, mivel az élethosszig tartó tanulás és a környezetvédelem kapott benne helyet.

A pedagógusok az állampolgári ismeretek faktorba tartozó témakörökre fordítják a legtöbb figyelmet ( $M=4,35$ ,  $SD=0,68$ ), ezt a modern kihívások faktorba tartozó jelenségek ( $M=4,19$ ,  $SD=0,68$ ), a társadalmi folyamatok ( $M=4,08$ ,  $SD=0,56$ ) és a magánszféra és a felnőtté válás faktorok ( $M=4,03$ ,  $SD=0,67$ ) követik. A sor végén a globális pénzügyi ismereteket találjuk ( $M=3,81$ ,  $SD=0,70$ ). Az átlagokra pillantva azonban nem jelenthetjük ki, hogy a pedagógusok mellőznék bármelyik témakört is, bevállalásuk szerint fontosnak tartják, hogy ezekkel a témákkal foglalkozzanak az óráikon. Az általános iskolában és a középiskolában tanító pedagógusok válaszai között nem találtunk szignifikáns különbséget, így kijelenthetjük, hogy iskolafoktól függetlenül igaz ez a kijelentés.

A jelenismereti témák iránti elkötelezettség elsősorban a progresszív irányzat sajátossága, de a tradicionális irányzat céljaihoz is illeszkedhet, amennyiben az információk megtanulására és számonkérésére koncentrálnak a pedagógusok. A tanórákon használt módszerek és tevékenységek megismerése tovább árnyalhatja a képet, hogy a pedagógusok melyik pedagógiai hagyományt követik.

## A TÁRSADALOMISMERETI NEVELÉS SORÁN ALKALMAZOTT MÓDSZEREK

A társadalomismereti nevelés során leggyakrabban alkalmazott tevékenység a különböző ábrák, diagrammok ( $M=4,15$ ,  $SD=0,97$ ), a képi szemléltetőanyagok tanulmányozása ( $M=3,97$ ,  $SD=0,99$ ) és a tanár által irányított megbeszélések ( $M=3,72$ ,  $SD=1,15$ ). A vizsgált részmintában a tankönyv önálló elolvasása ( $M=1,90$ ,  $SD=1,27$ ) mellett a vendég-előadók meghallgatása ( $M=1,91$ ,  $SD=1,09$ ), a virtuális túrákon való részvétel ( $M=1,95$ ,  $SD=1,09$ ) és a zenehallgatás ( $M=1,98$ ,  $SD=1,06$ ) került ide.

A változók leíró elemzése mellett faktorelemzést is elvégeztünk a teljes mintán, amely segítségével meg tudtuk jeleníteni a változók háttérében álló tevékenységcsoportokat. A feltáró faktorelemzés 8 látens dimenziót eredményezett (KMO-index: 0,89, megmagyarázott variancia 56,35%). A következőkben a faktorokat sajátértékük csökkenő sorrendjében mutatjuk be. Az első faktor a figyelemfelkeltő tevékenységek nevet kapta. Azokat a módszereket és tevékenységeket tömöríti (pl. zenehallgatás, oktatójátékok használata, szimulációk), amelyeket a pedagógusok a diákok motiválására, bevonódására valamint szemléltetésre, a tanultak több szempontból történő bemutatására használhatnak. A második faktort társadalmi igényekre reagáló módszereknek neveztük el, mert úgy gondoljuk, azon módszerek és tevékenységek tartoznak ide, amelyek az iskolával szemben támasztott elvárásokra reagálva a formális (pl. prezentáció- és bemutatókészítés, szerepjáték) és nem formális tanulás (pl. önkéntes tevékenység, tanulmányi kirándulás) lehetőségeit teremtik elősegítve a későbbi társadalmi és munkaerőpiaci boldogulást. A társas tanulási helyzetek faktor változói a tanulók közötti vagy a tanár és a diákok közötti interakcióra építve kínálnak lehetőséget a tanulásra. A forráshasználat dimenzió az elsődleges és másodlagos források elemzését foglalja magában. A klasszikus módszerek faktor a hagyományos módszereket és tevékenységeket (pl. tanári előadás, feladatlapok megoldása, tankönyv elolvasása) tömöríti. A forráshasználatól elkülönülve jelenik meg a képi információk értelmezése, amely a szemléltetőanyagok és diagrammok vizsgálatát, tartalmának leolvasását jelenti. Az elemzés során feltárt 7. faktor a társadalomismereti nevelés klasszikus módszerei nevet kapta és a kritikai gondolkodás fejlesztését, a vitát és az ellentmondásos témák megbeszélését foglalja magában. Az utolsó látens dimenzió az IKT nevet kapta, és azt mutatja meg, hogy milyen gyakorisággal használják a technológiai eszközöket.

Az általános iskolában és a középiskolában tanító pedagógusok válaszainak összehasonlítása öt faktor esetében tárt fel különbséget (4. táblázat) a történelemtanárok alkotta részmintában. Minden esetben az általános iskolai pedagógusok nyilatkoztak úgy, hogy szignifikánsan többször használnak figyelemfelkeltő tevékenységeket, a társadalmi igényekre reagáló módszereket, társas tanulási helyzeteket, valamint a klasszikus módszertani megoldások is jellemzőbbek rájuk.

4. táblázat: A feltáró faktorelemzés eredményeként kapott faktorok átlagai és azok összehasonlítása a történelemtanárok esetében

	Általános iskola		Középiskola		t/d	p
	M	SD	M	SD		
figyelemfelkeltő tevékenységek	2,58	0,86	2,01	0,66	5,20	<0,01
társadalmi igényekre reagáló módszerek	2,56	0,79	2,21	0,80	3,05	<0,01
társas tanulási helyzetek	3,51	0,75	3,04	0,93	3,87	<0,01
forráshasználat	3,09	0,96	3,23	0,95	-1,07	n.s.
klasszikus módszerek	3,21	0,83	2,82	0,73	3,45	<0,01
vizuális információk értelmezése	4,15	0,86	4,00	0,97	1,23	n.s.
társadalomismereti nevelés klasszikus módszerei	3,17	1,02	3,37	0,11	-1,32	n.s.
IKT	3,21	0,92	3,22	0,99	-0,08	n.s.

## A VÁLTOZÓK KÖZÖTTI KAPCSOLATOK

Elsőként abból a feltételezésből indultunk ki, hogy a pedagógusok által fontosnak tartott célok hatással vannak az általuk alkalmazott módszerekre. Azaz gyakrabban használnak olyan tanórai tevékenységeket, amelyek előmozdíthatják a preferált célok megvalósulását. A várakozásainkkal ellentétben egyik esetben sem találtunk szignifikáns eltérést, azaz a pedagógusok attól függetlenül, hogy milyen célokra helyeznek nagyobb hangsúlyt nem preferálnak bizonyos módszereket, tevékenységeket. A pedagógusok tehát azonos gyakorisággal használják a felsorolt módszereket és tevékenységeket, függetlenül attól melyik profilba lettek besorolva célorientációjuk szerint.

A következő lépésben azt vizsgáltuk, vajon a célok mentén szerveződő pedagóguscsoportok azonos mértékben tartják-e fontosnak a jelenismereti témákat az óráikon. A pedagógusok nem azonos mértékben gondolták fontos feladatnak a környezetvédelemre nevelést vagy éppen a más kultúrák iránti nyitottság fejlesztését, ebből kiindulva azt feltételeztük,

hogy a célokkal összhangban különbséget találunk majd a jelenismereti témák feldolgozásának fontossága és a preferált célok között. Azonban az elemzés ebben az esetben sem tárt fel szignifikáns különbségeket, azaz a témák feldolgozásának gyakorisága is független a pedagógusok célképzésétől.

Végezetül arra kerestük a választ, hogy a jelenismereti témák feldolgozásának fontossága, valamint a használt módszerek és tevékenységek között mutatható-e ki összefüggés. Az eredmények szerint a pedagógusok a társas tanulási helyzeteket (pl. megbeszélés, együttműködést és problémamegoldást igénylő feladatok) lehetővé tevő tevékenységeket és a társadalomismereti nevelés klasszikus módszereit (pl. vita, ellentmondásos témák megvitatása) is előszeretettel használják mindegyik témakör feldolgozásakor (5. táblázat). Meglepő módon a klasszikus módszerek használata egyik témakör feldolgozásával sem mutatott együttjárást, azaz nem jellemző, hogy az egyes témakörökhöz kapcsolódóan gyakrabban használnák a pedagógusok ezeket a módszereket és tevékenységeket, mint másokat.

Az eredmények interpretálása mindenképpen óvatosságot igényel. Az adatok elemzésekor abból a feltételezésből indultunk ki, hogy az egyes témakörök feldolgozása speciális technikákat igényelhet, azaz kimutatható lesz a faktorok között valamiféle összefüggés. Elképzelhető, hogy a feltételezésünk téves volt és a kapott korrelációs kapcsolatok nem valós kapcsolatokat, hanem artefaktumok, valójában egymással kapcsolatban nem álló változók közötti kimutatott korrelációs együttjárások. Elképzelhető, hogy a pedagógusok értelmezték másként a kérdést. Például nem a tényleges gyakorlatokról számoltak be a kérdések megválaszolásakor, hanem inkább arról, hogy mennyire tarják kívánatosnak az adott módszer használatát vagy a felajánlott témák feldolgozásának fontosságát. Ezt látszik támogatni az az eredmény is, hogy nem találtunk különbséget az eltérő célokat preferáló pedagóguscsoportok módszereiben. Másrészt ezt látszik megerősíteni az is, hogy nem találtunk együttjárást a klasszikus módszerek használata és a jelenismereti témák tanórai feldolgozásának gyakorisága között, habár a hazai eredmények alapján tudjuk, hogy a pedagógusok a frontális munkaszervezést preferálják.

Amennyiben mégis valós kapcsolatokat jelölnek a feltárt korrelációs együttjárások, abban az esetben sem érdemes az eredményeket túlértékelni. Ha kiszámoljuk a determinációs együttjárásokat (melynek értéke  $r^2$ ), akkor azt találjuk, hogy a legnagyobb korrelációs együttjárhatóval rendelkező kapcsolatok esetében is csak igen kis hányadot magyaráznak meg a változók egymás varianciájának. Például a társadalmi folyamatok témakör és a társas tanulási helyzeteket tömörítő faktor közötti korrelációs együttjárható értéke 0,33, a determinációs együttjárható pedig 0,11. Az említett faktorok egymás varianciájának mindössze 11%-át magyarázzák, a fennmaradó varianciahányad jelentős. Azaz a pedagógusok a módszerek vagy a témakörök kiválasztásakor más szempontokat mérlegelnek, a rendelkezésre álló időkeretet, eszközöket vagy a történelmi tudásról alkotott episztemológiai nézeteik befolyásolják őket döntéseikben.

5. táblázat: A jelenismereti témák feldolgozásának gyakoriságából és az egyes módszerek, tevékenységek gyakoriságából képzett faktorok közötti korrelációs együtthatók

	Állampolgári ismeretek	Társadalmi folyamatok	Magánszféra és felnőtté válás	Globális pénzügyi ismeretek	Modern kihívások
Figyelemfelkeltő tevékenységek	n.s.	0,25**	0,30**	n.s.	0,23**
Társadalmi igényekre reagáló módszerek	n.s.	0,24**	0,27**	n.s.	0,19**
Társas tanulási helyzetek	0,23**	0,33**	0,33**	0,22**	0,28**
Forráshasználat	n.s.	0,27**	0,19**	0,27**	0,29**
Klasszikus módszerek	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Vizuális információk értelmezése	0,14*	0,25**	n.s.	0,18**	0,18**
Társadalomismereti nevelés klasszikus módszerei	0,16*	0,28**	0,15*	0,19**	0,17*
IKT	n.s.	0,18**	n.s.	n.s.	0,16*

Megjegyzés: A \*-gal jelölt értékek  $p=0,05$ , a \*\* -gal jelölt értékek  $p=0,01$  szignifikancia szinten szignifikáns értékek.

## ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

Az Ember és társadalom műveltségterület általános fejlesztési céljai a társadalomismereti nevelés és a történelemtanítás irányzatai alapján három nagy csoportba sorolhatók. A progresszív célok dominálják a tantervet, ugyanakkor a tradicionális célok is képviseltetik magukat, míg a szaktárgyi dimenziót egyedül a társadalomtudományi gondolkodás fejlesztésének igénye képviseli. A vizsgált pedagógusok a tradicionális célok közül a morális nevelést és a demokratikus intézményrendszer megismerését preferálták, valamint a progresszív célok közül a környezet iránt érzett felelősségvállalást. Az általános iskolában és középiskolában tanító pedagógusok által preferált célok tekintetében egyetlen esetben találtunk különbséget (egyéni bánásmód iránti elköteleződés fejlesztése), így kijelenthetjük, hogy a két iskolafokon tanító pedagógusok célképzése lényegében azonos.

Azt is megvizsgáltuk, hogy a célok mentén milyen pedagóguscsoportokat különböztethetünk meg. A vizsgálat teljes mintáján négy csoportot tártunk fel, akik azonos arányban vannak jelen a történelemtanítók körében is. A legtöbben a környezetvédelemre nevelők közé tartoznak (33%), akik a tradicionális célokat követik, ugyanakkor a tanulók erkölcsi fejlesztését vélhetően a környezetvédelemmel összhangban kívánják megvalósítani. Azaz nemcsak az egyéni és lokális társadalmi értékek, hanem a globális értékek is dominálják gondolkodásmódjukat. Őket az érzékenyítők követik (26%), akik célorientációjukban a progresszív irányzat által ösztönzött „társadalomjobbító” célokon dolgoznak, azon belül is a társadalmi problémaérzékenység és a más kultúrák iránti nyitottság fejlesztésén. A szolidaritásra nevelők (21%) habár fontosnak tartják a morális nevelést, emellett a társadalmi igazságosság iránti érzékenyítésen és a környezetvédelemre nevelésen dolgoznak. Végezetül a minta 20%-át alkotják a hazafiás nevelők, akik a történelemtanítás klasszikus céljait kívánják megvalósítani: az erkölcsi nevelés, a nemzeti identitás fejlesztését és az alapvető állampolgári ismeretek gyarapítását.

Az Ember és társadalom műveltségterületben megjelenő progresszív célok sokaságából kiindulva azt feltételeztük, hogy a pedagógusok fontosnak tartják a jelenismereti témák feldolgozását. Eredményeink szerint hat nagy témakörben gondolkodnak a pedagógusok: az állampolgári ismeretekben, a társadalmi folyamatokban, a magánszféra és a felnőtté válás kérdéseiben, a globális pénzügyi ismeretekben, valamint a modern kihívásokban (pl. élethosszig tartó tanulás). A pedagógusok válaszai alapján mindegyik témakört fontosnak tartják, azt azonban nem tudjuk, hogy a múltismeret által dominált történelemtanítási keretein belül mennyire van lehetőségük ezekkel ténylegesen foglalkozni.

A módszerek tekintetében a szemléltetés, a képi információk értelmezése és a megbeszélés bizonyult a leggyakrabban alkalmazott tevékenységeknek, amelyek az ismeretközlés dominanciájára és ezen keresztül a tradicionális hagyomány túlsúlyára utalnak. A módszerek tekintetében hét látens dimenziót azonosítottunk, amelyek a történelemtanítás általános és speciális módszereit tömörítik. Az eredmények szerint az általános iskolában tanító pedagógusok szélesebb módszertani eszköztárral dolgoznak, gyakrabban alkalmaznak változatos módszereket, így például a társas tanulást lehetővé tevő helyzeteket (pl. megbeszélés, együttműködést igénylő helyzetek), valamint a társadalom megváltozott lehetőségeire és igényeire építő tevékenységeket (pl. részvétel virtuális túrákon, PowerPoint prezentációk készítése, vendégelőadók meghallgatása). Ugyanakkor rájuk igaz az is, hogy a klasszikus módszerek (pl. előadás, mun-

kafüzet feladatainak megoldása, házi feladat) gyakrabban jelennek meg a tanórákon. Meglepő eredménynek tűnhet, hogy a hagyományos tanórai tevékenységeket is nagyobb gyakorisággal alkalmazzák. A jelenség mögötti egyik magyarázat az lehet, hogy az általános iskolában tanító történelemtanárok ténylegesen gazdagabb módszertannal dolgoznak, gyakrabban alkalmaznak változatos módszereket és tevékenységeket. A másik megoldás az adatgyűjtésből módjából fakadhat. A pedagógusokat önértékelésre kértük, azaz a gyűjtött adatok nem feltétlenül tükrözik a tényleges gyakorlatukat, sokkal inkább azt, ahogyan erről vélekednek vagy amit éppen kívánatosnak érznek. Például a tanulók életkorából fakadóan szükségesebbnek érezhetik a változatos módszertan alkalmazását.

Érdeemes egy pillantást vetni arra is, hogy miben nem különbözik a két csoport: azonos gyakorisággal használják a társadalomismereti nevelés klasszikus módszereit (pl. vita, kritikai gondolkodást igénylő feladatok), a vizuális információk értelmezését, a forráshasználatot és az IKT-eszközöket. Azon faktorok esetében, ahol nem mutatható ki különbség, olyan tevékenységeket találunk, amelyek minden bizonnyal nagy elfogadottságnak örvendenek, azaz a pedagógusok egyetértének abban, hogy ezek használata fontos. A válaszok ilyen módon történő eloszlása felveti a lehetőséget, hogy a pedagógusok nem a tényleges gyakorlatukról számoltak be, sokkal inkább azok kívánatos voltáról.

Ezt látszik megerősíteni az is, hogy a klaszterelemzés eredményeként kapott pedagógusprofilok között nem találtunk különbséget az alkalmazott módszerek tekintetében. Azaz nem mondható el a résztvevőkről, hogy az általuk fontosnak tartott célokkal összhangban speciális, a célok megvalósulását támogató módszereket használnának. Ugyanakkor értelmezhetjük úgy is az eredményeket, hogy a különbség hiánya mögött nem a célok és a módszerek közötti disszonancia áll, hanem éppen ellenkezőleg, a pedagógusok minden lehetséges eszközt és tevékenységet bevetnek az elérni kívánt célok érdekében. Kérdés azonban, hogy ezek valóban a kitűzött célok teljesülését szolgálják-e.

Végezetül összefüggést találtunk a jelenismereti témák tanórai feldolgozásának fontossága és a módszereket tömörítő faktorok között. Az eredmények azt jelzik, hogy a társas tanulási helyzetek alkalmazása és a társadalomismereti nevelés klasszikus módszereit gyakrabban használják a jelenismereti témák fontosságát hangsúlyozó résztvevők. Ehhez hasonlóan több más esetben is összefüggés tárt fel az elemzés, azonban az eredmények értelmezésekor mértéktartóan kell eljárunk. Elképzelhető, hogy feltételezésünkkel ellentétben nincsen valódi összefüggés a faktorok között, mindössze az elemzés során létrejött „műtermékekkel” van dolgunk. Ezt erősíti, hogy a pedagógusprofilok módszertana nem tér el egymástól, habár az eltérő célorientáció alapján ez feltételezhető. Másrészt a klasszikus módszerek függetlensége az egyes témaköröktől szintén gyanúra ad okot, hiszen a hazai eredmények alapján tudjuk, hogy a pedagógusok a frontális munkaszervezést preferálják (Kaposi, 2019) és fontosnak tartják az ismeretközvetítést (Kojanitz, 2019).

A változók közötti kapcsolatok hiánya vagy éppen ellenkezőleg, az azok közötti, vélhetően mesterséges kapcsolat arra utal, hogy habár a célok, témák és módszerek besorolhatók az egyes pedagógiai hagyományokhoz, azonban valójában egymástól különálló szigetekként léteznek a pedagógusok gondolkodásában. Ez például úgy valósulhat meg, hogy a célokat meghatározzák a tantervek, valamint a rendelkezésre álló taneszközök és az érettségi vizsgakövetelmények. A pedagógusok ezeket ismerik, vallják ezek fontosságát, azonban nem biztos, hogy a használt



módszerek ezek megvalósulását szolgálják. A jelenismereti témák fontosságát nem kérdőjelezzik meg a pedagógusok, azonban korántsem biztos, hogy a rendelkezésre álló keretek lehetővé teszik ezek feldolgozását.

Az eredmények rámutatnak annak fontosságára, hogy tovább vizsgáljuk a pedagógusok nézeteit a történelemtanítás céljaival és gyakorlatával kapcsolatban. A pedagógusokkal folytatott interjúk hozzájárulnának például a vizsgált jelenségek közötti mélyebb kapcsolatok megértéséhez, a jövőbeli kérdőíves kutatások megtervezésében. A célok és gyakorlatok mellett két további változócsoporthoz bevonása lehet hasznos a további kutatásokban. Egyrészt érdemes lenne vizsgálni, hogy mit gondolnak a pedagógusok a szakmájukról, milyen eszközbeli vagy időbeli lehetőségeket és korlátokat látnak a munkájukban, melyek kihathatnak gyakorlatukra. Másrészt az episztemológiai nézetek bevonása is hasznos lenne, mivel tovább árnyalná a pedagógusok gondolkodásának megismerését.

## IRODALOM

- Fallace, T. (2017). The Intellectual History of the Social Studies (pp. 42–67). In Manfra, M. M., & Bolick, C. M. (Eds), *The handbook of social studies research*. NY: Wiley-Blackwell.
- Gestsdóttir, S.M., Van Drie, J. and Van Boxtel, C. (2021) ‘Teaching historical thinking and reasoning: Teacher beliefs’. *History Education Research Journal*, 18 (1), 46–63.
- Jancsák, Cs. (2019). A személyes narratívák és a történelemtanítás értékvilágai. In Kovács, G., & Lukács, O. (eds), *Az elbeszélés ereje* (pp. 7-22). Pécs: Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola.
- Kaposi, J. (2019). A demokráciára nevelés aktuális kérdései (pp. 84-98). In Szőke-Milinte, E. (ed), *Pedagógiai mozaik*. Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészeti és Társadalomtudományi Kar.
- Kojanitz, L. (2019). Mennyire nyitottak a pedagógusok új módszertani megoldások alkalmazására? *Új Pedagógiai Szemle*, 69(7-8) 20-45.
- Kósa, M (2021). Történelemtanárok episztemológiai nézeteinek interjú vizsgálat: egy pilot kutatás tanulságai. *Iskolakultúra*, 31(11-12) 16-27.
- Nemzeti alaptanterv 2012
- Russel, W. B. (2010). Teaching Social Studies in the 21st Century: A Research Study of Secondary Social Studies Teachers’ Instructional Methods and Practices. *Action in Teacher Education*, 32(1) 65-72.
- Paricio, J., García-Ceballos, S. & Rubio-Navarro, A. (2022). Epistemic Beliefs and Pre-service Teacher’s Conceptions of History Instruction. *Frontiers in Education*, 7.
- Sakki, I. & Pirttilä-Backman, A-M. (2019). Aims in teaching history and their epistemic correlates: a study of history teachers in ten countries. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1) 65-85.
- Schul, J. E. (2015). Pedagogical Triangulation: The Mergence of the Three Traditions in History Instruction. *The Social Studies*, 106(1) 24-31.
- Stoel, G., Logtenberg, A. & Nitsche, M. (2022). Researching Epistemic Beliefs in History Education: A Review. *Historical Encounters*, 9(1), 11-34.



# A történelemtanítás megújítását szolgáló innovációk a PTE BTK Történettudományi Intézetében



*Bánkuti Gábor – Dévényi Anna – Gózszy Zoltán – Gyertyánfy András – Rédlí Máttyás*

## **ABSZTRAKT**

A folytonosan változó tanítási környezet, a tudáselsajátítás paradigmaticus átalakulása és az ezekkel összefüggő hallgatói igények nemcsak a tanárképzés generális átgondolását, hanem a tanárképzők „szerepeinek” újrapozicionálását is sürgetik. A történelemtanár-képzésben, különösen a történelemdidaktikai órák esetében az egyre gyarapodó kihívások alakították azt a szemléletváltásra ösztönző belátást, mely szerint a képzés minősége nem elsősorban az oktató „tudásán” áll, hanem olyan gyakorlatokon, kompetenciákon és kapcsolatokon, amelyek e tudást alkalmazhatóvá teszik a gyakorlatban is. A hallgatók részéről is egyre markánsabban megfogalmazódó „gyakorlati” igény a kapcsolatépítés, a hálózatos szerveződés irányába mozdította a történelemdidaktikai képzést. A Történettudományi Intézet oktatói által kezdeményezett, a külső kapcsolatokat mozgósító és összekötő szakmai innovációk „hasznosítására” a történelemtanár-képzésben.

A következőkben a pécsi történelemtanár-képzés fent vázolt kihívásokra választ kereső megoldásait vázoljuk fel. Bemutatva a kezdetektől meglévő innovatív hagyományokat és a jelenlegi – nem csak a tantárgy-pedagógiai kurzusokat, hanem a képzés egészét átható –, sajátosságokat.

## **TUDOMÁNYOS MEGALAPOZOTTSÁG**

Pécsett a 20. század dereka óta folynak történelemdidaktikai kutatások. A szakmódszertan oktatása itt – a döntően gyakorlati tárgyak mellett – kezdetektől a tantárgypedagógia tudományos alapjaira épült. Noha az államszocializmus időszakában a marxista történelemszemlélet és az ideológiai alapon meghatározott nevelési elvek messzemenően meghatározták a történelemtanítás céljait és tartalmát, a módszertan terén – legalábbis a Kádár-korszakban – mégis születtek jelentős, külföldön is elismert tudományos eredmények (Vö. Katona, 2018). A tantárgy tanításának módszertanát 1956 és 1990 között mintegy féltucatnyi, hazai szerzők tollából született főiskolai és egyetemi jegyzet foglalta össze. E művek közül kettő is pécsi oktatók, Vas Károly, illetve Bernáth János alkotása volt (Ber-

náth, 1978; Vas, 1968. Életrajzukat lásd: Katona, é. n.). A 20. század utolsó évtizedeiben – nem csak Magyarországon – új fejezet nyílt a történelemtanítás kutatásában. Az 1970-es évektől Nyugat-Németországban, ezt követően pedig a világ más országaiban is létrejött egy új, a neveléstudománytól emancipálódott tudományág, melynek nevében a „metodika” szót a „didaktika” kifejezés váltotta fel, tehát az új elnevezés történelem-szaktudomány helyett történelemdidaktika lett (más hazai elnevezéssel: történelemtantárgy-pedagógia). A név változása egyrészt a történelemtanításra irányuló tudományos reflexió eddiginél átfogóbb jellegre utal, vagyis arra, hogy a gondolkodás tárgya nem kizárólag, sőt nem is elsősorban a tanítás módszerei, hanem annak alanyai, céljai és ismeretanyagának kiválasztása is. Másrészt, az új megközelítés szerint, a tudományág érdeklődése túlnyúlik az iskolai történelemtanításon, és kiterjed a történelmi emlékezet tartalmainak és ezek iskolán kívüli formálási lehetőségeinek kutatására is (Vö. F. Dárdai, 2006b. 44–59.). Az új szemlélet egyik első hazai meghonosítója a Pécsi Tudományegyetem oktatója, Fischerné Dárdai Ágnes volt, aki az ezredforduló körüli években publikálta vonatkozó kutatásait (F. Dárdai, 2006a). 2010-ben Dárdai volt egyik alapítója, újjászervezője a szakma hazai folyóiratának, a *Történelemtanításnak* (<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/>), amelynek máig főszerkesztője. Nemzetközi összehasonlító vizsgálatainak köszönhetően került a hazai kutatók látóterébe a tankönyvkutatás is (Dárdai, 2002). A Pécsi Tudományegyetemen általa alapított és vezetett *Tankönyvkutató Műhely*ben a kutatók több generációját vezette be a tudományterületre, s munkája nyomán a tankönyvkutatással kapcsolatos szakdolgozati témák ma is népszerűek a hallgatók körében. Doktori iskolai témavezetőként is tevékenykedik – sokáig Magyarországon egyedül ebben a tudományágban –, így ma már tanítványai dolgoznak több magyarországi és határon túli egyetemen és kutatóhelyen is.

Ilyen előzmények után a PTE Történettudományi Intézetében Dévényi Anna támogatta a történelemdidaktikai tárgyú kutatásokat Gőzsy Zoltánnal közösen a történelmi tankönyvkutatás irányába (Dévényi & Gőzsy, 2013, 2014), Gyertyánfy András pedig a történelemtanítást meghatározó elméleteknek, a tanítás céljainak, a történelmi gondolkodási képességeknek és a történelemtanítás munkaformáinak és módszereinek a témaköreit összegezte és rendszerezte, a terminológiai bizonytalanságokat is tisztázva (Gyertyánfy (2018, 2021, 2022a, 2022b). Ugyanő gondolzza Fekete Bálinttal, az Újkor.hu oktatási rovata munkatársával együtt jelenleg is a Történelemtanítás Digitális Bibliográfiáját (<https://ujkor.hu/content/tortenelemtanitas-digitalis-bibliografija>).

## INNOVÁCIÓK TANTÁRGYI KERETEKBEN

A tantárgy-pedagógia terén folyó kutatások mellett a képzés másik pillére az elméleti megfontolások gyakorlati alkalmazása és kreatív disszeminációja. E két terület egymástól elválaszthatatlan: a tudományos alapok a gyakorlati alkalmazás változatos megnyilvánulásaiban emelik annak színvonalát.

A pécsi történelemtanár-képzésben a történelemdidaktikai tantárgyak oktatásának célja kettős: a történelemtanári hivatás megalapozása és a történelemtanítás legfontosabb elméleti és gyakorlati problémáinak tudatosítása. Tudatosítása, nem pedig megoldása, mert

hitvallásunk szerint a megoldások egyéniek, és a konkrét tanítási szituációban születnek meg. Az egyetemi kurzusok a problémák iránti érzékenyítést szolgálják, s legfeljebb megoldási alternatívákat kínálnak fel. A hallgatók ezek keretében ismerhetik meg a dráma-, és élménypedagógiában rejlő lehetőségeket és sajátítják el a kooperatív tanulásszervezéssel és a gamifikációval kapcsolatos ismereteket. Mindezek mellett már a COVID időszakot megelőzően is hangsúlyos szerepet kapott az infokommunikációs technikai, valamint a tanítást segítő online oktatási eszközök bevonása a tanulás-tanítás folyamatába. Igyekszünk előmozdítani továbbá, hogy a hallgatók tudatosítsák iskolás korukban interiorizált tanári mintáikat, s ha szükséges, legyenek képesek felülvizsgálni azokat. Az általános neveléstudományi elméleteket, a mindenkori pedagógiai divatokat és oktatáspolitikai elvárásokat pedig szemléljék kritikusan és rostálják meg a történelem tantárgy sajátosságai tükrében. Törekszünk rá, hogy mindezt a tudást elsősorban saját tapasztalatból, a szakirodalom tanulmányozása és megvitatása, illetve mikrotanítások tartása és megfigyelése alapján szerezzék meg. Mindebben valószínűleg nem különbözünk jelentősen más hazai egyetemektől. Van mégis a pécsi történelemdidaktikai kurzusoknak három olyan eleme, amely talán helyi sajátosság. Ezek egyike, hogy nagy hangsúlyt helyezünk a tartalomkiválasztás kérdéseire. Mít tanítson a tanár, mit emeljen ki a történelem (a szakirodalom) tengeréből? Miért nem helyes automatikusan a tankönyv ismeretanyagát követnie? Milyen elvek, technikák segítségével lehet jó döntéseket hozni a feldolgozandó ismeretanyagról (Vö. Gyertyánfy, 2020)? Egy másik helyi innováció az az egyetemi jegyzet, amely a hazai szakirodalomból vett szemelvények segítségével mutatja be a legfontosabb történelemdidaktikai problémákat (Gyertyánfy, 2023, szerk.). A szöveggyűjtemény feldolgozása előzetes otthoni olvasás, majd szemináriumi beszélgetés és vita során történik. Végül említhető a COVID-időszaknak egy maradandó újítása, hogy a képzést lezáró egyéni iskolai gyakorlat kísérése online szemináriumok formájában történik. Ezekre a beszélgetésekre 3-5 fős csoportokban kerül sor, így a hallgatók rendszeresen, intenzív módon meg tudják osztani és vitatni társaikkal és az oktatóval a gyakorlat során szerzett tapasztalataikat.

A szűk értelemben vett történelemdidaktikai kurzusok mellett négy olyan tantárgyunk színesíti a képzési portfóliót, amely a szaktudományos és a módszertani kurzusok határvonalán helyezhető el, és amely alighanem pécsi sajátosságnak tekinthető. Az egyik „Az ókor / középkor és kora újkor / újkor / modernkor tanítása a középiskolában” címet viselő tantárgy-sorozat. Ezek a tárgyak egy-egy korszak tanításának a kérdéseit vizsgálják, így a történeti kutatás és a történelemtanítás metszéspontjában helyezkednek el. A másik a „Történetírói irányzatok és hatásuk a történelemtanításra” című kurzus, amely a historiográfia és a történelemtanítás összefüggéseit mutatja be történeti dimenzióban, azaz a történelemtanítás történetét egy meghatározott szempontból. Az ókortól napjainkig ívelő áttekintés segít tudatosítani a történetírás és –tanítás mindenkori kitettségét az aktuális történetfilozófiai és társadalmi, politikai környezetnek, ami a tantervi célkitűzések és a tankönyvi tartalmak kritikus és értő szemléletén túl a hallgatók saját, reflektív történeti narratíváinak megalapozását is előmozdítja. A tárgy tanításának fejlődése mellett az adott oktatástörténeti korszakhoz választott egykorú tankönyveken gyakorolják azok makro- és mikroszintű vizsgálatát, értelmezését a tanárszakos hallgatók. E kurzushoz saját kiadású egyetemi jegyzet is készült (Dévényi & Gözsy, 2011). A harmadik a „Népesség, település, életmód”, illetve az „Egyén,

közösség, társadalom” kurzusok, amelyek egyrészt a vonatkozó tankönyvi tartalmakat tekintik át és kötik össze tematikus metszetben, az érettségi követelményekben megadott témák szerint, majd ezeket az egyéni ismeretekkel kiegészítve alternatív összegezést várnak el: szóbeli érettségi tétel, illetve egy-egy témakört a saját összefüggésrendszerében megjelenítő alternatív tankönyvi lecke formájában. A kurzus elsősorban a tananyagszervezés alapvetően kronologikus és politikatörténeti cezúrák által meghatározott középiskolai tankönyvi, illetve tantervi logikája és a hosszmetszeti-tematikus jellegű érettségi témakörök közötti diszkrepancia áthidalását szolgálja. A politikatörténeti cezúrák mentén szabdalt tankönyvi leckékben össze nem szervesülő társadalom-, művelődés-, eszme- és gazdaságtörténeti tartalmak efféle összekapcsolása az érettséggel kapcsolatos praktikus ismeretek elsajátításán túl a hallgatókat önálló narratíva megalkotására is ösztönzi. A tételek és a leckék értékelése a kurzus végén egy közös „börze” keretében valósul meg, ahol a hallgatók egymás munkáira is reflektálnak, majd a kritikák és észrevételeik alapján a kurzust vezető tanár mentori támogatásával véglegesítik munkáikat. A szaktárgyi és a tantárgypedagógiai ismereteket sajátos ötvözetének negyedik példája az „Állampolgári ismeretek” kurzus. Ez esetben a kurzus első felét egy jogász és egy történész előadó tartja, a második felében pedig egy módszertani oktató támogatásával, bontott csoportban és szemináriumi formában lesz reflektált az előadásokon elsajátított tudás.

Az együttműködés egy másik példáját jelenti a Magyar Nemzeti Levéltár Baranya Vármegyei Levéltárával közösen tartott kurzusok. Kiemelt jelentőséget tulajdonítunk, mind a diszciplináris, mind a tanárképzésben a forrástani ismeretek fejlesztésének, illetve az oktatás során felhasználható forrásbázis bővítésének. A primer és a szekunder történeti források megismertetését levéltárosok, történészek és szakmódszertanosok kooperációjában valósítjuk meg, külső, elsősorban levéltári helyszínen. Egy releváns témakör (1956-os forradalom, Kádár korszak kultúrpolitikája) feldolgozását különböző közgyűjteményekben megtalálható kútfők elemzésével és didaktizálásával oldjuk meg. A hallgatók profitálnak az így megszerzett forrásbázis, valamint az innovatív módszertani eljárások elsajátítása révén, míg a levéltár az itt szerzett tapasztalatokat – bevonva egyes egyetemi hallgatókat – fel tudja használni középiskolásoknak tartott levéltárpedagógiai foglalkozásaikon.<sup>1</sup>

## INNOVÁCIÓK A TANTÁRGYAKON TÚL

A bevezetőben említett változó tanulási környezetre reflektálva, a tudomány és a (közoktatási) gyakorlat és más társadalmi szereplők interakciójából bontakoztak ki a tanárképzést támogató kapcsolatrendszer változatos formái. Ebben a folyamatban kiemelkedő szerepet játszott az Árkádia módszertani folyóirat, mely a történettudomány jeles szakembereit köti össze a gyakorló tanárokkal; a Kreatív Történelem Középiskolai Tanulmányi Verseny, mely az elmúlt tizenegy évben az ország legnagyobb, felsőoktatási intézmény által szervezett, a határokon átívelő iskolai kapcsolatrendszer mozgósító projektje lett (Dévényi & Gözsy, 2015); és a Pécs8 program, mely a város intézményeit és civil szervezeteit köti össze, a tudás megosztásának és elsajátításának interaktív fórumait teremtve meg (Bánkuti, 2021).

---

<sup>1</sup> A hon- és népismeret szakos hallgatók több kurzusa is a helyi közgyűjtemények bevonásával zajlik.

*ÁRKÁDIA folyóirat*

Az Árkádia (<http://www.arkadiafolyoirat.hu/>) létrehozására a TÁMOP 4.1.2-08/1/B pályázat keretében nyílt lehetőség 2010-ben, azzal a céllal, hogy a történettudomány és a történelemtanítás, illetve a felsőoktatás és a közoktatás szereplői között kapcsolatot, az együttműködéshez közös szakmai fórumot teremtsen. Az Árkádia ötletgazdája a PTE gyakorlóiskolájának szakvezető tanára, Pethőné Nagy Csilla volt, a weboldal létrehozásában és működtetésében, illetve az Árkádia Kiskönyvtár kiadásában a Kronosz Kiadó vezetője, Eröss Zsolt vállalt és vállal meghatározó szerepet (<http://www.kronoszkiado.hu>). A történelem mellett irodalom tantárgyi tartalmakat is közlő módszertani portál létrehozását különösen indokolta, hogy Magyarországon a tudomány és az oktatás, illetve a felsőfokú és a közoktatás között még mindig viszonylag nagy a távolság, és csekély az érdemi együttműködés. A kutatók többsége nem rendelkezik valós ismeretekkel az oktatás igényeiről, a tudományos kutatások eredményei pedig csak lassan szivárognak át az oktatásba és a tankönyvekbe. Az oldal szerkezete és tartalma alapvetően az e szereplők közötti együttműködésen alapul: a megjelenő tartalmak modulokba rendezettek, melyeket egy kutató és egy pedagógus közösen hoz létre. Egy modul egy – a legújabb szakmai eredményeket megjelenítő – ismeretterjesztő tanulmányból és az ehhez kapcsolódó, a téma oktatását segítő didaktizált ajánlásból, pl. középiskolai óravázlatból áll össze. Az eddigi számok a pedagógus és a történész szakma részéről is osztatlan elismerést arattak. Ennek eredményeként a Nemzeti Emlékezet Bizottságával és az MTA TTI Vidéktörténeti Témacsoportjával közösen létrehozott tematikus számok is születtek. A folyóirat sikere mögött az áll, hogy az egyes tanulmányokra a téma legjobb szakértőit kérjük fel, míg a ráépülő tananyagokat tapasztalt, a történelemtanítás legfrissebb szakmódszertani innovációit érvényesítő gyakorló tanárok készítik. Ennek köszönhetően az egyes számok olyan minőségi projektté állnak össze, amelyek méltán vívják ki a szakma elismerését, és gyakorlati hasznuk evidencia a középiskolai kollégák számára. Új eredmény és a továbblépés fontos eseménye, hogy 2019 áprilisában az Emberi Erőforrások Minisztériuma akkreditálta a projekt kezdeményezői (Gözy Zoltán, Dévényi Anna, Bánkuti Gábor, Vitári Zsolt) által készített, a PTE BTK által benyújtott A/9434/2019 számon nyilvántartásba vett Árkádia-Mesterkurzus – Szakmai megújító képzés középiskolában tanító történelemtanárok részére című továbbképzési programot.

*KREATÍV TÖRTÉNELEM országos középiskolai tanulmányi verseny*

Az elsősorban középiskolásoknak szóló versenyt (<https://kreativtortenelem.hu/>) a PTE Babits Mihály Gyakorló Gimnáziuma és a PTE BTK Történettudományi Intézete hívta létre (Gözy Zoltán, Dévényi Anna, Bánkuti Gábor, Nagy Mariann, Engel Mária, Priskinné Rizner Erika). Az elsődleges cél itt is a felsőoktatás és a közoktatás közötti kapcsolat erősítése volt. A felkészülést segítő szakirodalom (köztük az Árkádia számai) a legfrissebb kutatási eredményekre és történelemszemléletre épül, a feladatok pedig – hasonlóan az Árkádia óraterveihez – a szakmódszertani megújulást támogatják. A szervezésben és a versenyfeladatok tervezésében a középiskolai és az egyetemi oktatók közösen vesznek részt, hogy a középiskolai tananyaghoz és a diákok igényeihez igazodó tudományosan is megalapozott, minőségi versenyprogramot hozzanak létre.



A Kreatív történelem tanulmányi verseny minden évben egy, a történelem érettségien jellemzően előforduló hangsúlyos témára fókuszál. A feladatok az intenzív és konstruktív tudáselsajátítást támogatják, a felkészülés során a vetélkedő résztvevőinek múlthoz való viszonya is személyessé válik. Nem titkolt cél az sem, hogy a verseny kedvet ébresszen a felsőfokú történelmi tanulmányok folytatására. Már az első felhívásra közel 300, a második évben több mint 400 diák (közel 100 felkészítő tanárral) jelentkezett. Felismerve az ebben rejlő lehetőségeket, a kezdeményezéshez csatlakozott a PTE közgazdaságtudományi és jogi kara is. A beiskolázási és marketing célokon túl a program – az Árkádia weboldalhoz hasonlóan – számos szakmai haszonnal is jár: új szemléletű módszertani kultúra terjesztése, tudományos ismeretterjesztés, kapcsolati háló bővítése, a közoktatás és a felsőoktatás együttműködése, szakmai gyakorlat tanárszakos hallgatók számára, stb. (A Kreatív Történelem fb oldala jelenleg 2500 követővel rendelkezik. <https://www.facebook.com/kreativtortenelem/>)

### *PÉCS8*

A Pécs8 program (<https://pecs8.hu/>) a Pécs Története Alapítvány nagyszabású vállalkozása, egy szakmai és társadalmi igényeket egyaránt kielégítő városmonográfia megvalósítása kapcsán 2016-ban indult, abból a megfontolásból, hogy egy új típusú városmonográfia korszerű formája, a váratlan dolgok keresztvezéséből bontakozhat ki. Azaz a város arculatának és egyedi jellemvonásainak, a kifelé közvetített imázson túli megragadásához az itt élők egykori és mai identitásának, lokális tudatának megragadására van szükség, ami leginkább személyes kapcsolatokon, reflexiókon és kreatív interpretációkon keresztül érhető el. Ehhez pedig olyan fórumok szükségesek, melyek által a pécsi civilek – beleértve a tudományos kutatásokban általában figyelmen kívül hagyott csoportokat is – bekapcsolódhatnak Pécs 1945 és 1990 közötti története feltárásába. A Pécs8 kezdeményezői (Bánkuti Gábor, Dévényi Anna) ezért kreatív együtt gondolkodásra, közös alkotásra hívták, korosztálytól függetlenül, Pécs minden egykori és jelenlegi lakosát. A Pécs8 projekt hosszú távú célja a lokális identitás erősítése és a lakosság, a helyi közösségek, az intézmények és a piaci szereplők közötti együttműködés erősítése, kapcsolataik dinamizálása. A Pécs8 kezdeményezés minden projektje együttműködésre épül az adott témában és műfajban kompetens helyi szereplőkkel. Az együttműködések szemléleti (és gyakorlati!) alapja a kölcsönös támogatás és az inklúzió, vagyis mindenki a saját igényei, érdekei és lehetőségei szerint csatlakozhat, a partnerség pedig minden szereplő számára előnyös és haszonnal jár. Mindeközben kreatív módon bontakoznak ki az interakciók és reflexiók által spontán is formált, szakmailag igényes, a helytörténeti kutatásokra és a pécsi lakosság (elsősorban a fiatalok) történelmi és lokális tudatának ébresztésére, erősítésére fókuszáló programok. Az élmények útján elsajátított cselekvőképes tudás a közoktatás általános, a tudáselsajátítás megváltozott szerkezetéből adódó válságára is választ kínál. 2017-ben a PTE Innovációs Díj – 2017 Bíráló Bizottsága a Legígéretesebb kutatómunkáért – Innovációs Díj III. helyezette címmel tüntette ki a Pécs8 programot, ami a javarészt műszaki és orvostudományok mezőnyében valóban komoly elismerés. 2018. január 5-én egy újabb váratlan elismerést, egyben fontos visszajelzést kapott a Pécs8, a *Made In Pécs* városmagazin díját „Az év civil projektje” kategóriában. A város kulturális és közéleti eseményeire érzékenyen reagáló lap szerkesztőségének indoklása sze-



rint a Pécs8 eredeti célkitűzése „önmagában is becsülendő ügy, ám a Pécs8 túlnötte magát, már-már mozgalommá vált [...] amire vevők a fiatalok”. (A Pécs8 fb oldala jelenleg 1600 követővel rendelkezik. <https://www.facebook.com/pecs8/>)

## HÁLÓZATOSODÁS

Túl azon, hogy e fórumok kifejezett célja a hallgatók bevonása a közös munkába, az így rendelkezésre álló kapcsolatrendszer évek óta a történelemdidaktikai órák és szakmai gyakorlatok lebonyolításában és azon kívül is meghatározó szerephez jut. Ez nem pusztán az egyébként igen komoly óraterheléssel dolgozó történelemdidaktikus oktatók szempontjából előnyös, hanem paradigmaticus hatású: a hálózatban összekötött szereplők inkluzív együttműködése – az intézményi keretek között szokatlan interakciók – az innováció létrejöttének, érvényesítésének és népszerűsítésének feltétele. A moduláris struktúra a leginkább költség-hatékony módon teszi lehetővé, hogy a hallgatók a számukra leginkább igényelt készségeket, ismereteket sajátítsák el, miközben olyan kapcsolatokra is szert tesznek, amely egyéni érdeklődésük kibontakoztatása mellett a munkaerőpiacon való elhelyezkedésüket is lehetővé teszi. Az egyes kapcsolatok között létrehozott „elérési útvonalak” ugyanis minden egyes csoport tagja számára lehetővé teszik bármely más hálózatba vont csoport bármely tagjának elérését.

E csomópontok hálózatba rendeződésének egyik konkrét példája volt 2018 és 2021 között *a történelem tanításának elméleti és gyakorlati kérdései 3.* című kurzus, amelyet két külsős szakember, Hoffmanné Toldi Ildikó és Gáspárné Kiss Barbara vezetett, óraadói megbízással. Nevezettek dráma- és gyógypedagógusok, magyartanárok, több évtizedes tanári gyakorlattal. A kurzus során nemcsak a tudás létrehozása és megosztása történt konnektív módon, de a tanulási folyamat „tervezése” és „irányítása” is: a kurzuson megvalósult programokat és tartalmakat a hálózat szereplői között létrejött interakciók formálták, az igényekhez és lehetőségekhez igazodva. A kurzus keretében hallgatók közreműködésével valósult meg többek között a középiskolások részvételével zajló Pécs8 tábor, az együttműködés eredménye az „Átjátszott történetek” elnevezésű intergenerációs tudástranszfer. 2019 őszi szemeszterében a kurzus keretében a hallgatók számos intézményen kívüli foglalkozásba kapcsolódhattak be, a Tanulófesztivál 2019. programjainak aktív résztvevői voltak.

A kurzust rendszeresen látogatták általános- és középiskolás diákok és meghívott előadók. Utasi Katalin (miniszteri főtanácsos) és Fehér Angéla (romológus, drámatanár) *Esélyegyenlőség az oktatásban*, Szabolcsi Marcell (történelem- és drámatanár) a *Digitális eszközök használata a tanórán* címmel tartott előadást.

A kurzusba iktatott projektnapon (2019. október 25.) a Deák Gyakorló Iskola 8. osztályos tanulói (30 fő) és a kurzus hallgatóinak egy része (16 fő) vettek részt a Máltai Szeretetszolgálat megújult épületének közösségi termében. A programot a kurzus szervezői készítették elő, a Pécs8 tábor oktatási programcsomagja alapján (<https://pecs8.hu/pecs8-taborpecs-a-70-es-evekben-oktatasi-programcsomag/>). A táborban elsajátított „mérhető” történelmi tudásról Kojanitz László, az OFI vezető kutatója publikált elemzést (Kojanitz, 2019). A szakmai nap megvalósításában Horváth Krisztina és Simon Gyöngyi, a Deák Gyakorló mentortanárai működtek közre.

Az évek során kimunkált együttműködéseknek köszönhetően létrejött rendhagyó esemény hallgatói megítéléséről zárszóként néhány reflexió:

„Nekem újra hitet adott a tanításban és abban, hogy érdemes ezt a pályát választani...” (H.Á.Cs. osztatlan, 3. évf.)

„Számomra ez a délelőtti visszaadta a lelkesedésemet a pálya iránt...” (V.E. osztatlan, 3. évf.)

„...az is motiválóan hat rám, hogy láttam azt, hogy érdemes mindezt csinálni.” (R.D.I. osztatlan, 3. évf.)

„Az esemény szervezői, akik egyben a módszertan kurzus oktatói is teljesen egyenrangú félként kezelték minket, egyetemi hallgatókat. Ez az, ami már a nap elején teljes pozitívummal töltött el és önbizalmat is adott az előttem álló nap feladataihoz a négy nyolcadikos diákkal, akiket egyik csoporttársammal közösen igyekeztünk teregetni a nap folyamán. Sajnos a hosszú (5+1 éves) egyetemi képzés során gyakran jutok el arra a pontra az anyagok, évszámok, nevek, fogalmak fejembe passzírozása közben, hogy teljesen elmegy a kedvem attól, aminek olyan nagy lelkesedéssel és elszántsággal álltam neki. Folyamatosan megkérdőjelezem magamban az általam választott pályát és az arra való alkalmasságomat, holott az ilyen események pedig egyértelműen megerősítenek abban, hogy jól döntöttem és a tőlem telhető legjobb tudásommal igyekszem a diákok gyarapodását szolgálni. Úgy gondolom, hogy sokkal több ilyen lehetőséget és programot kellene az egyetemi tanárképzésbe beépíteni, ahol már az elejétől fogva lehetőségünk lenne a gyerekekkel való közös munkára a saját és az ő gyarapodásuk érdekében is.” (K.B.I. osztatlan, 3. évf.)

## FELHASZNÁLT IRODALOM

Önálló könyv:

Bernáth János (1978, szerk.). *A történelem tanítása – Gyakorlatok a történelemtanítás módszertanából*. Tankönyvkiadó.

Dárdai Ágnes (2002). *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus.

F. Dárdai Ágnes (2006a). *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. I–II. kötet. ELTE BTK – MTT TT. <https://digitalia.lib.pte.hu/www/free/f-dardai-agnes-tortenelmi-megismeres-tortenelmi-gondolkodas-1-2-pecs-2006/htm/index.html> Utolsó letöltés: 2022. 11. 10.

Dévényi Anna & Gözsy Zoltán (2011). *A történelem tanításának tartalmi és módszertani változásai. Egyetemi jegyzet a Történetírói irányzatok és hatásuk a történelemtanításra című kurzushoz*. [http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/tort\\_tan\\_valt/index.html](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/tort_tan_valt/index.html) Utolsó letöltés: 2022. 09. 13.

Katona András (2018). *Képek és arcképek a magyarországi történelemtanítás múltjából 7. Kitekintés a Kádár-korszak történelemtanítására (1957–1989)*. Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata. [https://tanaritagozat.tortenelmitarsulat.hu/doc/A%20K%C3%A1d%C3%A1r-korszak%20%C3%B6r%C3%A9nelemtan%C3%ADt%C3%A1s\\_a\\_Katona%20Andr%C3%A1s.pdf](https://tanaritagozat.tortenelmitarsulat.hu/doc/A%20K%C3%A1d%C3%A1r-korszak%20%C3%B6r%C3%A9nelemtan%C3%ADt%C3%A1s_a_Katona%20Andr%C3%A1s.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 06. 11.

Vas Károly (1968). *A történelemtanítás módszertana*. Tankönyvkiadó, Budapest

Szerkesztett könyv:

Gyertyánfy András (2023, szerk.). *A történelemtanítás elmélete és gyakorlata. Szöveggyűjtemény*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar. <https://bit.ly/3YmGizz> <https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/34861> Utolsó letöltés: 2023. 06. 11.

Könyvfejezet:

F. Dárdai Ágnes (2006b): Történelemdidaktikai koncepciók az újabb német didaktikai irodalom tükrében. In Uő. *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. I.* ELTE BTK – MTT TT. 44–59. <https://digitalia.lib.pte.hu/www/free/f-dardai-agnes-tortenelemi-megismeres-tortenelemi-gondolkodas-1-2-pecs-2006/htm/index.html> Utolsó letöltés: 2022. 11. 10.

Dévényi Anna & Gözsy Zoltán (2014). Szempontok a történelemtankönyvek dekódolásához. In Csóka-Jaksa Helga & Schmelcz-Pohánka Éva & Szeberényi Gábor (szerk.). *Pedagógia - oktatás – könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére*. PTE Egyetemi Könyvtár. 145–166.

Folyóiratban megjelent cikk:

Bánkúti Gábor (2021). Pécs8 – lokális történelem, társadalmi tanulás, helyi identitás. *Történelemtanítás Online történelemdidaktikai folyóirat* 12(4). [https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2022/02/12\\_04\\_04\\_Bankuti.pdf](https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2022/02/12_04_04_Bankuti.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 06. 11.

Dévényi Anna & Gözsy Zoltán (2013). A történelemtankönyvek elemzése. Szempontok a tankönyv, mint történelmi forrás vizsgálatához. *FONS XX(2)*, 191–220.

Dévényi Anna & Gözsy Zoltán (2015). Kooperáció a történettudomány és a közoktatás között. *Pedagógusképzés*, 13(42). 43–56. DOI: <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2015.ksz.03>

Gyertyánfy András (2018). Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig. A történelemtanítás súlypontjának változásai. *Történelemtanítás*, 9(1–2). <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/08/gyertyanfy-andras-az-elbeszelestol-a-forrasokig-a-forrasoktol-az-elbeszelesig-09-01-03/> Utolsó letöltés: 2023. 01. 12.

Gyertyánfy András (2020). Folytonos kanonizáció – A tartalom kiválasztásának szempontjai és szakaszai a német történelemdidaktikában. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(7–8), 8–25. <https://upszonline.hu/index.php?issue=700708> Utolsó letöltés: 2023. 06. 11.

Gyertyánfy András (2021). Képességek, kompetenciák, történelmi gondolkodás. Kísérlet a fogalmi tisztázásra. *Történelemtanítás*, 12(1–2). <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2021/05/1-2-szam-2021/> Utolsó letöltés: 2023. 06. 11.

Gyertyánfy András (2022a). A történelemtanítás kettős céljáról. *Történelemtanítás* 13(1). <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2022/04/1-szam-2022/> Utolsó letöltés: 2023. 06. 10.

Gyertyánfy András (2022b). Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig. *Történelemtanítás*, 13(3–4). <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2023/01/3-4-szam-2022/> Utolsó letöltés: 2023. 06. 11.

Kojanitz László (2019). Találkozás „a legvidámabb barakk” valóságával. Új Köznevelés 75(1–2), 37–41. [http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/journals/uj\\_kozneveles\\_2019-01-02\\_online\\_0.pdf](http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/journals/uj_kozneveles_2019-01-02_online_0.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 06. 11.

Internetes felület:

Árkádia szakmódszertani portál. <http://www.arkadiafolyoirat.hu/> Utolsó letöltés: 2023. 06. 11.

Katona András (é. n.). *A magyar történelemtanítás arcképcsarnoka*. Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata. <https://tanaritagozat.tortenelmitarsulat.hu/doc/Bern%C3%A1th%20J%C3%A1nos.pdf> Utolsó letöltés: 2023. 05. 16.

Kreatív Történelem tanulmányi verseny. <https://kreativtortenelem.hu/> Utolsó letöltés: 2023. 06. 11.

Kronosz Kiadó. <http://www.kronoszkiado.hu> Utolsó letöltés: 2023. 06. 11.

Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozat, Dokumentumtár. <https://tanaritagozat.tortenelmitarsulat.hu/tortenelemtanitas-dokumentumtar/> Utolsó letöltés: 2023. 06. 11.

Pécs8 program. <https://pecs8.hu/> Utolsó letöltés: 2023. 06. 11.

Történelemtanítás Digitális Bibliográfiája. <https://ujkor.hu/content/tortenelemtanitas-digitalis-bibliografija> Utolsó letöltés: 2023. 06. 11.

Történelemtanítás Online történelemdidaktikai folyóirat. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/> Utolsó letöltés: 2023. 06. 11.

# Történelmi és állampolgári ismeretek az európai tanárképzésben

## Modulok a tanárjelöltek demokratikus kompetenciáinak és társadalmi felelősségvállalásának fejlesztésére<sup>1</sup>



*Kampós András – Nagy Mariann*

### BEVEZETÉS

A történelem és állampolgári ismeretek tanárainak képzésében szükség van a globális és transznacionális események történelmi perspektívából történő vizsgálatához szükséges kompetenciák és módszerek fejlesztésére. Az elmúlt évek tanulmányainak (Ecker, A. 2018, Ecker, A. és munkatársai 2003 és 2004) a megállapításai rendkívül heterogén képet vázolnak fel az európai történelemtanárok képzéséről. Az Európai Unió egyes szervei és az Európa Tanács Oktatási Miniszterek Irányító Bizottsága különböző iránymutatásokkal látták el a nemzeti és egyetemi döntéshozókat.

Az elvi döntések életbeléptetéséhez azonban közös gondolkodásra, tananyagfejlesztésre és publikálásra van szükség. Ezzel a céllal vágott neki hat európai egyetem (Universitát Graz, Uniwersytet Wroclawski, Padagogische Hochschule Luzern, Universitát Augsburg, Universidad de Valladolid és a Károli Gáspár Egyetem, Budapest) egy, a történelemtanárok képzésében felhasználható tananyag fejlesztésének. A luzerni egyetemen dolgozó kollégák vállalták magukra a Stratégiai dokumentum (Policy Paper) megalkotását és k irányították a tananyagok kipróbálásának folyamatában a mérés és értékelés munkáját. A f célkitűzések szerint olyan tananyagoknak kellett születnie, ami:

- digitálisan elérhető
- moduláris szerkezetben készül el és sokféle felhasználási lehetőséget nyújt
- transznacionális és összehasonlító megközelítést alkalmaz
- sikeresen kapcsolja össze a didaktikai ismeretek bővítését a történelmi tartalmakkal
- újszerű megközelítéseket tesz lehetővé
- akár azonnal felhasználható foglalkozásterveket is tartalmaz

<sup>1</sup> Az Európai Unió finanszírozásával. Az itt szereplő vélemények és állítások a szerző(k) álláspontját tükrözik, és nem feltétlenül egyeznek meg az Európai Unió vagy az Európai Oktatási s Kulturális Végrehajtó Ügynökség (EACEA) hivatalos álláspontjával. Sem az Európai Unió, sem az EACEA nem vonható felelőségre miattuk.

## A MUNKAFOLYAMAT

A pályázat előkészítő munkáit és a későbbi koordinációt egy olyan csapat végezte, amelynek tagjai egytől egyig elhivatottak a történelem tanárképzésben és annak megújításában. Prof. Alois Ecker, a Center for Intercultural and Transnational Research in History Didactics, University of Vienna & Graz vezetője és Bettina Paireder a grazi egyetem tanársegédje a *Meine Geschichte* című középiskolai tankönyvesalád szerzője, Prof. Susanne Popp, a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság elnöke, Markus Furrer, emeritus professzor, a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság alelnöke, Prof. Joanna Wojdon, a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság elnökségi tagja és a vezető szerkesztője, Prof. María Sánchez-Agustí, a Valladolidi Egyetem professzora és Prof. Nagy Mariann, a Károli Gáspár Református Egyetem oktatója.

A 2019 őszen megtartott első találkozó során a projektkoordinátorok kijelölték öt témát a tartalmi fejlesztéshez.:

- Európa és az európai identitás (Augsburg – Valladolid)
- Ifjúsági kultúra és digitális média (Graz – Valladolid)
- Emberi jogok és társadalmi értékek (Wroclaw – Budapest)
- Migráció történeti perspektívában (Wroclaw – Augsburg)
- Állampolgári aktivitás és társadalmi felelősségvállalás (Graz – Budapest)

A különböző országok egyetemi szakértőiből álló fejlesztői csoportok ezek köré szerveződtek, így minden modul eleve együttműködésben, transznacionális gondolkodás keretében jött létre.

A teljes munkafolyamat 2019-ben indult, de a COVID-19-cel kapcsolatos utazási és biztonsági megszorítások miatt a munka jelentős részében lehetetlen volt a személyes kapcsolattartást a tervezett projekttalálkozók keretében megvalósítani. A kutatókkal kibővült csapatok (a Károli Gáspár Református Egyetem oldaláról Dr. Herber Attila és Kampós András csatlakozott a munkához) bilaterális megbeszéléseken formálták az elképzeléseket és gyűjtötték azokat a forrásokat, amelyek megfelelnek a kitűzött szempontoknak is. Az online térben tartott konzorcium megbeszélések során a teljes kutatói közösségnek lehetősége volt megismerni és alakítani a tervezett szerkezetet és a didaktikai megközelítést. Minden modulhoz 2-3 esettanulmányt kapcsolunk, amelyek alkalmasak arra, hogy a modul fő kérdéseit megvilágítsák, és foglalkozástervek készüljenek hozzájuk.

A munkában résztvevő kutatók első személyes találkozására 2022 júniusában az Augsburgi Egyetemen került sor, ahol az elkészült esettanulmányokat a gyakorlatban próbáltuk ki. Minden egyetemről öt történelemtanár szakos hallgató érkezett, hogy megismerkedjen az eddigi fejlesztésekkel, és észrevételeivel részt vegyen azok javításában.

A találkozón vizsgázott az a saját fejlesztésű platform is, amely a források megosztására és az órák támogatására készült. A források szakmailag megalapozott felhasználását a hozzájuk kidolgozott angol nyelvű háttéranyagok teszik lehetővé. E kontextualizációs táblázatok főleg a történelmi gondolkodás fejlesztését segítik, mert nem csupán a forrás típusát, lelőhelyét, szerzőjét és keletkezési körülményeit mutatják be, hanem foglalkoznak a történelmi jelentőség (különböző perspektívákban és körökben) és a megközelítés kérdésével, s mindezekon kívül korroborációs javaslatokat is tartalmaznak.

Minden elkészült fejlesztési modul, illetve esettanulmány kipróbálásra került egy-egy 90 perces egyetemi tanóra keretében, majd ezt követően a hallgatók és a kutatók egy újabb 90 perces megbeszélés során közösen értékelték is azt. A foglalkozásterveknek meg kellett felelniük az eredeti célkitűzéseknek, és egy 25 elemből álló értékelési szempontsornak is. A találkozó a Károli szempontjából nagyon eredményes volt, nemcsak azért, mert az általunk prezentált, sajtószabadságot érintő esettanulmány kapta messze a legjobb értékeléseket, hanem azért is, mert a pozitív kritikák mellett fontos visszajelzéseket kaptunk a további fejlesztési feladatokhoz és a hibák kijavításához.

A projekt 2022. december 31-én záródott, a platform 2023 márciusában vált minden nyelven elérhetővé a <https://teem.geschichtsdidaktik.eu> oldalon. Terveink között szerepel még egy nyomtatott kiadvány megjelenítése is, amelynek munkacíme: „TEEM – Teaching History and Civics in Transnational Perspectives. Modules and Guidelines for Teacher Education in Europe”. Ez várhatóan 2023 végére készül el és angol nyelven jelenik meg a frankfurti Wochenschau kiadó European Studies in Didactics of History sorozatában.

## A KÖZÖS FEJLESZTŐ MUNKA EREDMÉNYEI

### *Teem platform*

Az egyes modulok leírása és az adatbázis a <https://geschichtsdidaktik.eu> honlapon érhető el. Az adatbázis tartalmazza az összes történelmi tartalmat, a forrásokat, a szöszedetet, a kontextualizációs táblázatokat, míg a modulokból közvetlenül elérhető az elméleti háttér, a történelmi összehasonlító megközelítés és a minta foglalkozástervek is. A felhasználáshoz nem szükséges regisztráció, a teljes tartalom megtekinthető mindenki számára.

Regisztráció után hozzáférhetővé válik majd a toolbox eszköztára is. Ez a funkció arra szolgál, hogy az újabb ötletekhez az oktató forrásokat és elméleti háttérrel, saját narrációt vagy feladatot választhasson össze a diákjainak. A platform rugalmasan használható felületet biztosít a moduláris szerkezetű tartalom befogadására és használatára. A felhasználók kiválaszthatják az egyes elemeket magyar, angol, német, spanyol vagy lengyel nyelven szeretnék-e olvasni. A stratégiai dokumentum ezeken kívül még franciául is elérhető a honlapon keresztül.

### *1. modul: Európa és az európai identitás*

A három esettanulmány közül az első diakrón és összehasonlító feldolgozásban vizsgálja meg az Európa-fogalom különböző tartalmait. Az elméleti rész a tér, az identitás és az intézmények vizsgálatán keresztül megy végig. Ez a három kategória nem különálló egységként, hanem dinamikus hálóként értelmezendő, amely az Európáról szóló diskurzusban sokféle jelentésszintet hoz létre. Az eltérő megközelítések a jelen nyelvhasználatában is más-más tereket takarhatnak, és az intézményes struktúrák is, mint az Eurovízió vagy az Európai Labdarúgó Szövetség (UEFA) esetében. Ezért a történelmi források és anyagok elemzésére is nagyon alkalmasak. A történelemdidaktika központi fogalmai ehhez a három kategóriához kapcsolódnak, és az elemzéshez is felhasználásra kerülnek. A szubjektív



perspektíva, azaz a tanulók saját tapasztalataikon és értelmezéseiken alapuló nézőpontja szerves részét képezi a munkának.

A kiválasztott források a különböző nézőpontok és ideológiai álláspontok széles választékát kínálják, (kulturálisan) konzervatív és forradalmi álláspontok egyaránt megtalálhatók közöttük. A szerzők mind a spanyol, mind a német –, illetve német nyelvű – kontextuson túlmutatnak. A cél az egyoldalú nemzeti perspektívák meghaladása és a horizont tágítása egy páneurópai, sőt globális dimenzió felé. A globális perspektíva elengedhetetlen az eurocentrikus szűklátókörűség elkerülése vagy leküzdése érdekében. A kartográfiai anyag különösen az Európa fogalom homályosságára hívja fel a figyelmet, amely a történelem során is különbözőképpen megfigyelhető, és jelenleg is előfordul különböző kontextusokban.

A második esettanulmány Spanyolország szemszögéből mutatja be az Európa-fogalom kialakulását és fejlődését. A spanyol állam születésekor a keresztény identitás volt a meghatározó, de a tengerentúli birodalom kiépülésével az ország intézményes struktúrái más kontinensekre is kiterjedtek. Csak a tengeri birodalom dezintegrációja és a nemzetállamok eszméjének térnyerése kezdte a spanyol identitást erősebben a kontinens többi országához kapcsolni. E kapcsolatok azonban az Európai Gazdasági Közösséghez való csatlakozásig lazák maradtak. Ha a tér, az identitás és az intézményesülés paramétereit az európai identitás kialakulásának kérdéséhez kapcsoljuk, akkor ez a kutatás nem csak egy sokrétű, hanem egy nagyon is változékony struktúrát tár fel. Az esettanulmány azonosítja, elemzi és értékeli a referenciakereten belül a fejlődés és az állandóság jelenségét.

Míg az előző esettanulmány az Európáról alkotott fogalmakra és az EU-nak tulajdonított értékekre összpontosított, a másodikban e szempontokat Spanyolország példáján keresztül konkretizáljuk. Spanyolország ilyen szempontból egyszerre tekinthető tipikusnak és nagyon különlegesnek. Itt a történelmi dimenzió játssza a főszerepet.

A modul harmadik esettanulmánya a lehető legtágabb értelemben foglalkozik az intézményekkel. Az Európa Tanács és az Európai Unió eltérő földrajzi fogalmak szerint használja ugyan a nevében a kontinensre utaló tagot, ám e politikai intézmények létrejötte előtt is beszélhetünk tágabb értelemben vett európai intézményekről.

Minden társadalom és kultúra intézményeket hoz létre. A nemzetállamokkal is foglalkozó német szociológus és közgazdász, Max Weber (1958) az európai történelem jellegzetes vonásaként ismerte fel az intézmények reneszánsz óta fokozódó racionalizálódását („nyugati racionalizmus”), amely együtt jár olyan folyamatokkal, mint a bürokratizálódás, a jogiasodás, az iparosodás, az intellektualizálódás, a szakosodás, a szekularizálódás, a szcientifikáció (racionális bizonyítás) és mindenekelőtt a cél-eszköz rendszer, amely nem ritkán feszültségbe kerül az emberiség eszményével.

Az európaiak eurocentrikus önképében fontos szerepet játszik a „nyugati” racionalitás, az „elmaradottsággal” szemben álló modernitás mint egy jellemző kulturális sajátosság. „Amit az új [= modern] világ magasra tart és szentté nyilvánít, az a gondolkodás formális módszere, az a követelmény, hogy minden esetet egyformán, minden problémát külön-külön kell kezelni, minden vonatkoztatási állítást a külső empirizmus kritériumának kell alávetni, minden magyarázatot a lehető legnagyobb mértékben rendezett egészévé kell összeállítani.” (Gellner, E., 1993) (Az új [= modern] világ a gondolkodás formális módszerét tartja fenn és nyilvánítja szentnek.



A modul három esettanulmányának feladatai ugyanazt a sémát követik. Az első feladatok a kérdésfelvetést és a probléma azonosítását, valamint a fogalmi megértést segítik. Ezt a lépést követi a forrásokkal való foglalkozás, azok feldolgozása, kitágítása és kapcsolatok teremtése mind egymással, mind pedig a vizsgált történeti kérdéssel. A harmadik lépésként pedig a foglalkozáson résztvevők értékelik az új, a megerősített vagy megcáfolt állításokat. A későbbi vizsgálatok számára kijelölik azokat az új kérdéseket, amelyeket a munka során felvetődtek, és javaslatokat tesznek további források bevonására a körülhatárolás és a pontosabb megállapítások elérése érdekében.

A jól kidolgozott esettanulmányok lépésről lépésre vezetnek az elkészített foglalkozásterven végig az oktatókat és a diákokat, aminek mintájára a forrásbázisra támaszkodva újabb kérdések is megvizsgálhatók. A modul a történeti megközelítés által kísérletet tesz arra is, hogy a hallgatókban tudatosítsa az európai dimenzióval való foglalkozás szükségességét. Az összehasonlító megközelítés és a transznacionális történeti nézőpont megismerésével sokkal mélyebb és megalapozottabb távlatok nyílnak meg a jövőbe mutató kérdés megválaszolására: Quo vadis, Europa?

## *2. modul: Ifjúsági kultúra és digitális média*

Az grazi és a valladolidi kollégák együttműködésében született meg ez a modul, aminek a középpontjában az ifjúsági kultúra és a digitális média áll. Ez az egység az európai fiatalok törekvéseire, aggodalmaira és identitására összpontosít, valamint arra, hogy az ifjúsági kultúra hogyan alakult át az elmúlt évtizedekben, és végül arra, hogy a digitális média megjelenése hogyan segítette mindennapi életük különböző aspektusainak átalakítását. Az esettanulmányok spanyol és osztrák nemzeti példákat használnak, így a modul összehasonlítást végez ezen országok között, és rávilágít a két ország közötti hasonlóságokra és különbségekre. Az egyes esettanulmányok különböző elemekre összpontosítanak: az ifjúsági kultúrára és szabadidőre, a fiatal generáció törekvéseire és kommunikációjára, valamint a társadalmi és politikai identitására és elkötelezettségére. Csakúgy, mint a projekt többi része, a történelemoktatás transznacionális megközelítését követi azzal a céllal, hogy hasznos és átfogó perspektívát nyújtson, s így a tanárjelöltek felismerjék a történelmi események összefüggéseit és összetett jellegét. A kapcsolatokra, ellentétekre, hasonlóságokra és kölcsönhatásokra összpontosítva lehetővé válik annak megértése, hogy a történelmi folyamatok hogyan alakultak ki és hogyan fejlődtek az idők során.

Ahelyett, hogy egy adott nemzet történelmét elszigetelten közelítenénk meg, a diákokat arra ösztönözzük, hogy más országok és régiók átalakulásait is vizsgálják meg, és gondolkodjanak el azon, hogy ezek hogyan befolyásolták egymást. Erről szól Spanyolország és Ausztria esete is az 1960-as évektől kezdve napjainkig. A cél az, hogy a leendő tanárok olyan generációját neveljük ki, amely képes a diákok történelmi gondolkodásának fejlesztésére, és megismerjenek olyan módszereket, amellyel az oktatás segítheti a fiatalokat abban, hogy más szemmel lássák a múltat. Azzal, hogy a tanárjelölteket és diákjaikat arra ösztönözzük, hogy történelmileg és globálisan gondolkodjanak a múltról, és hogy eszközöket és módszereket adunk a kezükbe a múlt feldolgozásához, segíthetjük a pedagógusokat abban, hogy szélesebb perspektívában tekintsenek arra az összekapcsolódó világra, amellyel a mindennapi életük során találkozni fognak.

Ebben az esetben a fiatalok életének átalakulására összpontosítva az idők során, felismerhetővé válik a múlt vizsgálatának újfajta szemléletmódja is: a politikai eseményeken és folyamatokon kívül figyelmet kell fordítani a kultúrában, a mentalitásban és az életcélokban lezajló változásokra is. A modul forrásai ennek megfelelően eltérnek a hagyományos válogatásoktól, találunk köztük híradásokat zenekarok (Beatles) turnéiról és fogadtatásukról, valamint reklámokat és az ifjúsági szubkultúrák különböző megnyilvánulásait. Ez várhatóan abban is segít majd a tanárjelölteknek, hogy a történelemről egy befogadóbb és nyitottabb látásmódot alakítsanak ki, és megértsék annak fontosságát, hogy a múlt tanulmányozása során az eltérő nézőpontokat - legyenek azok egyéniek, valamely társadalmi csoporthoz vagy nemzeti narratívához kötődők - egyaránt meg kell ismerni.

### *3. modul: Emberi jogok és társadalmi értékek*

E modul a budapesti Károli Gáspár Református Egyetem és a Wrocław-i Egyetem együttműködésével jött létre, így a kiválasztott források történelmi kontextusa a 19-20. századi Kelet-Európa. Az emberi jogok intézményes védelme csak a jogállamiságon és a hatalom demokratikus ellenőrzésén alapulhat. A lengyel és magyar történelem pedig jól rávilágíthat a kettő kölcsönhatására: a nép igényére és a jogi keretek demokratikus jellegére.

A kiválasztott források lehetőséget adnak a témák kronológikus tanulmányozására, egészen a 19. századtól kezdődően, de a modul fókusza és a források többsége a 20. század második felével foglalkozik. A kelet-közép-európai kommunista vagy szocialista rendszerek vizsgálatához is nagyon jól alkalmazható a transznacionális megközelítés. A magyar és lengyel források jó lehetőséget adnak az ideológia és a gyakorlat, illetve a nemzeti szuverenitás és az állam elnyomó jellege közötti ellentmondások és kölcsönhatás feltárásához. A kontextualizált forrásokból kiderül, hogy a nemzetközi szerződések és egyezmények (Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata, Helsinki Záróokmány) hogyan léptek hatályba ezekben az országokban, hogyan teremtettek jogi hivatkozási alapot a politikai ellenzék számára, és az emberi jogok védelme hogyan segítette elő a kelet-európai az egypártrendszerek lebontását.

A didaktikai megközelítés a történelmi gondolkodás fejlesztésének konkrét területeit célozza meg. Az esettanulmányokhoz kapcsolódó gyakorlatokat úgy alakítottuk ki, hogy a tanulási cél és a fejlődés lépései mindig láthatóak legyenek a résztvevők számára. Az elméleti cikkek nem csak az esettanulmányokban kerülnek bemutatásra, hanem a gyakorlatuk tisztázása és a didaktikai módszerek megértésének megszilárdítása érdekében tevékenységekkel is összekapcsolódnak. A minta óraterv első, bevezető feladata például a sajtószabadságra vonatkozó források jelentőségét vizsgálja meg a narratíva szempontjából. A diákoknak nem csupán az adott kor szempontjából kell értékelniük a források által felidézett történelmi változást (1848-as sajtótörvény, 1956-os követelések, hírek a csernobili katasztrófáról stb.), hanem egy narratíva kialakításához érdemben kell rámutatniuk az egyes változások kiterjedt hatásaira. A tanári magyarázat és a szakirodalmi olvasmányok nem csupán a történelmi forrásokra vonatkoznak, hanem az értelmező kulcsfogalmak használatára is. Ezért szerepel az elméleti munkák között didaktikai munka is: Peter Seixas és Tom Morton *The Big Six* (2013) című művéből a jelentőség (significance), a bizonyíték (evidence) és a változás és folytonosság (change and continuity) fejlesztésének útmutatói. A történelmi gondolkodás fejlesztésének

tudatosítása és gyakorlattal való összekapcsolása fejleszti a hallgatók képességeit és mintát mutat a későbbi tanári gyakorlatukhoz.

E tanítási modul két esettanulmánya a sajtószabadságra és az oktatáshoz való jogra koncentrál. Bár az esettanulmányok leírásában és a hozzájuk tartozó óravázlatban csak korlátozott számú forrás szerepel, a modul a rugalmasság és a modularitás érdekében nagyobb választékot tartalmaz. Azokat a dokumentumokat, amelyek a legtöbb európai nyelven könnyen hozzáférhetőek (Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata stb.), itt nem mutatjuk be, de az esettanulmányokba bekerült történelmi források referenciaként, ellentmondásként és gyakorlati működésként kölcsönhatásba lépnek velük.

A modul olyan elméleti cikkeket is kínál, amelyek tudományos háttérrel biztosítanak mind a didaktika, mind az emberi jogi oktatás területén. Az információs forradalom által formált új világban a véleménynyilvánítás szabadsága magától értetődőnek számít. Ugyanakkor a mai társadalmaknak a világ minden táján kihívásokkal kell szembenézniük az információk feldolgozása és érvényesítése során. Kelet-Európában, különösen Lengyelországban és Magyarországon aggasztó jelek mutatkoznak a média szabadságával kapcsolatban. A készítőik kerülnek az aktuálpolitikai állásfoglalásokat, de az esettanulmány lehetőséget kínál az emberi jogok és a történelmi kontextusba ágyazott társadalmi értékek megerősítésére. A hagyományos nemzetállami történelmi narratívák nagy hangsúlyt fektetnek a szuverenitást képviselő és kifejező témákra, köztük a sajtószabadságra. Ha Magyarországra gondolunk, minden 1848, 1956 vagy 1989 fordulataival foglalkozó elbeszélésben megjelenik a nyilvánosság elérésének a módja: a cenzúra eltörlése, a rádió ostroma vagy a szamizdat kiadványok szerepe kapcsán. Az esettanulmány a hagyományos történelmi narratívák igazolásával hívja fel a figyelmet erre a kérdésre.

Mivel a TEEM projektet oktatási kontextusban, tanárképző intézményekben hajtják végre, és célja, hogy hozzájáruljon a leendő történelem- és társadalomtudományi tanárok képzéséhez, a másik esettanulmány témájául az oktatáshoz fűződő jogokat és egyenlőtlenségeket választottuk. A megközelítés ezúttal egyszerre kronologikus és tematikus, rámutatva az oktatás intézményesülésére, és felhívva a figyelmet a területen hátrányos helyzetű társadalmi csoportok, például a nők és az etnikai kisebbségek helyzetére. Mindkét téma felhasználható arra, hogy felhívjuk a figyelmet azokra az esélyegyenlőtlenségekre, amelyekkel más hátrányos helyzetű csoportok tagjai szembesülnek.

#### *4. modul: Migráció történeti perspektívában*

A „Migráció globális perspektívában” című tanegység a közös lengyel, német, európai és globális migrációs folyamatokkal foglalkozik, azok történelmével, főként a 19. és 20. század fordulóján, valamint mai következményeivel, beleértve a kivándorlást és bevándorlástól szóló aktuális vitákat, különösen az online médiában és a közösségi médiában.

A modul célja nem az, hogy felsorolja a migráció eseteit egy adott területen vagy időszakban, hanem, hogy a migrációról való gondolkodáshoz és diskurzushoz általános fogalmi keretet nyújtson. A migrációs folyamatok szerteágazó típusait a történelemben igen eltérő szavakkal jelöljük (pl. népvándorlás, honfoglalás, „agyelszívás” stb.), erre nem csupán felhívja a figyelmet, hanem tisztázza azokat. A modulhoz tartozó elméleti munkák és segédletek lehetőséget teremtenek arra is, hogy bemutassanak és begyako-

roltassanak egy sor olyan didaktikai stratégiát, amelyek a történelem és a társadalomtudományok tanítási-tanulási folyamatában felhasználhatók. Ezek követik a történelmi gondolkodás fejlesztésének Peter Seixas (2013) által kidolgozott didaktikai lépéseit.

Felépítését tekintve ez az egység három esettanulmányból áll, amelyek mindegyike a migrációról szól, egy-egy didaktikai stratégia köré szerveződik, és az elsődleges és másodlagos forrásokra mint bizonyítékokra támaszkodik.

Az első esettanulmány a lengyel-német történelemtankönyv egy részletén (két oldal) alapul, amely a 19. századi európai és amerikai migrációval foglalkozik, azzal a céllal, hogy Wineburg, S. (2001) „Nyitott tankönyv” stratégiájában javasoltak szerint kritikus hozzáállást alakítson ki az iskolai tankönyvekben szereplő narratívákkal szemben.

A második esettanulmány az USA-ban a huszadik század elején bevezetett bevándorlásellenes korlátozásokkal kapcsolatos források sokaságára összpontosít, amelyek a Sam Wineburg által kidolgozott „történészként olvasni” módszer vizuális (és egyéb) forrásokra való adaptálásával a történelmi források értelmezésének gyakorlására szolgálnak. Az elemzett forrásokat használják fel a diákok saját történelmi narratívájuk megalkotásához. Ezt egy érvelő esszé formájában kell elkészíteniük. Az ilyen típusú tanulási feladatok eredményességére Chauncey Monte-Sano (2018) mutatott rá.

A harmadik esettanulmány a migráció digitális médiában való megjelenítésén és a migrációs politikákkal kapcsolatos aktuális vitákon alapul. A Stanford History Education Group „Civic On-Line Reasoning” projektje (Breakstone, J. és társai, 2019) jól alkalmazható kritériumokat dolgozott ki az internetalapú tartalmak értékelésére. Ez az esettanulmány is ezt próbáltatja ki a diákokkal. A kritikai gondolkodás fejlesztése érdekében használunk olyan honlapokon megjelent cikkeket, amelyek nem felelnek meg az árnyaltság és multiperspektivikus szemlélet feltételeinek. Ezek használata (is) óvatosságot igényel, de rendkívül hasznos tevékenységnek nyújt lehetőséget, hiszen a jelenkori politikai motívumok megfigyelése szerves részét képezi a javasolt gyakorlatoknak.

### *5. modul: Állampolgári aktivitás és társadalmi felelősségvállalás*

Ezt a modult a Grazi Egyetem és a Károli Gáspár Református Egyetem oktatói hozták létre, hogy innovatív módszereket kínáljon az aktív állampolgári szerepvállalás és a társadalmi felelősségvállalás kompetenciáinak fejlesztésére a történelem és állampolgári ismeretek-tárgyakkal foglalkozó tanár-képzés számára. A tanulási tartalom összekapcsolja a történelmi elemzést az európai társadalmak előtt álló aktuális kihívásokkal kapcsolatos szociológiai és politikatudományi kutatásokkal. A történelmi elbeszélések és a vonatkozó források transznacionális összehasonlítására olyan osztrák és magyarországi tiltakozó mozgalmak elemzésén keresztül nyújtunk példákat, amelyek a társadalom kulcskérdéseivel foglalkoznak: szociális jólét, nemi identitás és fenntartható környezetvédelem.

Az elkészült modul célja, hogy mintákat mutasson az aktív állampolgári részvételre mind az állami intézményekben és közösségekben, mind az egyesületekben, a civil szervezetekben és a civil társadalom politikai kezdeményezéseiben. Szeretnénk a diákokat beszélgetésekre és vitákra ösztönözni a társadalmi sokszínűségről és felelősségvállalásról,

beleértve a nemek közötti egyenlőséget, a nemi identitást, a társadalmi konfliktusokat és a konfliktuskezelés különböző formáit.

Az esettanulmányokhoz rendelt és kontextualizált történelmi források – a politikai kezdeményezések folytonosságának és változásainak bemutatásával – az aktív polgári kezdeményezések történelmileg jelentős példáit dolgozzák fel. További célként szeretnénk a történelmi tanulás kommunikatív megközelítésének a jelentőségét hangsúlyozni és példát mutatni arra, hogy ezeket hogyan lehet a didaktikai tervezésbe beépíteni.

A tanítási modul gerincét ebben az esetben is az esettanulmányokhoz kiválasztott és kontextualizált források alkotják. Három téma köré szerveződnek: (1) a korai munkásmozgalom politikai és szervezeti stratégiái; (2) a politikai tiltakozás formái a környezetvédelemben; (3) a normatív szabályozások és a politikai kezdeményezés formái az LMBTQI+ mozgalomban.

Ezeket a részeket egy bevezetés és a modul témát vizsgáló elméleti tanulmányok öszszegzése előzi meg. A modul végén szöszedet és válogatott bibliográfia segíti a további munkát.

### *Stratégiai dokumentum*

Svájci kollégáink a luzerni Pädagogische Hochschuléból követték a munkánkat egy stratégiai dokumentum (Policy Paper) megírásával, ami a politikai döntéshozóknak, az oktatásirányítóknak, az egyetemi és intézeti igazgatóknak, valamint az érintett tanszékek oktatóinak szól.

A dokumentum megvilágítja a történelemmel való társadalmi és iskolai foglalkozás fontos elméleti alapjait, majd a tervezett tanulási/tanítási modulok kerülnek bemutatásra. Az egyes témák történelmi és politikai hátterét is ismertetik. Végül a TEEM platform tartalmával és funkcióival foglalkozik, és konkrét ajánlásokat tesz a CHE tanárok (pl. állampolgári nevelés, társadalmi/kulturális tanulmányok és történelem) képzésére Európában.

Nagy erénye a munkának, hogy mély történelmi kontextusba ágyazza be az egyes modulok esettanulmányainak a témáit, valamint alaposan feltárja a hozzájuk kapcsolódó szakirodalmat, legyen az történelmi vagy szakmódszertani munka.

## **IRODALOM**

- Breakstone, J., Smith, M., Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M., & Saavedra, A. (2019). *Students' civic online reasoning: A national portrait*. Stanford History Education Group & Gibson Consulting. DOI: 10.3102/0013189X211017495
- Ecker, A. (2018): The Education of History Teachers in Europe – A Comparative Study. First Results of the „Civic and History Education Study”. *Creative Education*. 9. 1565-1610. DOI: 10.4236/ce.2018.910115
- Ecker, A. (2003, szerk.) (2003). *The Structures and Standards of Initial Training for History Teachers in 13 Member States of the Council of Europe*. Council of Europe Publishing.

- Ecker, A. (2004, szerk.) *The Structures and Standards of Initial Training for History Teachers in South-East Europe*. Council of Europe Publishing
- Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata. <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/hungarian> Utolsó letöltés: 2023. január 10.
- Európai Együttműködési Értekezlet Záróokmánya 1975 <https://www.osce.org/files/f/documents/5/c/39501.pdf> Utolsó letöltés: 2023. január 10.
- Monte-Sano, Chauncey & Amina, Allen (2018): 'Historical argument writing: the role of interpretive work, argument type, and classroom instruction.' *In: Reading and Writing* 6. No. 32: 1383-1410. DOI: 10.1007/s11145-018-9891-0
- Seixas, P., Dr., & Morton, T. (2013). *The Big Six*. Nelson Canada ELHI
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Weber, M. (1958). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. Charles Scribner's Sons.

# Árkok és hidak – A történelemtanítás diplomáciai szerepe



Fodor Richárd

## ABSZTRAKT

Milyen szerepet tölthet be a történelemtanítás szomszédos közösségek és nemzetek társadalmi interakcióiban? Milyen nemzetközi és magyar vonatkozású példák sorolhatók fel az elmúlt évszázadból a történelemtanítás területén? Jelen tanulmány ezekre a kérdésekre keresi a választ. A bevezetőben megjelennek az elmúlt évek európai történelemdidaktikai diskurzusának szakmai eseményei és a tudományterület újabb megközelítései, amelyek mindegyikében fontos szerepet játszik a nemzetközi együttműködés. Röviden bemutatom a történelemtanítás és a történelemtankönyvek iránti általános és szakmai érdeklődés okait és a tankönyvek kutatásának origóját. Kitérek a 20. század világháborúival szabdaltnemzetközi tankönyvtörténetére, a transznacionális együttműködések típusaira, hatékonyságára, céljaira és eredményeire. Végül bemutatom néhány határokon átívelő projekt változó minőségű eredményeit és produktumait, kiemelt figyelmet szentelve a mintaadó francia-német tankönyvrevízióknak, a lengyel-német, skandináv, szlovák-magyar együttműködéseknek, európai nézőpontoknak, illetve a magyar tankönyvkutatásokban ritkán megjelenő ázsiai és afrikai példáknak.

A tanulmány konklúziójában összesíték több mint 20 együttműködést 1919-2023 közötti kontinens, időtartam, a résztvevők jellege és a funkció alapján, amelyeket aztán két kategória, a *regionális identitásépítés* és a *konfliktusrendezés* szerint értékelek.

kulcsszavak: *tankönyvrevízió, történelemtanítás, történelemdidaktika, történelemtankönyv, tankönyvkutatás*

## 1. BEVEZETÉS

Az utóbbi három évben két nagytekintélyű szakmai közösség, a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság (International Society for History Didactics) és az EuroClio – Európai Történelemtanárok Szövetsége is a történelemtanítás útkereső helyzetét és természetét hangsúlyozták nemzetközi szakmai eseményeiken. A három konferencia a *Why history education?* (Miért tanítunk történelmet?), *What is history for?* (Mire való a történelem?)



*The Complexity of History* (A történelem összetettsége) címet viselte. A Luzernben, illetve Bolognában és Vilniusban megrendezett konferenciák címválasztásai egyértelműen a történelemtanítás megváltozni látszó pozíciójára és felelősségére utaltak.

A történelemdidaktikai diskurzusból régi jelenségeként tekintünk a társadalomtudományok szerepének felértékelődésére, ugyanakkor az aktuálpolitikai-ideológiai témák megjelenése mindenképp új fejlemény. Az amerikai Black Lives Matter mozgalom és az orosz-ukrán háború a történelem dekolonizációját és az emlékezetpolitika új dimenzióit emelte a szakmai párbeszéd fókuszába. A radikális környezetvédelmi szervezetek (Fridays for Freedom, Extinction Rebellion) az antropocén, azaz az emberiség történeti korszakának kérdéseit hozta be a történelemtanítással kapcsolatos tudományos és közéleti diskurzumba.

A közelmúlt eseményei és a történelemdidaktika új megközelítései egyszerre világitanak rá a nemzetközi együttműködések fontosságára, s amelyre a történelemtanítás izgalmas lehetőségeket biztosít.

## 1.1. A (TÖRTÉNELEM)TANKÖNYVEK TÁRSADALMI SZEREPE

A történelemtankönyvek egy időbeli és térbeli hálót rajzolnak ki, amelyen párhuzamos események, karakterek, fogalmak, azaz a történelem objektumai jelennek meg (Falk, 2010). Ez önmagában nem különbözteti meg őket bármilyen történelemtanítási könyvtől, a tankönyvek legfontosabb tulajdonsága, hogy gondosan válogatják, rendszerezik és átalakítják a történelmi múlt objektumait a feldolgozás és megértés támogatása érdekében. Miközben közelebb hozzák gyökereinket, meghatározzák saját közösségünkéről és a többi népről alkotott képünket és benyomásunkat is. A nemzeti történelemtankönyvek műfaja a tizenkilencedik században jelent meg a feltörekvő nemzetállamok szolgálatában, akiknek eredettörténetre volt szükségük a közös nemzeti múltból. A politikai vezetés eleinte kevésbé ellenőrizte a tankönyveket, ezért a tartalmuk jobban függött a kiadók, szerzők szándékaitól. Napjainkban a tankönyvek már más státuszt és pozíciót töltenek be az osztályterekben szerte a világon, például sokrétű szociokulturális jelentőséggel bírnak. Ezek alapján kiemelt fontossággal bír, hogy egy-egy konfliktus milyen formában, milyen narratívák és nézőpontok értékelésével kerül bemutatásra (Fuchs & Vera, 2018).

Ez az identitásformáló hatás emeli a figyelem homlokterébe a történelemtankönyveket. Eliech Podeh a tankönyvet az „emlékezet aktorának” (agent of memory), az államilag jóváhagyott tudás közvetítőjének és a „történelem legfelsőbb bíróságának” (historical supreme court) nevezte, amelynek célja a történelmi tudás és bizonyítékok kiválasztása és a „helyes” interpretációk kiválasztása (Podeh, 2000). Pierre Norát idézve Jakab György kritikusan tekint a történelemtankönyvek történelemszemléletére. A tankönyveket nem feltétlenül a kollektív emlékezet egyszerű összegzésének tekinti, hanem csupán a mindenkori oktatáspolitikai megrendelések teljesítésének (Jakab, 2021). A tanterv és a tankönyv csatateréként is értelmezhető, amelyen fontos témaként merülnek fel a párhuzamos történelmi narratívák, a multikulturális nevelés és a nemzeti identitás kölcsönhatása (Kaposi, 2021).



## 2. TÖRTÉNELEMTANKÖNYVEKKEL KAPCSOLATOS TRANSZNACIONÁLIS EGYÜTTMŰKÖDÉSEK

A történelemtankönyvek iránti széleskörű tudományos érdeklődés a 19. századból származik. Elsőként a napóleoni háborúkat követő években merült fel a tankönyvek téves, túlzó, vagy egyenesen idegengyűlölő kijelentéseinek és narratíváinak pacifista kritikája. Az egymással szembenálló háborús felek tankönyvei ugyanakkor egy évszázad múlva, az 1918-ban lezáruló „Nagy háború” időszakában is azonos kritikákat kaptak. A háború után a nemzetközi politika és nemzeti civilszervezetek is a történelemtankönyvek felé fordultak. A Népszövetség többek között a tankönyveket is a béke eszközének tartotta. 1925-ben az UNESCO elődjének tekinthető International Committee on Intellectual Co-Operation (Szellemi Együttműködés Nemzetközi Bizottsága, ICIC) javaslatot tett, hogy minden nemzet kezdjen összehasonlító vizsgálatokat a hiányos és elfogult, sztereotipikus tankönyvi szövegek felülvizsgálatára egy-egy nemzeti koordinációs iroda létrehozásával. A Bizottság saját modellt dolgozott ki a vizsgálatokhoz és támogatta a nemzeti szakmai szervezetek alakulását és önálló tevékenységét, de a kidolgozott dokumentumok érvénye változó volt (F. Dárdai, 2006).

A civil társadalom oldaláról a francia, német és skandináv példák egyaránt fontos történeti mérföldkövek. Az első példaadó aktivista szervezatként a francia tanárszakszervezetet említhetjük, amely 1926-ban hosszú listát tett közzé a Németországot elfogult és sztereotipikus ellenségekkel bemutató tankönyvekről. A listát komoly sztrájk, majd a kiadók meghátrálása követte. A német szakszervezet hasonló tevékenységet folytatott. 1935-re a franciákkal együttműködve tankönyvelemzéseket készítettek és egy közös javaslatcsomagot is megfogalmaztak a szerzők felé, ez ugyanakkor a nemzetiszocializmus totális diktatúrája miatt teljesen háttérbe szorult.

A legszisztematikusabb együttműködés Skandinávia országai között zajlott az Észak-Egyesületei (Föreningen Norden) szervezet keretei között. Az 1919-ben induló párbeszéd a svéd, norvég, dán, izlandi és finn szakemberek között indult, majd intézményes kereteket öltött (Falk, 2010). A minden partnerországban helyi irodát létesítő hálózat olyan magasfokú partnerséghez vezetett, hogy a tankönyvek kiadását megelőzte az öt nemzet mindegyikének részvételével zajló szakmai egyeztetési és jóváhagyási folyamat. A validáció mellett módszertani egyeztetések és kutatások is zajlottak a tankönyvek minőségi reformja érdekében (Falk, 2010).

A második világháborút követő időszak újabb lehetőséget hozott a nemzetközi tankönyrevízióra. A háborút követően az UNESCO keretei között azonnal újraindult a tankönyvek egyeztetési folyamata. Már a szervezet első ülésén, 1946-ban napirendre került a nemzetközi megbékélést támogató tankönyvfejlesztési program, majd 1947-ben az első UNESCO-szemináriumot is megrendezték. Utóbbi rendezvényre a világ számos országából hívtak pedagógusokat és szakértőket, akik közös határozatokat és ajánlásokat fogadtak el. (F. Dárdai, 2006).

1949-ben kiadták a Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding (Tankönyv- és Tananyagfejlesztési Kézikönyv a Nemzetközi Megértésért) című dokumentumot, amely az első nemzetközi környezetben elfogadott – és a későbbiekben követett – értékelési szempontsor lett.

A hivatalos kapcsolatok mellett az egymással feszült viszonyban álló nemzetek szakembereinek személyes találkozása is elősegítette a későbbi együttműködést.

Az Európa Tanács szimpóziumok szervezésével szintén bekapcsolódott a tankönyvgyeztető folyamatokba. Ezenkívül a német kezdeményezésre Braunschweigban létrehozott kutatóintézetet, Internationales Schulbuchinstitut (Nemzetközi Tankönyvintézet) a Tanács tankönyvcentrumává minősítették. Az 1970-es években az intézmény felvette a Georg Eckert nevet a német UNESCO szekció történész elnöke után, akinek érdemei között sorolták fel a nemzetközi megbékélés és tankönyvrevízió mögötti szervezőmunkát. A máig működő intézet meghatározó szerepét a tankönyvkutatások intézményesítése, kiadói, tudományszervezői és tanácsadó tevékenysége révén tölti be.

## 2.1. FRANCIA-NÉMET EGYÜTTMŰKÖDÉS

A nemzeti határokon túllépő történetírás a nacionalista historiográfia kritikájaként alakult ki. Egyik legfontosabb állítása, hogy a múlt eseményeit ritkán határozták meg a 19. században kialakult etnikai-nemzeti határok. A transznacionális történetírás, másnéven az összefonódásra utaló *histoire croisée* a nemzeti területegységek helyett általában tematikus megközelítéseken alapul, amelyek a társadalomtudományokhoz kötődnek (Gyáni, 2018). A történelem dekonstruálásával a transznacionális megközelítés egyfajta fizikai és metaforikus határátlépéssel elhagyja a nemzetállami kereteket és akár nagyobb kronologikus egységeket is átfog (Clavin, 2005). Az elbeszélte történelem ezáltal nem egy-egy közösség és a hozzájuk képest „más” vagy „idegen” népek, kisebbségek, jövevények történelmét mutatja be, hanem párhuzamos történelmek szintézisére törekszik.

A német-francia bilaterális tankönyvrevíziós együttműködés máig a legkiemelkedőbb példája az elhúzódó háborús konfliktusokat követő megbékélésnek. A tankönyvgyeztető tárgyalások közös bizottságok munkáján alapultak, amelyek ajánlásokat fogadtak el a közös történelem vitatott pontjaival kapcsolatban. A történészek és történelemtanárok közötti szakmai együttműködés lehetővé tette a párbeszéd elindulását, s így a „tankönyvdiplomácia” sikeresen hozzá járult a két nemzet közötti politikai viszony normalizálásához (F. Dárdai, 2006).

Az együttműködés organikus folytatásának tekinthető több évtizeddel később a közös francia-német történelemtankönyvsorozat elindítása (Vajda B., 2020). Az új évezred első éveiben kezdődő projekt eredetileg a Francia-Német Diákszövetség ifjúsági szervezet kezdeményezésére indult, majd a két nemzet oktatási és külügyminisztériuma támogatásával folytatódott (Gruber, 2006). A tankönyvek egy tízfős vegyes szerzőcsoport együttműködésének eredményei. A háromkötetes, teljes európai és egyetemes történetet bemutató sorozat első, jelenkori történelmet bemutató könyve 2006-ban jelent meg (Kovács Á. A., 2009), amelyről azóta több kritika is született. Heike Matzing magyarországi tudományos konferenciaelőadása szerint a könyv inkább a francia frontális oktatási stílushoz kötődik a széleskörű módszertant értékesítő német helyett, így szerinte a francia tanulók és szakértők elégedettebbek vele, mint német kollégáik (Vajda B., 2020). Amíg az Abitur-ra felkészítő német történelemtanítás nagyobb teret enged a diákok aktivitásának és érvelési képességfejlesztésének, addig a francia modell elsősorban előadásokra támaszkodik. Andreas Körber a GEI-ben megjelent tanulmányában Jörn Rüsen szempontjai (Rüsen, 1992) szerint részletesebben értékelte a tankönyvet. Az elemző megállapítja, hogy a politikatörténet bemutatása dominálja a tankönyvet, a fejezeteket záró

kérdések döntően interpretatív jellegűek, a vitatott történeti témáknál viszont kevés a nemzeti álláspontok, vagy történetész nézetkülönbségek ütköztetésére lehetőséget adó téma. Hiányolja a tankönyv szerkezetéből és történetéből adódó korábbi vitatott, vagy elfogult nézőpontok egymás mellé állításában rejlő lehetőségek kihasználását (Körber, 2009). Pozitívként említi viszont a gyakori feladatokat és a módszertani szövegdobozokat, oldalakat, amelyeket részletesen elemez. A feladatok értékelésében a tankönyvi fejezeteket változó minőségüként ítéli meg. A tankönyv nem követi a német kódokat alkalmazó didaktikai standardokat, de egyes részeit alkalmasnak tartja a történelmi tudatosság fejlesztésére, bár ezen feladatokat rendszerellenek és esetlegesnek tartja. A módszertani háttérnek szentelt oldalakat hasznosnak tartja, az oldalak első felén bevezetett új technikák és stratégiák egy második oldal feladatain és példáin keresztül nyernek gyakorlati értelmet.

Kovács Ákos a tankönyv erényének tartja a Pierre Norától származó koncepció alkalmazását, azaz a lieux de mémoire-ok, a közös emlékezeti helyek bemutatását. Emlékezeti helynek tekinthető a könyvben felbukkanó reimsi katedrálisban Charles De Gaulle és Konrad Adanauer részvételével celebrált mise, vagy a verduni megemlékezés Helmuth Kohl kancellár és Francois Mitterand elnök jelenlétében. A tankönyv nem csupán bemutatja a hagyományok és a történelem szétválásának metszéspontján elhelyezkedő emlékezeti helyeket, de kiegészítő, érvelő feladatokat is rendel hozzájuk. Kovács ugyanakkor több ponton vitatja a közös európai identitás kialakulásának lehetőségét, megfogalmazásában a tankönyv felismeri a közös európai tudat korlátait és „nem is próbálkozik viszont (nyilvánvalóan lehetetlen is lenne) valamiféle közös európai identitás létrehozásával” (Kovács Á. A., 2009). Szintén megkérdőjelezhetőnek tartja a közös tankönyvírás által szimbolizált együttműködési mechanizmust Európa más nemzetei között, amelyre Litvánia és Észtország orosz kapcsolatait hozza fel példaként (Kovács Á. A., 2009).

A német történelemdidaktikusok lengyel kollégáikkal is sikeres együttműködést folytattak, igaz ez közös munka jobban elhúzódott. Végül a tankönyvkutatással és egyeztetéssel induló projekt eredményeként a vegyes történetész és didaktikai szerzőcsoport elkészítette az „Europa – Unsere Geschichte / Europa – Nasza Historia című sorozatot. Az első tankönyv 2016-ra készült el, ebben az őskort, ókort és középkort mutatják be a szerzők közös német-lengyel és részben európai perspektívából. 2020-ig további három másik tankönyv jelent meg, melyek közül az utolsó kizárólag a 20. század eseményeit dolgozza fel.

## 2.2. SZLOVÁK-MAGYAR EGYÜTTMŰKÖDÉS

A szlovák-magyar együttműködés origója 1996-ra tehető, amikor a Szlovák Történelemtanárok Társulata és a Fórum Kisebbségkutató Intézet kezdeményezte egy kompromisszumos tankönyv elkészítését. Számptalan hivatalos és műhelykonferencia szerveződött az ügyben történészek és történelemtanárok bevonásával Magyarországon és Szlovákiában eredetileg Szarka László és Štefan Šutaj vezetésével (Vajda B., 2020). A közös tankönyv azonban az eredetileg tervezett 1998-as kiadás helyett – időközben elkészült részei ellenére – még mindig nem jelent meg.

A szlovák-magyar tankönyvprojekt sikertelen kísérlete kapcsán Vajda Barnabás a francia-német kapcsolat különlegességét hangsúlyozza. Először is felhívja a figyelmet arra

a háttérben húzódo, Franco-German Youth Office elnevezésű jelentős szemléletformáló nemzetközi programra, amely az 1963 óta tartó együttműködés alapján 8 millió fiatal cse-reprogramját finanszírozta 2008-ig. A siker második összetevőjeként a szereplők közötti egyensúlyt, azaz a paritást említi. A német-lengyel és a szlovák-magyar viszonytal szemben Franciaország és Németország egyaránt meghatározó európai történelmi szereplőként hasonló gazdasági, politikai súllyal rendelkeznek. Paradox módon nehézségként jelenik meg a szereplők közötti konfliktus mértéke is. A francia-német-lengyel kapcsolatot egy szempontból megkönnyíti a nürnbergi nemzetközi bíróság háború utáni munkája, míg a magyar-szlovák viszony történelmi kérdései máig eltérő interpretációk tárgyát képezik, amelyet az aktuálpolitika is nehezít (Vajda B., 2020). Ugyanakkor sokkal nehezebb és feloldhatatlanabbnak látszó konfliktusok ellenére (Ruth, Sami, & Falk, 2004) az izraeli-palesztin tankönyv is elkészült.

Jakab György a szlovák-magyar együttműködés nehézségei között említi a történészek és történelemtanárok történelemszemlélete közötti különbséget, felhívja a figyelmet, hogy amíg a történettudomány hosszú idő óta párhuzamos történelmekkel dolgozik, a tankönyvekben és a történelemtanárok jelentős részének gondolkodásában ez nem jelenik meg (Jakab, 2007). A szlovák-magyar együttműködés nehézségei mellett viszont az előnyeire is felhívta a figyelmet. Álláspontja szerint a két országban élő kisebbségek többes identitásának megélésére, egy közép-kelet-európai nézőpont kialakítására is lehetőséget adna egy közös tankönyv. Egy kompromisszumos alku helyett két igazság jelenik meg a tankönyvek koncepciójában. Jakab és Viliam Kratochvíl egyaránt a szlovák-magyar vitatott történelem két oldalán megjelenő álláspontok összehasonlítását, a másik fél narratíváinak megértését a tankönyv koncepció előnyei között említi (Jakab, ifj. Lator, Viliam, & Vajda, 2011). Kratochvíl kiemeli, hogy az álláspontok értelmezésében a munkáltató és analitikus feladatok jó módszerekkel segíthetnek. A feladatmodulok Trianonra vonatkozó részét a szerzők publikálták is a Történelemtanítás folyóiratban (Jakab, ifj. Lator, Viliam, & Vajda, 2011). A feladatok egyszerre világítják meg a hagyományosan etnocentrikus magyar és az szlovák történetírás kritizált ábrázolásait és megnevezéseit (pl. Felvidék/Felső-Magyarország/Szlovákia, Uhorsko/Ma'darsko). A historiográfiai kérdésekhez magasabb rendű gondolkodtató feladatok kapcsolódnak, amelyek a történelmi jelentőség („a szlovák történészeknek azért fontos, hogy...”) okok és következmények („vajon miért választotta Karinthy (...)? / „mi lehetett az oka?”) vita, érvelés, értékelés („Vitassák meg, menyire lehet egyetérteni Romsics Ignác állításával”) kreatív alkotás (tervezzenek csoportokban trianoni plakátot) párbeszéd elemzése (Karol Kálal és Štefan Krčmery sajtóvitája). Számtalan forrástípus megjelenik a feladatokban, elsődleges, magyar és szlovák szerzőktől származó visszaemlékezések, beszédek, cikkek, történelmi munkák, életrajzok, karikatúrák, képeslapok, térképek.

### 2.3. EURÓPAI EGYÜTTMŰKÖDÉS

A közös Európa történelmi narratíváinak középiskolai bemutatása már az ezredforduló előtt is fontos célkitűzéseként jelent meg. A 90-es években formálódó EuroClio szakmai közösség és az Európa Tanács történelemtanítással kapcsolatos eseményeiről tudósítva Joke

van der Leeuw, az EuroClio hálózat alapítójának tudósítása szerint egyértelműen kirajzolódtott az európai államok történelemtanításának etnocentrikus és nacionalisztikus képe, az európai dimenzió hiánya (Van der Leeuw, 2008). Válaszként az Európa Tanács megbízásából több tartalmi, historiográfiai és módszertani iránymutatást célzó munka is megjelent (Európa Tanács, 2001; Strandling, 2001; Strandling, 2003).

Az első európai történelemtankönyv kezdeményezése a politikai és pénzügyi uniót megalapozó maastrichti szerződés aláírásának évében jelent meg. 1992-ben adták ki a *Histoire de l'Europe* című társszerzős tankönyvet, amelyet 12 európai történész közösen jegyzett. A szerzők célja egy közös európai szemléletet érvényesítő kötet elkészítése volt. A kronologikus rendszerezésű könyv az uniós tagállami történelemtantervek Európa-képét vizsgáló Robert Strandling megítélésében elsősorban az európai kulturális sajátosságokra koncentrált (Strandling, 1995). Andreas Körber szerint viszont az 1992-es európai történelemtankönyv didaktikai háttere miatt nem hasonlítható az újgenerációs német tankönyvekhez (Körber, 2009).

A transznacionális történetírás európai dimenziója egy másik műfajban is teret nyert, a 2017-ben alapított Európai Történelem Háza kiállításain találkozhatunk ezzel a szervező elvvel.

A 90-es évek után egy újabb európai transznacionális történelemtankönyvprojekt zajlott le 2019–22 között, amely innovatív megoldásokat hozott. A *Teaching European History in the 21st century* (Teh21) Erasmus+ projekt szintén egy közös európai történeti narratíva kialakításának és megalapozásának céljával indult. Különlegességét az adja, hogy nem multilaterális állami együttműködések, vagy diplomáciai kapcsolatok révén indult el, hanem egy önszerveződő szakmai közösség uniós pályázatával. Hét egyetem együttműködésével, az EuroClio és az Utrechti Egyetem koordinációjával akadémiai történészek egy közös európai történelmet bemutató tankönyvet írtak. A *The European Experience – Multiperspective History of Modern Europe* című tankönyv ingyenesen hozzáférhető a projekt weboldalán (EuroClio, 2023). A projekt egyik partnere az Eötvös Loránd Tudományegyetem, így tankönyv szerkesztői között magyar szakértőket is találunk. Klement Judit, a kötet hat társszerkesztőjének egyike mellett összesen húsz magyar közreműködőt sorol fel a projekt magyar részről. A könyv a kora újkortól a napjainkig, 1500-tól 2022-ig vizsgálja Európa történelmét tematikus megközelítésben. Mélységelvű témái hat kategóriában (identitás, társadalmak, hatalom és állampolgárság, tudás, gazdaság, különbségek, kulturális találkozások) számtalan részterületet vizsgálnak. A könyv szerkesztői a transznacionális történetírás koncepciója alapján minden alfejezetet három részből építettek fel. Az alfejezetek egy kora újkori, egy újkori és egy jelenkori részből állnak, melyeket három fős szerzőcsapatok írtak. Egy-egy tematikus alfejezet tehát kilenc szerző szempontjából három korszakban vizsgálja Európa történelmét egy-egy különleges fogalom köré szervezve.

Az európai nézőpontot sok szempontból definiálják a kötet szerzői. Felmerül a földrajzi elhatárolás kérdése és megjelennek a társadalmi, politikai és gazdasági dimenziók is. Az Európa-kép egyik első megjelenését Johann Lauterbach latin költeményéhez kötik, melyben Európa személyesíti meg a Habsburg Birodalmat. További meghatározó művészeti alkotások között tartják számon Sebastian Münster munkáit, aki például „Mappa Europae” című festményén a kontinens egyes részeit egy királynő képét kirajzoló mozaikként ábrázolta.

Az újkori európai egység legfontosabb előzményeit a 18. századra teszik, amelynek hagyományosan a francia forradalom és Bonaparte Napóleon uralkodása, katonai és állami bürokráciája ad lendületet.

Külön figyelmet igényel a tankönyv borítója, amelyen Wilhelm Gunkel „Fly Angel, Fly” című fotója szerepel egy női szobor alakjáról. A neoklasszikus márványszobor feltehetően egy olasz művész, Pietro Tenerani „Magárahagyott Psziché” című 1846-os londoni kiállításra készült műve. A jelenet Ámor és Psziché szerelmi történetéhez kapcsolódik, amelyben Ámor – Vénusz istennő fia – meglátogatta a gyönyörű hercegnőt, de azt parancsolta, hogy ne nézzen rá. Mikor Psziché ezt megszegette, Ámor rögtön eltűnt és a hercegnő hosszú keresésbe kezdett. Az eredeti pillangószárnyas női szobor ugyanakkor az adatbázisok szerint nem sérült, de készültek róla másolatok. A tankönyvszerzők elképzelhető, hogy szándékosan választottak egy fejtvesztett szobor alakot az eredeti helyett, például az Európa alapjait adó antik kultúra könyvben feldolgozott viharos sorsát példázva.

Számos további európai kezdeményezés indult, amelyek kifejezetten egy-egy régió transznacionális történelmét mutatják be, mint a Balkán-félszigeten élő nemzetek konfliktusos együttélésével foglalkozó ePACT: Education Partnership for Advocacy, Capacity-Building and Transformation (Oktatási Partnerség az Érdekképviselet, Képességfejlesztés és Átalakulás Érdekében) (Ivanova, 2020), vagy a Learning History that is not yet History (Olyan történelem tanulása, amely még nem is történelem) (Stoop, 2016) tankönyvkutatási és tananyagfejlesztő projektek.

## 2.4. TRANSZNACIONÁLIS EGYÜTTMŰKÖDÉSEK EURÓPÁN TÚL

Az európai nézőpontra túl érdemes néhány szóban a globális történelemtankönyv-politika fejleményeire tekintenünk. A történelemtanítás szakirodalmában megjelenő európai helyzetképből kitekintve négy ázsiai és egy közel-keleti tankönyvprojekt került a kutatás látóterébe, amelyek között változatos oktatáspolitikai aktorok jelennek meg.

Kelet-Ázsia országai az európai mintákat követve szintén igyekeznek a tankönyvek frontján is támogatni a kölcsönös megbékélést. Az egyik problémafelvetést a japán tankönyveket ért kritika jelentette. E tankönyvek bírálói szerint a 20. századi történelmi narratívák kialakításakor a nacionalista nézőpontot helyezik előtérbe és nem jelenítik meg a Japán Birodalom világháborús felelősségét. Az 1997-ben alapított Japanese Society for History Textbook Reform (Japán Történelemtankönyv-reform Társaság), japánul Tsukuru Kai olyan tankönyvek kiadását tartotta küldetésének, amelyek a japán fiatalokat magabiztosságra és nemzeti büszkeségre nevelik. Ezzel szemben az ettől eltérő nézőpontú megközelítéseket propagandának minősítették (Hardacre, 2023). A Tsukuru Kai által kiadott tankönyvek ellen 2005-ben komoly koreai és kínai tüntetések szerveződtek (Wang, 2009).

Több nemzetközi kormányzati és civil kezdeményezésű projekt is indult Kelet- és Dél-Kelet-Ázsia államainak részvételével, amelyek fontos részeredményeket értek el a multikulturális és transznacionális együttműködésben.

A Megosztott Emlékezet és Megbékélés (Divided Memories and Reconciliation) kutatási projekt keretei között a Standford Egyetem Ázsia-Csendes-óceáni Kutatóközpontja



(Shorenstein Asia-Pacific Research Center) koordinációjával a második világháborús történelmi emlékezet tankönyvi megjelenését vizsgálták. A kutatás során a résztvevő országok 19 középiskolai tankönyvének történelmi narratíváit elemezték. A kutatók meglepő eltéréseket találtak pl. a háborús áldozatok számával, vagy akár az atombomba bevetésével és jelentőségével kapcsolatban (Sekiguchi, 2016).

Egy 2002-ben Kínában szervezett történettudományi konferenciát követően Szöulban indult el egy 53 fős nemzetközi szerzőcsoporttal a háromoldalú japán-koreai-kínai tankönyvfejlesztés. A szerzők között hivatásos történészek mellett koreai és japán részről középiskolai tanárok is bekapcsolódtak. A 11 projekttalálkozó és hat közös kézirat felülvizsgálat után hosszan tartó procedúra eredményeként 2005-ben adták ki az első trilaterális, azaz három ország együttműködésével készülő kelet-ázsiai tankönyvet. A tankönyv fókusza egy sor központi kérdés és problémafelvetés (inquiry question) megválaszolása. A témák között felmerül, hogy miért reagált eltérő módon három kelet-ázsiai ország a 19-20. századi nyugati nyomásra, hogyan zajlott az államok modernizációja és hogy pontosan mi történt az egymás elleni katonai konfliktusban. A *The Modern and Contemporary History of Three East Asian Countries* (Három Kelet-Ázsia ország újkori és jelenkori történelme) című tankönyv szerzőinek legfontosabb célja, hogy a három nemzetet egy közösségként ábrázolják (Wang, 2009).

A tíz dél-kelet-ázsiai országot és Ázsia 600 millió lakosát tömörítő ASEAN (Association of Southeast Asian Nations; Dél-Kelet Ázsia Nemzeteinek Szövetsége) szintén törekszik a regionális együttműködés támogatására többek között a történelmi szempontok bevonásával. A szervezet 2012-ben kiadott egy feladat- és forrásgyűjteményt (sourcebook), amelynek célja a tagállamok közösségeinek megismertetése egymással és az eltérő kulturális és történelmi hagyományok kölcsönös elfogadása (ASEAN, 2012). A kötet hét témája közül az első a történelem és társadalmi tanulmányok (history and social sciences). A könyv témáihoz mintaóratervek (sample lesson plans) tematikus kérdések és módszertani segédlet is tartozik. A segédanyagok erős multikulturális és multiperspektívikus szemléletet képviselnek. Többek között előre elkészített, adaptálható ország-kártyákat és feladatlapokat tartalmaznak az ASEAN országok összehasonlításához, vagy egy-egy téma (pl. a szövetség kialakulásának okai) bemutatására. Szintén izgalmas témaként merül fel a 'Knowing ASEAN' fejezetből kirajzolódó közös dél-kelet-ázsiai identitás kialakításának célja.

Izrael és Palesztina sikeres tankönyvrevíziója jó példája a feszült fegyveres konfliktus ellenére egymáshoz közeledő felek erőfeszítéseinek. A terhelt palesztin-izraeli helyzetben induló kezdeményezések eltérnek a korábban említett konfliktusoktól, mivel a két közösség között feszülő konfliktus még nem változott emlékezetből történelemmé. 2002-ben a Peace Research Institute in the Middle East (PRIME, Közel-keleti Békekutató Intézet) kezdeményezésére hat izraeli, hat palesztin történelem- és földrajztanár és hat nemzetközi megfigyelő részvételével indult el a *Learning Each Other's Historical Narrative: Palestinians and Israelis* (Egymás történelmi nézőpontjának megismerése: palesztinok és izraeliek) című projekt. Az együttműködés egy közös tankönyv és tanári segédlet kiadását eredményezte. A csoportokat két egyetemi professzor, Sami Adwan, a Bethelimi Egyetem kutatója és Dan Bar-On, a Ben-Gurion Egyetem oktatója vezette. A kooperáció célja a két ország történelemtanításának „lefegyverzése” volt. Az egymás szempontjainak megismerése

rését és a megbékélést támogató anyagok a történelem olyan vitatott megítélésű pontjaira koncentráltak, mint a zsidó bevándorlás Palesztinába, a Balfour nyilatkozat, Nagy-Britannia szerepvállalása, a Holokauszt hatása, az arab-izraeli háborúk, az Intifáda és a béketárgyalások sorozata (Peace Research Institute in the Middle East, 2007).

Az UNESCO és jogelődjé (ICIC), valamint Európa és Ázsia nemzeteinek közel egy évszázados tankönyvtörténetét végigkövető revíziós és együttműködést facilitáló tevékenysége rendkívül termékeny volt. A világ számtalan pontján jelennek meg a megbékélést, konstruktív együttműködést célzó, vagy éppen a közös jövőt és identitást képviselő kooperációk. Szintén fontos szempont, hogy nem kizárólag lezárt projektekről van szó, hiszen a világ konfliktusos térségeiben kutatva több jelenleg is futó együttműködési kezdeményezést is találhatunk.

## 2.5. NEMZETKÖZI PARTNERSÉGBEN MEGVALÓSÍTOTT TÖRTÉNELEMTANÍTÁSI PROJEKTEK ÖSSZEZEGÉSE

Az európai együttműködések transznacionális szervezetek, nemzeti diplomáciai, akadémiái és szakmai civil szervezetek részvételével zajlottak. Ázsiában a Stanford Egyetem feltáró kutatása az akadémiai szférából, a trilaterális koreai-kínai-japán együttműködés akadémiai és nem kormányzati társadalmi szervezetek bevonásával, a dél-kelet-ázsiai ASEAN kötet pedig transznacionális diplomáciai testület kezdeményezésére indult. A Japán Történelemtankönyv-reform Társaság konzervatív civil szervezet tevékenysége a korábban felsoroltakhoz képest kakuktojásként a megbékéléssel és kompromisszummal ellentétes célok mentén alakult.

## 3. KONKLÚZIÓ

Két modell azonosítható a transznacionális történelemtankönyvek vizsgálatában, amelyeket némi egyszerűsítéssel *konfliktusrendezőnek* és a *regionális identitásépítő* típusoknak nevezhetünk. A konfliktusosnak tekinthető helyzetek között találhatunk már kihűlt, hosszú történelmi időre visszatekintő ellentéteket, mint amilyen a világháborús francia-német, lengyel-német vagy a kínai-japán-koreai példa, illetve a jelenben is zajló konfliktusokat, mint amilyen a palesztin-izraeli ellenségeskedés vagy a kínai-japán szigetvita. Az egyes nemzetek közötti történelmi és politikai konfliktusok feldolgozását segítő kezdeményezésekhez képest más jellegű az európai és dél-kelet-ázsiai politikai és gazdasági szövetségek (pl. az Európai Unió, az Észak Egyesületei és az ASEAN) identitásképző tevékenysége.

A bemutatott projektek közös vonása, hogy minden esetben alapos kutatási előkészítő munka előzte meg őket. Ezek az egyeztető folyamatok az eredményektől és produktumoktól, vagy azok felhasználásától függetlenül fontos mérföldkövek a történelmi gondolkodás megváltoztatása irányába. A transznacionális együttműködésekben résztvevő szerzők és fejlesztő szakemberek, kutatók rendszeres párbeszédet alakítanak ki egymással. Megismerik egymás álláspontját, érveit és gondolkodását, egyfajta multikulturális diskurzusba



## 1. táblázat Tankönyvekkel kapcsolatos transznacionális együttműködések jellemzői, saját táblázat

Régió	Együttműködés/ projekt	Résztevők	Évek	Típus	Funkció
Észak-Európa	<b>Észak Egyesületei</b>	Svédország, Norvégia, Dánia, Izland, Finnország, ICIC	1919-	Trilaterális tankönyvrevízió és együttműködés	regionális identitásépítés
	<b>The History of the Baltic Countries</b>	Európa Tanács, Észtország, Lettország, Litvánia	1999	trilaterális együttműködés	regionális identitásépítés
	<b>New Ways to the past</b>	EuroClio, észtországi és lettországi történelemtanár szervezetek	1998-2000	szakmai-civil tananyagfejlesztés háttérnyelv	
Közép-Európa	<b>Francia-német tankönyvrevízió</b>	Franciaország, Németország, ICIC, Franco-German Youth Office, UNESCO	1935-1939; 1945-2006	Bilaterális tankönyvrevízió	konfliktusrendezés
	<b>Lengyel-német tankönyvrevízió</b>	Lengyelország, Németország, UNESCO	1945-2016	Bilaterális tankönyvrevízió	konfliktusrendezés
	<b>Szlovák-magyar tankönyvrevízió</b>	Szlovákia, Magyarország, Szlovák Történelemtanár Társulata, Fórum Kisebbségkutató Intézet	1996-	Bilaterális és civil tankönyvrevízió	konfliktusrendezés
	<b>Online Teaching in the Visegrád Region</b>	EuroClio, történelemtanár szervezetek a Visegrádi 4-ek közül: Szlovákia (CEDIN), Csehország (German School of Prague), Lengyelország Pilsuczi Intézet, Magyarország (MTT TT)	2019-	Tudományos-civil oktatási projekt tankönyvkiadással és tananyagfejlesztéssel	regionális identitásépítés
Dél-Kelet-Európa	<b>Nations and States in Southeast Europe</b>	Centre for Democracy of Reconciliation in South Eastern Europe, történészek, helyi történelemtanár	-2005	Tudományos-civil tankönyvfejlesztő projekt	konfliktusrendezés
	<b>Change and Continuity in Everyday Life in Albania, Bulgaria and Macedonia 1945-2000</b>	EuroClio, Hollandia Kormány, albániai, bulgáriai, macedóniai történelemtanár szervezetek	2000-2003	Szakmai-civil tankönyvfejlesztő projekt	konfliktusrendezés
	<b>Ordinary People in an Extraordinary Country, Every Day Life in Bosnia and Herzegovina, Croatia and Serbia</b>	EuroClio, boszniai, horvát és szerb történelemtanár civilszervezetek	-2007	Szakmai-civil tankönyvfejlesztő projekt	konfliktusrendezés
	<b>Education Partnership for Advocacy, Capacity-Building and Transformation</b>	EuroClio, történelemtanár civilszervezetek a Balkán-félszigetről: Montenegro (HIPMONT), Koszovo (SHMHK), Macedónia (ANIM), Szerbia (UDI), Albánia (ALBNA), Bosznia és Hercegovina (HIP BH)	2019-	Tudományos-civil oktatási projekt tankönyvkiadással és tananyagfejlesztéssel	konfliktusrendezés
	<b>Learning History that is not yet History</b>	EuroClio, történelemtanár civilszervezetek a Balkán-félszigetről: Montenegro (HIPMONT), Koszovo (SHMHK), Macedónia (ANIM), Szerbia (UDI), Albánia (ALBNA), Bosznia és Hercegovina (HIP BH), Horvátország (HUNP), Szlovénia (SHTA)	2016-	Tudományos-civil oktatási projekt tankönyvkiadással és tananyagfejlesztéssel	konfliktusrendezés
<b>Kelet-Európa</b>	<b>The Black Sea, A history of Interactions</b>	Európa Tanács, Bulgária, Georgia, Moldova, Románia, Oroszország, Törökország, Ukrajna	-2004	Multilaterális tananyagfejlesztési projekt	konfliktusrendezés?
Páneurópai	<b>Histoire de l'Europe</b>	Európa Tanács, 12 tagállam	-1992	Multilaterális tankönyvprojekt	regionális identitásépítés
	<b>Teaching European History in the 21st century</b>	EuroClio, 7 egyetem: Utrecht, Madrid, Humboldt Berlin, Sheffield, Karlova (Prága), EL TE (Budapest)	2019-22	Tudományos-civil tankönyvprojekt	regionális identitásépítés
Kaukázus-régió	<b>Tbilisi Initiative</b>	Európa Tanács, Örményország, Azerbajdzsán, Georgia, Oroszország, Törökország	1997-2002	Multilaterális tananyagfejlesztési projekt	konfliktusrendezés
	<b>Divided Memories and Reconciliation</b>	Stanford Egyetem Ázsia-Csendes-óceáni Kutatóközpontja, transznacionális kutatócsoport	2006-	Tudományos-civil oktatási projekt tankönyvkiadással és tankönyvkiadással	konfliktusrendezés
Kelet-Ázsia	<b>Kínai-koreai-japán tankönyvrevízió</b>	Georg Eckert Institute for Textbook Revision, Asia Peace and History Education Network, Chinese Academy of Social Sciences, 2 kínai egyetem, 12 japán egyetem, Association of Women's History Studies (Japan), Children and Textbooks Japan 21 Network, 5 koreai egyetem, National Institute of Korean History	2002-	Trilaterális tankönyvrevízió és együttműködés	konfliktusrendezés
	<b>ASEAN tankönyvprojekt</b>	Association of Southeast Asian Nations, 10 Dél-kelet-ázsiai ország	-2012	Multilaterális tananyagfejlesztés	regionális identitásépítés
	<b>Rethinking Pakistan and India's Shared History</b>	Seeds of Peace globális emvőszervezet	1993-	Gyermektáborok, tananyagfejlesztés	konfliktusrendezés
	<b>Palesztin-izraeli tankönyvrevízió</b>	Peace Research Institute in the Middle East, Betlehem Egyetem, Ben-Gurion Egyetem	2002-2007	Bilaterális tankönyvrevízió	konfliktusrendezés

lépnek, amelynek szemléletformáló hatása későbbi tevékenységükre, s rajtuk keresztül az adott szervezet, iskola, egyetem vagy kiadó más szereplőinek gondolkodására is hatást gyakorolhat.

A világ számtalan más pontján indultak tankönyvkutatáson alapuló és konfliktusfeloldást célzó, békés egymás mellett élést támogató projektek. Ilyen a Seeds of Peace (Béke Magvai) nevű nemzetközi szervezet által koordinált indiai-pakisztáni tankönyvegyműködés (Rehman, 2013), vagy egy újabb kontinensre tekintve az afrikai International Conference on the Great Lakes Region (Nagy Tavak Régió Nemzetközi Konferenciájának) kiadványa (Bihirabake, 2021), ugyanakkor ezek részletes bemutatását jelen tanulmány terjedelmi keretei nem teszik lehetővé.

Szintén izgalmas kutatási irányt jelenthet az egyes népek, nemzetek, események és történelmi személyiségek megjelenésének vizsgálata szomszédos államok tankönyveiben, amelyeket Vajda Barnabás önálló tankönyvkutatási irányként mutat be (Vajda, 2020) és amelyek hosszú jegyzékét Gyertyánfy András és Fekete Bálint a történelemdidaktika bibliográfiájában sorolja fel (Gyertyánfy & Fekete, 2019).

Az összegzésből kirajzolódik, hogy a történelemtanítás komoly szerepet játszhat mindkét társadalmi funkcióban, a konfliktusrendezésben és a közös identitásépítésben is. Az viszont fontos kérdés lehet, hogy mi az a formátum a 2020-as években, ami alkalmas lehet ennek hatékony közvetítésére.

Szupranacionális szinten az egyes (tag)állami tantervek egyeztetése, közös pontok, javaslatcsomagok megfogalmazása. Nemzeti tartalomszabályozási szinten az alaptantervben megjelenő transznacionális és multiperspektivikus megközelítés hangsúlyának növelése.

A célok megfogalmazása és a tantervi keret létrehozása mellett természetesen elengedhetetlen a tananyagfejlesztés is. Az utóbbi évek digitális pedagógiai innovációinak következtében bizonyára a nyomtatott, statikus könyv formátum helyét közös, adaptálható platformok és kapcsolódó komplex blended learning kurzusok tölthetik be. Ebbe az irányba mutató példaként említhető az EuroClio Historiana című szerkeszthető virtuális tanulási környezete és a széleskörű európai szakértelmet felvonultató nagyvolumenű tananyagfejlesztési projektek sorozata, amelyek tartalommal töltik meg (Fodor, 2023).

## 4. IRODALOM

### 4.1. HIVATKOZOTT TANKÖNYVEK

*Europa – Unsere Geschichte*, Band 1: *Von der Ur- und Frühgeschichte bis zum Mittelalter*. Eduversum, Wiesbaden 2016, ISBN 978-3-942708-29-6

*Histoire/Geschichte – L'Europe et le monde depuis 1945*. Nathan, Paris, 2006.

Hansen, J.; Hung, J.; Ira, J.; Klement, J.; Lesage, S.; Simal, J. L.; Tompkins, A. (2022) *The European Experience A Multi-Perspective History of Modern Europe, 1500–2000* European Commission 10.11647/OBP.0323

## 4.2. HIVATKOZOTT SZAKIRODALOM

- ASEAN. (2012). *ASEAN Curriculum Sourcebook*. ASEAN.
- Bihirabake, A.-M. (2021). *Peace Education Handbook for the Great Lakes Region*. Bujumbura: International Conference on the Great Lakes Region.
- Clavin, P. (2005). Defining Transnationalism. *Contemporary European History* (vol. 14, no. 4).
- EuroClio. (2023). *Teaching European History in the 21st century*.
- F. Dárdai, Á. (2006). *Történelmi Megismerés - Történelmi gondolkodás*. Pécs: PTE Központi Könyvtár.
- Gyertyánfy, A. Fekete B. (2019) A történelemtanítás digitális bibliográfiája: Dinamikusan bővülő válogatás a történelemtanításhoz kapcsolódó írásokból [https://diakoffice-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/fekete\\_balint\\_sulid\\_hu/EbukawLdUiBOjJrIRP2ZUOcBAKMoW6d8KFTFmz9c-MedQA?rttime=99R56m-A20g](https://diakoffice-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/fekete_balint_sulid_hu/EbukawLdUiBOjJrIRP2ZUOcBAKMoW6d8KFTFmz9c-MedQA?rttime=99R56m-A20g) (2023.07.10.)
- Falk, P. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Párizs-Braunschweig: UNESCO, Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- Fodor R. (2023). *Digitális remények és ígéretek - Történelemtanítást támogató nemzetközi és hazai virtuális tanulási környezetek komparatív vizsgálata*. Bonus Intra Melior Exi, Mathias Corvinus Collegium.
- Fuchs, E., & Vera, E. R. (2018). *Textbooks and War: Historical and Multinational Perspectives*. Palgrave Studies in Educational Media.
- Gyáni, G. (2018). *Nemzeti vagy transznacionális történelem Kalligram*. Budapest: Kalligram.
- Hardacre, H. (2023). *Constitutional Revision in Japan Research Project*. 2023. Január, <https://www.crjapan.org/chapters>
- Hung, J. (2021.). Towards a history education for the 21st Century: An interview with Dr. Jochen Hung. (A. Holtberget) EuroClio.
- Ivanova, A. (2020. szeptember). *Learning History that is not yet History II*. . Forrás: EuroClio: <https://euroclio.eu/projects/learning-history-which-is-not-yet-history-ii/>
- Jakab, G. (2007). Lehet-e közös magyar-szlovák történelemkönyvet írni? *Iskolakultúra*(8-10).
- Jakab, G., ifj. Lator, L., Viliam, K., & Vajda, B. (2011). Magyar és szlovák történelemtanárok együttműködése. ((XLVI.) Új folyam II.).
- Kaposi, J. (2021). *Pendulum Movements: History Teaching in Hungary Circumstances and Issues*. Passau: Schenk Verlag.
- Katona, A. (2022). *Fél évszázad a történelemtanítás szolgálatában*. Budapest: Magyar Történelmi Társulat.
- Mihalik, G. (1941). A könyvnyomtatás jelentősége és szerepe gazdasági életünkben . *Városi Szemle XXVIII*.
- Peace Research Institute in the Middle East. (2007). *A Joint Palestinian and Israeli Curriculum Development Project*.
- Poddeh, E., & Alayan, S. (2018). *Multiple Alterities Views of Others in Textbooks of the Middle East*. Palgrave Macmillan.

- Strandling, R. (2001). Teaching 20th-century European History, Council of Europe
- Strandling, R. (2003). Multiperspectivity in History Teaching: a Guide for Teachers, Council of Europe
- Van der Leeuw, J. (2008). *A common textbook for Europe? Utopia or a Crucial Challenge?* in Bauer, Jan Patrick; Meyer-Hamme, Johannes; Körber, Andreas, eds. *Geschichtslernen, Innovation und Reflexion. Geschichts-didaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen.* festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag. *Geschichts-didaktik.* Centaurus.
- Vajda, B. (2020). *Történelemdidaktika és történelemtankönyv-kutatás.* Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar Történelem Tanszék.
- Vajda, B. (2021). Teaching the Cold War in the post-Cold War era. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture Yearbook of the International Society for History Didactics* (42).
- Wang, Z. (2009). Old Wounds, New Narratives: Joint History Textbook Writing and Peacebuilding in East Asia. *History and Memory*(Vol. 21, No. 1).

# A mohácsi csata az 1867 és 1945 közötti középiskolai történelemtankönyvekben



Molnár-Kovács Zsófia

## BEVEZETÉS

E tanulmány keretei között kísérletet teszünk a történelemtankönyvek lapjain tükröződő Mohács-kép feltárására, s ezáltal a mohácsi csata(vesztés) ábrázolásának behatóbb tanulmányozására a vizsgált korszakokban. A kutatás során nem esemény- és hadtörténeti megközelítéssel kívánjuk vizsgálni a mohácsi csatát, hanem nevelés- és oktatástörténeusként, a tankönyvkutatás oldaláról közelítünk a témához. A dualista korszak és a két világháború közti időszak középiskolai történelemtankönyveiben ábrázolt Mohács-kép vizsgálatát több szempontból is indokoltnak tartjuk. Ahogy Eckhardt Fuchs és Kathrin Henne is kifejti: „*A tankönyvkutatás területe szintén a kultúratudományok egyes aspektusait (például emlékezetkultúrák) kezdi egyre szándékosabban tanulmányozni. A tankönyvek olvashatók úgy, mint az emlékezet lenyomata, amely „tárgyalás”, azaz megemlékezni vágyó, kulturális-társadalmi egyeztetés útján rekonstruálható. Ez a folyamat általában két megközelítés alapján bonyolítható. Egyes tanulmányok az emlékezet és az identitás közti kapcsolatot hangsúlyozzák és arra kérdeznak rá, hogy mely európai, nemzeti, illetve vallásos koncepciók fedezhetők fel múltbéli tankönyvek narratíváinak szinkronikus összehasonlításával. Más tanulmányok inkább diakronikus megközelítést alkalmaznak, és arra fókuszálnak, hogy a jelen nyomait találják meg a múlt narratíváiban. Ezen kutatások célja az, hogy megállapíthassák, hogyan jelennek meg a tankönyvekben egyes jellegzetes történelmi periódusok vagy események [...].*”<sup>1</sup> (Fuchs és Henne, 2018. 34.). A mohácsi csata 500. évfordulójához (2026) közeledve ismét előtérbe kerül a csata szerepének, jelentőségének, következményeinek (újra)értelmezése, Mohács emlékezete és emlékezetpolitikája, a még tisztázatlan részletkérdések – például a csata helyszínének meghatározása, azonosítása (Gyenizse és mtsai, 2019) – iránti fokozott szakmai érdeklődés.<sup>2</sup> A szakirodalmat böngészve kevés tankönyvfókuszú elemzés, kutatási előzmény akad a kezünkbe. Illik Péter – aki maga is több, a 2010-es években publikált munkájában érinti, illetve vizsgálja a tankönyvek Mohács-képét – egyik tanulmányában így fogal-

1 A tanulmány szerzőjének saját fordítása.

2 Például a „*Mohács 1526–2026 – Rekonstrukció és emlékezet*” c. projekt <https://www.mohacs.btk.mta.hu/> Utolsó letöltés: 2023. 01. 14.

maz: „*Voltak korábbi résztanulmányok, amelyek a mohácsi csata tankönyvi megjelenésével foglalkoztak, azonban [...] időben és tankönyvtípusokban széles spektrumú vizsgálat eddig nem történt.*” (Illik, 2018. 230.). Varga Lilla és Elçin Macar 2022-ben közzétett szakcikkében szintén felhívja a figyelmet arra, hogy a történelemtankönyvek, amelyek talán a legfontosabb elemei a Mohácstól szóló diskurzus életben tartásának, eddig kevés figyelmet kaptak a kutatók részéről (Varga és Macar, 2022. 944.).

## A KUTATÁS CÉLJA ÉS A KUTATÓI KÉRDÉSEK

A vizsgálat során 12 történelemtankönyv mohácsi csatát magában foglaló tankönyvi fejezeteinek, alfejezeteinek tartalomelemző vizsgálatával a dualista korszak és a két világháború közötti időszak tankönyvi Mohács-képének megragadására törekszünk.

A központi kutatói kérdés a következő: *Hogyan ábrázolták az 1526. évi magyar történelmi eseményeket, szűkebb értelemben a mohácsi csatát a tankönyvek, tehát milyen Mohács-kép bontakozik ki az elemzés alá vont dualizmus kori és két világháború közötti magyar középiskolai történelemtankönyvekben?*

Az ehhez kapcsolódó kutatói kérdések pedig a következők:

1. Mely középiskolai évfolyamokon és milyen hangsúllyal jelenik meg az 1526. évi események, illetve a mohácsi csata tanítása?
2. Milyen megközelítésmóddal találkozunk a tankönyvekben? Milyen tendenciák érzékelhetőek?
3. Változtak-e, s ha igen, hogyan változtak a vizsgált időszakokban a Mohács-képet befolyásoló tankönyvi tartalmak? Milyen korszakspecifikus vonások azonosíthatók?
4. Mohács mint szimbólum megjelenik-e a tankönyvekben, s ha igen, milyen jelentés társul a mohácsi csata ábrázolásához?

## A KUTATÁS MÓDSZEREI

A kutatás kezdeti szakaszában, az elemzés elkészítése előtt feldolgoztuk a tanulmány témáját övező releváns szakirodalmat. A dualizmus kori és a két világháború közötti időszakot érintő Mohács-kép kutatásunk kapcsán a vizsgált téma szűkebb másodlagos forrásbázissal dolgoztunk, így kiemelten a tankönyvi szakirodalomra fókuszáltunk.

A kutatás forrás- és dokumentumelemzésre is épült, ugyanakkor a két korszak történelemtankönyveinek Mohács-kép vizsgálata során a tartalomelemzés jelent meg domináns módszerként. „*A tartalomelemzés egy olyan interdiszciplináris módszer, amelynek segítségével a közlemények (gyakorlatilag a legtöbbször szövegek) rejtett, tehát nyíltan, expressis verbis ki nem fejezett tulajdonságai is feltárhatóak.*” (Antal, 1976. 44–45.). A tartalomelemzés révén tehát a tankönyvi textus látens tartalma is megismerhető, így a tankönyvi Mohács-kép feltárása során árnyalt és sokrétű eredményeket kap(hat)unk (lásd Babbie, 2008. 357–358.). A tartalomelemzés elvégzéséhez számítógépes szoftvert nem alkalmaztunk.

## A KUTATÁS FORRÁSAI

A kutatás kiemelt elsődleges forrásait a  *hazai középiskolai magyar történelmi tankönyvek*  jelentik. A forrásanyag kiválasztásának mérlegelésekor Illik Péter megállapításaiból indulunk ki, mely szerint: „*A 18. századi tankönyvek főként német és latin nyelvűek. Ezekben nyoma nincsen a mohácsi csatának, nem jelenik meg. [...] Így tulajdonképpen a 19. századi nemzettudat szüli meg a Mohács-szimbólumot, és vési bele a közgondolkodásba. Ez [...] megerősíti azon feltevést is, hogy eddig az időszakig a mohácsi csata, bár tényként létezett (hiszen megtörtént), egyáltalán nem tekintették fordulópontnak, nem foglalt el különleges helyet a magyar történelemben!*” (Illik, 2018. 230.). A tankönyvi források feltárása és számbavétele során – többek között – ezért is esett a választás az 1867–1918 közötti dualista időszak, valamint a két világháború közötti évek tankönyvkinálatára. A vizsgálati mintát tehát e két korszak történelemtankönyvei jelentik.

A kutatás során reprezentatív elemzés megvalósítása volt a cél, ennek érdekében pedig több kitétel mentén is átgondoltuk és rögzítettük a  *tankönyvek kiválasztásának kritériumait* :

1. Az elemzés kizárólag középiskolai történelemtankönyvekre fókuszál.
2. A kiválasztott tankönyvek valamennyi, az adott korszakban „középiskolaként” definiált intézményben használatban voltak, általános megjelöléssel élve a középiskola osztályai számára íródtak.
3. A leányközépiskolai tankönyvek nem képezték a vizsgálat tárgyát.
4. Kizárólag a magyar (nemzeti) történelmi tankönyvek elemzését tűztük ki célul, az egyetemes történelmi tankönyvek tehát nem képezték az elemzés tárgyát.
5. A kutatás két korszak: az ún. dualista korszak, továbbá a két világháború közti évek tankönyvi kötetének vizsgálatát helyezte előtérbe.
6. Fontosnak tartottuk, hogy mindkét megjelölt korszak esetében a kiválasztott tankönyvek a korszak egészét reprezentálják, így annak első, középső és utolsó szakaszából is kiemeltünk köteteket.
7. Arra törekedtünk, hogy mindkét vizsgált időszakból azonos mennyiségű tankönyv kerüljön a vizsgálati mintába.
8. Mintaválasztásunkat igyekeztünk a vonatkozó középiskolai tantervek érvényességéhez, megjelenéséhez is igazítani, hogy az esetleges tantervi módosítások a tankönyveken keresztül tetten érhetőek legyenek.
9. Arra törekedtünk, hogy minden érintett évfolyamról kerüljön be tankönyv a vizsgálati mintába, így a 3. és 8. osztályos –, illetve egy esetben 7. osztályos – magyar történelmi tankönyvekből egyaránt válogattunk.
10. Tudatosan alakítottuk úgy a mintát – a széles tankönyvszerzői paletta érdekében –, hogy egy szerzőtől csak egyetlen tankönyv szerepeljen benne, tehát minden elemzés alá volt tankönyv más-más szerző(k) alkotása.
11. Nem volt célunk, hogy a kiválasztott tankönyvek minden kiadását elemezzük, így egy adott tankönyv esetében annak egyetlen kiadására összpontosítottunk.
12. A kiadókat tekintve ugyanakkor egy szélesebb mérítési bázissal dolgoztunk, s igyekeztünk minél több (tankönyv)kiadó reprezentációját biztosítani a mintában.

A vizsgálat e paraméterek és elvi megfontolások gondos figyelembevételével összesen 12 tankönyv elemző áttekintését valósítja meg. A fókuszba emelt kötetek tehát – időrendben és évfolyamok szerint – a következők (a vizsgálati mintát képező tankönyvek pontos bibliográfiai adatait lásd *Felhasznált források – tankönyvek*):

1. Tankó János (1885, szerk.). *Magyarország története rövid előadásban*. (3. osztály).
2. Varga Ottó (1885). *A magyarok oknyomozó történelme*. (8. osztály).
3. Gaál Mózes és Helmár Ágost (1900). *Magyarország története*. I. kötet. 1526-ig. (3. osztály).
4. Mangold Lajos (1903). *A magyarok oknyomozó történelme*. (8. osztály).
5. Andor József (1912). *Magyarország története*. (8. osztály).
6. Kiss Lajos (1916). *Magyarország története a legrégibb időktől a mohácsi vészig*. (3. osztály).
7. Ujházy László (1920). *A magyar nemzet oknyomozó történelme*. (8. osztály).
8. Jászai Rezső (1921). *Magyarország története a legrégibb időktől a mohácsi vészig*. (3. osztály).
9. Ember István (1926). *A magyar nemzet története*. (3. osztály).
10. Miskolczy István és Szolomájer Tasziló (1931). *Magyarország története*. (8. osztály).
11. Marczinkó Ferenc, v. Pálfi János és Várady Erzsébet (1941). *Magyarország története a Szatmári békéig*. (7. osztály).
12. Balogh Albin (1942). *Magyarország történelme*. (3. osztály).

A Mohács-kép kutatás tankönyvfókuszú vizsgálati előzményeinek, a témát taglaló publikációknak az áttekintésével és rendszerezésével a rendelkezésünkre álló kutatási eredmények irányaira, a kutatási kérdésekre, megközelítésmódokra és a vizsgált korszakokra, forrás csoportokra összpontosítottunk, hogy azokat alapul véve jelen tankönyvvizsgálat során a konstruktív kutatómunka kereteit biztosítani tudjuk. A szakirodalmi bázis feltérképezése során világossá vált, hogy a téma (még) nem rendelkezik széleskörű tankönyvkutatási előzményekkel és eredményekkel, mindössze hat hosszabb-rövidebb publikációt, s két tudományos előadást<sup>3</sup> ölel fel (Bernáth, 1976; Pesti, 1979; Dévényi, 2013; Illik, 2018; Molnár-Kovács, 2022, 2023; Varga és Macar, 2022). A hazai vizsgálati előzmények számbavétele során megállapítottuk, hogy a releváns publikációk az 1970-es és a 2010/2020-as évekből – a csata 450. és közelgő 500. évfordulója körüli évekből – származnak. A vizsgálatok során főként a 20. században használt történelemtankönyvek, a Horthy-korszak és a szocialista időszak tankönyvi köteteknek behatóbb tanulmányozására esett a választás, ugyanakkor a 18–19. század tankönyveinek vizsgálati szándéka, elemző feltárása is megjelenik már. A tankönyvelemzések – a tankönyvi szövegek vizsgálata nyomán – elsősorban tartalmi és szemléleti kérdéseket, az új tudományos eredmények érvényesülésének kérdését, a historiográfiai hagyományok megjelenését és a Mohács-narratíva változásának problémakörét boncolgatják.

---

3 Az egyik tudományos előadás, melynek összefoglalója absztrakt formájában nem elérhető: Dévényi Anna – Gözsy Zoltán: *1526 a történetírásban és a történelemtankönyvekben*. Elhangzott: 2020. szeptember 18-án, a „Mohács Körkép a Bölcsészeti- és Társadalomtudományokban” című konferencián, Pécsen (PTE BTK-TTK Kari Tanácssterem).



## A TANKÖNYVEK ELEMZÉSE

A tankönyvek lapjain keresztül tükröződő Mohács-képet több aspektusból, több kutatási módszer segítségével igyekeztünk feltárni, melynek egyik kiemelt lehetőségét a *tankönyvi textusra fókuszáló tartalomelemzés* kínálta. A tankönyvi szöveg árnyalt vizsgálata során ugyanakkor nem a teljes tankönyvek elemzésére vállalkoztunk, hanem a kötetek egy meghatározott egységét: az 1526. évi mohácsi csatát tárgyaló fejezeteket, alfejezeteket<sup>4</sup> vetettük tüzetesebben vizsgálat alá. Ezen részek/egységek közös sajátossága tehát, hogy:

- szerves részét képezi az 1526. évi események, illetve konkrétan az 1526. augusztus 29-én zajlott mohácsi csata tárgyalása, mely általában az adott egység utolsó (záró) altémájaként jelenik meg.
- a benne foglalt történelmi tananyag tartalma többnyire ezzel az átfogó címmel jellemezhető: *Magyarország hanyatlása a Jagellók korában*, így az 1526. évi események tankönyvi feltárása nem csupán az 1526. évre szűkül le, hanem az azt megelőző három és fél évtizedre (1490–1526) is kiterjed.

Ebből kifolyólag e fejezetek, alfejezetek kiválasztása és vizsgálata lehetővé teszi a dualizmus kori és a két világháború közötti időszak középkorai történelemtankönyvekben tárgyalt/ábrázolt ún. Mohács-kép főbb tendenciáit megragadó fejlődési ív megrajzolását.

A vizsgált fejezetek, alfejezetek tehát a *Jagelló-kori Magyarország áttekintésére* vállalkoznak (lásd Tankó, 1885. 71–76.; Varga, 1885. 121–129.; Gaál és Helmár, 1900. 71–75.; Mangold, 1903. 166–181.; Kiss, 1916. 100–111.; Andor, 1912. 89–98.; Jászai, 1921. 108–118.; Ujházy, 1920. 129–142.; Ember, 1926. 67–72.; Miskolczy és Szolomájer, 1931. 85–92.; Balogh, 1942. 59–62.; Marczinkó és mtsai, 1941. 94–100.), melyet a tankönyvi fejezetcímek, illetve alfejezetcímek a „*nemzeti süllyedés (sic!) kora*”-ként (Tankó, 1885. 71.), „*az ország hanyatlása*”-ként (pl. Varga, 1885. 121.), a „*királyi hatalom hanyatlása*”-ként (Gaál és Helmár, 1900. 71.), illetve az „*ország romlása*”-ként (Marczinkó és mtsai, 1941. 94.) aposztrófálnak.

A tankönyvelemzés, illetve a tartalomelemzés előkészítéseként, először a releváns tankönyvi fejezetek, alfejezetek egészét globálisan vettük közelebről szemügyre. Ennek részeként főként arra voltunk kíváncsiak, hogy a *mohácsi csatát magában foglaló tankönyvi fejezetek, illetve egységek felépítése hogyan jellemezhető*, tehát maga a tankönyv milyen főbb strukturális egységekre tagolódik. Először tehát megnéztük, mely tankönyvi fejezetek/egységek tartalmazzák a mohácsi csata témakörét, majd ezt követően a vizsgált tankönyvi fejezet alfejezeteinek címét, azok sorrendjét is átnéztük. Ez alapján egyértelműen körvonalazódott – és megerősítést nyert – az a tendencia, mely szerint a mohácsi csata kérdésköre, annak feldolgozása az adott évfolyamra előirányzott fő tematikai csomópont-

4 A vizsgált tankönyvek esetében – ahogy egy korábbi, dualizmus kori tankönyvekre fókuszáló kutatásunk során is tapasztaltuk (lásd Molnár-Kovács, 2015) – egy-egy tankönyvi egység elnevezése meglehetősen változó. A tankönyvszerzők előszeretettel használják a „fejezet”, a „szakasz”, illetve a „rész” elnevezést. Emellett pedig a különböző tankönyvek időrendi szakaszolása, strukturálása sem egységes. Ezen okok miatt döntöttünk úgy, hogy minden esetben figyelembe vesszük az adott tankönyv felépítését, s ahol indokoltnak látjuk, nem egy komplett tankönyvi egységet (fejezetet/szakaszt/részt) vonunk vizsgálat alá, hanem azon belül azt a legnagyobb egységet (kisebb „fejezeteket”, alfejezeteket), mely az elemzett témánk szempontjából valóban releváns. A vizsgálat során meghatározott tankönyvi egység(ek) esetében ezért is fogalmazzuk árnyaltan, s használjuk a *fejezet/alfejezet* kifejezéseket.

tok egyikének záróakkordjaként, zárómomentumaként azonosítható. A tankönyvi alcímeket átnézve pedig szintén látható, hogy a tankönyvek felénél a „*mohácsi csata*” vagy a „*mohácsi vész*” kifejezés magában az alcímekben is megjelenik.

A strukturális tagolódás vizsgálatát tovább mélyítve nem csupán a tankönyv által direkt módon közzétett és kínált struktúrára (tankönyvi leckék címe és az alcímek sorrendisége) voltunk kíváncsiak. A releváns tankönyvi fejezet és alfejezetei szövegének tartalma alapján a tankönyvi leckék belső struktúráját is fel kívántuk tární, tehát a tankönyvi szövegek elolvasását követően magunk tettünk arra vonatkozó megállapításokat, hogy adott szövegrész miről kíván szólni. A strukturális egységek kialakításakor egy-egy bekezdést egy-egy gondolati ívnek tekintettünk, így egy adott bekezdést egyben kezeltünk, annak gondolati egységét nem bontottuk tovább. A tartalmi egységek kialakítása során kutatásunk célját és tárgyát is szem előtt tartottuk, s azok rögzítése során a tankönyvi szövegre alapozott átfogó elnevezésekre törekedtünk. A 3. osztályos tankönyvek esetében összesen 11, míg a 7. és 8. osztályos tankönyveknél 12 egységet határoztunk meg, melyek egy egység kivételével teljesen megegyeznek.<sup>5</sup> Egyetlen kivétel van tehát, mely a „*Külügyi helyzet 1526 kapujában*” elnevezéssel bír, erre utaló gondolatokat a 7. és 8. osztályos tankönyvek egy része – önálló gondolati ív formájában – magában foglal. A 3. osztályos tankönyvek esetében az „*Előzmények: Mátyás király halála után, II. Ulászló uralkodása*” és a „*II. Lajos trónra lépése, közállapotok*”, valamint „*A török hadjárat megindítása Magyarország ellen 1526-ban*” című egységek minden tankönyvben beazonosíthatók. A 7. és 8. osztályos kötetekben pedig az „*Előzmények: Mátyás király halála után, II. Ulászló uralkodása*”, „*A rendi küzdelem megújulása*” és „*A török hadjárat megindítása Magyarország ellen 1526-ban*” gondolatkörök jelennek meg valamennyi vizsgált kiadásban. Mindezek mellett két markáns megállapítást is tehetünk. Az egyik, hogy *mind a dualista korszak, mind pedig a két világháború közti időszak magyar középiskolai tankönyveiben jól körvonalazódó egységet, hangsúlyos gondolati ívet alkot az 1526. évi magyarországi török hadjárat megindításának leírása*. A másik pedig, hogy *a két világháború közti időszak tankönyvei a mohácsi csata, illetve csatavesztés szerepét, jelentőségét is kifejtik, megjelenítik, míg a dualizmus tankönyvei erre nem térnek ki*.

E globális áttekintés és iránymutató vizsgálati fázist követően a tankönyvi Mohács-kép tartalmi vizsgálatát egy korábbi kutatásunkban már eredményesen alkalmazott lépéssor mentén végeztük el (lásd Molnár-Kovács, 2015).

A tartalomelemző lépések pedig a következők:

1. A kutatói célok és kutatói kérdések alapján a kutatási források és a vizsgálati módszerek meghatározása
2. Tartalmi főkategóriák meghatározása és rögzítése; a főkategóriák átfogó kvantitatív elemzése

5 A 12 egység: 1. *Előzmények: Mátyás király halála után, II. Ulászló uralkodása*; 2. *II. Lajos trónra lépése, közállapotok*; 3. *Szulejmán trónra lépése, a Magyarország elleni török háború előkészületei*; 4. *Török hadjárat Magyarország ellen 1521-ben*; 5. *Magyar védelmi intézkedési törekvések a törökkel szembeni vereség okán*; 6. *A rendi küzdelem megújulása*; 7. *Külügyi helyzet 1526 kapujában*; 8. *A török hadjárat megindítása Magyarország ellen 1526-ban*; 9. *A mohácsi csata (1526) leírása*; 10. *A mohácsi csatát követő napok eseményei*; 11. *A mohácsi csatavesztés (hanyatlás) okai*; 12. *A mohácsi csata, illetve csatavesztés szerepe, jelentősége*.

3. „Mohács” mint tartalmi főkategória részletes vizsgálata; a „Moháccsal” kapcsolatos kifejezések, gondolati ívek összegyűjtése, rendszerezése
4. „Moháccsal” kapcsolatos szókapcsolatok vizsgálata; hívószavak indukálása
5. A hívószavak kategorizálása; tartalmi alkategóriák megalkotása
6. A hívószavakra építve a tartalmi alkategóriák vizsgálata
7. Összegzés – a vizsgálati eredmények rögzítése a „Mohács” mint tartalmi főkategóriára vonatkozóan

A továbbiakban az elvégzett tartalomelemzés részletes kifejtésére fókuszálunk, melynek során a 2–7. vizsgálati lépéseket részletesen is kibontjuk. Az 1. pontot ugyanakkor nem mutatjuk be, hiszen a kutatás célját, a kutatói kérdéseket, a vizsgálati módszereket és a kutatás forrásait a tanulmány első részében már körültekintően ismertettük.

## TARTALMI FŐKATEGÓRIÁK MEGHATÁROZÁSA ÉS RÖGZÍTÉSE; A FŐKATEGÓRIÁK ÁTFOGÓ KVANTITATÍV ELEMZÉSE

A tartalmi főkategória(k) meghatározása során több szempontot is mérlegelnünk kellett. Egyrészt – a kutatói célok és kérdések tükrében – a „*Mohács*” mint *alapvető főkategória* rögzítését magától értetődőnek tekintettük. Másrészt mivel a főkategóriák felállítása során fontos szempont, hogy azok minden esetben azonos kategóriaszintet képezzenek, tehát ún. „egyenrangú” kategóriaként is megállják a helyüket, döntést kellett hoznunk arról, hogy a vizsgált tankönyvi szövegek tekintetében kívánunk-e és tudunk-e élni a további főkategória-állítás lehetőségével. Arra a döntésre jutottunk, hogy a tartalomelemzés során egyetlen főkategóriával dolgozunk, további főkategóriák állítása jelen kutatás során nem szükségszerű. *A fókuszba emelt főkategóriánk tehát Mohács.* E mérlegelést követően a felállított főkategóriát egy átfogó kvantitatív elemzés alá vettük. Valamennyi vizsgált tankönyvi fejezetet, alfejezetet átnéztünk, majd azonosítottuk és megszámoztuk a főkategória elnevezését reprezentáló kifejezéseket, szóösszetételeket, valamint előtagokat és rövidítéseket. Mohács főkategória esetében az azonosított kifejezések a következők voltak: *Mohács, mohácsi.* E szóösszetételek, kifejezések mentén pedig rögzítettük azok előfordulásának számát minden tankönyv esetében külön-külön. E kvantitatív elemzés eredményeit az 1. táblázat tartalmazza.

Vizsgált tankönyvek	Mohács mint tartalmi főkategória előfordulása
Tankó, 1885	2
Varga, 1885	3
Gaál és Helmár, 1900	2
Mangold, 1903	23

Andor, 1912	3
Kiss, 1916	4
Ujházy, 1920	3
Jászai, 1921	3
Ember, 1926	3
Miskolczi és Szolomájer, 1931	4
Marczinkó és mtsai, 1941	4
Balogh, 1942	4
Összesen (db)	58

*1. táblázat. A tartalmi főkategória („Mohács”) előfordulása a vizsgált tankönyvi fejezetekben, alfejezetekben (kiadás éve szerinti sorrendben) (Forrás: saját szerkesztés)*

A „Mohács” főkategóriát a 12 db vizsgált tankönyv fejezeteiben, alfejezeteiben összesen 58 db kifejezés reprezentálja. A táblázat tankönyvekre vetített előfordulási adatait átnézve Mangold Lajos tankönyve (Mangold, 1903) esetében szembetűnő „Mohács” kimagasló előfordulása (23 db az 58-ból). Ez részben a fókuszba került tankönyvi alfejezetek irodalomjegyzékeiben található nagy számú Mohács-tematikájú művek címadataival magyarázható, de ettől függetlenül is kijelenthetjük, hogy e tankönyv esetében az átlagnál jóval magasabb számú előfordulás azonosítható. A bevezető fázisban végzett átfogó elemzés során a tankönyvi leckék belső struktúráját vizsgáltuk, így rálátásunk nyílt arra, hogy milyen belső tartalmi egységek körvonalazódnak a vizsgált fejezetekben, alfejezetekben. Az ott azonosított 11, illetve 12 tankönyvi belső egységből a Mangold-tankönyvben egyet kivéve mindegyik egység megjelenik, míg a többi vizsgált tankönyvben ennél kevesebb belső tartalmi egységet sikerült megragadni. Emellett az is megállapítható, hogy az elemzés alá vont 12 tankönyvi részletet, leckét tekintve Mangold Lajos tankönyvéből vettük górcső alá a legnagyobb összoldalszámmal bíró egységet (16 oldalt), így a nagyobb lapterjedelem a gondolati ívek részletesebb kifejtésére, taglalására is lehetőséget adhatott (lásd Mangold, 1903. 166–181.).

Az 1. táblázat adataira visszatérve – s az említett kirívó példától eltekintve –, mint látjuk, a vizsgált tankönyvi egységek többségében mintegy 3–4 alkalommal fordul elő „Mohács” vagy az azt reprezentáló valamely kifejezés. A két korszak tankönyveiből nyert adatokat egymással is összevetve pedig szembetűnő, hogy míg a dualizmus idején 2–3 előfordulás a jellemző (pl. Tankó, 1885 esetében 2 db), addig a két világháború közti időszakban már 3–4 előfordulás azonosítható, s a korszak végére a dualista időszak első feléből vett vizsgálati minta számadataihoz képest megduplázódik (pl. Balogh, 1942 esetében 4 db). Az 1. táblázat alapján tehát kijelenthető, hogy a kiadások előrehaladtával a Mohács-előfordulások száma nő.

## „MOHÁCS” MINT TARTALMI FŐKATEGÓRIA RÉSZLETES VIZSGÁLATA; A „MOHÁCCSAL” KAPCSOLATOS KIFEJEZÉSEK, GONDOLATI ÍVEK ÖSSZEGYŰJTÉSE, RENDSZEREZÉSE

A továbbiakban a „Mohács” főkategória elmélyültebb vizsgálatára fókuszálunk. A 12 vizsgált tankönyvi egységben 58 db „Mohácsot” reprezentáló kifejezést és szóösszetételt találtunk. A „Mohács” tartalmi főkategória-előfordulás elemző vizsgálata a tankönyvi szövegben, a textuson túl a tankönyvi illusztrációkat, illetve kiemelten azok feliratait, a „Moháccsal” kapcsolatos képaláírásokat is érintette, így az 58 db előfordulás az illusztrációs bázisra kiterjedő számadatokat is magában foglalja. A 12 db vizsgált tankönyv, illetve azok releváns fejezetei, alfejezetei esetében összesen 5 db mű tartalmaz képi illusztrációt (Gaál és Helmár, 1900; Jászai, 1921; Ujházy, 1920; Ember, 1926; Balogh, 1942), melyek közül 2 db képaláírás reprezentálja „Mohácsot”.

Ezután kvantitatív és kvalitatív irányú munkafázis következett, melynek során analízis és szisztematizáló tevékenységet egyaránt végeztünk. E mentén két fő vizsgálati lépést végeztünk el. Egyrészt tankönyvi bontásban összegyűjtöttük és rendszereztük azokat a gondolati íveket (idézeteket), melyekben „Mohács” mint tartalmi főkategória azonosítható volt. Másrészt pedig meghatároztuk a „Mohács” főkategória előfordulási gyakoriságát a fókuszba emelt tankönyvi leckékben, melyhez egy ún. sűrűségi mutatószámot<sup>6</sup> társítottunk. A kiszámolt tankönyvi sűrűségi mutatók alapján kijelenthető, hogy a vizsgált tankönyvi fejezetekben, alfejezetekben átlagosan minden második vagy harmadik tankönyvi oldalon egyszer említik, ábrázolják Mohácsot. A legnagyobb sűrűségi mutatóval Mangold Lajos – fentebb már említett – tankönyve (Mangold, 1903) rendelkezik, míg a legkevessebbel Ujházy László tankönyvi kötete (Ujházy, 1920) bír. A Mangold-tankönyv esetében átlagosan minden  $\frac{2}{3}$ -ad oldalon (tehát egy oldalon mintegy másfélszer, illetve minden két oldalon összesen háromszor), míg az Ujházy-tankönyvben átlagosan minden negyedik-ötödik oldalon említik, illetve ábrázolják „Mohácsot” a vizsgált tankönyvi fejezetekben, alfejezetekben.

Emellett látható továbbá, hogy a dualizmus időszakában – Mangold Lajos említett tankönyvétől (Mangold, 1903) eltekintve – a vizsgált tankönyvek sűrűségi mutatója a korszak egészében az átlag körül mozog, tehát a tankönyvek többségében minden harmadik oldalra jut egy Mohács-előfordulás. A két világháború közötti időszak elején viszont ennél alacsonyabb sűrűségi mutatószámmal (0,21) találkozunk (lásd Ujházy, 1920), majd ez a szám a kiadások előrehaladtával növekszik, s a korszak végére eléri a teljes vizsgálati mintára megállapított átlagot – azaz: 0,57-et (lásd Marczinkó és mtsai, 1941) –, illetve az 1-et (lásd Balogh, 1942).

A sűrűségi mutatót az évfolyamok (3. osztály és 7–8. osztály) szerint külön-külön és egymással összevetve – a tankönyvkiadás éve szerinti sorrend alapján – is megvizsgáltuk. A 3. évfolyam esetében a dualizmus kori vizsgálati mintában átlag körüli mutatókat látunk,

6 A sűrűségi mutatószám tulajdonképpen az egy oldalra jutó „Mohács” tartalmi főkategória számát jelenti valamennyi vizsgálati mintába tartozó tankönyv esetében külön-külön megállapítva. A mutatószám kiszámolásának módja: a „Mohács” főkategória-előfordulás egy tankönyvön belül megállapított összesített számát elosztjuk a vizsgált tankönyvi fejezetek, alfejezetek összoldalszámával.

míg a két világháború közti időszakot tekintve a korszak elején a sűrűségi mutató ennél kicsit kevesebb, majd növekszik, s az 1920-as évek közepére az átlagnak megfelelő lesz, s a korszak végére, az 1940-es évekre – kirívó módon – az átlagot is meghaladja. A 8. osztályos tankönyvekben – a Mangold-tankönyvtől (Mangold, 1903) eltekintve – a dualizmus időszakában az átlag körül mozog a sűrűségi mutató, a két világháború közti időszakban pedig a sűrűségi mutató egyértelműen növekszik, s a vizsgált 3. osztályos történelemtan-könyvekhez hasonlóan változik, gyarapszik (a korszak elején átlag alatti, majd átlagos, s a korszak végére kissé meg is haladja az átlagot).

A két évfolyam (3. osztály és 7–8. osztály) adatait összevetve megállapítható, hogy a dualizmus korában mindkét évfolyam esetében a sűrűségi mutatók markánsan 0,3 körül vannak (kivéve Mangold, 1903), s ez a szám a korszak végére sem változik. A két világháború közti időszak elején csökkenés tapasztalható, azonban a kiadások előrehaladtával a sűrűségi mutatószám növekszik, s az 1920-as évek közepére, az 1930-as évek elejére újra eléri az átlagot, s a korszak végére kisebb-nagyobb mértékben meg is haladja azt (lásd Balogh, 1942).

## **„MOHÁCCSAL” KAPCSOLATOS SZÓKAPCSOLATOK VIZSGÁLATA; HÍVÓSZAVAK INDUKÁLÁSA**

Az előzőekben a „Mohács” tartalmi főkategória mélyebb tartalmi vizsgálatának első lépéseit végeztük el. A következőkben pedig a „Mohács” főkategóriát reprezentáló szóösszetételeket, kifejezéseket, előtagokat és rövidítéseket vesszük közelebről szemügyre, s minden egyes idézet esetében tüzetesen megvizsgáljuk az azokban előforduló Mohács-szókapcsolatokat, a gondolati ív Mohács-reprezentációit.

Minden egyes feltárt szókapcsolathoz, reprezentációhoz a következő lépésben egy hívószót társítottunk. A hívószavak létrehozása során igyekeztünk nagyon körültekintően eljárni. Arra törekedtünk, hogy a vizsgált reprezentációkat, kifejezéseket – az eredeti szöveggörnyezetet (is) a lehető legnagyobb mértékben figyelembe véve – megőrizzük, lehetőség szerint hívószóként is felhasználjuk. Amennyiben az eredeti kifejezéseket nem lehetett – vagy a szöveggörnyezet miatt nem volt célszerű – hívószóként felhasználni, akkor olyan hívószó megalkotását választottuk, amely a lehető legteljesebb mértékben visszatükrözte a tankönyvi textus „Moháccsal” kapcsolatos megközelítésmódját, a gondolati ív szöveggörnyezetéből kiolvasható tartalmi mondanivalóját.

A gondolati ívek rögzítése során arra is volt példa, hogy egy idézet, illetve gondolati ív több „Moháccsal” kapcsolatos reprezentációt tartalmazott. Ebben az esetben a gondolati ívet nem bontottuk meg, az idézetben belül valamennyi releváns kifejezést rögzítettünk, ugyanakkor minden egyes szókapcsolathoz külön hívószót társítottunk és külön sorszám-mal is elláttuk.

A fókuszba került tankönyvi fejezetek, alfejezetek áttekintése, a „Mohácsot” reprezentáló kifejezések azonosítása, valamint a gondolati ívek táblázatba rendezése után tehát hívószavakat indukáltunk. A 12 db tankönyvi lecke textusa, s az 58 db Mohács-előfordulás behatóbb vizsgálata alapján összesen 22 hívószót hoztunk létre, melyek ábécérendben a

következők: *csata, csata emléke, csatatér, gyásznapi, gyászos ütközet, hadjárat, határkő, hely, katasztrófa, leletek, megvetett kor vége, mező, rosszul fölállított és vezényelt sereg ütközete, sík, síkság, teljes bukás, temető, ütközet, vész, vész okai, veszedelem okai, vigasztalás.*

## **A HÍVÓSZAVAK KATEGORIZÁLÁSA; TARTALMI ALKATEGÓRIÁK MEGALKOTÁSA**

A hívószavak megalkotása után azok kategorizálása következett, tehát a „Mohács” mint tartalmi főkategórián belül ún. tartalmi alkategóriákat hoztunk létre a hívószavak csoportosításához, besorolásához. A tartalmi alkategóriák felállításakor tudatosan ügyeltünk arra, hogy a csoportosítást kizárólag a hívószavak jellege, azok jelentése, a szavak és kifejezések tartalmi mondanivalója határozza meg. Nem volt célunk, így attól is határozottan eltekintettünk, hogy a formálódó tartalmi alkategóriákhoz azonos számú hívószót rendeljünk. Ennek oka, hogy meglátásunk szerint a tartalmi alkategóriákat reprezentáló hívószavak mennyisége is jelentéssel bír, kiemelheti és megerősítheti például a Mohács-előfordulások hangsúlyait.

Valamennyi hívószó megfontolt és alapos áttekintése után összesen négy tartalmi alkategóriát állítottunk fel, s a 22 db hívószó az alábbi mennyiségi megoszlás szerint képviseli a felállított tartalmi alkategóriákat:

- *Mohács mint hadiesemény-konstrukció*: 6 db hívószó
- *Mohács mint helyszínek-konstrukció*: 4 db hívószó
- *Mohács mint korszakhatár-konstrukció*: 2 db hívószó
- *Mohács mint veszteség-konstrukció*: 10 db hívószó

## **A HÍVÓSZAVAKRA ÉPÍTVE A TARTALMI ALKATEGÓRIÁK VIZSGÁLATA**

A tartalmi alkategóriákhoz rendelt hívószavak mennyiségi megoszlását tekintve megállapítható, hogy a felállított négy kategória közül a „*Mohács mint veszteség-konstrukció*” épül a legnagyobb hívószókészletre – összesen 10 db hívószót soroltunk ebbe a kategóriába. További két tartalmi kategória – a „*Mohács mint hadiesemény-konstrukció*” és a „*Mohács mint helyszínek-konstrukció*” – e hívószóbázis mintegy felével rendelkezik, mennyiségüket tekintve pedig e kategóriák 6 db, illetve 4 db hívószót foglalnak magukba. A legkevesebb hívószóval (2 db) a „*Mohács mint korszakhatár-konstrukció*” tartalmi kategória bír.

A tartalmi alkategóriák hívószavakra épített körvonalazását követően a hármas kategóriarendszert (főkategória – tartalmi alkategóriák – hívószavak) késznek tekintettük, s megkezdődött a tartalmi alkategóriák részletes vizsgálata. Először minden egyes tankönyvvel külön dolgoztunk. A gondolati ívekhez társított hívószavakat a releváns tartalmi alkategóriákhoz soroltuk, majd a csoportosítást követően a hívószavakat a tartalmi alkategóri-



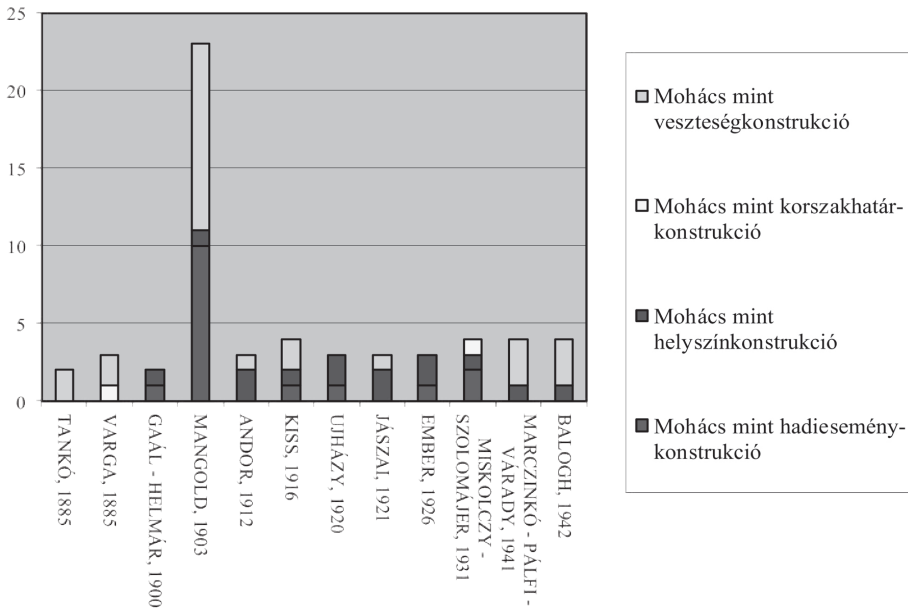
ák szerint tankönyvenként megszámloltuk. Ezt követően a tankönyvenként körvonalazódó eredményeket a teljes vizsgálati mintára vonatkozóan összesítettük, melynek részleteiről a 2. táblázat nyújt szemléletes képet.

Az összefoglaló táblázat mellett a hívószavak csoportosítását övező rendszerező munka eredményét diagramokon is ábráztuk (lásd 1. és 2. diagram) annak érdekében, hogy az egyes tartalmi alkategóriák közti különbségek, a hangsúlyváltozások, az esetleges korszakspecifikus (esetleg évfolyamok szerint is formálódó) jellemvonások – tankönyvenként és globális aspektusban egyaránt – könnyebben és árnyaltan azonosíthatóak legyenek. A diagramok elkészítése során az eredményeket több megközelítés érvényesítésével csoportosítottuk, így a kiadás éve és a hívószavak száma szerint egyaránt sorrendbe állítottuk és kiemeltük.

Tartalmi főkategória	Tartalmi alkategóriák	Hívószavak	Hívószavak száma összesen (db)
Mohács ( <i>Mohács, mohácsi</i> )	Mohács mint hadiesemény-konstrukció	csata	7
		csata emléke	1
		csatatér	2
		hadjárat	1
		leletek	1
		ütközet	4
	Mohács mint helyszínek-konstrukció	hely	5
		mező	2
		sík	5
		síkság	2
	Mohács mint korszakhatár-konstrukció	határkő	1
		megvetett kor vége	1
	Mohács mint veszteség-konstrukció	gyásznap	1
		gyászos ütközet	1
		katasztrófa	1
		rosszul fölállított és vezényelt sereg ütközete	1
teljes bukás		1	
temető		2	
vész		14	
vész okai		3	
veszedelem okai		1	
vigasztalás		1	
<b>Hívószavak száma összesen (db)</b>			<b>58</b>

2. táblázat. A hívószavak összesítése a tartalmi alkategóriák mentén a vizsgált tankönyvi fejezetekben, alfejezetekben (összefoglaló táblázat) (Forrás: saját szerkesztés)





1. diagram. A tartalmi alkategóriák megoszlása a vizsgált tankönyvi fejezetekben, alfejezetekben (db) (kiadás éve szerinti sorrendben) (Forrás: saját szerkesztés)

Elsőként a kiadás éve szerinti sorrendet ábrázoló diagramot vesszük közelebből szemügyre (lásd 1. diagram). A „Mohács” mint helyszínekonstrukció” tartalmi alkategória az 1885. évi kiadásoktól eltekintve (Tankó, 1885; Varga, 1885) minden tankönyvben megjelenik, 1900 és 1942 között. E tartalmi alkategóriát kezdetben egy, majd az 1910–1920-as években kettő, az 1940-es években pedig ismét egy előfordulás jellemzi.

A „Mohács mint veszteségkonstrukció” szintén mindkét korszak egészét végigkíséri. Az 1. diagram alapján látható, hogy az 1880-as években a Mohács-előfordulások többségét e tartalmi kategória reprezentálja<sup>7</sup>, majd ez a hangsúly az 1940-es évek tankönyveiben erősödik fel újra<sup>8</sup>. A köztes évek munkáit tüzetesebben megvizsgálva vegyes kép tárul elénk, s azt tapasztaljuk, hogy – korszaktól függetlenül – az esetek felében jelen van (Mangold, 1903; Andor, 1912; Kiss, 1916; Jászai, 1921), míg a másik felében nem azonosítható (Gaál és Helmár, 1900; Ujházy, 1920; Ember, 1926; Miskolczi és Szolomájer, 1931).

A „Mohács mint hadiesemény-konstrukció” a vizsgált tankönyvek felében, 6 db tankönyvben – leginkább az 1900–1931 között megjelent munkákban – fordul elő (Gaál és Helmár, 1900; Mangold, 1903; Kiss, 1916; Ujházy, 1920; Ember, 1926; Miskolczi és Szolomájer, 1931).

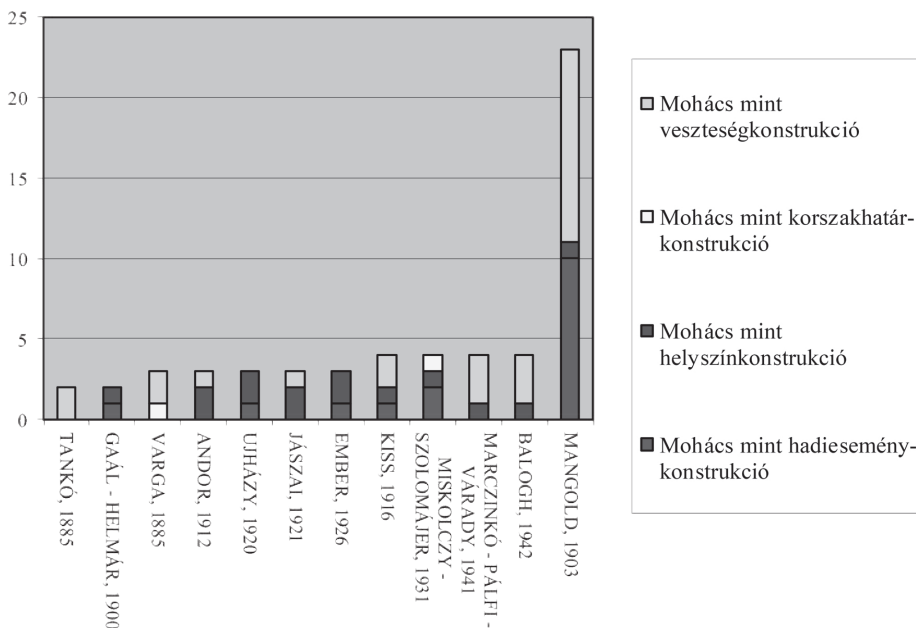
7 A Tankó-tankönyvben két előfordulásból kétszer, a Varga-tankönyvben három előfordulásból kétszer (lásd Tankó, 1885; Varga, 1885).

8 A Marczinkó et al.-tankönyvben és a Balogh-tankönyvben is: négy előfordulásból háromszor (Marczinkó és mtsai, 1941; Balogh, 1942).

A „*Mohács mint korszakhatár-konstrukció*” tartalmi kategória nem meghatározó. Az egyik 1885. évi tankönyvi kötetben, majd egy 1931. évi munkában jelenik meg mindössze egy-egy gondolati ívben (Varga, 1885; Miskolczy és Szolomájer, 1931).

A Mangold-tankönyv a Mohács-előfordulások magas száma miatt külön szót érdemel. E tankönyvi kötetben a „*Mohács mint hadiesemény-konstrukció*” és a „*Mohács mint veszteségkonstrukció*” tartalmi kategóriák körülbelül egyforma hangsúllyal vannak jelen (az előbbi esetében 10, míg utóbbiban 12 előfordulással) (lásd Mangold, 1903; lásd még 1. diagram).

A 2. oszlopdiagram a tartalmi kategóriák megoszlását ábrázolja tankönyvenként, a hívószavak növekvő száma szerinti sorrendben. A hívószavak számának növekedésével (háromról négyre) a „*Mohács mint helyszínekonstrakció*” előfordulása csökken, ugyanakkor a „*Mohács mint veszteségkonstrukció*” tartalmi kategória előfordulása ezzel párhuzamosan nő. Azt tapasztaljuk tehát, hogy egy tankönyvben minél több Mohács-előfordulás azonosítható, annál inkább előtérbe kerül, illetve hangsúlyosabban jelenik meg a „*Mohács mint veszteségkonstrukció*”, és annál kevésbé dominál egy adott tankönyvön belül a „*Mohács mint helyszínekonstrakció*”.



2. diagram. A tartalmi kategóriák megoszlása tankönyvenként (db) (hívószavak növekvő száma szerinti sorrendben) (Forrás: saját szerkesztés)

A teljes vizsgálati mintára is érdemes egy pillantást vetni abból a szempontból, hogy a 12 db történelemtankönyvből nyert valamennyi adatot összesítve mely tartalmi kategóriák – illetve azon belül mely hívószavak – a mérvadóak. Az 58 db Mohács-előfordulást tekintve ennek mintegy fele (26 db előfordulás: 44,83%) a „*Mohács mint veszteségkonstrukció*”.

*ció*” tankönyvi dominanciáját mutatja. Ezt követi egymással körülbelül azonos arányban a „*Mohács mint hadiesemény-konstrukció*” (16 db előfordulás: 27,58%) és a „*Mohács mint helyszínek-konstrukció*” (14 db előfordulás: 24,14%) tartalmi kategóriák tankönyvi azonosítása. Végül a „*Mohács mint korszakhatár-konstrukció*” tartalmi kategória jelenléte a vizsgálati minta egészében csak csekély mértékben kimutatható (2 db előfordulás: 3,45%), ám jelen esetben az is jelentőséggel bír, hogy a többi kategóriától jól elkülöníthető módon e konstrukció jelenléte – ha csak minimálisan is – de megragadható. (lásd 2. táblázat) A „*Mohács mint korszakhatár-konstrukció*” esetében az is megállapítható, hogy mindkét előfordulás a 8. évfolyamos tankönyvekben tapasztalható, a 3. évfolyamos tankönyvi kötetekben e tartalmi kategória nincs jelen (lásd 1. diagram).

A hangsúlyok érzékeltetése és a tartalmi kategóriák árnyaltabb értelmezése érdekében szükségesnek véljük, hogy a négy kategória legnagyobb számban előforduló, meghatározó hívszavairól külön is szövegünk. A „*Mohács mint veszteségkonstrukció*” tartalmi kategóriához tartozó hívszavak száma a legnagyobb, melyek közül számát tekintve markánsan kiemelkedik a „*vész*” hívszó (14 db előfordulással) (lásd 2. táblázat). A tartalmi kategóriákhoz rendelt hívszavak szintjén még egy részelemzés elvégzését fontosnak tartottuk: kísérletet tettünk annak meghatározására, hogy *van-e olyan hívszó – esetleg hívszavak –, mely minden vizsgált tankönyvben legalább egyszer megjelenik*. Ennek megállapításához a 2. (összefoglaló) táblázatot hívtuk segítségül. A táblázatban rögzített adatokból egyértelműen látszik, hogy a 12 db vizsgált történelemtankönyvet figyelembe véve kizárólag a „*vész*” hívszó rendelkezik annyi előfordulással (14 db előfordulás), hogy ennek valószínűsége fennálljon. Ebből kifolyólag a „*vész*” hívszó megjelenését, tankönyvenkénti előfordulását újra átnéztük és a következőkre jutottunk: a fókuszba emelt 12 db tankönyvből 8 db tankönyvi kötetben legalább egyszer szerepel a „*vész*” hívszó. A teljes vizsgálati mintát tekintve tehát nem áll rendelkezésre olyan hívszó, amely minden elemzés alá vont tankönyvben fellelhető, de a létrehozott hívszavak között van egy kifejezés – a „*vész*” –, mely a vizsgált tankönyvek  $\frac{2}{3}$ -át reprezentálja. A „*vész*” hívszóhoz kapcsolódóan – a „*Mohács mint veszteségkonstrukció*” tartalmi kategórián belül – két további hívszó tankönyvi előfordulását is tüzetesebben megnéztük. Ennek oka, hogy azok a „*vész*” hívszóhoz kapcsolódnak, illetve ahhoz szorosan illeszkednek, ugyanakkor – a hívszavak megalkotása során – attól mégis tudatosan megkülönböztetve kezeltük mindkettőt, annak érdekében, hogy a releváns tartalmi kategóriáról minél árnyaltabb képet kapjunk. E két hívszó a „*vész okai*” és a „*veszedelem okai*”, melyek összesen négy alkalommal fordultak elő a teljes vizsgálati mintában (három alkalommal a „*vész okai*”, egy alkalommal a „*veszedelem okai*”), de minden esetben ugyanazokban a vizsgált történelemtankönyvekben jelentek meg, amelyekben a „*vész*” hívszót is azonosítottuk.

A „*vész*” hívszó előfordulását külön a 3. osztályos és külön a 7–8. évfolyamos vizsgálati mintában is áttekintettük. A két vizsgált évfolyam tankönyveiben egymással teljesen megegyező előfordulási arányt tapasztaltunk, s ez a teljes vizsgálati mintában kimutatott előfordulási aránnyal is teljes összhangban van. A 6 db 3. évfolyamos és a 6 db 7–8. évfolyamos tankönyvi kötetek közül négy-négy munkában megjelenik a „*vész*” hívszó, kettő-kettő munkában pedig egyáltalán nem azonosítható. Így megállapítható, hogy mindkét évfolyam esetében azok  $\frac{2}{3}$ -ában e hívszó jelenléte kimutatható.

## A VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK RÖGZÍTÉSE A „MOHÁCS” MINT TARTALMI FŐKATEGÓRIÁRA VONATKOZÓAN

A tankönyvvizsgálat megerősítette, hogy a tankönyvek kiadási évének előrehaladtával párhuzamosan a Mohács-előfordulások száma, ha nem is nagymértékben, de növekszik. A tartalomelemzés eredményeképp úgy találtuk, hogy a tankönyvi Mohács-előfordulások hangsúlyai négy fő csomópont mentén megragadhatóak, ezáltal pedig – a tankönyvi szövegek tükrében – *Mohács mint hadiesemény-, helyszín-, veszteség- és korszakhatár-konstrukció került előtérbe*. E négy konstrukció közül a reprezentált hívószavak számát tekintve a veszteségkonstrukció jelenik meg a legmarkánsabban, ugyanakkor a helyszínekonstrakció – a dualista korszak elejét leszámítva – a századfordulótól az 1940-es évekig mindkét korszakot végigkíséri. A Mohács-előfordulások számának növekedésével párhuzamosan pedig a veszteségkonstrukció tankönyvi tényerése nő, míg a helyszínekonstrakció dominanciája csökken.

### ÖSSZEGZŐ GONDOLATOK

A tanulmány keretei közt behatóan feltártuk az 1526. augusztus 29-én zajlott mohácsi csata textuson keresztül megragadható tankönyvi reprezentációját. A mohácsi csatát magában foglaló tankönyvi fejezetek, alfejezetek textusának vizsgálata, tehát a „Mohács” tartalmi főkategóriát, a 4 tartalmi alkategóriát és a 22 hívószót (összesen 58 db tankönyvi előfordulással) magában foglaló hármass rendszer megalkotása és szisztematikus kibontása lehetővé tette a tankönyvekben tárgyalt/ábrázolt ún. Mohács-kép főbb tendenciáit megragadó fejlődési ív megrajzolását.

Tanulmányunkban a tankönyvi Mohács-kép árnyalt tanulmányozására törekedtünk, így a fő kutatói kérdést, a mohácsi csata ábrázolásának problémakörét több aspektusból is behatóan körüljártuk. Figyelmünket pedig kiemelten a *tankönyvi hangsúlyok, megközelítésmódok, változások és szimbólumok* vizsgálatára összpontosítottuk. A fő kutatói kérdés mentén tehát a tankönyvekből kibontakozó Mohács-kép vizsgálati eredményeit az alábbiak szerint összegezhetjük:

*Hangsúlyok:*

- A dualizmus korát és a két világháború közti időszakot tekintve a középiskola 3. és 8. osztályában, illetve 1938-tól a 3. és 7. évfolyamon, azok történelemtankönyveiben jelenik meg hangsúlyosan az 1526. évi események, illetve a mohácsi csata tanítása.
- Mind a dualista korszak, mind pedig a két világháború közti időszak magyar középiskolai tankönyvi kötetekben jól körvonalazódó egységet, hangsúlyos gondolati ívet alkot az 1526. évi magyarországi török hadjárat megindításának leírása.
- A két világháború közti időszak tankönyvei a mohácsi csata, illetve csatavesztés szerepét, jelentőségét is kifejtik, megjelenítik, míg a dualizmus tankönyvei erre nem térnek ki.

*Megközelítésmódok:*

- Mohács a történelemtankönyvekben mint hadiesemény-, helyszín-, veszteség- és korszakhatár-konstrukció került előtérbe. A veszteségmotívum megjelenése a legmarkánsabb, ugyanakkor a helyszínmotívum szintén mindkét korszakot végigkíséri.
- A tankönyvekben „Mohács” kérdésköre, mint tanegységzáró témakör/alfejezet jelenik meg.

*Változások:*

- A dualizmus kori tankönyvekben kevesebb, míg a két világháború közti időszak tankönyvi kötetében több ún. Mohács-előfordulás azonosítható. A történelemtankönyvek kiadási évének előrehaladtával párhuzamosan tehát a Mohács-előfordulások száma növekszik.

*Szimbólumok:*

- A mohácsi csata témakörének feldolgozása a tankönyvek esetében fordulópont-, (le)zárópontjellegűt ölt. A mohácsi csata mint korszakhatár-motívum a tankönyvi szövegtartalom szintjén külön is megjelenik.
- A történelemtankönyvekben *Mohács mint veszteségszimbólum* erőteljes megjelenését tapasztaltuk.

## ELSŐDLEGES FORRÁSOK – TANKÖNYVEK

- Andor József (1912). *Magyarország története. Középiszolák VIII. osztálya számára*. Második kiadás, Athenaeum Irodalmi és Nyomdai R-T.
- Balogh Albin (1942). *Magyarország történelme*. A gimnázium és leánygimnázium III. osztálya számára. Második kiadás, Szent István-Társulat.
- Ember István (1926). *A magyar nemzet története*. A középiszolák III. osztálya számára. (Dékány István közreműködésével). Athenaeum Irodalmi és Nyomdai R-T.
- Gaál Mózes és Helmár Ágost (1900). *Magyarország története*. I. kötet. 1526-ig. Középiszolák harmadik osztálya számára. Negyedik bővített és az új tantervhez alkalmazott kiadás, Stampfel Károly.
- Jászai Rezső (1921). *Magyarország története a legrégibb időtől a mohácsi vészig*. A középiszolák III. osztálya számára. Harmadik kiadás, Lampel R. (Wodianer F. és Fiai) R. T. Könyvkiadóvállalata.
- Kiss Lajos (1916). *Magyarország története a legrégibb időktől a mohácsi vészig*. A középiszolák III. osztálya számára. Sárospataki Irodalmi Kör.
- Mangold Lajos (1903). *A magyarok oknyomozó történelme*. A középiszolák VIII. osztálya számára. Negyedik jav. kiadás, Franklin-Társulat.
- Marczinkó Ferenc, vitéz Pálfi János és Várady Erzsébet (1941). *Magyarország története a Sztamári békéig*. A gimnázium és leánygimnázium VII. osztálya számára. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Miskolczi István és Szolomájer Tasziló (1931). *Magyarország története*. A középiszolák VIII. osztálya számára. Szent-István-Társulat.

- Tankó János (1885, szerk.). *Magyarország története rövid előadásban*. A középiskola III. osztálya használatára. IV. javított és Helmár Ágost Magyarország történeti térképével bővített kiadás, Lampel Róbert Könyvkiadása.
- Ujházy László (1920). *A magyar nemzet oknyomozó történelme*. Középiskolák VIII. osztálya számára. Második, rövidített kiadás, Szent-István-Társulat.
- Varga Ottó (1885). *A magyarok oknyomozó történelme*. A középiskolák nyolczadik osztálya számára. Franklin-Társulat.

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Antal László (1976). *A tartalomelemzés alapjai*. Magvető Kiadó.
- Babbie, E. R. (2008): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. 6., átdolg. kiadás, Ballasi Kiadó.
- Bernáth János (1976). A mohácsi csata az általános iskolai történelemtanításban. In Mitzki Ervin (szerk.), *Tudományos emlékülés a Mohácsi csata 450. évfordulója alkalmából*. TIT Baranya megyei Szervezete. 35–56.
- Dévényi Anna (2013). Bűnbakból vádló, vádlóból bűnbak. Ellenségképek a 20. századi magyar történelemtankönyvekben Mohács, Világos és Trianon példáján. In Gyarmati György, Lengvári István, Pók Attila és Vonyó József (szerk.), *Bűnbak minden időben. Bűnbakok a magyar és az egyetemes történelemben*. Kronosz Kiadó, Magyar Történelmi Társulat, Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltára. 96–111.
- Fuchs, E. & Henne, K. (2018). History of Textbook Research. In Fuchs, E. & Bock, A. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. Palgrave Macmillan. 25–56.
- Gyenezse Péter, Pap Norbert, Kitanics Máté és Morva Tamás (2019). A mohácsi csata helyszínének pontosítását célzó beláthatósági vizsgálatok eredményei. In Molnár Vanda Éva (szerk.), *Az elmélet és a gyakorlat találkozása a térinformatikában X*. Egyetemi Nyomda. 101–108.
- Illik Péter (2018). Tanulj tinó, avagy a mohácsi csata a hazai tankönyvekben. In Botlik Richárd és Illik Péter: *A mohácsi csata (1526) másképpen. A nagy temető?* Unicus Műhely. 229–243.
- Molnár-Kovács Zsófia (2015). *A dualizmus kori magyar középiskolai történelemtankönyvek Európa-képe kortörténeti, iskolatörténeti, tankönyvtörténeti kontextusban*. PhD-értekezés. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14682/molnar-kovacs-zsofia-phd-2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Utolsó letöltés: 2023. 01. 04.
- Molnár-Kovács Zsófia (2019). A tankönyvi illusztrációk helye és szerepe a dualizmus kori hazai történelemtankönyvekben. *Per Aspera ad Astra*, VI(1), 79–98. 10.15170/PAAA.2019.06.01.05 <https://per-aspera.pte.hu/view.php?u=10&f=20190827-124339.pdf&fd=1&p=1-5,79-98&e=molnar-kovacs-zsofia> Utolsó letöltés: 2023. 01. 11.

- Molnár-Kovács Zsófia (2022). A mohácsi csata tantervi reprezentációja. Mohács emlékezete a dualizmus kori és a két világháború közti magyar középiskolai szillabuszok tükrében. In Steklács János és Molnár-Kovács Zsófia (szerk.), *21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség. Absztraktkötet. XXII.* Országos Neveléstudományi Konferencia. Pécs, 2022.11.17–19. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, PTE BTK Neveléstudományi Intézet. 242. [https://konferencia.pte.hu/sites/konferencia.pte.hu/files/ONK\\_absztraktkotet\\_2022.pdf](https://konferencia.pte.hu/sites/konferencia.pte.hu/files/ONK_absztraktkotet_2022.pdf) Utolsó letöltés: 2022. 12. 11.
- Molnár-Kovács Zsófia (2023). A mohácsi csata reprezentációja a dualizmus kori magyar középiskolai tantervekben. In Pusztafalvi Henriette és Takács Zsuzsanna Mária (szerk.), *Útitársak. Tanulmánykötet Kéri Katalin tiszteletére.* Második, átdolgozott, elektronikus kiadás, MTA Pécsi Területi Bizottsága. 287–301. <https://digitalia.lib.pte.hu/hu/pub/pusztafalvi-takacs-utitarsak-tanulmanykotet-keri-katalin-tiszteleteremtaptb-pecs-2023-5724> Utolsó letöltés: 2023. 03. 08.
- Pesti János (1979). Mohács a tankönyvekben. *Köznevelés*, 35(34), 17.
- Varga, L. & Macar, E. (2022). Macar Lise Tarih Ders Kitaplarında Mohaç Anlatımının 20. Yüzyıldaki Seyri. *DTCF Dergisi*, 62(2), 942–976. 10.33171/dtcfjournal.2022.62.2.4 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2170459> Utolsó letöltés: 2022. 12. 13.

## INTERNETES FORRÁSOK

- Mohács 1526–2026 – Rekonstrukció és emlékezet* <https://www.mohacs.btk.mta.hu/> Utolsó letöltés: 2023. 01. 14.





# A tanítás folyamata az RJR-modellben és a történelemdidaktikában



*Gyertyánfy András*

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

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

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

## AZ RJR-MODELL

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

## AZ RJR JELENTÉSE

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

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

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

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

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

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

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

## AZ RJR-MODELL TÖRTÉNELEMDIDAKTIKAI SZEMPONTÚ KRITIKÁJA

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

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

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

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

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

## A TANÍTÁS FOLYAMATA A TÖRTÉNELEMDIDAKTIKÁBAN

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

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

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

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

## 1. BEVEZETÉS

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

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

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

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

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

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

## 2. A MÚLT ÁBRÁZOLÁSA

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

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

### A) A MÉDIUMOK ELEMZÉSE

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

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

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

## B) A TANULTAK MEGSZILÁRDÍTÁSA

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

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

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

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



## ISMÉTLÉS

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

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

## GYAKORLÁS

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

## ÖSSZEGZÉS

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



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

## ALKALMAZÁS

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3. VISSZATEKINTÉS

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

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

## ZÁRSÓ

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

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

## IRODALOM

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

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

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

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

# A képi források elemzésének kérdései a középiskolai történelemtanításban



*Herber Attila*

„Bilder können nicht sprechen. Sie sind stumm.”<sup>1</sup>

## I. BEVEZETÉS

Digitális korszakunkban a képek, esetünkben a képi források szerepét nem lehet eléggé hangsúlyozni, mivel az átalakuló tudományos életben és az iskoláztatásban olyan hétköznapi tapasztalatokat képesek megjeleníteni, amelyek más forrásokból nem elérhetőek. Ez nyilvánvalóan nem jelentheti azt – bár vannak ilyen, a tankönyvstruktúrákra, a képi és szöveges források arányának gyökeres megváltoztatására irányuló, részben üdvözlendő szándékok –, hogy oktatásunk mindennapi gyakorlatában egyedüli paradigmává tehetjük az ikonográfiát. A verbális és vizuális látás és gondolkodásmód nem áll ellentétben egymással, sőt sok esetben egymást segítik az elemzésben. A nyelv többnyire lineáris megnyilatkozásokat használ, míg a képek halmazjellegű szimultaneitásként jelennek meg. Míg a képpel érzékeltethető a térbeli egység, a szavakkal nem. Ugyanakkor igencsak szükségesnek tűnik annak hangoztatása, hogy a képek primér forrásként történő kezelése ugyanolyan, sőt, esetenként összetettebb módszertani problémákat vet fel<sup>2</sup>, mint a közoktatásban mára már „bevett gyakorlatnak számító” szöveges források elemzése (Vajda, 2020).

A neves chicagói Critical Inquiry folyóirat szerkesztője, W. J. T. Mitchell egyenesen egy képi fordulat<sup>3</sup> (pictorial turning) mellett érvel, amikor egy általa már korábban meg-

1 „A képek nem tudnak beszélni. Némák.” (Knape, 2007) 16.

2 „[...] az elmúlt húsz évben lehettünk a szemtanúi, ti. hogy miközben a tankönyvekben hihetetlen mértékben megnőtt a jó minőségű színes képek száma és aránya, aközben az akadémiai történettudomány forrásbázisa továbbra is túlnyomóan az írott, szöveges forrás maradt. Az is nagyon érdekes, hogy ugyanazt, amit a szöveges forrásoknál a történészek is elfogadnak (pl. a megfelelő kísérő kérdések hasznát), azt a képes forrásoknál szükségtelenné, pontosabban magától értetődőnek vagy önműködőnek tartják. A kép önmagáért beszél, nem?” (Vajda, 2020). 37-39.

3 „Ez annak felismerésével jár együtt, hogy a nézőség (a látás, a tekintet, a pillantás, a vizuális élvezet, a felügyelet és a megfigyelés praktikái) legalább olyan mély problémát jelentenek, mint az olvasás (kislábizálás, dekódolás, értelmezés) különféle formái, és a vizuális tapasztalat vagy a „vizuális műveltség” nem írható le maradéktalanul textuális modellekkel. A legfontosabb azonban annak belátása, hogy miközben a képi reprezentáció problémája mindig is élő volt, most már megkerülhetetlenül és soha nem látott erővel nehezedik rá a kultúra minden rétegére a legkifinomultabb filozófiai spekulációktól a tömegmédiá legközönségesebb termékeiig.” (Mitchell, 1998)



fogalmazott önálló képelmélet (picture theory) fontosságáról beszél (Mitchell, 1994). A képi fordulatot összességében úgy fogalmazza meg, hogy a hagyományos viszonyt – miszerint a tárgyi valóság leképezi a világ jelenségeit – némileg visszájára fordítva jelenti ki, hogy világunkat nemcsak bemutatják, hanem alakítják is a bennünket körülvevő képek (Hornyik, 1998). Ennek következtében a képek nem értelmezhetőek pusztán pl. az irodalmi műalkotások módján, hanem a képek (szűkebb értelemben véve a képi források) interpretációjaker tehát figyelemmel kell lennünk két tényezőre. Az első az ikonográfiai (stílusismereti, szemiotikai) és ikonológiai (a lényegi értelemre vonatkozó, tehát a korszak szellemiségének ismeretét feltételező) tudás, a második pedig az e kettővel összefüggő képességek, ismeretelemek (lásd interdiszciplináris elemek) összessége, amely lehetővé teszi az adott kép kontextualizációját. Ez utóbbi már csak azért is kiemelt jelentőséggel bír, mert a képek történeti forrásként kezelése azt is jelenti, hogy legalább megközelítőleg próbáljuk megtudni, milyen szándékkal hozták ezeket létre, milyen volt publicitásuk, kik voltak üzeneteik befogadói, s ők milyen percepcióshorizonttal rendelkeztek.<sup>4</sup>

Manapság az ikonográfia és az ikonológia a hazai tudományos és oktatási berkekben segéd tudománynak tekintendő, magyarul hozzáférhető szakirodalma lényegében nincs<sup>5</sup>, módszertana alapvetően csak a művészettörténetben ismert, és összességében elmondható, hogy a mai közoktatási gyakorlatban is tapasztalható némi bizonytalanság abban, hogy ha tanítanánk is, az kinek a feladata lenne (Géczi, 2010). (Még akkor is, amikor szinte kizárólag a történelem érettségi képi forrásai adják a közoktatás vizsgarendszerében az ikonográfiai/ikonológiai ismeretek matériáját.)

Ez a tanulmány alapvetően a képi források középfokú oktatásban történő felhasználásának lehetőségeivel foglalkozik oly módon, hogy a képek feldolgozásának módszereire koncentrál. Képnek/képi forrásnak az oktatás kontextusában a vizuálisan feldolgozandó/értelmezendő, a tanulót kódváltásra készítő forrásokat tekintjük, de jelen vizsgálódásunkban – elsősorban kódjaik eltérő volta miatt – elhagyjuk közülük a térképeket, animációkat, filmeket, folyamatábrákat, s maradnak céltárgyaknak a festmények, a karikatúrák és a plakátok.<sup>6</sup> A mára már általánossá vált felfogás szerint minden olyan történelemtankönyvben/narratívában található kép, amelyhez didaktikai apparátus csatlakozik, az valódi forrás; míg azok a képek, amelyek nélkülözik ezt, azok nem többek egyszerű illusztrációknál (Vajda, 2011).

A fent említett didaktikai apparátus elsődleges célja nem lehet más, mint annak elősegítése, hogy a befogadó megismerje azt a kódot, melynek segítségével kontextualizálni képes az adott vizuális élményt. A vizuális nyelvek vagy vizuális dialektusok, illetve a

4 „Az oktatástörténet újragondolása megköveteli tér és idő fogalmainak átalakítását is, amelyek csupán a kereteit jelölik ki különböző diszkurzív gyakorlatoknak, konceptualizációknak: a történelem eszméjének (Nóvoa 2001). meg kell tanulnunk újra látni a dolgokat, nem azt vizsgálni, hogy mit ábrázol a kép, hanem hogy milyen jelentést hoz létre, hogyan használják nyilvánosságra hozói és befogadói (Nóvoa 2000). a képek kapcsolatokat hoznak létre, elképzeléseket alakítanak ki, a csak verbális üzenetekhez képest erőteljesebb hatást gyakorolnak fogyasztóikra, külső és belső valóságuk felépítésében, ugyanakkor természetüknél fogva többszörös interpretációt tesznek lehetővé (Lester és Ross 2011)” (Somogyvári, 2015). 36.

5 Mi sem jellemzőbb, mint az, hogy a 16-19. századi politikai karikatúrák elemzéséhez bőséges német, angol és francia nyelvű szakirodalom – benne elemzési minták – áll rendelkezésre, de a hasonlóan bőséges magyar karikatúrairodalomhoz – pl. Borsszem Jankó – alig találni ilyesmit.

6 A kérdéskör bővebb kifejtését lásd: Szabó Márta – Kaposi József (2017). Módszerek a források feldolgozásához. URL: <http://kaposijozsef.hu/hallgatoknak/20162017-tavaszi/> (2017. 10. 10) – Egyéb/A források feldolgozása



vizuális kódok különböző módokon – ezek lehetnek regionálisak, korszakhoz vagy társadalmi rétegződéshez kötődők – léteznek, és mindaddig „némák”, amíg egy „kommunikatív üzemmódban” a címzett számára meg nem jelennek (Knape, 2007). A képhe „mintegy visszacsavarva ég nézése”<sup>7</sup> mindaddig, amíg a néző számára meg nem történik a „beavatás”, ezáltal „nézése” át nem vált „látásba”. Innentől kezdve valamiféle retorikusság megjelenését észlelhetjük: a képek lassan megnyílnak, „beszélnek”, és a bennük rejlő képi elemeket, toposzokat a kommunikációs kontextusban aktualizálják.

## II. A VIZUÁLIS ARGUMENTÁCIÓ SZEREPE A KOMPETENCIAFEJLESZTÉSBEN

A vizuális objektum kommunikációs tárggyá akkor alakul, ha olyan szimbolikus elemeket használ, amelyek segítségével a befogadóval képes kommunikatív viszonyba, a fentebb említett egyfajta retorizált, sajátos beszédmódba lépni. Ez a beszédmód az emberiség által alkotott képi világra már az kezdetektől, az őskortól fogva jellemző volt. A narratív jellegű képi források már az ókortól hasonló sémára épülnek: az eseményeket sávokba rendezve beszélnek el, gyakorta úgy, hogy a főalakot többszörösen, éppen az adott cselekvésmozzanatba ágyazva jelenítik meg. És mivel a történelemtanításban felhasznált képi források többsége elbeszélő, komplex üzenetközvetítő jellegű, elemzésük kereteit alapvetően a retorika szabályai adják ki. A vizuális érvek ereje – manapság különösen - abban rejlik, hogy a képek egyszerre tekinthetők a nyilvános vita részének, de valamiképp a verbális/ a verbalitás fölött aratott győzelem, és a meggyőzés hatékony eszközeinek is (Birdsell, Groarke, 1996). Természetesen az argumentációt, a kép érvrendszerét csupán úgy tudjuk rekonstruálni, ha a kép kontextusából és/vagy háttérismereteinket aktiválva kiolvassuk (tehát verbalizáljuk) a hiányzó elemeket.

A vizuális argumentáció (érvelés) jellemzője, hogy mindig valamiféle kommunikatív interakcióban zajlik, de oly módon, hogy nem kötődik elsődlegesen a szóbeli kifejezési formákhoz. Egy kép alkalmas arra, hogy a való élethez hasonló helyzetekben kiváltódó érzelmi reakciót generáljon (a valóságban vagy a képen látott szenvedő állapot ugyanazt az érzést válthatja ki), de arra is, hogy – Freud „álommunka” elképzelését felidézve -, egyfajta „gondolatsűrítést” (ez elsősorban a karikatúrák hatásmechanizmusában érzékelhető) végezzen. A képi érvelés tehát nem azonos a szöveggel, inkább egy kommunikatív cselekvésben megnyilvánuló kognitív jelenség, mely a szövegelemzés módszereivel nem (vagy csak csekély sikerrel) analizálható (Kjeldsen, 2018).

A képek általában az adott kor kulturális reprezentációi, melyek hatalmas befolyással bírtak az akkori közönségre, amely egy akkori, adott kód mentén értelmezte őket, de ezek a kódok mára már érvényüket veszthették, eredeti jelentésüket rengeteg tényező – sztereotípiák, individuális elemek, egy adott élethelyzet stb. – torzította el jelentős mértékben. És e ponton érkeztünk el oda, hogy kifejtjük, mi miként lehetünk képesek arra, hogy a képi források megfejtséhez szükséges kódokat a közoktatás szereplői – és itt tanárokról és

7 Rilke verse mellett, hogy a műalkotás befogadásának élményéről is szól, figyelemre méltó tanulsággal bír a tekintetben, hogy az alkotás értelmezése nem pusztán intuíciót követel, hanem arra utal, hogy a kód igen is tanulható és tanítható.

tanulókról egyaránt beszélhetünk – számára tanítsuk. Mi az, ami segíthet bennünket abban, hogy a képelemzési képességeket készségszintre emeljük?

Elsőként is az, hogy az ember alapvetően képekben gondolkodik. Ezeket a képeket intuíciói és gondolkodása segítségével bizonyos mértékig önmagától is képes értelmezni. Megteheti, hogy a képet részleteiben elemzi, de azt is, hogy sorba rendezi és kiegészíti azokat, és egy sajátos időbeliséget rendelve hozzájuk, lineárisabbá teszi őket. A művészet-történetben és más, a vizualitást tanulmányozó tudományágakban megtanultuk, hogy az érvelők a vizualitást, annak kódjait olyan módon használják, amely általánosan elfogadott konvenciókat, paramétereket és korlátokat követ (Groarke, 2017).

Másodsorban a képelemző képességeket az segítheti, ha a képek értelmezéséhez didaktikai apparátust teremtünk. A kép (image, ikon) tehát mindaz, ami a tanulók számára nem szöveggént, hanem képként jelenik meg, nem pusztán arra való, hogy „nézegessük”, vagy Vajda Barnabás szemléletes metaforájával szólva: nem a „szem rágógumija”.<sup>8</sup> A feladatokat (kérdések, gyakorlatok stb.), tehát didaktikai apparátust nélkülöző, kognitív funkciókat elő nem hozó képek lényegében illusztrációnak tekintendők, melyeknek van információ-értékük, de tulajdonképpen nincs pedagógiai értékük. A feladatok egyik oldalon elősegítik az adott kép/image elemzését, másik oldalon pedig, ha rendszerszerűen jelennek meg, erősítik a képelemzési képességet. Az inventio – dispositio – elocutio (egyszerűsítve: az ötlet, elrendezés, megjelenítés) hármasságának keretét felhasználva és a szemiotika, a jelek ismeretét segítségül hívva a képelemzés bizonyos mértékig – hiszen a szerző élethelyzetéből fakadó irányultságát, attitűdjét azért koránt sem sikerül maradéktalanul megfejtenünk - tanítható és tanulható.

A 2024-től érvényes érettségi vizsgakövetelmény a forráselemzéshez kapcsolódó kompetenciák között említi a képi forrásokhoz köthetőket is:

*1.3 Forráselemzés Képes szöveges forrást, egyszerű képi ábrázolást, karikatúrát, mémet, plakátot, statisztikai táblázatot, diagramot, grafikont, ábrát, térképvázlaton ábrázolt folyamatot vagy jelenséget értelmezni.*

*Különböző típusú forrásokban megjelenő információkat, álláspontokat össze tud vetni. Képes a forrásokban megjelenő érveket és ellenérveket azonosítani, rendszerezni, bemutatni. Képes az esetleges különbségek okainak feltárására.*

*1.4 Forráskritika Forráskritikát tud alkalmazni szöveges és képi források esetében: a szerző/alkotó szándékát, álláspontját feltárja, nézőpontját azonosítja, a történelmi hitelességet megvizsgálja más forrás segítségével. Képes a forrás történelmi hitelességét megállapítani saját ismeretei alapján, feltárni a keletkezés körülményeit (Történelem részletes érettségi vizsgakövetelmény, 2021).*

Induljunk ki abból, hogy az itt megfogalmazott elvárások is azt feltételezik, hogy a képi források elemzése tanítható és tanulható. Annak ellenére, hogy ez így van, a hatályos tankönyvnarratívák minimális teret sem szentelnek e kérdésnek. Néha olyan érzésünk támad, mint ha *eleve* ragaszkodnának a képek illusztrációs szerepéhez vagy ahhoz, hogy ne tegyenek velük semmit, mert a képen „úgy is látszik, miről szól”. Ha pedig látszik, akkor

8 „[...] pontosan milyen szerepet szánhatunk a képeknek a forrásközpontú oktatáshoz használt történelemtankönyvekben? Nézegetni akarjuk őket („a szem rágógumija), vagy elhisszük, hogy rajtuk és általuk vizsgálhatók a történelmi események, személyek, jelenségek stb.? A korszerű történelemdidaktika felfogása szerint a forrásközlő tankönyvek ugyanazt a célt követik, mint amit a kutató történészek is csinálnak” (Vajda, 2013). 10.

mi szükség bonyolult elemzési módszerekkel elvenni az időt az amúgy is bőségesre szabott történeti narratíva bifláztatásától...

Az effajta okoskodásnak azonban igen komoly korlátjai vannak. Az egyik az, hogy nézőnek/befogadónak lenni (gondoljunk csak a látás/látásmód megannyi bonyodalmas trükkjére) ugyanolyan probléma, mint a „mélyolvasás”, az irodalmi szöveg „dekódolása” - nem működtethető az egyéb diszciplínák szabályainak automatikus implementálásával, vagy ahogy Mitchell írja: „*a vizuális tapasztalat vagy a „vizuális műveltség” nem írható le maradéktalanul textuális modellekkel*” (Mitchell, 1998).

Könnyű belátnunk (és ez már messze túlmutat a történelemoktatás tantárgypedagógiai kérdésein), hogy a képi látásmód fejlesztése a már említett digitalizált korunknak ugyanolyan fontos kérdése, mint az olvasási kultúra sokszor hangoztatott „elsőkélyesedésének” megállítása. A vizuális retorika azon az elképzelésen alapul, hogy a képek a saját, egyedi kódjaik, szintaxisuk és nyelvtanuk szerint működnek, ezáltal nem azt határozzák meg, hogy mit látunk, hanem azt, ahogyan nézünk és ahogyan látunk (Ott & Dickinson, 2009). De nem pusztán erről van szó: a képi ábrázolások – főként a koraujkortól induló propagandatermékek - történelemórai elemzésével „*hozzájárulhatunk a tanulók médiatudatoságra és kritikus szellemre neveléséhez*” is (Kovács, Óbis, 2015). Elfogadjuk-e vagy sem, rengeteg példa támasztja alá azt a nézetet, hogy a közvéleményt a politikai kampányoktól kezdve a reklámokon át a hírekig egyre inkább a vizuális, mint sem az egyszerű textuális elemek irányítják (Deli, 2018).

A másik korlát pedig az, hogy a korszerű oktatás, persze csak akkor, ha valóban hiszünk abban, hogy „nem tantárgyat, hanem tanulót tanítunk”, elképzelhetetlen a „forrásközpontúság” hiányában. A forrásközpontúság pedig módszertani értelemben véve nem igen jelenthet mást, mint tudatos, tervezett didaktikai lépéseket, melyekkel elérjük, hogy a forráselemzés módszerré váljon, ez pedig elképzelhetetlen szakmai szempontrendszer és didaktikai apparátus hozzárendelése nélkül.<sup>9</sup>

Annak ellenére, hogy egy „vizuális világban élünk”, ahol a felnövekvő generációk számára kézzelfogható valóság a „pictorial turn”, még napjainkban is csak szórványos ismereteinek vannak a képek tanulási folyamatban betöltött szerepéről. Ha vannak is ilyen munkák<sup>10</sup>, azok alapvetően a képek tankönyvirodalomban betöltött szerepéről értekeznek,

9 A kérdéskörnek Magyarországon már kiterjedte szakirodalma és forrásanyag-bázisa van, de ez még a már említett módszertani kánon kérdéseiben továbbfejleszthető:

pl. F. Dárdai Ágnes (2006): Történeti megismerés történelmi gondolkodás. *A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI*. Budapest, I. és II. kötet. [F.] Dárdai Ágnes (2002): A tankönyvkutatás alapjai. Dialog Campus Kiadó, Budapest-Pécs, Kaposi József Szabó Márta Száray Miklós: Feladatgyűjtemény az új történelem érettségéhez. 12. évfolyam. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, Kaposi József Száray Miklós (2010): Történelem I-IV. képességfejlesztő munkafüzet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, Katona András, Sallai József (2002): A történelem tanítása. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, Kojanitz László (2010): A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. *Iskolakultúra*, 2010/9

10 A teljesség igénye nélkül: F. Dárdai Ágnes (2001): A tankönyvek megítélésének minőségi paraméterei. In Karlovitz János (szerk.): *Tankönyvelméleti tanácskozás*. Budapest, Tankönyvesek Országos Szövetsége. Fischermé Dárdai Ágnes (2008): Szempontok a tankönyvi képek ikonológiai és ikonográfiai értelmezéséhez. In Bábosik István (szerk.): *Az iskola korszerű funkciói*. Budapest, Okker Kft.

holott ennél jóval többről van szó.<sup>11</sup> A tankönyvi képek és ábrák tanórai felhasználásának funkcionalitását, tanulást segítő szerepét érdemes külön is ellenőrizni és értékelni, s erre létezik is egy Kojanitz László által publikált szempontrendszer. Szerinte a vizuális elemek a következő pedagógiai feladatok elvégzését segíthetik elő a tankönyvekben:

érdeklődés felkeltése, motiváció;  
előzetes ismeretek aktivizálása;  
rendszerzés;  
összehasonlítás;  
folyamatok és problémák magyarázata;  
összefüggések bemutatása;  
gondolkodásra készítés;  
értékekre nevelés támogatása.

Ez azonban nem ad, mert nem adhat választ arra a kérdésünkre, hogy melyek is a történelmi képelemzés „praktikái”.

Vajda Barnabás ezt írja a már hivatkozott művében: „*A képi forrás elemzésének, mint tanulói módszernek legalább két fajtája van: az explicit és az implicit elemzés. Az explicit elemzés során a tanulók azt mondják el, amit a képről le tudnak olvasni; más szóval, elmondják, azaz szóvá teszik (verbalizálják), amit látnak. Az implicit elemzés nehezebb feladat: itt a képen vagy a kép „mögött” rejlő történelmi tudásról van szó. Pl. a tanuló egy történelmi artefaktum fotója kapcsán nemcsak szakszerűen megnevezi, mi látható a képen, hanem azt is elmondja, ki használta, hol, mikor, mi céllal stb.*” (Vajda, 2020).

A történelmi képi források elemzési módszereinek a közoktatásban megjelenő kánonja híján érdemes Erwin Panofsky immáron klasszikusnak számító, a műalkotások értelmezését segítő „értelmezési szintjeit” segítségül hívunk. Az első szinten, a preikonografikus leírásban a képen levő formák azonosítása történik, mikor is a szemlélő stílusismerete (a korszak ábrázolási módjának sajátos vonásai) segítségével az érzéki tapasztalataira hagyatkozik. Ez után az ikonografikus elemzéssel feltárható a jelentésértelme, „*vagyis a képek, történetek és allegóriák azonosítása az előzetes irodalmi ismeretek segítségével*”. Az alkotás lényegi értelme (Panofskynál „dokumentumértelme”) az ikonológia segítségével mutatható meg. „*Azonban mindhárom értelmezési réteg esetében (preikonografikus, ikonografikus és ikonológikus) szükség van háttérismeretekre, melyek előre meghatározzák a lehetséges ismereteket. A preikonografikus leírásnál az egyes korszakok ábrázolási stílusainak ismerete elengedhetetlen az ábrázolások felismeréséhez. Az ikonográfiai elemzésnél az egyes személyek, jelenetek ábrázolásainak ismerete (típus-történet) segít a típusba sorolásnál. Az ikonológiai értelmezéshez pedig szükséges a korszak szellemiségének ismerete*

11 Jellemzően kevés (sőt, a magyar nyelvűek szinte nem is léteznek) az a felület, ahol a képi források elemzését tanítani akaró oktató támogatást kaphat. Angol, francia, német nyelvterületen az ikonológiának – ezen belül a karikatúrák elemzésének – komoly hagyománya van. Példaként néhány interneten elérhető felület: <https://archive.org/details/punchvol134a135lemouoft/page/n623/mode/2up>, <https://www.loc.gov/collections>, <https://www.galerie123.com/en/selections/21/propaganda-war-posters-peace-posters/>, <https://histoire-image.org/fr/etudes/>, <https://bpi1700.org.uk/index.html>, <https://www.loc.gov/photos/?fa=contributor:keppler,+udo+j.%7Csubject:color%7Cpartof:catalog%7Csubject:uncle+sam+%28symbolic+character%29>, <https://view-comic.com/what-fools-these-mortals-be-the-story-of-puck-magazine-tpb-part-2/>

(irodalom, filozófia, vallás, pszichológia, természettudományok stb.)” (Erwin Panofsky értelmezési módszere. Sulinet. Tudásbázis).

A jelképek világának („jelképek erdejének”<sup>12</sup>) meghatározó jellegzetessége a hagyományozódás, amelyben a közösséghez tartozó egyén a szocializációs folyamat során képességeinek és lehetőségeinek megfelelően passzívan vagy aktívan vesz részt. Az idő múltán a különböző kultúrák egyes elemeinek megfeleltetése, összeolvadása, ennek következtében a szimbólumok jelentésbeli elmozdulása, a hagyományos formai elemeknek más tartalommal való feltöltődése figyelhető meg. A szimbólumok világát gyakran tekintik enigmatikusnak, a laikus számára felfejthetetlennek. Sokan vélik úgy, hogy minden újabb és újabb vizsgált esetben meg kell fejteni őket és újra meg kell tanulni jelentésüket. Valójában azonban a képszerű jelek döntő hányada olyan természetességgel hordozza jelentését, hogy értelmezésük kézenfekvő. (Nem igényel magyarázatot az, hogy az oroszán elsődleges szimbolikus jelentésében miért a hatalom és az erő, a bárány pedig miért a gyengeség és a szelídség megtestesítője vagy a fehér inkább az ártatlanság színe, mint a fekete. Problémát a másodlagos jelentések szoktak okozni, amelyek megfejtéséhez a történeti kontextus bizonyos körülményeinek ismerete is szükséges.

Panofsky „értelmezési szintjeinek” analógiájára a történelemoktatásban felhasználható képi források elemzésekor is érdemes egy három komponensből álló didaktikai rendszerben gondolkodnunk. Ennek bemutatásakor a Vajda Barnabás által is használt terminológiát vesszük alapul. Az elemzés első része az ún. „pre-analitikus” fázis<sup>13</sup>, amely az adott történeti korszakban úgy helyezi el a képet, hogy tisztázza annak történeti kontextusát (a használt stíluselemek, eljárások, esztétikai szempontok, regionális sajátosságok stb.). Ez után következik az „analitikus” rész, amely a kép kommunikációs térben való működésének módját kutatja (a befogadó értelmezi a lehetséges szöveges részeket, információkat gyűjt a képről, meghatározza annak műfaját, észleli a szerző szándékát, az esetleges tendenciózus vonásokat stb.). Záró mozzanatként lehetőség nyílik a „poszt-szintetikus” munkára, melynek legalapvetőbb formája a befogadók vélemény nyilvánítása, esetleg vitája, összességében az értelmezés szubjektív tényezőinek megjelenítése.

Az elemzési szintek „elméleti” bemutatásánál azonban nem állhatunk meg. Beszélünk kell a gyakorlatot meghatározó „tradicionális tanári attitűdről, amely, mi tagadás, a diákok attitűdjére is hatással van. Sok pedagógus még mindig úgy véli, hogy neki a tananyagot kell megtanítani, ami nem más, mint a tankönyvi fő szöveg: a tankönyvfejlesztők által egyre szűkebbre összehúzott, de így is „taníthatatlanul” bőséges narratíva. Ezért a tankönyv akár újszerű, innovatív didaktikai apparátusa is szerintük csak időpocsékoló „kiegészítő tananyag”, amelyre nincs idő, és aminek a tanuló a vizsgákon „úgysem veszi hasznát.” Ha a pedagógusok

12 Baudelaire híres verse méltán gondolkodtathat el bennünket a szimbólumok világának összetettségén, megfejtésük bonyodalmain.

13 „Mivel a képi források rendszerint erősen függenek a történelmi kontextustól, célszerű, hogy elemzésükre és összefoglalásukra ne korábban, hanem csak a tanuló tudásának szintetizáló fázisában, a képet körülvevő történelmi események ismeretében kerüljön sor. Jellemző kérdések, amelyek csak az ábrázolt esemény történeti kontextusának ismeretében válaszolhatók meg: Milyen történelmi eseményre utal a kép? Mit akart kifejezni az alkotó? stb. A történelmi értékű képi információk mai dekódolása (megfejtése) és interpretációja (értelmezése) nemcsak azért problematikus, mert függenek a régi idők kultúrkörnyezetétől (pl. nagyon nehéz érteni régi korok képi vicceit), hanem azért is, mert a képek sűrítenek, azaz a történelmi tudást sűrített nyelvezetbe (szimbólumokba, allegóriába) csomagolják. Ezért is különösen fontos a képi források esetén a pre-analitikus fázis” (Vajda, 2011).

egyszerűen „kihagyják” a forrásokat, és nem látják be, hogy az ezekkel való foglalkozás sokkal érdekesebbé és hasznosabbá teszi munkájukat, és emiatt a történelemtanításunk *mainstream* gyakorlatában nem jelennek meg a feladatokkal, segédletekkel ellátott szöveges és képi források, akkor az ilyen irányú történelemórai tevékenység aligha valósul meg.<sup>14</sup>

### III. VIZUÁLIS NEVELÉS LEHETŐSÉGEI A DIGITALIZÁCIÓ PARADIGMARENDSZERÉBEN

A Magyarországi Református Egyház keretén belül 2017. április elején alakult meg a Református Tananyagfejlesztő Csoport azzal a céllal, hogy a református köznevelési intézményrendszer számára szakmailag magas színvonalú, a keresztyén nevelést támogató, közismereti tárgyú tananyagok jöjjenek létre (A Református Tananyagtár kezdőlapja <https://reftantar.hu/rolunk/>). A tananyagfejlesztő csoport a közoktatás megújításának szellemében, a pedagógusok szakmai munkájának támogatására korszerű, digitális tananyagokat is fejleszt, és arra törekszik, hogy a közismereti tárgykból a tanárok és diákok számára online térben megjelenő, s abban felhasználható tananyagszerkesztő és tanulsmenedzsment rendszer keletkezzen.

E kereteken belül egyetemi hallgatók aktív közreműködésével olyan foglalkozásokat alkottunk meg, melyek mintákat adhatnak a digitális eszközöket felhasználó, korszerű szakmódszertan alkalmazásához. A honlap publikus médiatárában digitális foglalkozások százai jelentek meg, köztük jelentős számban a történelemtanuláshoz is kapcsolódók. Túlnyomó részük a kulturális hagyományozáshoz, kultúrák regionális kapcsolatahoz – iszlám/kereszténység -, illetve interdiszciplináris elemekhez – templom és társadalom – kapcsolódva jelentős számú képi forrást dolgozott fel (A Református Tananyagtár tartalomtára.). Ennek nyomán, 2021 tavaszán merült fel, hogy olyan digitális foglalkozásokat is kellene fejlesztenünk, amelyek kifejezetten a képi források elemzésének módszertanával foglalkoznak, és egyszerre segítik a tanárok és a diákok képelemzési technikáinak fejlődését.

Újdonságot jelent a foglalkozások elkészítésénél, hogy a készítő által generált feladatoknak fejlesztő jellegük van, így értékelésük nem várt nehézségekbe ütközhet. A szaktanári feladat elsősorban arra koncentrálódik, hogy ne az elvárt ismeretek meglétét ellenőrizze, hanem a gondolkodási műveletek használatát koordinálja, azok változását kövesse, értékelje.<sup>15</sup>

A terv az volt, hogy ezek a digitális foglalkozások mindig több részből álljanak: az első lap a vizsgálandó képi forrás történelmi kontextusát, általában annak keletkezési körülmé-

14 „A képekben kódolt információk olvasására ugyanúgy meg kell tanítanunk a diákjainkat, mint az írott források elemzésére. Módszertani hibának számít, ha a tanár csak azért viszi be az órára egy-egy történelmi személyiség képét, hogy illusztrációként használja, hogy megmutassa alakját. [...] Inkább azon kellene elgondolkodnia, hogy a megtanítani kívánt ismeretek közül melyikhez és hogyan tudja felhasználni a kivetített képet” (Kovács, Óbis 2015). 92.

15 A fejlesztés figyelembe veszi azt, a már egy évtizede megfogalmazott nézetet, miszerint: „A fejlesztőfeladatok kapcsán nem lehet előre moderálni minden elvárt válaszlehetőséget, hanem csak irányokat, szándékokat lehet meghatározni. Ebben az összefüggérendszerben ezért többszörösen felértékelődik a szaktanár általános értékelési kompetenciája, melyben nagymértékben szűkül a mechanikusan „kipipálható” elemek száma, és ezzel párhuzamosan lényegesen nő a mérlegelést és elemzést elváró szaktanári beállítódás szerepe. Ugyanis, ha nem ismeretelemeket kell számonkérni, hanem gondolati struktúrákat, akkor nehéz előre köbe vézni az elvárásokat” (F. Dárdai, Kaposi, 2008). 357.



nyeit és alkotóját mutassa be röviden, majd ezt egy olyan feladat kövesse, amely a kép egyes részleteire fókuszál: pl. minták alapján önállóan keresteti meg azokat a tanulókkal. Ez után történik meg a kép részletes bemutatása. Mind ezek alapján nyílik lehetőség vagy a képpel kapcsolatos új információkra vonatkozó kérdések megválaszolására, (I. melléklet), vagy az elsajátítottak (pl. motívumok felismerése, megkeresése) egy másik képen való alkalmazására (II. melléklet). Kísérleti jelleggel először a reformáció korának ábrázolásairól készült egy ilyen foglalkozás, és az ezzel kapcsolatos tapasztalatok tovább finomították az elképzeléseinket.

A tapogatózó kezdet és a tanulságok levonása után az első, képi forrásokra fókuszáló foglalkozásokat a kora újkortól az első világháborúig tartó időszak témáiról készítettük el:

*A reformáció karikatúrái*

*Szent Bertalan éjszakája*

*Az angol polgárháború karikatúrái*

*A francia abszolutizmus reprezentációja*

*A 13 gyarmat függetlenségi háborújának szimbolikája*

*A francia forradalom karikatúrái – a három rend*

*A neokolonializmus plakátjai*

*Szövetségesek – karikatúrák az I. világháború előtti nagyhatalmakról*

*Toborzó plakátok az I. világháborúban*

A források bemutatása mellett a foglalkozások a képelemzés módszertani hiányosságait igyekeznek pótolni oly módon, hogy különböző korszakok és témák jellemző képi megjelenéseit történelmi keretbe ágyazva mutatják be úgy, hogy e források elemzési lehetőségeit is láttatják. A feladatok fő célja az, hogy tanárt és tanulót egyaránt bevezessék a vizuális retorika világába.

A képi források történelmi kontextusát (összefüggésrendszerét) természetesen sok tényező befolyásolhatja. A képek általában az adott kor kulturális reprezentációi, melyek hatalmas befolyással bírtak a közönségre. Említettük már, hogy ők egy olyan korabeli kódrendszer mentén értelmezték őket, amely *mára már általában érvényét veszítette*. Ezért foglalkozásainkban (a módszertani fogások megmutatása mellett) arra teszünk kísérletet, hogy elsődleges képi források értelmezési lehetőségeit a történelmi kontextusukba „visszahelyezve” mutassuk be.

„A késő középkori és kora újkori művészet egyik funkciója a propaganda, a manipuláció, a kész panelek közvetítése, és egy olyan képélményre való építkezés, mely a laikusok számára is elérhető.” - írja a reformáció propagandájáról szóló tanulmányában Mezei Emese (Mezei, 2019).<sup>16</sup> A képi kompozíciók ekkor már tudatosak: a hagyományos, mindenki által ismert és értett képi panelek aktualizálása mellett újakat is teremtettek, amivel megújították a képi nyelvet, tehát részt vettek annak működtetésében.

A képek egy része egyértelműen az ellenségképzés, a közbeszéd ilyen irányú tematizálásának eszköze, melyek esetében alkotóik és felhasználóik tudatosan kutatták és alkalmazták annak legcélravezetőbb eszközeit és módszereit, felismerve a tömegkommunikációban rejlő propaganda erejét és lehetőségeit. A kora újkori és újkori propaganda célorientált volt, s egy új nyilvános teret hozott létre, a társadalmi kommunikáció terét.

A kora újkor és újkor reprezentációs törekvéseinek jellemző képi forrásai az uralkodói portrék, amelyek értelmezését megnehezíti, hogy meglehetősen összetett, finomra hangolt szimbolikájuk sok előismeretet feltételez. Ezek esetében igyekeztünk kitérni a képalkotásokat befolyásoló tradíciókra, elsősorban az antik és középkori hagyományokra. Számos alkotás értelmezésénél a mitológiai előismeret is kulcskérdés, így egyes feladatainkkal arra is sarkallni próbáljuk a tanárokat és tanulókat, hogy bővítsék ilyen jellegű tudásukat.

Az elemzett képek többsége politikai karikatúra, amelyek olyan kulcsfontosságú kérdésekről folytatott nyilvános vitákhoz járultak hozzá, mint például politika, a vallás vagy éppen a társadalmi változások.<sup>17</sup> Történetünk a kora újkortól indul, mikortól is a karikatúra fokozatosan túllépett a középkor groteszk képein és a szatíra segítségével számos fiziognómiai eljárást, mint például a zoomorfizmus (az állatalakban történő ábrázolás) kezdett el alkalmazni, valamint olyan grafikai technikákat fedezett fel, mint az „egyszerűsítés”, amelyre a modern karikatúra is támaszkodik. Láthatjuk, hogy a karikatúra a kora újkor vitáiban már hatékony médium és kommunikációs eszköz. A grafikák és karikatúrák hozzájárultak a nyilvános vitához, és már pusztán létükkel is befolyásolták a közvéleményt.

A huszadik századhoz közeledve új műfajokkal találkozunk, nevezetesen a plakátokkal és képeslapokkal, amelyek a korábbiakhoz képest tömör, sűrített, az érzelmekre ható képi formák, ahol a színek, a formák vagy a humoros képi és szöveges megoldások intenzíven sulykolják és erősítik az üzenetet. A hazafias üzenetek és szimbólumok megjelenítése, ugyanakkor az ellenség démonizálása a plakátokat a tömegek befolyásolásának hatékony eszközzé tette. Szimbolikájuk egyszerű, logikus, feladatunk épp ezért e „szimplifikált üzenetnek” kódjának megtalálása. E modulokba a feladatok a kép üzenetének felderítésére fókuszálnak, alapvető tipológiai jegyeket, egyértelműen meghatározható tartalmakat kutatnak.

16 Ugyanott így folytatja: „A kevés ember számára, nehezen hozzáférhető médiumok korában hatványozottan nagyobb szerephez jutottak a véleményformálók: médiakampányával Luther megteremtette a nyilvánosságot, azt a nyilvánosságot, amely egyszerre manipulálható, és amely egyszerre igényli is a manipulálást, hiszen ezáltal önmagát is képes meghatározni egy-egy közösség. Ezzel párhuzamosan a hatalom részéről is felmerült az igény arra, hogy a tömeget képes legyen elérni, megszólítani és maga mellé állítani” (Mezei, 2019). 44-45.

17 A téma részletesebb bemutatását lásd Maupoint (2010) átfogó munkájában, amelyben első sorban a francia forradalom korának politikai karikatúráit elemzi.



Moduljaink döntően egyszerű tanulási módszerekre, és ezek kombinációjára épülnek. E módszerek között elsődleges a megfigyelés, ezért minden esetben részletesen bemutatunk egy (vagy több) a korszakhoz, eseményhez köthető képi forrást. A megfigyelés a már bemutatott korabeli sémák alapján történik. Ezt követően a kép vizuális üzenetére kérdezzük rá különböző módokon, de jellemzően kvíz-szerűen, hogy a módszereket gyakorlók biztos állításokat fogalmazhassanak meg egy-egy képről vagy képi elemről.

A képi elemek esetében kiemelt jelentőségű annak megértése, hogy alkotóik klisékkel dolgoznak, egy-egy jól bevált, látványos elemet újra és újra felhasználnak. Ezért van az, hogy egy-egy témát analóg képsorokban dolgoztatunk fel – sok esetben az elemzett és az elemzendő kép között alig-alig látszik eltérés.

A nyílt végű kérdések egyrészt az előismeret segítségével mintaelemzések kiegészítései, másrészt teljesen önálló feladatok. Ez utóbbi esetekben emlékeztetünk arra, hogy a válaszadás a korábbi képeknél használt módszerek felhasználásával lehetséges.

E képelemző foglalkozások a Református a tananyagtárban külön blokkot alkotnak (KÉPES TÖRTÉNELMI FORRÁSOK <https://reftantar.hu/2022/05/03/kepestortnelmi-forrasok/>). A célunk a vizuális kommunikáció szabályainak megismertetése, az alapvető képelemzési módok bemutatása és gyakoroltatása, valamint annak felismertetése, hogy a képi források nem pusztán a történelem illusztrációi, hanem annak önálló tartalommal rendelkező részelemei. Ezek elemző feldolgozása nélkül történelmi ismereteink nem érhetik el a megfelelő komplexitást.<sup>18</sup>

## IV. DIGITÁLIS, KÉPELEMZŐ

### FELADATÁLLÍTÁSI LEHETŐSÉGEK

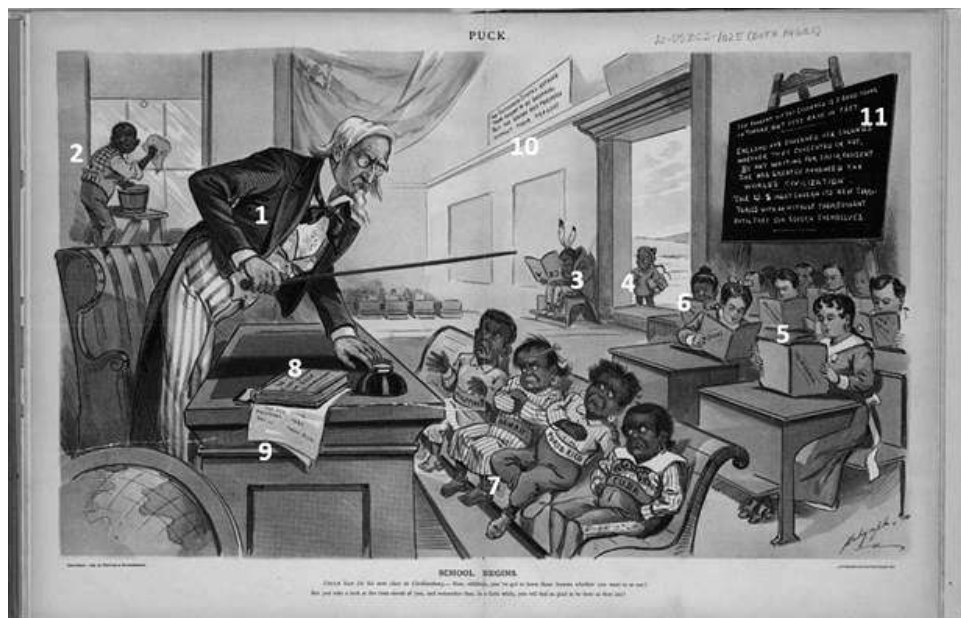
**Az Az alábbiakban néhány feladat elkészítésének útját, illetve a feladatállítási lehetőségek néhány változatát (1-5) mutatjuk be:**

**1. Kontextusba helyezés.** A képi források elemzésének első mozzanata a történelmi kontextualizáció: a kiadási idő, szerző, a publikálás hely megadásán kívül a politikai/történelmi kontextus is röviden bemutatásra kerül. A példának választott foglalkozás bevezető részében e rövid összefoglaló olvasható:

*Ezen a lapon az európaiak és az amerikaiak civilizációs küldetés (és felsőbbrendűségi) tudatának jellemző megjelenítési módjait mutatjuk be. E képek közös jellemzője, hogy a gyarmatosítók tevékenységét nem a gyarmatosítottak kizsákmányolásaként, hanem egyféle tehertételként, a gyarmati világ civilizálása érdekében hozott áldozatként mutatja be. E képi ábrázolásmód alapelemeire fogjuk felhívni itt a figyelmet. A rajzok jellemzően amerikai és angol szatirikus magazinokban- Puck, Judge, Punch - jelentek meg.*

<sup>18</sup> E rész a digitális foglalkozásaihoz módszertani útmutató is készült: A képi elemzés témái és módszerei elérhetők: <https://reftantar.e.studygroup.com/editor&project=372fadd9f3f49786b3cef60a55b16438>

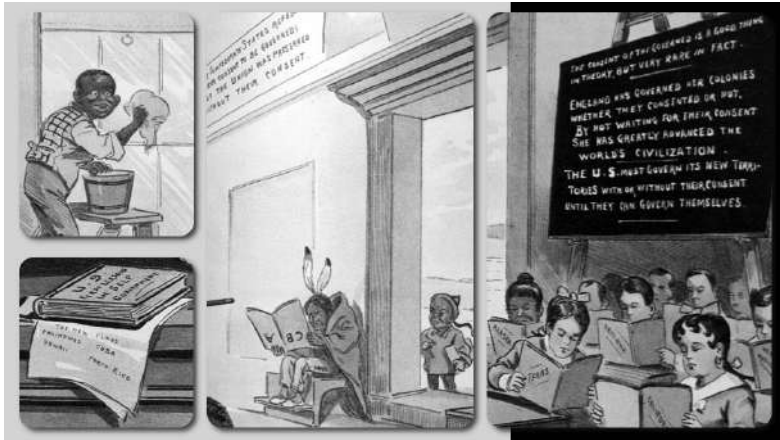
**2. Mintaelemzés.** Ez után történik meg a kép részletes – akár a részleteket külön is kiemelő bemutatása, valamint a szöveges részek fordítása, hiszen a modern karikatúrától eltérően, a koraujkortól kezdve a képi források döntő részén narratív elemek sokaságát találhatjuk.



**Louis Dalrymple: „Kezdődik az iskola.” Puck, 1899. január 25.**

Egy 1899 elején készült Puck-grafika egy osztálytermi jelenetbe foglalja az összes, az Egyesült Államok történetében érintett szereplőt, hogy szemléltesse a „beleegyezés nélküli kormányzás” legitimitását. A problémát az okozta, hogy a 13 gyarmat annak idején „a beleegyezés nélküli kormányzás” ellen lázadt fel, s vívta meg függetlenségi háborúját. Most a civilizációs küldetés érvrendszerével kellett ezt az ellentmondást feloldani. Uncle Sam (az új „civilizálandó osztályának”) ezt mondja: *„Az iskola nem a miénk: Gyerekek, ezeket a leckéket meg kell tanulnotok, akár akarjátok, akár nem! De csak nézzétek meg a felsőbb osztályt, és ne feledjétek, hogy egy kis idő múlva ti is ugyanolyan boldogok lesztek, hogy itt lehettek, mint ők!”*

A kép a rasszizmus képi hierarchiájára épül: egy hatalmi pozícióban álló, fehér, amerikai férfit [1] helyez a középpontba, a szélén pedig egy ablakot mosó afroamerikait [2] és egy abc-s könyvet fejjel lefelé olvasó indiánt [3] látunk. Az ajtóban egy tankönyvet szorongató kínai [4] még nem lépett be a képbe. A lányok a „Kalifornia, Texas, Új-Mexikó és Arizona” feliratú könyveket tanulmányozó, már jól nevelt, idősebb osztály tagjai [5]. Az egyetlen nem fehér diák [6] csoportjukban az „Alaszka” című könyvet tartja a kezében, de ő is jólfésült, ellentétben a „Fülöp-szigetek, Hawaii, Porto Rico és Kuba” nevű új, zabolálatlan, sötét bőrű diákokkal [7].



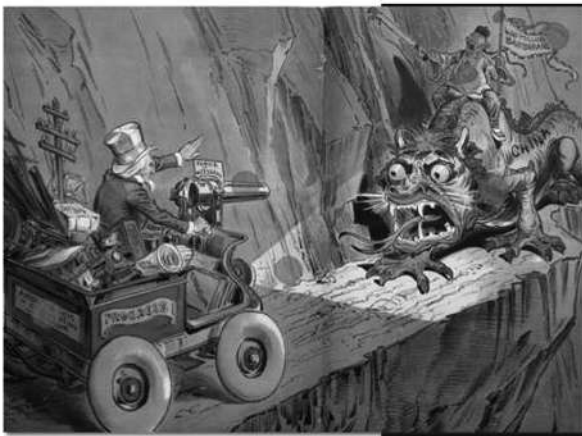
Az asztalon lévő könyvben „Az Egyesült Államok első leckéi az önkormányzatról” [8], míg a papírlapon papíron ez áll: „Az új osztály. Fülöp-szigetek, Hawaii, Kuba, Porto Rico”. [9]

A falon ez a felirat olvasható: „A Konföderációs Államok megtagadták bekegyezésüket a kormányzásba; de az Uniót a bekegyezésük nélkül is megőrizték”. [10]

A tábla szövege: «A kormányzottak bekegyezése elméletben jó dolog, de a valóságban nagyon ritka. Akár bekegyeztek abba, akár nem, Anglia kormányozta a gyarmatait. Azzal, hogy nem várta meg a bekegyezésüket, nagyban előmozdította a világ civilizációját. – Az Egyesült Államoknak is vagy bekegyezésükkel vagy anélkül kell kormányoznia új területeit, amíg azok nem tudják önmagukat irányítani.” [11]

**3. Önálló elemzés segítséggel.** A mintaelemzés analógiájára ez után a diákok készítik el egy hasonló témájú képi forrás elemzését úgy, hogy megoldják a hozzá kapcsolódó feladatokat. Ezek jellemző példája a részleteket azonosító feladat:

Victor Gillam: „Valakinek hátra kell lépnie/valakinek visszakoznia kell.” Judge, 1900. december 8.



- |   |                              |
|---|------------------------------|
| A fegyverrel felszerelt "Civilizáció és kereskedelem" automobil | vörös kardot markoló "boxer" |
| "400 millió barbar" feliratú lobogó                             | Uncle Sam                    |
| Fényszórója a "haladás" fényével világítja meg "Kinát".         |                              |
| Fegyver és rajta az üzenet: "Erőszak, ha szükséges"             | Kína egy érzőngő sárkány     |

Az árukkal és modern technológiával megrakott járművet vezető Uncle Sam elszánt, bár keskeny, veszélyes útját elzárja a sárkány. A kép a haladást és a primitívizmust állítja szembe a szakadék szélén. A gyarmatosítók szerint az a félelem, hogy Kína káoszba és idegengyűlöletbe süllyed, indokolta a beavatkozást, hogy megvédje a modernitás, a civilizáció és a kereskedelem terjedését. A kép azt állítja, hogy elérkezett a válságpont, és a képaláírás szerint tehát „Valakinek meg kell hátrálnia”.


**Azonosítsa a feliratokat a karikatúra megfelelő részleteivel!**

**Keressük meg a képen, mely termékek szimbolizálják a nyugati civilizációt!**

**Kapcsolja össze a kép alatt olvasható meghatározásokat a képen megjelölt részletekkel!**

**4. Önálló elemzés I.** A képi részletek felismerésének gyakoroltatása után a diákok maguk is meg tudják már nevezni a legfontosabb képi elemeket, mint az alábbi példán látható.

- Civilizációs küldetésudat
- Amerika, a nagy civilizátor
- Civilizáció kontra barbárok
- A sárgavezetly



A számokkal jelölt részletek vizsgálata után válaszoljon a címlaphoz kapcsolódó kérdésekre!

Mely jelképek mutatják a III. Francia Köztársaság liberalizmusát és nacionalizmusát?

1. ....

2. ....

Milyen jelkép mutatja a francia jelenlét "áldásos hatását" a térségre?

3. ....

A civilizáció mely két területén hoz majd változást Franciaország marokkói jelenléte?

4. ....

5. ....

Milyen téren számít az anyaország Marokkóra?

6. ....



**5. Önálló elemzés II.** Az online térben megalkotott feladatok lehetőséget nyújtanak arra, hogy egy-egy képi részletet alaposabban megvizsgáljunk – így csökkentjük az összetett képek értelmezésével kapcsolatos félelmeket –, és akár e részletek esetében is alkalmazzuk a „hagyományos”, nyílt végű kérdéseket, mint az alábbi Cromwell-allegóriánál láthatjuk.

- A politikai szatíra kezdetei
- Puritánok és gavalirók
- Róma és az anglicánizmus
- Felfordult világ
- A Cromwell-narratívák
- Protektorátus és személyi kultusz
- Cromwell-elevenesség



Oliver Cromwell az állam "hajóját" biztonságosan kormányozta révbe.  
**Mely bibliai hajó-jelkép utal erre?**

**Miként kapcsolódik e jelképhez az olajágot csőrében tartó galamb?**

**Mi módon függ össze a Cromwell által megteremtett közállapotokkal a galamb képe?**

A jobb oldalon a hajó Szulla és Kharubdisz közt hajózik.  
**Miként kapcsolódik e történet Anglia sorsához? Mely antik irodalmi műben szerepel?**

A képen szerepel Izsák feláldozása is.  
**A korabeli nézőben mely történelmi eseményt idézhette fel?**

A görög felirat: "Mono to theo doxa" - "egyedül Istené a dicsőség"  
**A polgárháború mely résztvevőinek ideológiájával függ ez össze?**

A szalagon két bibliai vers olvasható, amelyek Cromwell és Isten párbeszédéként értelmezhetők: "Soha nem hagylak el." "Légy nyugodt és tudd, hogy én vagyok az Isten."  
**Mely öszövségi párbeszédeket idézik fel az itt elhangzottak?**



Udo Keppler: „A mi karácsonyfánk”, Puck, 1899. december 27

Columbia (Amerika szabadságának allegorikus ábrázolása) és Sam bácsi „A mi karácsonyfánkról” ajándékokat adnak leereszkedően a hálás gyermekeként ábrázolt tengerentúli területek, „Hawaii, Puerto Rico, Kuba és a Fülöp-szigetek” számára.

Ilyen típusú feladatok az interneten bárki számára elérhető online feladatszerkesztőkkel is készíthetők. Az itt bemutatott képelemző feladatok reményeink szerint ösztönző mintákat adhatnak a tanárok és hallgatók számára hasonlók készítésére, s így a képi források elemzése a napi tanórai tevékenység részévé válhat.



## IRODALOM

- Birdsell, D. S; Groarke, L. (1996) Toward a theory of visual argument. *Argumentation and Advocacy*, Summer, 1996. Research Library, 1-10.
- Deli Eszter (2018). A vizuális retorika triadikus koncepciója – Elméleti keret és esettanulmányok. Vizuális retorika a katasztrófa-hírközlésben. *PhD-értekezés*, Corvinus Egyetem, Társadalmi Kommunikáció Doktori Iskola, Budapest  
DOI 10.14267/phd.2019010, Budapest  
<http://phd.lib.uni-corvinus.hu/1042/> Utolsó letöltés: 2022.08.23.
- Erwin Panofsky értelmezési módszere. *Sulinet. Tudásbázis*. <https://tudasbazis.sulinet.hu/hu/muveszetek/muveszettortenet/muveszettortenet-9-evfolyam/ikonografia-es-ikonologia/erwin-panofsky-ertelmezesi-modszer>  
Utolsó letöltés: 2022. 08. 23.
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2008). A problémaorientált történelemtanítás és a fejlesztőfeladatok. *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 353-369.
- F. Dárdai Ágnes (2001). A tankönyvek megítélésének minőségi paraméterei. In Karlovitz János (szerk.): *Tankönyvelméleti tanácskozás*. Tankönyvesek Országos Szövetsége, Budapest 104-116.
- Géczi János (2010). Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya In.: *Sajtó, kép, neveléstörténet Tanulmányok* Iskolakultúra-könyvek 38. Iskolakultúra, Veszprém–Budapest 203-215.
- Groarke L. (2017). An ART Approach. In. Groarke, L. (2017) *Depicting Visual Arguments*. 332-374. <https://windsor.scholarsportal.info/omp/index.php/wsia/catalog/view/123/303/1653-1> Utolsó letöltés: 2023. 07. 19.
- Hornyik Sándor (1998). A képi fordulatról <https://exindex.hu/kepi-fordulat/a-kepi-fordulatrol> Utolsó letöltés: 2022. 08. 19.
- Kjeldsen, J. E. (2018): Visual rhetorical argumentation. *Semiotica* (220) 69-94.
- Knape, J. (2007): Bildrhetorik Einführung in die Beiträge des Bandes. In. Knape, J. *Bildrhetorik Saecvla spiritualia* 45 Verlag Valentin Koerner Baden – Baden 9-37.
- Kojanitz László (2003): Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata III. Illusztrációk. *Új Pedagógiai Szemle* 53 (9) 14-24. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00074/2003-09-ta-Kojanitz-Szakiskolai.html> Utolsó letöltés: 2023. 04. 12.
- Kovács István, Kovács Istvánné Óbis Hajnalka (2015): *A változó történelemoktatás*. Debreceni Egyetemi Kiadó
- Maupoint, M. (2010): The Role and Impact of Cartoons in Contemporary France. *Nem publikált PhD-értekezés*. University of Sussex DPhil, Sussex.
- Mezei Emese (2019): Az első médiakampány képei. A politika művészeti leképezése Luther Márton korában. *Hitel*. 2019/2. 43-53.  
<https://www.hitelfolyoirat.hu/sites/default/files/pdf/06-mezei.pdf> Utolsó letöltés: 2022.09.11.

- Mitchell W. J. T. (1998): *A képi fordulat.* (Fordította: Hornyik Sándor) [http://balkon.art/1998-2007/2007/2007\\_11\\_12/01fordulat.html](http://balkon.art/1998-2007/2007/2007_11_12/01fordulat.html) Utolsó letöltés: 2022. 08. 19.
- Mitchell, W. J. T. (1994): The pictorial turn. In: Mitchell, W. J. T. *Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representaion.* University of Chicago Press. 11-34.
- Ott, B. L. & Dickinson, D. (2009): Visual Rhetoric and/as Critical Pedagogy. In Lunsford, A. A. & Wilson, K. H. & Eberly R. A. (szerk.), *The SAGE Handbook of Rhetorical Studies.* SAGE Publications, Inc. 391-406.
- DOI: <https://dx.doi.org/10.4135/9781412982795>
- Református Tananyagtár <https://refntantar.hu/>
- Somogyvári Lajos (2015): *Ikonográfia a neveléstörténet-írásban Pedagógiai életképek a hatvanas évekből.* Gondolat Kiadó, Budapest
- Történelem részletes érettségi vizsgakövetelmény* (2021). Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/tortenelem\\_2024\\_e.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/tortenelem_2024_e.pdf) Utolsó letöltés: 2022. 08. 11.
- Vajda Barnabás (2011): Forgácsok egy új történelemdidaktikából II. A forrásfeldolgozó munka didaktikája és metodikája – elmélet. *Történelemtanítás (online történelemdidaktikai folyóirat)* 2011 március <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2011/03/vajda-barnabas-forgacsok-egy-uj-tortenelemdidaktikabol-ii-a-forrasfeldolgozo-munka-didaktikaja-es-metodikaja-elmelet-02-01-03/> Utolsó letöltés: 2023. 07. 19.
- Vajda Barnabás (2013): *Mire valók a tankönyves képi történelmi források?* Katedra, 2013/június. 10-13. [https://d44f59701a.clvaw-cdnwnd.com/25eeb1666a7c442d70bf4bf346c8d087/200008239-309c531b35/Vajda\\_Katedra\\_kepek\\_02.pdf](https://d44f59701a.clvaw-cdnwnd.com/25eeb1666a7c442d70bf4bf346c8d087/200008239-309c531b35/Vajda_Katedra_kepek_02.pdf) Utolsó letöltés: 2022. 08. 19.
- Vajda Barnabás (2020): *Történelemdidaktika és történelemtankönyv-kutatás.* Komárom [https://www.academia.edu/44007322/T%C3%B6rt%C3%A9nelemdidaktika\\_%C3%A9s\\_t%C3%B6rt%C3%A9nelemtank%C3%B6nyv\\_kutat%C3%A1s\\_Didaktika\\_dejepis\\_u\\_v%C3%BDskum\\_u%C4%8Debn%C3%ADc\\_dejepis\\_History\\_Didactics\\_and\\_Research\\_of\\_History\\_Schoolbooks](https://www.academia.edu/44007322/T%C3%B6rt%C3%A9nelemdidaktika_%C3%A9s_t%C3%B6rt%C3%A9nelemtank%C3%B6nyv_kutat%C3%A1s_Didaktika_dejepis_u_v%C3%BDskum_u%C4%8Debn%C3%ADc_dejepis_History_Didactics_and_Research_of_History_Schoolbooks) Utolsó letöltés: 2022. 08. 23.





---

**Nevezzen meg két olyan lakberendezéshez köthető tárgyat, amely nem visel szám vagy betűjelet!**

.....  
(szőnyeg, trónszék, baldachin...)

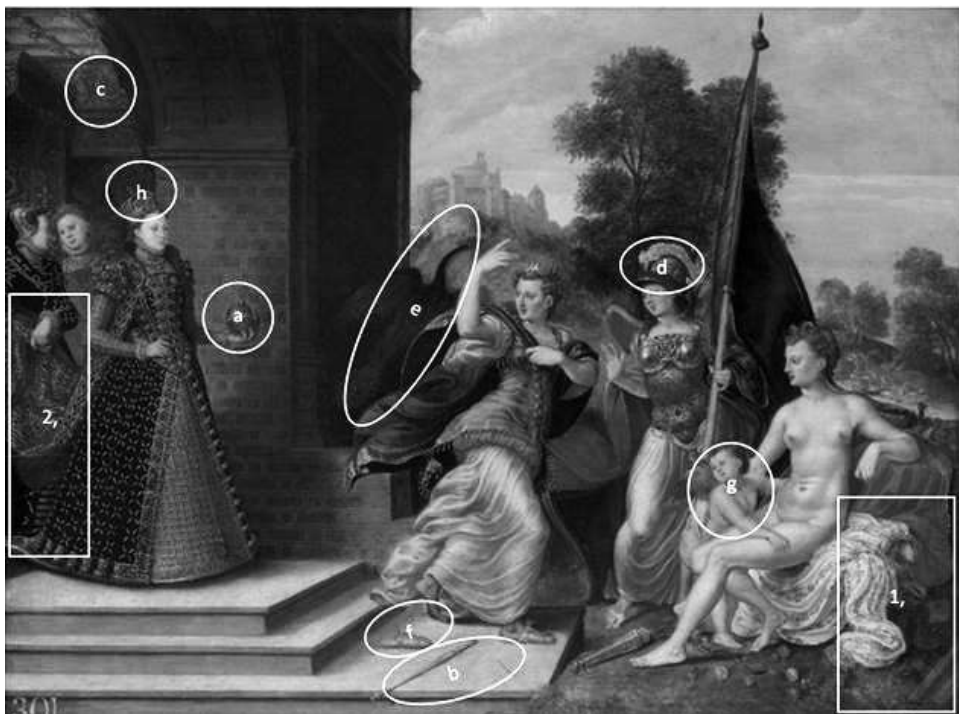
**Kik, és miért fogják egymás kezét a képen?**

.....  
(Erzsébet és a békeesség – a királynő uralkodásával békekorszak köszöntött Angliára)

**Ki a legnagyobb alak? Miért?**

.....  
(Erzsébet. Az ő korát, törvényes hatalmát mutatja be a kép, az ő uralma alatt készült stb.)

## II. MELLÉKLET



*Hans Eworth (megh.:1574): I. Erzsébet és a három istennő, 1569*

**1. Mely antik mitológiai jelenetet idézi fel a kép?**

.....  
(*Parisz ítéletét*)

**Nevezze meg a három istennőt!**

.....  
(*Héra, Athéné, Afrodité*)

**2. Miben tér el a bal- és jobboldali szereplők ruházata?**

.....  
(*Reneszánsz és antik öltözékeket látunk.*)

**3. Keresse meg a képen az itt leírt elemeket!**

- |   |       |                             |
|---|-------|-----------------------------|
| 1. Pallas Athéné jelképe                  | ..... | ( <i>sisak</i> )            |
| 2. Héra elveszített tekintélyének jelképe | ..... | ( <i>elvesztett jogar</i> ) |
| 3. A Tudor-ház címere                     | ..... | ( <i>c</i> )                |
| 4. Paris almája                           | ..... | ( <i>a</i> )                |

5. Héra kedvenc madara ..... (e)
6. A jelkép, amely azt mutatja, hogy  
Erzsébet Angliát képviseli ..... (h)
7. Héra menekülésének jele ..... (elhagyott szandál)
8. Az Afroditét jelképező alak ..... (g)

**4. Az antik mítoszban Paris ítél az istennők közt. Miként változtatja meg a szerző ezt a témát? Figyeljen a királynő pozíciójára, a többiekhez való viszonyára, a képen történő elhelyezésére!**

.....  
*(A lépcsőn lejövő Erzsébet az országalmát tartja kezében, ami Anglia és az ő dicsőségét jelképezi. Az istennők ennek láttán megszégyenülnek.)*

**5. Milyen gesztusok jelzik a királynő és az istennők viszonyát?**

.....  
*(Első sorban a kéztartásaik.)*

**6. Miért nem illik az antik környezetbe az 1. bekeretezett részben található tárgyi kultúra?**

.....  
*(Mert a reneszánsz szövetek a korabeli – kereskedelemről származó – gazdagságot, luxust mutatják be, nem az antik időköt.)*

**7. A 2. bekeretezett részben látható jelenet a királynő megjelenésének méltóságát emeli ki. Milyen módon teszi ezt?**

.....  
*(Az udvarhölgyek az elegáns ruha hosszú, a vonulás méltóságát megadó uszályt tartják/ emelik.)*



# Történelem és digitális navigáció - Egy megismételt digitális szövegértési vizsgálat tanulságai a történelem tantárgy keretén belül



*Engel Enikő – Fekete Áron*

## **BEVEZETÉS**

Az oktatás és a pedagógiai módszerek folyamatosan fejlődnek és változnak, ahogy az új technológiák és tudományos eredmények felmerülnek. Azt tapasztaljuk azonban, hogy a hazai pedagógusok és az általuk használt pedagógiai módszerek sokkal lassabban alkalmazkodnak a változásokhoz. A másik probléma, amellyel pedagógusi pályánk alatt – különösen a Covid időszakban – szembesültünk, hogy az online információgyűjtés számos nehézséget okoz a diákoknak. Többnyire az első relevánsnak tűnő weboldalhoz ragaszkodnak, és nem alkalmazzák a forráskritikát, valamint a többszemponútú megközelítést. E problémákat észelve jutottunk arra a következtetésre, hogy érdemes lenne felmérni a diákok szövegértési képességeit a digitális felületeken a történelem tantárgy keretén belül. A történelem tantárgy ugyanis az a tantárgy, amelyben kifejezetten fontos az megértés és értelmezés.

Célunk volt még, hogy a második világháború témaköréhez olyan feladatokat hozzunk létre a diákoknak, amelyek jól kiegészítik a regionális és a hazai és egyetemes eseménytörténethez használt alapvető tudásanyagokat. (Gyertyánfy, 2020) <sup>1</sup>

## **A DIGITÁLIS SZÖVEGÉRTÉS MÉRÉSE**

A tanulóktól elvárt iskolai készségek a szemünk láttára változnak. Ez egyfelől köszönhető a 2019-ben kitört Covid-járványnak, általában pedig az új munkaerő-piaci igényeknek, hiszen a munkáltatók egyre komplexebb digitális tudást, jártasságot várnak el a munkavállalóiktól. Napjainkban az információ megszerzésének színtere is módosul, hiszen a fontosabb adatok gyakran virtuális környezetben jelennek meg. A digitális eszközök használata

---

<sup>1</sup> A tartalom és a képességfejlesztés viszonya kapcsán egyetértünk Gyertyánfy András azon megállapításával, mely szerint egy jó tanórának releváns tartalomból kell kiindulnia és nem valamely képesség fejlesztéséből. In Gyertyánfy, A.(2020): A tartalom kiválasztásának szempontjai és szakaszai. Német és magyar történelemdidaktikai elméletek összehasonlító elemzése. Nem publikált PhD-értekezés. PTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.

így egyre inkább elterjedt az oktatásban, és a diákoknak meg kell tanulniuk, hogyan használják hatékonyan ezeket az eszközöket. Az oktatás több-kevesebb sikerrel ugyan, de már egy ideje próbál lépést tartani a digitalizáció fejlődésével. Az átalakulást jól jelzi, hogy az információs írástudást, amely tudáson elsősorban az információ keresésének, értékelésének és az információk felhasználásának képességét értjük, az Európai Unió a 2006-os évtől digitális kompetencia néven, a kulcskompetenciák között tartja számon. (Gonda, 2015) Az említett kompetenciaterület ezt követően fokozatosan a Nemzeti alaptantervbe (NAT) is bekerült.

A történelem tantárgyban is egyre fontosabbá válik a digitális szövegértési képességek fejlesztése, hiszen a diákok számos online forrást használnak. Ilyenek például a tankönyvekben jelen levő ún. „Keress rá az interneten!” típusú feladatok. Ezekkel mindössze az a probléma, hogy a tanulók –saját tapasztalataink szerint– nem alkalmazzák a multiperspektivikus szemléletet. A feladatok megoldása során többnyire az első adandó weboldalra hagyatkoznak (ami legtöbb esetben a Wikipédia) és nem ellenőrzik annak állításait.

A digitális szövegértési képességek mérése fontossá vált, mert ezeknek a készségeknek a fejlesztése segítheti a fiatalokat a digitális szövegek jobb megértésében, és az internet hatékonyabb használatában. A digitális szövegértési képességek mérése azonban sokkal nehezebb, mint a hagyományos szövegértési képességek mérése, mivel a digitális szövegek nagyon változatosak és számos különböző kihívást jelenthetnek az iskolások számára.

2015 óta már a PISA-mérés szövegértési tesztje is teljes mértékben digitális formában kerül a tanulók elé, ami a hagyományos szövegértésekhez képest újabb készségeket, képességeket is megkövetel a diákoktól. A digitális szövegértés olyan elemeket foglal magába, mint például az interneten való tájékozódás, információk és összefüggések világhálón való visszakeresése, illetve e tényezőkre való reflektálás. (Hódi- R. Tóth, 2011) Mivel a felsorolt képességek eltérő nehézségi fokokat képviselnek, ezért a PISA-mérés a digitális szövegértési feladatok esetében hat képességszintet különböztet meg. Míg a legegyszerűbb képességszintű feladatok olyan digitális helyzeteket generálnak a diákok számára, amelyben konkrét utasítás alapján kell visszakeresni egyetlen rövid szövegből explicit információt, addig a legmagasabb képességszinten már több szövegből származó információkat kell megérteniük, valamint ezekkel kapcsolatban több nézőpont figyelembe vételével kritikai ítéletet is meg kell fogalmazniuk. (Ostorics és mtsai, 2016. 59.)

Sajnos, ahogy a hagyományos szövegértési feladatok esetében, úgy a digitális szövegek értelmezésekor sem teljesítenek kimagaslóan a magyar diákok. A 2015-ös eredményekhez képest ugyan a legtöbb képességszinten 2018-ra némileg javultak a 15 éves magyarországi tanulók digitális szövegértési eredményei, azonban még a legutóbbi mérésnél is gyengébb átlagteljesítmény figyelhető meg az OECD-országok átlagához képest. Ez a tendencia egyébként a környező országok esetében is számottevő, hiszen Ausztria és Szlovénia kivételével a szomszédos államok mindegyike az OECD átlaga alatt teljesített.

A történelemtanulás és a digitális műveltség összekapcsolását korábban már hazai történelemdidaktikusok is szorgalmazták. (Kojanitz, 2018) Ennek a hiányosságnak a pótlása nemcsak a PISA gyenge szövegértési eredményei, de az általános iskolás távoktatás egyre gyakoribbá válása miatt is fontos lenne. Véleményünk szerint a történelmi adatok és fogalmak számonkérése elvesztette a létjogosultságát a digitális oktatás során, mivel a

tanulók egy-egy évszámhoz vagy történelmi fogalomhoz nagyon gyorsan és egyszerűen tudnak hozzáférni az internetes keresőrendszerek segítségével. Ezenkívül korábbi tanulmányok is rámutattak arra a tényre, hogy a digitális eszközökön végzett feladatokkal könnyebb fenntartani a tanulók motivációját még a hagyományos tantermi körülményeknél is. (Benedek, 2008. 38.)

## A KUTATÁS BEMUTATÁSA

Jelen kutatásunk egy 2021-es digitális szövegértési vizsgálaton alapul, melynek eredményeit bemutattuk a Történelemtanítás folyóiratban. (Fekete, 2021) A vizsgálatot 2022 februárjában megismételtük a sárospataki Árpád Vezér Gimnázium 22 tanulóival. A célunk, az újabb kutatással az volt, hogy az említett mérést más korosztályra is kiterjesszük, s betekintést nyerjünk abba, hogy a középiskolai tanulók milyen hatékonysággal oldják meg ezeket a feladatokat, s megtudjuk, azonos hibák jellemzik-e az általános iskolai és a gimnáziumi diákok digitális szövegértését.

Jelen kutatásunk konkrét céljai közé tartozott, hogy azonosítsuk azokat a tendenciákat és mintákat, amelyek a különböző korosztályok esetében megvalósított tesztelés összevetése során kirajzolódtak. A céljaink közé tartozott még, hogy a középiskolában elvégzett tesztelés alapján megtudjuk, hogy az miként cáfolja vagy erősíti meg az előző (általános iskolában) elvégzett kutatás eredményeit és tanulságait.

Mivel jelen empirikus kutatásunk arra irányult, hogy mérje a tanulók szövegértési nehézségeit, ezért az eredmények alapján meghatároztunk olyan területeket is, amelyek fejlesztésére szükség lehet a tanulási anyagok tervezésekor.

A hipotéziseink a két korosztályra vonatkozóan mindössze csak egy újabb feltételezéssel bővültek a korábbi mérés előtt. Ennek megfelelően a következő állításokat szerettük volna megerősíteni, vagy cáfolni megismételt vizsgálat előtt:

H1: *A digitális szövegértés során a fiúk átlagosan jobb eredményt fognak elérni, mint a lányok, de a lányok közül kerül ki a legjobb és a legrosszabb digitális szövegértési eredmény is.*

H2: *A tanulók azon csoportja, amelyik otthonról oldja meg a digitális szövegértési feladatokat, gyengébben fog teljesíteni az iskolában dolgozó csoportnál.*

H3: *A történelem tantárgyba ágyazott digitális szövegértési feladatmegoldások eredményei jobbak lesznek, mint a 2018-as PISA-mérés során tapasztalt szövegértési átlageredmények.*

H4: *A középiskolások a feladattípusok többségén jobb eredményt fognak elérni általános iskolai társaikhoz képest.*

Az eredményeket a különböző korosztályokban összevetettük és a hipotézisekben rögzített szempontok szerint értelmeztük.

Az eredeti kutatás elsődleges szándéka az volt, hogy ennek eredményeit felhasználva a történelem tantárgy keretén belül olyan digitális szövegértési feladatokat alkossunk, amelyek egyrészt megfelelnek a PISA szövegértési képességszintjei főbb kritériumainak, másrészt hogy ezen feladatok hozzájáruljanak egy történelmi korszak komplexebb értelmezéséhez, valamint a tanulók érdeklődésének felkeltéséhez. Az említett fejlesztési célok mellett fő pe-



dagógiai irányvonalnak a diákok digitális szövegértési képességeinek fejlesztését jelöltük ki.

Az általunk vizsgált tanulók összlétszáma 78 főt tett ki. A 8. évfolyamon a lányok aránya 44%-os volt, tehát az ő létszámuk 26, míg a fiúké 33 volt. Ezzel szemben a gimnáziumban 12 fiú és 7 lány töltötte ki a feladatokat, tehát itt a nemek aránya 63-37%-ra módosult. Az első mérés során a korcsoportok kiválasztásánál azért esett a választásunk a nyolcadik évfolyamra, mert ezek a tanulók már a távoktatás kezdeti időszaka alatt is magabiztosan használták azt az ingyenesen elérhető internetes felületet, a Redmentát.<sup>2</sup> (Redmenta, 2021) Az első vizsgálatot a 2020/2021, a második vizsgálatot pedig 2021/2022-es tanév során bonyolítottuk le. Időközben természetesen az általunk alkalmazott felület is módosult, mi azonban a korábbi verziójú feladatokat használtuk illusztrációként a képeknél. A szóban forgó online platformot korábban egyébként már alkalmazták olyan történelemmethodikai kutatásra, ahol a diákok digitális szövegértésének mérése helyett az elsődleges cél a középiskolai tanulók kritikai gondolkodásának fejlesztése volt. (Érsek, 2018. 91-97.)

A mérésben résztvevő tanulók közül 31 fő tantermi körülmények között, saját mobiltelefonjáról, míg 47 tanuló otthon, asztali számítógépéről, illetve laptopjáról oldotta meg a digitális szövegértési feladatokat. A kitöltéshez mindegyik tanuló használhatta az internetes keresőket, és a feladatmegoldáshoz egységesen mindannyian 45 percet kaptak.

## DIGITÁLIS SZÖVEGÉRTÉS A REDMENTÁBAN

A feladatsor kialakításánál mindenekelőtt arra törekedtünk, hogy a megoldásuk 45 percnél hosszabb időtartamot ne vegyen igénybe, annak érdekében, hogy akár tanórákon is lehessen alkalmazni. Emiatt a kutatáshoz négy digitális szövegértési feladatot készítettünk, amelyek a PISA szövegértési képességszintjeinek a skálájának az 1a, 2-es, 3-as és 4-es nehézségű feladatok gondolkodási műveleteit reprezentálják.<sup>3</sup> A szövegértési fejlesztő feladványokat a második világháború témakörébe illesztettük be, mivel eddig a pedagógusi pályán töltött időnkben azt tapasztaltuk, hogy a diákokat ez az időszak érdekli a legjobban, másrészt pedig a kutatásban résztvevő tanulók ezzel a témával már korábban megismertkedtek, így a feladványok során megjelenő újabb ismereteket, térben és időben egyaránt el tudták helyezni. A diákoknak az említett szövegértési feladatokat a könnyebbtől a nehezebbek felé haladva kellett megoldaniuk.

Az 1a képességszintű feladat elkészítésénél az alábbi, a PISA-mérésben meghatározott kritériumok betartására koncentráltunk:

- *a feladat tegyen egyértelmű utalást arra vonatkozólag, hogy mit és hogyan kell megoldani;*

2 Redmenta – Web 2.0-ás online feladatlap-készítő eszköz: [www.redmenta.com](http://www.redmenta.com) Utolsó letöltés: 2021. márc. 10.

3 Megfigyelhető, hogy feladatsorunkban elsősorban a reprodukciós feladatok dominálnak. Ennek a jelenségnek több oka is van: egyrészt a feladatsor kialakításának idején nem volt lehetőségünk többféle, magasabb kognitív műveleteket igénylő feladatok létrehozására a Redmenta felületén, másrészt pedig mivel az volt a célunk, hogy a kérdéssor tanórán is alkalmazható legyen, ezért a 6., azaz a legmagasabb képességszintet nem építettük bele a PISA mérés képességszintjeiből. Továbbá mivel a szóban forgó, 2015-ös digitális szövegértés mérés mindegyik képességszintjén elvart elem az információkeresés és az azonosítás, ezért a reprodukálás ezen aspektusát már csak ezért sem hagyhattuk figyelmem kívül.

- a szövegben explicit információt kelljen visszakeresnie a tanulónak;
- a diákoknak egyszerű kapcsolatot kelljen felfedezni a szöveg és a hétköznapi tudáselemek között.

A diákoknak a Múlt-kor történelmi folyóirat honlapján kellett egy rövid szócikket elolvasniuk, ami alapján választ kellett adniuk arra a kérdésre, hogy a B–25-ös repülőgéptípust melyik ország gyártotta a második világháború alatt. Tehát a kitöltők egyértelműen megkapták annak a szövegnek az elérhetőségét,(Múlt-kor, 2019)<sup>4</sup> amely alapján a feleletválasztós kérdést meg tudták válaszolni, ahogy ezt az első képen is látjuk.

## ➤ 8b1a

**A múlt-kor oldalán keress rá az általam megadott szócikkre, majd annak elolvasása után válaszolj a kérdésre!**

**Szócikk:**  
Azonosították két, 1944-ben Magyarországon lezuhant szovjet repülőgép legénységét

**A kérdés megválaszolásához kattints az egyik válaszlehetőségre!**

**Milyen gyártmányú repülőgéptípus volt a B-25-ös? (Egy válasz jelölhető)**

német	szovjet
magyar	amerikai

### 1. kép

#### *Az 1a képességszintű feladat*

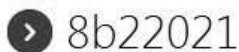
Ebben a feladatban a tanulók számára az egyetlen nehézséget az okozhatta, hogy a szócikk egy olyan, amerikai gyártmányú repülőgéptípust említ, amelyet a második világháború alatt a kölcsönbérleti törvénynek köszönhetően a szovjetek is használtak.

A tantermi körülmények között a diákok 61,2%-a oldotta meg helyesen ezt a feladatot, ami 19 tanulót jelent, ezzel szemben az otthonról kitöltők 74%-a abszolválta a feladványt, amely 35 tanulót jelent. Az összes tanulót tekintve az általános iskolás fiúk 78%-a vette sikerrel az első akadályt (26 helyes kitöltő), míg a gimnazista fiúk 83%-a abszolválta a feladatokat. A lányok körében ez az arány az általános iskolákban csak 53%-os volt (14 helyes kitöltő), a középiskolában pedig 71%-os volt (7 diákból 5 fő). Tehát mindkét iskolatípusban a fiúk jobban teljesítettek.

4 Múlt-kor Történelmi Magazin (2019). Azonosították két, 1944-ben Magyarországon lezuhant szovjet repülőgép legénységét <https://mult-kor.hu/azonositottak-ke-1944-ben-magyarorszagon-lezuhant-szovjet-repulogetp-legenyseget-20190808> Utolsó letöltés: 2023. 04. 26.

A 2018-as digitális szövegértési PISA-mérésen a magyar diákok 91,8%-a oldotta meg sikeresen az 1a képességszintű feladatot, ezzel szemben a történelmi tartalomba helyezett feladványt az általunk vizsgált csoportok tagjainak csak 70%-a töltötte ki sikeresen.

A második képen látható, hogy a következő képességszintű szövegértési feladat instrukciója lényegében azonos volt az előzőleg ismertetett feladatával, viszont a diákoknak itt már az előző szócikkhez képest egy hosszabb szöveget<sup>5</sup> (Tarján, 2016) kellett feldolgozniuk, amelyben a válaszadáshoz szükséges információk nem feltűnő helyen szerepeltek.



## A Rubicon oldalán keress rá a megadott szócikkre, majd annak elolvasása után válaszolj a kérdésekre!

### Szócikk: Partraszállás Normandiában

#### 2. kép

#### *A második képességszintű feladat instrukciója*

A második feladat kitöltése a megismételt vizsgálat ideje alatt már regisztrációt igényelt, így nem meglepő, hogy a gimnazisták közül számos tanuló elvesztette motivációját és emiatt írhatott hibás adatokat válaszként. Másik hibaforrásként –mindkét korosztály esetében– még az is észrevehető volt, hogy más honlapról próbálták begyűjteni a szükséges információkat. A négy feladat közül egyébként ez volt az egyedüli, ahol a 8. osztályos tanulók jobban teljesítettek középiskolás társaiknál. Ezenkívül ebben a feladatban több kérdés volt, melyek közül az egyik egy összetettebb utalásból állt. A mérési részegység a következő elemekből tevődött össze:

- *Mikor történt a normandiai partraszállás?*
- *Június elejére hány katonát állomásoztattak a szövetségesek a Brit-szigeteken és hány főt állomásoztattak a németek Franciaországban?*
- *A D-nap végéig hány katonát szállítottak át a szövetségesek a La Manche csatorna túlsó partjára?*

*Helyes válaszok:*

- 1944. jún. 6.*
- 2,9 millió szövetséges katona állomásozott a Brit-szigeten és 1 millió német katona Franciaországban*
- 55000 katonát*

5 Tarján M., T. (2016): Partraszállás Normandiában. Rubicon Online. [http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/1944\\_junius\\_6\\_partraszallas\\_normandiaban/](http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/1944_junius_6_partraszallas_normandiaban/)  
Utolsó letöltés: 2021. 03. 26 (Tarján, 2016)

Mivel az első kérdés az általános iskolai törzsanyag egy részére irányul, valamint a hozzá kapcsolódó válasz a szócikkben is szerepel, nem volt túl meglepő, hogy négy diák kivételével mindegyik tanuló helyesen válaszolta meg. A második és a harmadik kérdés azonban már nagyobb fejtörést okozott tanulóknak. Gyakori hiba volt a második feladat esetén, hogy a feltett kérdésre csak egy adatot írtak be, a harmadik kérdésnél pedig legtöbbször a feladat ki nem töltöttsége, vagy a helytelenül megadott szám adatok jelentették a hibát.

Erre a részfeladatra az iskolában dolgozó tanulók 74,19%-a tudott helyesen válaszolni (23 diák), miközben az otthonról tevékenykedő diákoknak csak kevesebb, mint a fele, 33%-a (21 diák).

Ennél a feladatnál a nemek közötti eredményesség teljes mértékben megfordult, hiszen a lányok körében 66%-os volt a sikeres feladatmegoldók aránya (22 diák), a fiúk esetében pedig csak 40%-os (18 diák). Ezek az eredmények pedig összesítve 43%-os hatékonyságot tükröznek, ami 31%-kal gyengébb mutatót jelent a 2018-as PISA-mérésben tapasztaltaknál.

A következő képességszint a tanulóktól már nehezebb tanulási műveletek végrehajtását igényelte, hiszen a feladatmegoldás során a PISA-mérés többek között elvárja a kitöltőktől, hogy több forrásból szerezzenek információkat, amelyeket hasonlítsanak is össze, emellett a szerzők nézőpontjaira is reflektáljanak.<sup>6</sup> (Pisa, 2018) Annak érdekében, hogy ezeknek a szempontoknak megfeleljen a harmadik képességszintű szövegértés, a tanulóknak az alábbi lépésekből álló feladatot kellett megoldaniuk:

*I. Keress rá egy internetes kereső felületen Kun páterre.*

*Az első oldalon lévő találatok alapján válaszolj az alábbi kérdésekre!*

*II. Döntsd el, hogy Kun pátert az első oldalon található honlapok többsége:*

- a. pozitív történelmi személyiségnek mutatja be,*
- b. negatív történelmi személyiségnek mutatja be,*
- c. semleges történelmi személyiségnek mutatja be.*

*III. A következő feladatok megoldásához csak a szalagcímek elolvasása szükséges!*

- a. Példa egy Kun pátert negatívan bemutató weboldal szalagcímére.*
- b. Példa Kun pátert semlegesen megítélő weboldal szalagcímére.*
- c. Példa Kun páter ártatlanságát bizonygató weboldal szalagcímére.*

*Helyes válaszok:*

- a. negatív történelmi személyiségnek mutatja be*
- b. lehetséges válasz: Ő volt a leggonoszabb magyar pap. Honlap: 24.hu*
- c. lehetséges válasz: Kun András. Honlap: Wikipedia*
- d. lehetséges válasz: Igazságot a történelemnek, igazságot Kun páternek! Honlap: szentkoronaradio.com*

Kun páter személyével a magyarországi tanulók az általános és középiskolai tankönyvekben sem találkozhatnak, épp ezért valószínűleg a diákok ennél a feladatnál nem támaszkodhattak a lexikális tudásukra. Ennél a feladatnál elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanulók mennyire képesek kategorizálni szalagcímek alapján a honlapok lehetséges tartalmát. Ahogy számítottunk rá, a legtöbb hiba ennél a feladatsornál abból eredt, hogy a diákok a

<sup>6</sup> Bővebben ld. PISA 2018. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest, 2019. (Pisa 2018)

3. részfeladatnál rossz példákat írtak az egyes kategóriákhoz. Ez 32 tanuló esetében fordult elő (41,02%). A második leggyakoribb hiba – 11 tanuló esetén (14,10%) – pedig az volt, hogy számos tanuló a szalagcím beírása helyett a weboldal URL-jét másolta be a Redmenta felületére. Az előző számokból adódóan nem túl meglepő, hogy ezt a feladatot mindösszesen a tanulók 28,20%-a tudta megoldani, ami 21,4%-kal maradt el a legutóbbi PISA-mérésen a hasonló képességszinten tapasztaltaknál. A csoportokat tekintve némileg jobb eredményt értek el a tantermi körülmények között dolgozók, mint az otthonról kitöltők. A százalékos megoszlás 35% (11 diák) és 23% (11 diák) az előbbi csoport javára. Nemek közötti összevetésben, a két csoportot tekintve a lányok ennél a feladatnál is hatékonyabban dolgoztak a fiúknál. Miközben ők 36%-os arányban oldották meg jól a feladatot (12 diák), a fiúknál ez a mutató csak a 22%-ot érte el (10 diák).

Mindenképpen szeretttük volna, ha a felmérésben az egyetemes és a magyarországi történelem mellett egy regionális esemény is megjelenik, ezért a mérés zárófeladatának Győr 1944-es bombázását választottuk. A diákoknak a feladat egyes elemeit egy helytörténész által szerkesztett honlap<sup>7</sup> (Regigyor, 2021) segítségével kellett megoldaniuk. A honlapot az internetes kereső segítségével kellett megtalálniuk. Ehhez támpontként a honlap logóját, továbbá a keresendő cikk címét kapták meg, ahogy az a 3. képen is látható.<sup>8</sup> (Regigyor, 2021)

➤ 8b42021

**Az alábbi honlapon keresd meg azt a szócikket, ami Győr első bombázásáról szól, majd válaszolj az alábbi kérdésekre!**



Szólimit: nincs  
Eddig ennyi szót írtál: 0

A forrásmegjelöléssel védheted az írásod a plágiumvadászok ellen.

### 3. kép Négyes képességszintű feladat

A szóban forgó feladat ezen kívül még az alábbi részfeladatokból tevődött össze:

- *Mikor történt az első bombatámadás Győr ellen?*

7 A Régi Győr honlap egyik főszerkesztője Kozma Endre helytörténész: [www.regigyor.hu](http://www.regigyor.hu) Utolsó letöltés: 2021. 03. 27.

8 Régi Győr (2017) Az április 13-i győri terrorbombázás: <https://regigyor.hu/vegyes/az-1944-aprilis-13-gyori-terrorbombazas/> Utolsó letöltés: 2021. 03. 27. (Regigyor 2021)

- *Kik bombázták Győrt ekkor?*
- *Hányan haltak meg a támadás során?*
- *Milyen győri épületek sérültek meg vagy pusztultak el a támadás során?*
- *Keress olyan honlapot, amely a szócikkhez képest eltérő számú áldozatot említ!*
- *Fejezd be a következő állítást:*  
*Április 12-én 11 óra 57 perckor.....*
  - a) *kezdődött a bombázás,*
  - b) *szólaltak meg a szirénák,*
  - c) *már véget ért a bombázás,*
  - d) *feloldották a légiriadót,*
  - e) *a város még nem tapasztalta meg a háború borzalmait.*

Helyes válaszok:

- a. *1944. április 13.*
- b. *amerikaiak, angolszászok*
- c. *A Régi Győr cikke szerint: 564-en*
- d. *lehetséges válaszok: vagongyár, elevátor, lakóházak*
- e. *lehetséges válasz: kisalfold.hu*
- f. *<https://www.kisalfold.hu/gyor-es-kornyeke/75-eve-bombaztak-gyort-fotok-a-haboru-poklarol-6226422/>*
- g. *a város még nem tapasztalta meg a háború borzalmait.*

A történelmi eseményről szóló bejegyzés szöveges és képi forrásokat egyaránt tartalmazott, ezért a kérdések kialakításakor arra törekedtünk, hogy a diákoknak mindkét forrástípusból kelljen következtetéseket levonniuk. Ez az elv a PISA negyedik képességszintű szövegértési feladatainál is megjelenik. Továbbá azt is szem előtt tartottuk, hogy a tanulók a honlapon talált, az áldozatokra vonatkozó információt vessék össze más weboldalon talált adatokkal, hiszen a többszemponú források összehasonlításának gondolata nemcsak a szóban forgó nemzetközi mérésnél, hanem a korszerű történelemtanítás alapelvei között is megjelenik. (Vajda, 2018. 37.) Az utolsó részfeladattal pedig az ellenőriztük, hogy a diákok valóban a megfelelő honlapon található szócikk alapján oldották-e meg a feladatot.

Az összesített eredmények ugyan ezen a képességszinten lettek a leggyengébbek (24%), mégis meglepő módon a két évfolyam összesített eredményei jobbak lettek a 2018-as PISA mérésen tapasztaltnál (23,2%). További érdekesség emellett, hogy miközben a második és a harmadik képességszintű feladatoknál a lányok, illetve a tantermi körülmények között dolgozók oldották meg a feladatokat eredményesebben, addig ennél a feladatnál az 1a képességszintű feladathoz hasonlóan a fiúk és az otthonról dolgozók csoportja volt a jobb.<sup>9</sup> Érdekes módon a legtöbb hibát az utolsó részfeladattal vétették a tanulók, szám szerint 29-en (37%). Ezek közül a tanulók közül 27-en (34%) annak ellenére választottak helytelenül az említett feleletválasztós kérdésre, hogy az első részkérdést sikerrel megválasztották.

<sup>9</sup> A nemek eredményességét tekintve a fiúk 24%-a, a lányok 19%-a oldotta meg sikeresen a feladatot. A csoportok összevetésében a tantermi körülmények között dolgozók 12%-a, míg az otthonról dolgozók 32%-a teljesítette a képességszintet.

## A MÉRÉS ÖSSZEZÉSE

A mikrolétszámú mérés során az alábbi hipotézisek alátámasztását, vagy cáfolatát kívánjuk elérni:

*H1: A digitális szövegértés során a fiúk átlagosan jobb eredményt fognak elérni, mint a lányok, de a lányok közül kerül ki a legjobb és a legrosszabb digitális szövegértési eredmény is.*

Alapvetően a PISA-mérések ellentmondanak ennek a hipotézisnek, mivel az eddigi felmérések során, a résztvevő országok között nem volt olyan, ahol ne a lányok teljesítettek volna jobban szövegértésből. Mégis azért döntöttünk az állítás mellett, mert egyrészt a vizsgált osztályokban a fiúk átlageredményei jobbak történelemből, másrészt pedig egy korábbi doktori disszertáció – amely a történelmi tartalomba ágyazott kritikai gondolkodást vizsgálta gimnazisták körében – kimutatta, hogy a fiúk a kritikai gondolkodást mérő e-teszt során a lányoknál jobban teljesítenek. (Érsek, 2019.) Mivel a fiúk és a lányok is egyaránt két-két képességszinten produkáltak jobb eredményt, ezért ennek a hipotézisnek az első része nem bizonyult helytállóknak. A két csoport eredményessége erősen összefüggött a tanulók motivációjával, hiszen az a csoport tudott az adott képességszinten sikeresebb lenni, amelyik tanulói csoport több időt fordított az értelmezésre és a feladatok kitöltésére<sup>10</sup>. A négy különböző képességszintű feladat tizenhárom részfeladatot tartalmazott. A legeredményesebb szövegértő a fiúk közül került ki, míg leggyengébben teljesítő a lányok közül. Az említett tanulók közül az előbbi tizenhárom részfeladatot, míg az utóbbi csak egyet teljesített sikeresen. Az eredmények tükrében kijelenthetjük, hogy a hipotézis második része sem igazolódott be teljes mértékben.

*H2: A tanulók azon csoportja, amelyik otthonról oldja meg a digitális szövegértési feladatokat, gyengébben fog teljesíteni az iskolában dolgozó csoportnál.*

Ugyan a második és harmadik képességszinten is jobban teljesítettek az iskolában dolgozó tanulók, ez a hipotézis mégsem igazolódott be, hiszen az első és a negyedik képességszintű feladatoknál az otthonról dolgozó tanulók voltak eredményesebbek. Annak ellenére, hogy az 1a képességszintű feladatnál a kitöltés után sem jelent meg a helyes válasz, feltételezzük, hogy az otthonról dolgozó csoport azért volt eredményesebb, mert a megoldás kidolgozása során akár személyesen, akár különféle közösségi oldalakon összedolgozhattak. A négyes képességszintű feladat esetében pedig valószínűsíthető, hogy az otthonról dolgozó csoport előnye a nagyobb képernyőméretből

---

<sup>10</sup> Az első képességszinten a fiúk átlagosan 152 másodpercet, míg a lányok csak 143 másodpercet fordítottak a feladat kitöltésére. Ez a második feladatnál módosult, hiszen itt a lányok 596 másodpercet, míg a fiúk csak 490 másodperc alatt próbálták a feladatot abszolválni. A harmadik képességszintű feladatnál szintén a lányok voltak az alaposabb értelmezők, amit a feladatra szánt idő is bizonyít. Az ő csoportjuk 620, míg a fiúké 490 másodperc alatt próbálta a feladatot elvégezni. Az utolsó feladatra a két csoport majdnem azonos időt fordított, mivel a fiúk átlagosan 574 szántak a feladat megoldására miközben a lányok átlagban 570-et



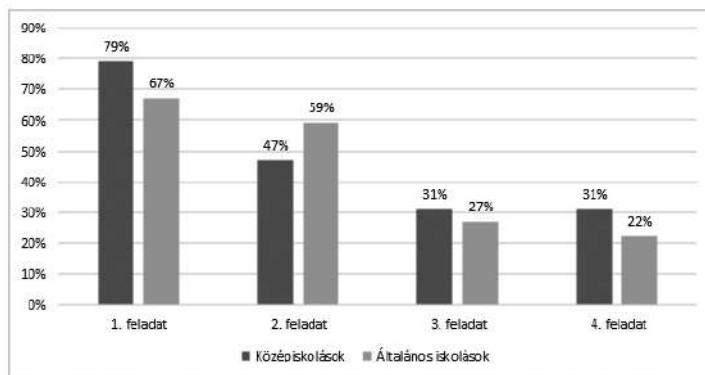
származott, mivel laptopon, tableten, asztali pc-n sokkal gördülékenyebben megy a digitális szövegek olvasása, hiszen a tanulók számára kevesebbszer kell a szöveget „görgetni”, valamint nagyítani. Ennek megfelelően a további digitális tananyagok, tankönyvek fejlesztésénél érdemes lehet figyelembe venni ezeket a tapasztalatokat.

*H3: A történelem tantárgyba ágyazott digitális szövegértési feladatmegoldások eredményei jobbak lesznek, mint a 2018-as PISA-mérés során tapasztalt szövegértési átlageredmények.*

Ennek a hipotézisnek a megfogalmazásakor abból indultunk ki, hogy a tanulók már a mérés előtt is számos digitális szövegértési feladatot oldottak meg, valamint a távoktatás során más tantárgyakból is többször kellett webes felületekről információkat gyűjteniük. Ugyan a négyes képességszintű feladatnál az otthonról dolgozó tanulói csoport kicsivel meghaladta a 2018-as mérés eredményét, azonban az előzetes várakozásainkkal ellentétben az általunk megalkotott feladatok mindegyike esetében gyengébb összesített átlageredmény született a 2018-as PISA szövegértés vagy szövegértési felmérés eredményeihez képest. Figyelemre méltó azonban, hogy a jelenlegi mérés és a 2018-as adatok közötti teljesítménykülönbség az 1a képességszintű feladatok esetében volt a legmagasabb, míg a legkisebb eltérés a négyes képességszinten volt tapasztalható. Ennek hátterében eltérő okok állhatnak. Gyanítható például, hogy a feladatot otthonról a távoktatás időszaka alatt kitöltő tanulók kevésbé voltak lelkesek a digitális feladatokkal kapcsolatban, mint azok, akik a feladványokat a jelenléti oktatás során saját okostelefonjukról oldhatták meg. Ez különösen a második és a harmadik feladatnál mutatkozott meg, ahol a megoldást olyan digitális szövegekből kellett megtalálniuk, ahol a textus nem tartalmazott illusztrációt vagy képi forrást.

*H4: A középiskolások a feladattípusok többségén jobb eredményt fognak elérni általános iskolai társaikhoz képest.*

Összességében elmondható, hogy a gimnazisták a 4 képességszintű feladat többségén jobban teljesítettek az általános iskolásokhoz képest, ráadásul olyan is akadt közöttük, aki mind a négy feladatot hibátlanul abszolválta. Egyedül a második feladatnál produkáltak az általános iskolások jobb eredményt. Azt feltételezzük azonban, ha a feladat megoldásához a középiskolásoknak sem kellett volna a Rubicon felületére regisztrálniuk, akkor ezen a szinten is eredményesebbek lettek volna a fiatalabb tanulóknál. Ahhoz azonban, hogy kijelenthessük, hogy a két tanulói csoport között szignifikáns eltérés van, különböző statisztikai próbákat kell(ene) lefuttatni, amelyek egyrészt meghaladják-e tanulmány keretét, másrészt pedig az alacsony elemszám miatt kétséges, hogy ezek egyáltalán releváns képet adnának-e mérésünkről. A sikeres kitöltések a 4. ábrán látható százalékos eredményeket produkálták az egyes képességszintek esetében.



4. ábra

*A közép és általános iskolások eredményei az egyes feladattípusok esetében*

Az általunk végzett mérés eredményeiből valószínűsíthető, hogy a tanulók digitális szövegértési eredményeit jelentősen befolyásolhatja, hogy a diák egy feladványt milyen elektronikus eszközről old meg. (Engel, 2021. 172.)<sup>11</sup> Emiatt érdemes lenne a további digitális szövegértési méréseknél a tanulók képességeit okostelefonon és nagyobb képernyővel rendelkező eszközön is vizsgálni, annak érdekében, hogy szemügyre vehessük, hogy az eredmények mennyiben és miként változnak. Méréseink további tanulsága a történelemtanítás szempontjából az, hogy érdemes már az általános iskolában digitális szövegértés feladatokat alkalmazni, mivel egyfelől ezek a feladványok alkalmasak lehetnek bizonyos témakörök elmélyítésére, továbbá a diákok interneten való navigálását is fejleszthetik amellett, hogy a feladat megoldóit „rákényszeríthetik” több forrás együttes alkalmazására, összehasonlítására, úgy, hogy emellett a tanulók tananyagokra vonatkozó igényeinek is megfelelőhetnek.<sup>12</sup> Mivel a mesterséges intelligencia széleskörű térnyerése már a küszöbön van, ezért gyanítjuk, hogy feladatjavaslatunk nem örök érvényű. Azt azonban megjegyeznénk, hogy a tanulmány elkészültekor a ChatGPT elnevezésű MI még nem tudott minden feladatot megoldani, így jelenleg még könnyen kiszűrhető, ha valamely diákunk ennek a segítségével próbálná megoldani a feladványt.

## KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Ezúton szeretnénk megköszönni Remeczki Imrének a sárospataki Árpád Vezér Gimnázium történelemtanárának, hogy az általa tanított, érettségi előtt álló osztályát bízta a feladatsorunk kitöltésére.

<sup>11</sup> A kis képernyőfelület miatt problémák akadhatnak a feladatok láthatóságában.

Vö.: Engel, E. (2021): Az online történelemoktatás nehézségei és kezelésük. In Istók Béla—Simon Szabolcs (szerk.): Online oktatás – kontaktoktatás, Edukációs folyamatok és a Covid19. Selye János Egyetem. 172.

<sup>12</sup> Arról, hogy a tanulók a tananyagot elsősorban digitális és online elemekkel „színesítének” már egy korábbi kis mintán végrehajtott vizsgálat is beszámolt. Bővebben ld. Szabóné Mojzes Angelika(2021): Becsengettek! Mobiltelefonokat a padokra! A digitális oktatás helyzete, feladatai, lehetőségei. In Kéri Katalin (szerk.): Digitális és online lehetőségek, jó gyakorlatok a tanári munkában és a neveléstudományi kutatásokban.2021, Pécs, PTE BTK Neveléstudományi Intézet, 27-28.

## FELHASZNÁLT IRODALOM ÉS FORRÁSOK

- Balázs, I., Ostorics, L. (2011): *PISA 2009. Digitális szövegértés. Olvasás a világhálón.* Oktatási Hivatal, Budapest. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/%20kozoktatas/nemzetkozi\\_meresek/pisa/pisa2009\\_digitalis\\_szovegertes.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/%20kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2009_digitalis_szovegertes.pdf) Utolsó letöltés: 2022.02.12.
- Benedek, A. (2008): Interaktív és mobil tanulás. In Benedek András (szerk.) *Digitális Pedagógia. Tanulás IKT környezetben.* Typotex Kiadó. 38.
- Engel, E. (2021): Az online történelemoktatás nehézségei és kezelésük. In Istók Béla—Simon Szabolcs (szerk.): *Online oktatás – kontaktoktatás, Edukációs folyamatok és a Covid19.* Selye János Egyetem. 171-182.
- Érsek, A. (2018): A történelmi kritikai gondolkodás kognitív elemeinek fejlesztési, tesztelési lehetőségei értelmező képelemzés segítségével web 2.0-ás tanulási környezetben. In *Agria Média 2017.* Líceum Kiadó.91-97.
- Érsek, A. (2019): A történelmi tartalomba ágyazott kritikai gondolkodás kognitív elemeinek mérési, fejlesztési lehetőségei a 11-12. évfolyamos gimnáziumi tanulók körében elektronikus tanulási környezetben. *Nem publikált PhD-értekezés.* EKE Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger.
- Fekete, Á. (2021): Digitális szövegértési képességek mérése a történelem tantárgy keretén belül az általános iskola 8. évfolyamában. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, 12.(3)* [https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2021/09/12\\_02\\_07\\_Fekete.pdf](https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2021/09/12_02_07_Fekete.pdf) Utolsó letöltés: 2023.02.12.
- Gonda, Zs. (2015): Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái. Bölcsész- és művészetpedagógiai kiadványok 7. Eötvös Lóránd Tudományegyetem.
- Gyertyánfy, A.(2020): A tartalom kiválasztásának szempontjai és szakaszai. Német és magyar történelemdidaktikai elméletek összehasonlító elemzése. *Nem publikált PhD-értekezés.* PTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Kojanitz, L. (2018, szerk.) (2018): A történelemtanítás megújítása. Kerekasztal-beszélgetés az EKE-OFI-ban. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, 9.(3-4),* <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/11/a-tortenelemtanitas-megujitasa-09-03-04/> Utolsó letöltés: 2023.01.12.
- Múlt-kor Történelmi Magazin (2019). *Azonosították két, 1944-ben Magyarországon lezuhant szovjet repülőgép legénységét* <https://mult-kor.hu/azonosítottak-ket-1944-ben-magyarorszagon-lezuhant-szovjet-repuloget-legenyseget-20190808> Utolsó letöltés: 2023. 04. 26.
- Ostorics, L., Szalay,B., Szepesi,I., Vadász, Cs.(2016): PISA 2015. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest
- PISA (2018) Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest, 2019.
- Redmenta (2020): [https://redmenta.com/hu/desktop?from\\_logo=1](https://redmenta.com/hu/desktop?from_logo=1) Utolsó letöltés: 2021.03.10.
- Régi Győr (2017) *Az április 13-i győri terrorbombázás:* <https://regigyor.hu/vegyes/az-1944-aprilis-13-gyori-terrorbombazas/> Utolsó letöltés: 2021. 03. 27.

- R. Tóth, K., Hódi, Á. (2011): Számítógépes és papír-ceruza teszteredmények összehasonlító vizsgálata az olvasás-szövegértés területén. *Magyar Pedagógia*, 111.(4)
- Szabóné M., A. (2021) Becsengettek! Mobiltelefonokat a padokra! A digitális oktatás helyzete, feladatai, lehetőségei. In Kéri Katalin (szerk): *Digitális és online lehetőségek, jó gyakorlatok a tanári munkában és a neveléstudományi kutatásokban*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet Pécs, 27-28.
- Tarján M., T. (2016): Partraszállás Normandiában. *Rubicon Online*. [http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/1944\\_junius\\_6\\_partraszallas\\_normandiaban/](http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/1944_junius_6_partraszallas_normandiaban/)
- Utolsó letöltés: 2021. 03. 26
- Vajda, B. (2018): Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába. Selye János Egyetem.

Műhely



# Közgyűjteményi tanulás – Levéltár-pedagógiai lehetőségek a Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltárában



*Csonka Laura – Sági Anna*

Tanulmányunkban a történelemtanítás megújítása kapcsán szeretnénk felhívni a közoktatásban dolgozó pedagógusok figyelmét egy viszonylag újnak tekinthető módszertani lehetőségre, a levéltár-pedagógiára. Tapasztalataink azt mutatják, hogy a múzeumokkal szemben a levéltárak látogatása és a levéltárakban megvalósuló oktatási tevékenység nem igazán ismert, mint lehetőség a gyakorló pedagógusok körében, egyfajta rejtélyesség, titokzatos ismeretlenség lengi körül. A levéltárak esetében éppen ebből kifolyólag kiemelt cél, hogy mint a magyar történelem írott dokumentumainak őrzőhelyei minél inkább láthatóvá váljanak és a kutatóhely funkciójuk mellett egyre inkább nem-formális oktatási helyszínként is ismertté váljanak. Ennek jegyében a közoktatást támogató információ- és tartalomszolgáltató intézményként szeretnénk erősíteni a szakmai kapcsolatokat a pedagógusokkal és oktatási szolgáltatásainkkal hatékonyan segíteni a munkájukat különböző formákban: mindennapi óratervezés, fakultációk, osztálykirándulások, iskolai ünnepek esetében. Mindezen törekvéseket a levéltár-pedagógia, mint levéltárszakmai terület tudja megvalósítani, mely módszertanával és célkitűzéseivel lehetővé teszi személyre szabott, élményalapú oktatási-nevelési tevékenység megvalósítását a levéltárban és az online térben. Tanulmányunkban a Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltárában végzett levéltár-pedagógiai törekvéseket és lehetőségeket mutatjuk meg részletesen, konkrét példákkal illusztrálva.

## **TÖRTÉNELEMÓRÁRÓL A LEVÉLTÁRBA**

Miközben arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen problémákkal küzd ma a történelemtanítás, elsőként fel kell tenni magunknak a kérdést: miért tanítunk történelmet? A történelemtanítás célja és feladata az elmúlt évszázadban sokat fejlődött. A 19. századi pozitivista, nemzeti perspektívából visszatekintő történetmeséléstől eljutottunk a több nézőpontot felvonultató, az események és jelentős személyek fő sodrától eltávolodva a társadalmi változásokat is bemutató, interdiszciplináris megközelítési módhoz. A múltat leíró egyetlen igaznak gondolt narratívától pedig ahhoz a vélekedéshez, hogy nincs egye-



düli „érvényes” történelem (Kaposi, 2020). A tudásról alkotott kép is formálódott, a tartalmakról sokkal inkább a tudás megszerzésének képessége felé tolódott a hangsúly, illetve egyre inkább elterjedt az a megközelítés, hogy a történelemtanulás nem az ismeretek elsajátítását jelenti, hanem az ismereteket felhasználva a történelmi gondolkodás fejlesztését. A történelmi gondolkodás pedig kiemelten képes fejleszteni a narratív kompetenciát, mely képesség lehetővé teszi birtoklóját arra, hogy a megszerzett tudást tudja rendszerezni, differenciálni és a sémákat más szituációkba adaptálni.

A történelemtanítás céljának megváltozása magával hozta a pedagógus feladatának újragondolását is. Már nem, mint a tudás birtoklója és átadója lép fel, sokkal inkább „karmester” szerepben jelenik meg, aki az aktív tanulói részvétel mellett irányt mutat és motivál. Elvárás a pedagógussal szemben, hogy készítse fel a diákjait az aktív állampolgárságra, neveljen olyan fiatalokat, akik a jelen társadalmi problémáira érzékenyek és nyitottak, az elsajátított ismereteket felhasználva pedig képessé váljanak a differenciált problémamegoldásra. Ezt a komplex feladatot szabályozza a Nemzeti alaptanterv (NAT), további határozott elvárásokat támasztva az oktatás gyakorlati megvalósításával kapcsolatban.

Ha a történelemtanítás nehézségeit szeretnénk feltérképezni, a leginkább megoldásra váró kérdésnek a szabályozókban leírt elvárások és a valóság szinkronba hozása tűnik. A NAT által javasolt tananyagrészek az összes órakeret 80%-át lefedik, kevés időt és lehetőséget hagyva a pedagógusnak a csoportok egyediségének figyelembevételére, a differenciált munkavégzésre, az osztálytermen kívül történő tapasztalatszerzésre. Szintén nem a személyre szabott fejlesztés irányába billenti a mérleget az érettségi követelmény sem, amely még mindig túlnyomórészt lexikális tudást kér számon. Hiába szeretne a pedagógus újragondolt szerepben megjelenni, a történelemtudományi gondolkodást elsajátíttatni, kevés szabadság és eszköz áll a rendelkezésére.

Az utóbbi években a pandémia kényszerítette rá az oktatás résztvevőit egy teljesen új helyzethez való alkalmazkodásra. A pedagógusoknak szinte a semmiből kellett megtanulni online tartalmakat létrehozni, újfajta eszközöket bevonni az oktatás folyamatába. A Z generáció már ebben az online térben nőtt fel, így sokszor azzal a helyzettel találta magát szembe a pedagógus, hogy a diák erről a világról többet tud. A rendelkezésre álló eszközök tárháza sem kimondottan gazdag, a tankönyvön kívül csak a saját erőből összeállított online vagy offline feladatlapok, játékok állnak rendelkezésre, de utóbbiak előállítására sokszor már nem jut idő.

Mindezen nehezítő körülmények ellenére fontos lenne, hogy a közoktatásban a tankönyvön, az iskolán kívüli ismeretszerzés esetén a különböző típusú közgyűjtemények (múzeum, könyvtár, levéltár) egyre inkább megjelenjenek. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a levéltárról a legtöbb általános és középiskolás diáknak nincs közvetlen tapasztalata, jóval kevésbé ismert, mint a könyvtár vagy a múzeum. Ebből kifolyólag a levéltárak esetében az utóbbi években kiemelt cél, hogy ennek a közgyűjteménytípusnak az ismertségét növeljék a közoktatásban. A levéltár nemcsak a magánszemélyeknek és a kutatóknak, hanem a közoktatásban és a felsőoktatásban tanulók számára is fontos információforrásként szolgálhat, mely nemcsak kutatóhely, hanem egy iskolán kívüli tanulási-tanítási helyszín is, mely a történelmi források őrzőhelyeként, tárházaként az oktatási folyamatokat hatékonyan tudja támogatni a diákok által szerzett saját tapasztalatokon, élményeken keresztül.

A Magyar Nemzeti Levéltár 2012-ben jött létre a Magyar Országos Levéltár és húsz megyei levéltár integrációjával, így módon az ország legnagyobb közgyűjteményévé vált. Az őrzetében lévő több mint 300 ezer iratfolyóméter forrásanyaggal Magyarország egyik legfontosabb memóriaintézménye. Az intézmény elsődleges feladata, hogy az őrzetében lévő, a magyar nemzet írott örökségét képező dokumentumokat az utókor számára hosszú távon megőrizze, nyilvántartsa, levéltári kezelésbe vegye, védje, feldolgozza, valamint a társadalmi felelősségvállalás jegyében mind a hazai, mind a külföldi érdeklődők számára kutathatóvá és hozzáférhetővé tegye.<sup>1</sup> A hozzáférhetővé tétel különböző módokon valósulhat meg, többek között közművelődési programok szervezése, kiállítások rendezése, levéltári adatbázisok közzététele, diákcsoportok számára online és offline formában zajló tematikus levéltár-pedagógiai foglalkozások tartása. Mindezek a levéltár, mint kulturális értékeket őrző intézmény láthatóságát tudják erősíteni és lehetővé válik, hogy a látogatók átérezzék, megértsék a jelentőségét.

A közoktatás vonatkozásában a levéltár leginkább a levéltár-pedagógia révén tud ismertséget szerezni és a sajátos, eredeti történelmi iratokat őrző gyűjteményére építő oktatási programok, tartalmak által támogatni a pedagógusok munkáját. A levéltár, mint közgyűjtemény a közoktatás tantárgyakra tagolt rendszerében elsősorban a történelemhez, magyar irodalomhoz, hon- és népismerethez és az etikához tud kapcsolódni, de időben és tematikában is széles gyűjteménye a művészeti tárgyakhoz, a természetismerethez is (terv- és térképgyűjteményével a földrajzot megtámogatva) és a fizikához is (Nobel-díjas tudósaink hagyatékát megőrizve) sok szállal kötődik. Éppen ezért sajnálatos az a tény, hogy a 2020-as Nemzeti Alaptanterv csak nagyon röviden, felsorolás szintjén tér ki a levéltárra, mint közgyűjteményre. „*A pedagógus az aktív tanulói tevékenységek megvalósítása során lehetővé teszi iskolán kívüli szakemberek bevonását, valamint a külső helyszínek nyújtotta pedagógiai lehetőségek felhasználását (könyvtár; múzeum, levéltár; színház, koncert).*”<sup>2</sup> A már korábban felvetett problémából, miszerint a kerettanterv az éves teljes óraszám 80%-át lefedi, fakad az a helyzet, hogy a pedagógusoknak nemcsak az infrastrukturális nehézségekkel kell megküzdeni, ha a diákokat az iskola falain kívül is szeretnék tapasztaláshoz, élményhez juttatni, hanem az időtényezővel is. Éppen ebből kifolyólag változatos levéltár-pedagógiai foglalkozásainkon igyekszünk minden esetben rugalmasan alkalmazkodni a pedagógus kéréseihez, a csoport igényeihez és életkori sajátosságaihoz. ([https://mnl.gov.hu/mnl/ol/leveltar\\_pedagogia](https://mnl.gov.hu/mnl/ol/leveltar_pedagogia))

## LEVÉLTÁR-PEDAGÓGIA

A levéltár-pedagógia egy olyan levéltár-pedagógus által vezetett nem-formális oktatási, nevelési tevékenység, mely a levéltári iratgyűjteményen alapul, a levéltári törvény betartásával az iratokban rejlő tanulási lehetőség kihasználásával hozzáférhetővé teszi a kulturális örökség általa őrzött dokumentumait az oktatási intézményekben tanulók számára. Mind-

1 A Magyar Nemzeti Levéltár küldetésnyilatkozata. <https://mnl.gov.hu/kuldetesnyilatkozat> Utolsó letöltés: 2022. szeptember 14.

2 A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók. [https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020\\_nat](https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat) Utolsó letöltés: 2022. szeptember 5.

ezt különböző tematikájú, a diákok életkori sajátosságaihoz igazodó interaktív foglalkozások formájában valósítja meg a levéltár épületében, online térben, adott esetben külső helyszínen. A levéltárban zajló oktatási, tanulási tevékenység esetén alapvető, hogy az iskolában megszokottól eltérő tanulószervezési formákat valósít meg, személyre szabott, cselekvésorientált és élményalapú. A levéltári iratanyagra épülő és azt változatos formában feldolgozó levéltár-pedagógiai foglalkozások célja, hogy a mában gyökerező történeti problémákkal való találkozás révén segítsen a diákokkal megértetni a múltban zajló történeti folyamatokat, összefüggéseket; fejlessze a levéltári dokumentumok megszóllatása és kontextusba helyezése révén a térben és időben való tájékozódást és támogassa a diákok ismeretsajátítását. Problémafelvetése révén kapcsolódik az iskolai tananyaghoz, kiegészíti, megkönnyíti annak befogadását. A tudásmegosztás jegyében aktívan támogatja a tanulás folyamatát, összhangban állva a köznevelési célokkal és tartalmakkal, a részvételen és együttműködésen alapuló foglalkozásokon hangsúlyt helyez az egyéni tudásépítésre, a tantárgyköziségre és a Nemzeti alaptantervben meghatározott különböző kompetenciák fejlesztésére (Csonka és Dancz, 2022).

A különböző témájú és különböző módszereket alkalmazó levéltár-pedagógiai foglalkozások az alábbi kompetenciák fejlesztését teszik lehetővé: személyes és társas kapcsolati kompetenciák, kommunikációs kompetenciák, önálló tanulási, ismeretszerzési kompetenciák, digitális kompetenciák, kreativitás, kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái. A foglalkozásokon bemutatott és feldolgozott levéltári dokumentumok által fejlődik a diákok önálló szövegolvasási és szövegértési képessége, az információszerzés és információgyűjtés készségének elsajátítása mellett képessé válnak a források kritikai, objektív elemzésére, a tanult tananyagnak a történelmi információkat hordozó dokumentumokból történő bővítésére, árnyalására. A Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára nagymennyiségű adatbázissal rendelkezik, melyek lehetőséget adnak a digitális kompetencia fejlesztésére és az interneten elérhető levéltári dokumentumok, tartalmak megismerésére.

A Magyar Nemzeti Levéltár levéltár-pedagógiai törekvéseinél a brit Nemzeti Levéltár oktatási tevékenysége is iránymutatásként szolgált (Mikó, 2013). A brit Nemzeti Levéltár a történelemtanítás vonatkozásában az eredeti levéltári dokumentumok beépítését és használatát hangsúlyozza. Ennek jegyében a levéltárba érkező diákokat kutatói attitűddel ruhazza fel, tehát fiatal kutatóként kezeli őket és ebből kifolyólag a történészekhez hasonlóan az eredeti iratokhoz, adatbázisokhoz való hozzáférés lehetőségét számukra is biztosítja. Ez hatékonyan tudja támogatni azt a törekvést, hogy a diákok megértsék, a múltra vonatkozó tudás milyen anyagok és milyen kutatómunka által rekonstruálható, és ez által saját kutatómunkára is képessé váljanak (Csombor, 2014). S mindez annak érzékeltetésére is lehetőséget ad, hogy a levéltár őrizetében található történeti dokumentumok minden esetben különféle információkat hordoznak és az ezekben rejlő egyes történetek által a diákok megismerhetik a történelmet, s ezek által megérthetik a különböző korok történeti folyamatait. A levéltári iratok elolvasásával és elemzésével betekintést nyerhetnek abba, hogy a korábbi évszázadokban az emberek életére a történelmi események, változások milyen hatással voltak, ily módon könnyebben bele tudják élni magukat egy-egy korszakba.

A levéltár-pedagógiai foglalkozásokon előtérbe helyezzük a frontális oktatástól eltérő tanulószervezési formákat, úgy, mint kis- és nagycsoportos munka, páros munka, illetve

egyéni munka. Figyelünk arra, hogy a különböző tanulászervezési formákat a levéltár-pedagógiai foglalkozás során több alkalommal változtassuk, hogy a diákok figyelmét folyamatosan fenn tudjuk tartani. A páros és csoportmunka lehetőséget ad a diákok kooperációs képességének növelésére, az egymásra figyelés, a tolerancia erősítésére. A levéltár-pedagógiai foglalkozások tervezésekor és megvalósításakor a megfelelő munkaformák és a módszerek kiválasztásakor figyelembe vesszük a különböző korosztályok fejlődés-lélektani sajátosságait, az általuk preferált csoportszervezési formákat és a diákok tanulási stílusának különbözőségét, hiszen a különböző tanulási stílusú diákok különböző környezetben és módszerekkel tudnak hatékonyan tanulni. A levéltár-pedagógus nincs napi kapcsolatban a gyerekekkel, ezért érdemes arra is hangsúlyt helyezni, hogy olyan tanulási környezetet teremtsen, amely valamennyi tanulási stílus alkalmazását lehetővé teszi. A levéltárban megvalósuló tanulás minden esetben társas tevékenység, a foglalkozásra érkező osztály közös élménye. Nemcsak a dokumentumokból, hanem egymástól is szereznek ismereteket.

A levéltár-pedagógia módszertan vonatkozásában leginkább a reformpedagógia eszköztárát tudja eredményesen felhasználni. Többek között az alábbi módszerek építhetők be jól a foglalkozásokba. A diákok aktivizálására építő, fejlettségi szintjüknek megfelelő, konkrét példákhoz kötött, problémafelvető verbális kommunikáció (megbeszélés, beszélgetés, történeti problémához kapcsolódó vita); az eredeti és a digitalizált levéltári iratok, adatbázisok megmutatásához kapcsolódó szemléltetés; az élményt adó és felszabadító játék; a kisebb korosztálynál alkalmazott, a feldolgozott történelmi témához szorosan kapcsolódó alkotótevékenység; a diákok írásban való önkifejezését fejlesztő kreatív írás. A levéltári iratanyag és a történeti, levéltárosi munka sajátossága miatt a konstruktivista tanulás alkalmazásához remek lehetőséget kínálnak a levéltár-pedagógiai foglalkozások. Ennek gyakorlati példaként az irányított kutatás módszerét emelnénk ki. Ebben az esetben a hozzánk érkező, leginkább középiskolás diákok – párban, kiscsoportban – a foglalkozás témájához kapcsolódóan végeznek kutatómunkát a levéltár-pedagógus által előkészített levéltári dokumentumok és online adatbázisok felhasználásával. Az IKT (információs és kommunikációs technológiák) eszközök használata révén bővül az oktatási tér és lehetővé válik az interneten közzétett levéltári tartalmak: különböző tematikájú online adatbázisok (<https://adatbazisokonline.hu/>), időszaki kiállításokhoz kapcsolódó tartalmak, virtuális kiállítások ([https://mnl.gov.hu/virtualis\\_kiallitasok](https://mnl.gov.hu/virtualis_kiallitasok)), az Oktatólapok felület (<https://oktatalogok.mnl.gov.hu/>) beemelése is. A diákok a levéltári dokumentumok megtalálása és feldolgozása által maguk is kutatóvá válnak, gyakorolják a forráskritika alkalmazását, információkat, összefüggéseket keresnek, majd összegzik az általuk megtalált adatokat. Ily módon az előzetes tudásukra építve az egyes források által lépésről-lépésre haladnak előre a kutatásban, saját maguk hoznak létre új tudástartalmakat, s így átélhetik a tudáskonstruálás folyamatát. Ezt követően a kutatási eredményeiket bemutatják egymásnak, majd a levéltár-pedagógussal közösen kontextusba ágyazzák és rendszerezik. Ez a módszer lehetőséget ad egy adott témában való elmélyülésre, a diákok kipróbálhatják a történeti-levéltáros szakma kutatási gyakorlatát, módszereit. Ez a fajta kutatómunka fejleszti a diákok kooperatív és kommunikációs készségét, szövegolvasási és szövegértési kompetenciáit, hatékonyan segíti mind az önálló, mind a csoportos tanulás képességét, elmélyíti történelmi ismereteiket, gyakorlati tapasztalatszerzésre ad lehetőséget és egy addig ismeretlen

szakma rejtelseibe ad betekintést. Ezen aktivizáló módszerek által a levéltár-pedagógiai foglalkozásokon fejleszthető a diákok kommunikációs képessége, a kooperatív tanulásra való képessége, biztosítható az élményközpontú tanulás, mely nem az egyéni teljesítményre és annak értékelésére helyezi a hangsúlyt.

## **LEVÉLTÁR-PEDAGÓGIAI LEHETŐSÉGEK A MAGYAR NEMZETI LEVÉLTÁR ORSZÁGOS LEVÉLTÁRÁBAN**

A levéltár-pedagógiai foglalkozásaink közül a Herold – címerek nyomában címet viselő alkalmas leginkább arra, hogy a legtöbb korosztály számára befogadható és élményt adó legyen. Az Országos Levéltár címereslevél gyűjteményére építő foglalkozás kidolgozása-kor arra törekedtünk, hogy az alkalmazott eszközök, munkaformák és a feldolgozott forrástípusok szempontjából is változatos legyen. Az előzetes tudás, amire építhetünk, nem kifejezetten életkorfüggő, hiszen már a kisebbek is láttak címert, az asszociációs képesség, amely segít értelmezni az egyes címerképek tartalmát, sem függ attól, milyen iskolából, az ország melyik pontjáról érkezett az osztály. A foglalkozás mindamellett, hogy érinti a levéltár történetét, alapvető feladatát, gyűjtőkörét, mégsem levéltár-történet központú. Sokkal inkább mindannyiunk közös múltjára reflektál, megmutatja azt, hogy a középkor és az újkor embere is kereste arra a választ, hogy ki is ő? Hogyan szeretné, ha a többi ember látná őt és emlékezne rá? Miben látták saját erősségüket, mit tartottak a közösség számára elismerendő tulajdonságnak vagy képességnek? Címeresleveleink közül olyanokat válogattunk ki, melyek elgondolkodtatók, olykor humorosak és a gyerekek saját élettapasztalata alapján is értelmezhetőek. A foglalkozás során elmélyült koncentrációt igénylő feladatrészt a címereslevelek magyar nyelvű szöveges átiratának olvasása és értelmezése, melyet inkább a 10 év feletti korosztálynak ajánlunk. A csoport dinamikájától függően ezt egyénileg, vagy kisebb csoportban is végezhetik a diákok. A foglalkozás végén levéltári címertervező applikációnk, mely a Herold nevet viseli, segítségével tableten mindenki megtervezheti a saját címerét. Tanulságos tapasztalás a megfigyelők (pedagógusok) számára az, hogy a diákok végül milyen szimbólumokat, színeket, mennyire komplex képet álmodnak meg maguknak, magukról. A foglalkozás a tananyag szempontjából elsősorban a történelem, a magyar nyelv és irodalom tantárgyhoz tud kapcsolódási pontokat adni, a kompetenciaterületek közül pedig a kommunikációs kifejezőképességet és a kreativitást fejleszti.

Az Elvárásolt kastély című foglalkozásunkon játékos kikapcsolódás közben ismerkedhetnek meg a diákok az Országos Levéltár Bécsi kapu téri épületének történetével, építézetével és az itt őrzött kulturális kincsekkel. A kisiskolástól a középiskolás korosztályig elérhető foglalkozás a többi programunktól eltérően csak kisebb mértékben épít az Országos Levéltárban őrzött iratanyagra, sokkal inkább az épület külső és belső jegyeit helyezi fókuszba. A képeskönyv-szerűen mesélő szekciókról „olvassuk le” a magyar kultúra, tudomány, művelődés- és levéltárügy történetét, melyhez illusztrációt szolgáltatnak az ólomüvegablakok, a belső térben található szobrok és a golyónyomokkal szabdaltnak homlokzat. A foglalkozás kerettörténete szerint az épületben őrzött egyik értékes dokumentum elveszett, a diákoknak közösen, kis csoportokat alkotva kell azt megtalálniuk. Az egyes csa-

patok azonban nem egymás ellen, hanem egymást segítve teljesítik az épületben található állomásokon a különböző feladatokat, melyek a kreativitást, a történelmi gondolkodást, az értő szövegolvasást, a problémamegoldó és kommunikációs képességet, a kooperatív munkavégzést fejlesztik. A játékok az épület különböző tereihez kapcsolódnak, így a foglalkozás közben az egész levéltári palotát bebarangoljuk. Az a tapasztalatunk, hogy sokszor a legegyszerűbbnek tűnő feladatok jelentik a legnagyobb kihívást (például képről leírást készíteni tiltott szavak használata nélkül), de a csapatok minden esetben felül szoktak emelkedni azon a hozzáálláson, hogy „nekünk ez nem megy” és végül kreatív, humoros megoldások születnek. A részfeladatok folyamatos sikerélményt nyújtanak, így a gyerekek könnyen bevonódnak a történetbe, felébred a kíváncsiságuk és lehetőségük nyílik az ismereteknek a számukra érdekes részében elmélyedni. A csoportok tudásának mélységét, az érdeklődés irányát folyamatosan követve akár játék közben is tudjuk a fókuszot úgy alakítani, hogy az leginkább megfeleljen a diákok igényeinek. A foglalkozás végén megtekinthetik a közösen felkutatott levéltári dokumentumot, az Aranybullát, mely aktuális kiállításunk (A Nemzet emlékezete) egyik kiállított darabja.

Az évente megrendezésre kerülő egyhetes levéltári nyári táborunkban lehetőségünk nyílik nagyobb ívű történelmi témák feldolgozására is. A legtöbb esetben ezeken a tematikus heteken egy-egy meghatározott témát és ehhez kapcsolódó altémákat járunk körbe és dolgozunk fel változatos módszerekkel, különböző munkaformákban a gyerekekkel korosztályi bontásban. A tematikát mindig a saját levéltári anyagunk határozza meg. A gyerekeknek az interaktív, játékos feladatok által lehetőségük van a téma megismerésére, az ebben való elmélyedésre, részt vehetnek iratórzió osztályokon dolgozó levéltárosok által tartott iratbemutatókon és restaurátor kollégák által tartott kézműves foglalkozásokon. A tábor végén pedig közösen készítenek egy kreatív produktumot – témától függően többek között készült már színdarab, szerkesztettek újságot, vagy terveztek társasjátékot. A gyerekek tudásának elmélyítése mellett a táborral az is kiemelt célunk, hogy pozitív kép alakuljon ki bennük az intézményről, ahol nem-formálisan és informálisan is lehet ismeretek szerezni, ami egy olyan gyűjtemény, ahol a történelemhez kapcsolódóan kapaszkodót tudnak találni.

Az elmúlt évben zajló levéltári fejlesztések által az is lehetővé vált, hogy a levéltár-pedagógiai foglalkozásokba saját, oktatási célokat hatékonyan támogató applikációkat beépítsünk. Az általános és középiskolás korosztály számára készített alkalmazások (összefoglaló néven Archie) által átélhető a felfedezés és a játék öröme. A diákok aktivizálására építő négy játék (Herold, Stempli, Szignó, Kurír) szakmai tartalmát a Magyar Nemzeti Levéltár levéltár-pedagógusai úgy alkották meg, hogy a levéltár-pedagógiai foglalkozásokon IKT eszközök használatával és változatos módszerekkel lehessen bemutatni és feldolgozni a Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltárának sokszínű gyűjteményét. Valamennyi applikáció a Magyar Nemzeti Levéltár belső hálózatából érhető el, mivel azok használatához szükséges felkészült levéltár-pedagógiai szakember magyarázata és instrukciója. Kiemelten figyelünk rá, hogy az applikációk alkalmazását megelőzően a foglalkozás részeként a téma vonatkozásában a diákok megismerkedjenek releváns, eredeti levéltári iratokkal, melyeket feldolgozva új ismereteket, gyakorlati tapasztalatot szerezhetnek.



A Herold applikáció célja, hogy a heraldikai és családtörténeti témájú levéltár-pedagógiai foglalkozások keretében a diákok ne csak a nemesi címadományozást jelentő címereslevelekkel, az Országos Levéltár Bécsi kapu téri épületében található címerekkel, valamint a heraldikai szabályokkal ismerkedjenek meg, hanem az újonnan szerzett ismereteket játékos módon alkalmazni is tudják. Az applikáció segítségével a diákok a megismert nemesi családok címereit, de önismeretük, önkifejezésük fejlesztését elősegítve akár saját maguk vagy családjuk elképzelt címerét is elkészíthetik. A Stempli applikáció egy memóriajáték, melynek célja, hogy felhívja a figyelmet a levéltárban őrzött, különböző évszázadokban keletkezett királyi pecsétek mintázatainak és az azoknál használt motívumok azonosságaira, különbségeire. A rövid, figyelemfelkeltő játékot megelőzően és azt követően a diákok a magyar uralkodók pecsétjeiről változatos formában kapnak információkat, valamint megismerkednek a pecséttan alapismereteivel is. Mind a címertervező, mind a memóriajáték fejleszti a kreativitást, a vizuális látást, a logikai gondolkodásmódot és segíti a történelem segédtudományok alapismereteinek elsajátítását. A Szigóné applikációban huszonnégy, a magyar történelemben jelentős szerepet játszó személy aláírásával és a személyekhez kapcsolódó egy-egy levéltári dokumentummal és azok történelmi kontextusával ismerkedhetnek meg a diákok. A játék során a diákok megkísérelhetik leutánozni az általuk kiválasztott személy, személyek aláírását és elgondolkodhatnak azon, hogy mennyit változott az emberek írásképe a történelem során. Az applikációk tartalmuk okán különböző témájú levéltár-pedagógiai foglalkozásokon való felhasználást tesznek lehetővé. A Kurír újságszerkesztő applikáció célja, hogy a diákok a meglévő és a levéltár-pedagógiai foglalkozás során szerzett új ismereteiket összegezve kis csoportos munkaformában szerkeszték meg egy fiktív újság címlapját. Ennek alapját a foglalkozás témájához kapcsolódó, a levéltár-pedagógusok által válogatott levéltári dokumentumok adják, melyeket elemezve, értelmezve különböző hosszúságú és változatos résztémákat feldolgozó újságcikkeket írnak. Az applikációban négy korszak – 1848/49; 1867-1918, 1918-1945 és 1945-1989 – és a korszakoknak megfelelő újságstílus áll rendelkezésre, mely által több levéltár-pedagógiai foglalkozásba is könnyen beépíthető, használatát számos, az Országos Levéltár gyűjteményében található kép segíti. Az applikáció a szövegértési, szövegalkotási kompetenciát és a kritikai gondolkodást is hatékonyan fejleszti. Az egyes játékok végén a diákok e-mailben elküldhetik maguknak az elkészült címereket, aláírásokat, újságcímlapokat és a számukra érdekes pecsétmásolatokat.

## **OKTATÓLAPOK**

2020 augusztusától érhető el a Magyar Nemzeti Levéltár oktatási szolgáltatása, az Oktatólapok felület (<https://oktatolapok.mnl.gov.hu/>). Egy olyan online, interaktív platformot kívántunk létrehozni, amelyen oktatási célra jól hasznosítható levéltári dokumentumokat és hozzájuk kapcsolódó feladatokat teszünk közzé, és amely lehetővé teszi, hogy a levéltár által évszázadok során felhalmozódott anyagokat digitális formában a pedagógusokkal és a történelem iránt érdeklődő diákokkal modern és közérthető formában megosszuk. Az Oktatólapok felület módszertani kialakítása külső szakértők, gyakorló pedagógusok és levél-



tár-pedagógusok bevonásával valósult meg. A kialakításkor a könnyű áttekinthetőségre, az egyszerű használhatóságra és az élményszerűsége törekedtünk. A témakörök és a hozzájuk kapcsolódó feladatok kidolgozásánál szem előtt tartottuk, hogy minél inkább illeszkedjenek a Nemzeti alaptantervhez és a történelem kerettantervekhez, hiszen a közoktatásban való felhasználhatóságot ez nagymértékben tudja segíteni. A levéltári forrásokhoz, adatbázisokhoz kapcsolódó feladatok által a diákok megismerkedhetnek a levéltár gyűjteményével és a feladatok lehetővé teszik a szövegolvasási, szövegértési és digitális kompetencia fejlesztését. Az alábbi témakörökhöz kapcsolódóan fejlesztettünk és osztottunk meg eddig digitális oktatási tartalmakat: a dualizmus kora, a magyar betyárvilág, magyarok a Gulag és a Gupvi táborokban, a rendszerváltozás Magyarországon 1987–1990, Hunyadi Mátyás, a Rákóczi-szabadságharc, az 1848-49-es forradalom és szabadságharc, a Magyarországi Tanácsköztársaság, a magyarországi nemzetiségek, valamint a népszerű Hetediziglen – családtörténet és a megyei levéltári iratanyagot, helytörténeti témákat feldolgozó hely- és társadalomtörténet. Az Oktatólap felületén megjelenő feladatokat az életkori sajátosságok figyelembevételével három korosztály (a 9-12, a 13-14 és a 14 év feletti diákok) számára dolgoztuk ki, melyeket a főoldalon az adott életkorra kattintva megtalál a pedagógus. Egy-egy témakör szerkezetileg a téma rövid leírásából, az ahhoz kapcsolódó feladatokból és az oktatási célra szemléltetőeszközként felhasználható vagy egy adott téma bővebb kibontását, megismerését lehetővé tevő levéltári dokumentumokból áll. A változatosan kialakított feladatokhoz minden esetben egy ikont rendeltünk, mely jelzi a típusát, például szövegértés; kvíz és online tartalom; képelemzés; Nézz utána!; esszé és kifejtős kérdés. A feladatok többsége online elérhető digitális oktatási tartalom, emellett azonban készültek letölthető és kinyomtatható feladatlapok is a különböző témakörökhöz. A feladatok ikonjánál feltüntettük, hogy mennyi az ajánlott idő annak elvégzéséhez, illetve jeleztük, hogy egyéni vagy csoportos munkában ajánljuk a feladat elvégzését, melyet az egyszemélyes vagy a háromszemélyes kis ikon különböztet meg egymástól. Mindezek mellett az egyes oktatási tartalmakat az általános és a középiskolai történelem kerettantervet, illetve az érettségi témaköröket lefedő tárgyszavakkal láttunk el. Az oldalon keresőfelület is segíti a pedagógusokat, hogy gyorsan megtalálják a számukra és tanítványaik számára legmegfelelőbb tartalmakat. Lehet keresni mind a dokumentumok, mind a feladatok között, a feladatok esetében az életkorra, a tematikai egységre, azaz a kerettantervi tematikai egységekre, csoportos vagy egyéni munkára, érettségihez kapcsolódásra, a dokumentumoknál a témakörre és a típusra, valamint a szabadszavas keresésre is van lehetőség (Csonka, 2021).

Az Oktatólapok felületen megtalálható feladatok közül szeretnénk párat részletesebben is bemutatni. A diákok motivációját leginkább a személyes történetekkel lehet felkelteni, melyet hatékonyan tud segíteni a családfakutatás, családtörténet témájának bemutatása és feldolgozása. A Történet az asztalfiókból címet viselő oktatási tartalom esetén az életkori sajátosságokat figyelembe véve az általános iskola felső tagozatos korosztály, a 13-14 évesek számára dolgoztunk ki hét, a diákok aktivizálására és az élményszerűsége törekvő online feladatot (Mesélő képek, Levelek egy házasságból, Kutatás az anyakönyvekben, Anyakönyvek egykor és ma, Mit rejtenek a címerek?, Címereken innen és túl, Családtörténeti források), melyek révén a diákok az iskolai történelem tananyaghoz kapcsolódóan új ismeretek birtokába juthatnak, a családtörténet témája által kapcsolódási pontot találhatnak

a múlthoz az egyes személyek, családok történetén keresztül. A feladatok az egyéni munkaforma mellett lehetővé teszik – a csoporthoz alkalmazkodva – akár a páros és csoportmunka alkalmazását is, így erősítve a diákok kooperációs képességét.

Az Oktatólapokon megjelenő oktatási tartalmak esetében fontosnak tartottuk, hogy a levéltár gyűjteményén alapuló adatbázisok megismertetését és pedagógiai felhasználását is segítsük. A következő feladat a Merre járt Mátyás (<https://matyaskiraly.mnl.gov.hu/>) alkalmazáshoz készült, mely Mátyás király és második felesége, Aragóniai Beatrix királyné tartózkodási helyeit mutatja be térképen a források alapján. Ehhez kapcsolódóan a Bonfini levele Mátyás életéről címet viselő feladatban (<https://oktatorlapok.mnl.gov.hu/node/91>) a diákok Hunyadi Mátyás életéhez és uralkodásához kapcsolódóan a híres történetíró, Bonfini mester segítségére lehetnek. A feladatban szereplő, általunk írt fiktív levélben feltett kérdésekre kereshetik a választ Mátyás útinaplóját felhasználva. Az önellenőrző feladat a LearningApps felületén készült és lehetővé teszi, hogy a diákok a levéltár digitális alkalmazását, gyűjteményét gyakorlatorientált módon kipróbálják és a tankönyvön túl ismereteket szerezzenek. A feladat a 14 év feletti korosztálynak ajánlott, Hunyadi Mátyás, a reneszánsz uralkodó kerettantervi témakör, valamint Hunyadi Mátyás reformjai és külpolitikája érettségi témakör tanításához jól használható. A digitális kompetenciát, az önálló szövegértési készséget fejleszti, erősödik az önálló kutatás, tanulás képessége (Csonka, 2021).

Az Oktatólapok felületen megjelennek olyan oktatási tartalmak is, melyek több közgyűjtemény (múzeumok, levéltárak) együttműködése révén valósultak meg. Ezek keretében egy választott történelmi téma bemutatását és feldolgozását segítő, közös, az oktatásban sokoldalúan használható, múzeumi tárgyakat és levéltári dokumentumokat közétevé virtuális kiállítások létrehozására került sor. A Kapocs címet viselő online tárlat (<https://oktatorlapok.mnl.gov.hu/kapocs-osszkozgyujtemenyi-lego>) az 1848-49-es forradalom és szabadságharc témakörét dolgozta fel hat közgyűjtemény – az Országos Széchényi Könyvtár, a Petőfi Irodalmi Múzeum, a Magyar Nemzeti Levéltár, a Magyar Nemzeti Múzeum, a Szépművészeti Múzeum, a Szépművészeti Múzeum Magyar Nemzeti Galéria – összefogása által. A ThingLink felületen megvalósított online tárlatban a múzeumi, levéltári és könyvtári tartalmak, az azokhoz kapcsolódó ismeretterjesztő anyagok modern és interaktív formában történő megosztása által válik igazán láthatóvá ennek a történelmi témának az összetettsége, mélysége. Az online tárlathoz kapcsolódóan a Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára és a Petőfi Irodalmi Múzeum közös online múzeum- és levéltár-pedagógiai foglalkozást tart középiskolás diákok számára, mely a 19. századi utazás, utazók témakörét dolgozza fel múzeumi tárgyak és levéltári dokumentumok segítségével (Csonka, 2021).

A Közös útjaink – Fejezetek a magyar zsidóság történetéből című virtuális kiállítás (<https://oktatorlapok.mnl.gov.hu/koz-os-utjaink-fejezetek-magyar-zsidóság-tortenetebol>) a Magyar Nemzeti Levéltár több tagintézménye és a Magyar Zsidó Múzeum és Levéltár közötti együttműködés révén valósult meg, mely által a magyar zsidóság történetét, a magyar–zsidó együttélést kívántuk bemutatni a középkortól a 20. század végéig az általános és középiskolás korosztály számára. A ThingLink felületen elkészített virtuális kiállítás esetében az oktatási felhasználhatóság miatt a kerettantervekben szereplő releváns csomópontokhoz egy-egy, a témát múzeumi tárgyakkal és levéltári dokumentumokkal bemutató szobát rendeltünk. A kiállítás létrehozásakor a történelmi téma többszemponútú bemutatása mellett

arra is rá kívántunk világítani, hogy a múzeumi tárgyak és levéltári dokumentumok miként tudják kiegészíteni egymást, hogyan adnak lenyomatot a különböző korszakokban a zsidóság és a többségi társadalom viszonyáról, a befogadás-kirekesztés kettősségéről. A Közös útjaink című virtuális kiállítás a kerettantervi kapcsolódás miatt beépíthető a tanmenetbe, s lehetővé teszi akár csoportos, akár egyéni munkaformában a tananyag történelmi információkat hordozó dokumentumokból történő bővítését. A kiállításban megjelenő egyes résztémákhoz kapcsolódóan a két intézmény közös online múzeum- és levéltár-pedagógiai foglalkozásokat, bemutatókat szervez diákok és pedagógusok számára (Csonka és Dancz, 2022).

A levéltár-pedagógiai szakterület által nyújtott széleskörű tartalomszolgáltatás súlypontja 2020 tavaszától egyértelműen az online térbe tolódott el, azonban a jelenléti oktatásra való visszatérés után a 2022-es évben a levéltár épületében megvalósuló levéltár-pedagógiai foglalkozásokra is újra nagy lett az igény. Ebből kifolyólag szakmai tevékenységünk mind online, mind személyesen folyamatosan elérhető. Tapasztalataink azt mutatják, hogy a levéltár-látogatások gyakorlati megvalósítását nagyban nehezítik a pedagógusok számára a Nemzeti alaptantervben megfogalmazott elvárások és az abból fakadó kööttségek, valamint a vidéki csoportok esetében az utazás megtervezése is komoly nehézséget jelent. A nehézségek ellenére azonban azt látjuk, hogy a levéltár-pedagógiai foglalkozásainkra érkező diákcsoportok közösen élik át a több száz éves levéltári iratanyagban rejlő felfedezés, tanulás örömet és maradandó élményt nyújt számukra, hogy egy közgyűjteményben az iskolától eltérő környezetben és változatos módon tudnak ismereteket és tapasztalatokat szerezni. A pedagógusok részéről érkező visszajelzések alapján jövőbeni terveink között szerepel új, közoktatást támogató online tartalmak és levéltár-pedagógiai foglalkozások kidolgozása, melyhez kiapadhatatlan forrást jelent a Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltárának gyűjteménye. Emellett az utóbbi években más közgyűjteményekkel online formában megvalósuló levéltár-pedagógiai együttműködések is szeretnénk folytatni és azokat minél több pedagógussal megosztani.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- Csombor, E. (2014). Iskola és oktatás az angliai levéltárakban – Levéltárpedagógia, virtuális tanterem, oktatócsomagok. *Levéltári Szemle*, 64 (1), 57–64.
- Csonka, L. (2021). Prítomný(i) aj online! – Archivno-pedagogické služby Maďarského národného archívu podporujúce verejnú vzdelávanie/ Online is jelen! – A Magyar Nemzeti Levéltár közoktatást támogató levéltár-pedagógiai szolgáltatásai. *Slovenska Archivistika*, 1, 76–84.
- Csonka, L., Dancz, V. (2022). Közös útjaink. Levéltár-pedagógiai együttműködés a Magyar Nemzeti Levéltár és a Magyar Zsidó Múzeum és Levéltár között. *Levéltári Közlemények*, 92, 215–226.
- Kaposi, J. (2020). *Közéltések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Mikó, Zs. (2013). A levéltárak szerepe az oktatási intézmények oktató-nevelő munkájának támogatásában. *Könyv és Nevelés*, 4, 85–88.



# Csoportos nyomozás a pártállam titkai után



*Wirthné Diera Bernadett – Tabajdi Gábor*

Hatékony ismeretátadás, a történeti látásmód és a kritikai gondolkodás fejlesztése, az élménypedagógiából fakadó közösségépítő programok. Ilyen célkitűzések és pedagógiai tapasztalatok inspiráltak, amikor játékfejlesztésbe fogtunk a 2020-ban megkezdett komplex projektünkben. A „Küzdelem a lelkekért” címet viselő projekt keretében a hatvanas évek világát megidéző csoportos nyomozásra lehetőséget adó játékot készítettünk középiskolások számára. Beszámolónk a kezdeti tapasztalatokat és intenzív élményeinket összegzi erről.

## A JÁTÉKFEJLESZTÉS LEHETŐSÉGE

A Nemzeti Emlékezet Bizottsága (NEB) által életre hívott kutatói konzorcium 2020-ban kezdte meg a Kádár-korszak egyházpolitikájának komplex vizsgálatát. A NEB Hivatalának, az MTA (majd ELKH) Bölcsészettudományi Kutatóközpontjának, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karának munkatársainak és számos más jelenkor-történeti műhely történészeinek elemzése a projekt első szakaszában a „hosszú hatvanas évekre”, illetve az ifjúsági közösségek történeteire fókuszáltak.<sup>1</sup> A vállalkozás a kezdetektől számolt a tudományos eredmények pedagógiai (középiskolai) hasznosításával. Projektünk gyümölcseit ezért országsszerte tizenegy középiskolába juttattuk el,<sup>2</sup> hogy a projektbe bevont pedagógusok segítségével közvetlen visszajelzést kapjunk a fejlesztés további irányairól. A résztvevők több oktatási anyagot is megismerhettek, amit a NEB Hivatalának kutatói<sup>3</sup> és a Református Tananyagfejlesztők<sup>4</sup> együtt készítettek. A projekt alapját egy tizenhat (hordozható) tablóból (roll up) álló kiállítás adta, ami a hatvanas éveket az egyházi (kis)közösségek és az ifjúság szempontjából mutatta be. A kiállítással legfon-

1 Balogh és Gergely (2005); Bánkuti és Gyarmati (2010); Bögre (2004); Bögre és Szabó (2010); Fejérdy (2011); Rainer (2004); Rainer (2011); Soós és mtsi (2010); Szabó (2005); Tabajdi (2013); Tabajdi (2019); Tabajdi (2023).

2 A „Küzdelem a lelkekért” projektben 2022 tavaszán részt vett iskolák: Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium, Szent II. János Pál Iskolaközpont, Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium, Baár–Madas Református Gimnázium, Általános Iskola és Diákotthon, Benkő István Református Általános Iskola és Gimnázium, Aszódi Evangélikus Petőfi Gimnázium, Általános Iskola és Kollégium, Szent János Görögkatolikus Gimnázium és Szakképző Iskola (Edelény), Fóti Ökumenikus Általános Iskola és Gimnázium, Pápai Református Kollégium Gimnáziuma, Tatai Református Gimnázium.

3 A projekt fejlesztésében részt vettek: Erdős Kristóf, Szuly Rita, Tabajdi Gábor, Wirthné Diera Bernadett.

4 Részükről Kojanitz László csatlakozott a munkához.

tosabb célunk az volt, hogy a mai középiskolás korosztálynak megmutassuk a nagyszüleik fiatalkorát, ezzel hozzájáruljunk a generációk közötti párbeszédhez, az elfeledett vagy elhallgatott traumák felszínre kerüléséhez. A kidolgozott óravázlatokban egy-egy élettörténeten<sup>5</sup> keresztül a korszak forrásközpontú megközelítésével a tanárok számára választási lehetőséget adtunk a Kádár-korszak új szempontú feldolgozásához. A forrásközpontúság egyrészt egodokumentumokat, interjúkat, másrészt levéltári anyagokat, harmadrészt játékfilmes/kisfilmes megjelenést foglalt magában, így a téma adaptálhatóvá vált a különböző iskolatípusok diákjai számára. A tanórai feldolgozás mellett fontosnak tartottuk, hogy a kiállítás „önmagában” is befogadható, átélhető legyen, ezért online és offline kérdéssort készítettünk külön az általános- és külön a középiskolás korosztály számára. A kérdéseket úgy állítottuk össze, hogy a kiállítás megtekintése közben, vagy utána, szaktanári segítség nélkül is megoldható legyen. Innen már csak egy lépés volt egy saját kerettörténettel rendelkező történelmi nyomozójáték megalkotása. A „Küzdelem a lelkekért” program társasjátékának alapfelvetését egyszerűen fogalmaztuk meg: Vajon mit tudhatunk meg egy korszak viszonyairól öt „elvesztett” táska segítségével?

A projekt keretében lehetőségünk nyílt arra, hogy az indulás előtt a résztvevő pedagógusokkal két alkalommal találkozzunk és egy-egy tréning keretén belül tovább mélyüljünk a Kádár-korszak történetében, illetve a kidolgozott pedagógiai segédletek módszertanában.<sup>6</sup> Ekkor került sor – egy kreatív program keretében – a nyomozós játék bemutatására az „unboxing” (marketing) stratégiáján keresztül, ahol kollégáink segítségével ismertettük az egyes táskák tartalmát. Az öt fiktív karakter táskáját a korszak vizuális és tárgyi kultúráját ismerő kutatók segítségével, illetve grafikus<sup>7</sup> bevonásával állítottuk össze. A kidolgozott kerettörténet szerint az elhagyott személyes csomagokat könnyen hozzáférhető tárgyakkal töltöttük fel. A női ridikülökbe sminktükör, pénztárca, NIVEA krém, a férfi autós táskákba, többek között, uzsonnásdoboz és sörnyitó került. Ezenkívül figyelemmel voltunk arra is, hogy a korszak ízeit elérhetővé tegyük a diákok számára, így tettünk a táskákba Boci csokit, Sport szeletet, Negro és Dianás cukrot, Nógrádi ropit és sertésmájkrém konzervet. Ezek mellé helyeztük el a karakterekhez kapcsolódó tárgyakat: diafilmeket, térképeket, levéltári dokumentumokat, belügyi tananyagokat, azaz olyan tárgyakat, amelyek egy hagyományos forráselemző órát önmagukban is színesebbé tehetnek.

A korszak világát korabeli – a szerzők által megírt – képeslapok és újságok (szerkesztett változatainak) segítségével idéztük meg, úgy, hogy ezek a meghatározott feladvány (küldetés) szempontjából is releváns adatokat tartalmazzanak. Hasonló céllal kerültek a táskába fotók is (divatképek, egyházi életképek, diafilm kockák, BM oktatóanyagok, megfigyelési fotók) amelyek más-más perspektívából mutatják be a játék konkrét (valós ügynökön alapuló) történeteit.

5 Rozgonyi György életéről: <https://refntantar.e-studygroup.com/esg2e2992d94a06495495a1a0f62ecd9f58> Utolsó letöltés: 2023. 08. 15.; Kuklay Antal életéről: <https://refntantar.e-studygroup.com/esgdc10a8cf689568562f9f73cd4f483bd> Utolsó letöltés: 2023. 08. 15.; Pógyor István életéről: <https://refntantar.e-studygroup.com/esgdc584da9943130e5fe7b9f60e863f1f> Utolsó letöltés: 2023. 08. 15.

6 Adriányi (2004); Balogh (1997); Gál (2017); Horváth (2018); Horváth (2009); Kálmán (2010); Kertész (2020); Kiss (2019); Kiss és mtsi (2012); Tomka (2005); Tomka (2008); Wirthné (2015).

7 A táskák tartalmának (noteszek, korabeli képeslapok) és a kiállítás infografikai elemeinek grafikusá Radványi Dorottya volt, míg a kiállítás arculata Varga Júlia munkája.

A fiktív, de a korszak kádereinek ismertetőjegyeit felmutató, karakterek megismerését a táskákban elhelyezett személyes noteszek, feljegyzéseik segítik. A konkrét történeti nyomozásnak (forráselemzésnek) mindazonáltal a különböző mappákból előkerülő dokumentumok (párthatározatok, egyházügyi intézkedési tervek, titkosszolgálati iratok) a legfontosabb elemei.

Választott módszerünk a hagyományos iskolai keretek, lehetőségek felől nézve innovatívnak tekinthető, de korántsem nevezhető újnak. A kezdeményezést a kutatás tárgya, a hatvanas években is működő kisközösségek tevékenysége is inspirálta. Innen nézve a történetüket feldolgozó módszerünk különösen adekvátnak tekinthető. (Az ötvenes-hatvanas években működő „illegális” cserkészközösségek például önvédelmi célból is ragaszkodtak a keretmesés programok szervezéséhez.)

A hatvanas években bűvópataként tovább élő keresztény ifjúsági közösségek felhasználták és továbbfejlesztették a korábbi pedagógiai gyakorlatukat.<sup>8</sup> Az érték-konzervatív közösségek progresszív pedagógiai módszerekkel dolgoztak. (Így nemcsak az állambiztonság, hanem az úttörőmozgalom illetékesei is árgus szemekkel figyeltek őket, sőt utóbbiak utánozni is próbáltak programjaikat.) A kisközösségi csoportos munka, a cselekedve tanulása stb. elvei mellett a keretmesés játék a cserkészmozgalom évszázados módszere (öröksége). Ez a pedagógiai eszköz különböző csatornákon, fokozatosan terjedt el más ifjúságnevelő (oktatási) intézményekben a korszakban.

## CÉLOK

A játékfejlesztés célja a projekt kutatási eredményeinek, illetve a Kádár-korszak társadalmi viszonyainak a bemutatása volt. Olyan oktatási programot szerettünk volna összeállítani, amely könnyen kapcsolódik a tananyaghoz, tanórai keretek között is felhasználható, de tanórán kívüli programként is megállja a helyét. Végül az igényeket felmérve, olyan könnyen előkészíthető játékot akartunk kínálni, amely a korszakhoz kapcsolódó különböző ünnepek, megemlékezések programját is színesítheti. Hangsúlyozni szeretnénk, hogy az elkészült anyagok elsősorban a történelemoktatásban hasznosíthatók, de a háttérben felmerülő témák, kérdések, problémák az etika- és hittantanításban, a magyar irodalom, a zene és a képzőművészet terén is relevanciával bírnak.

Az anyag összeállítása során a középiskolás korosztályt céloztuk meg, de a táskák elemeinek összeállításánál kísérletet tettünk arra, hogy a korszakkal tanórai keretek között még nem foglalkozó fiatalabb diákok is kézbe vehessék.

Kutatási projektünkhöz hasonlóan a játék is generációs perspektívából közelít a korszakhoz. (Lényegében a mai középiskolás generáció nagyszüleinek ifjúsága idején – 1969-ben – játszódik a kerettörténet.) Kíváncsiak voltunk arra, hogy a családtörténetekből származó történeti tapasztalatok, élmények miként csatornázhatók be a kutatásalapú pedagógia törekvéseibe, ez különösen akkor lenne vizsgálható, ha a kiállítást a diákok szülei és nagyszülei is megtekinthették volna, amire – az iskolák járvány alatti bezárása miatt – eddig

<sup>8</sup> Erdős (2017); Kósa (2010); Tabajdi (2017).



sajnos nem sok lehetőség adódott. A korszakhoz kapcsolódóan, lehetséges felhasználási módként számoltunk a tárgyak, ízek által megidézett (retro) érzésvilág elemzésével.

Játékunkat úgy állítottuk össze, hogy a rendelkezésre álló idő függvényében, az adott csoportok háttértudásához, motivációjához igazodva különböző módon lehessen kipróbálni. Az elkészített anyagok lehetőséget adnak egy ingergazdag forrásfeldolgozó óra megtartására éppúgy, mint egy több csoportot megmozgató, hosszabb tábori nyomozójáték kipróbálására.

## A JÁTÉK BEMUTATÁSA

A csoportosan és egyénileg, illetve kooperatív és versengő módon is alakítható játék a hatvanas évek világába kalauzol. A kerettörténet szerint a játékosok fiatal magyar emigránsok, a Szabad Európa Rádió dolgozói, akiket 1969. szeptember 30-án egy rendkívüli értekezletre hívnak össze. Feladatuk a SZER központjába került, a Magyar Népköztársaságból származó bizalmas anyagok elemzése és értelmezése. Ezen kívül fel kell tárnuk, hogy milyen kapcsolat lehet a vasfüggönyön át kijuttatott öt táská tulajdonosai között.

A játékleírásban szereplő történeti háttér szerint: A „hosszú hatvanas években” bekövetkező nemzetközi enyhülés (a világpolitikai keretek megszilárdulása) az információs verseny felerősödéséhez vezet. A Magyar Népköztársaság (az 1956 után újjáépült pártállam) igyekszik kedvező képet kialakítani magáról Nyugaton. Ennek érdekében a hivatalos megnyilatkozások a vallásszabadság, a társadalmi béke megvalósulásáról szólnak. A kádári dezinformációt, a propagandát titkosszolgálati akciók is segítik.

A versenyzők célja a rendszer hazugságainak („fake news”) leleplezése, a valós helyzetkép bemutatása. Ehhez felhasználhatják saját ismereteiket (a kiállítás tablójának anyagát), illetve a hatalom kiszivárgó dokumentumait: öt darab, „elveszett”, rejtélyes módon Nyugatra került táskát.

A versenyzők konkrét feladatai:

egy rövid jelentés elkészítése

a táskák tartalmának hitelesítése, azaz a szereplők „közös ismerősének” (profilalkotás révén történő) felderítése.

A résztvevők öt táskában, öt jellegzetes karakter dokumentumait találják meg:

A **titkárnő** az MSZMP KB székházában (Jászai Mari tér) dolgozik. Az **egyházügyi** az Állami Egyházügyi Hivatal (Lendvay utca) beosztottja. A **propagandista** a Művelődésügyi Minisztérium (Szalay utca) hivatalnok, társadalmi szervezetek instruktora. A **tartótiszt** az állambiztonsági szervek hivatásos állományú beosztottja. A **kukkoló** a Belügyminisztérium titkos állományú alkalmazottja, a titkos megfigyelések végrehajtója.

A táskáikban megtalálható dokumentumok rávilágítanak a pártállami rendszer intézményeinek működésére, konkrét példákat mutatnak az egyházpolitika módszereire, a vallásszabadság deklarált elveinek megsértésére. A szakértők elsődleges feladata egy rövid jelentés elkészítése.

A táskák tulajdonosainak profilja és tárgyai:

### ICA

- fiatal nő (*Magyar Ifjúság*, sminktükör, bevásárlólista a noteszban, divatfotók, édesség)
- a pártközpontban dolgozik titkárnőként (gépelendő jegyzőkönyv a táskában, notesz, képeslapok)
- egyházpolitikai határozatokkal foglalkozik (párthatározatok a táskában, notesz, cetlik a pénztárcában)
- pártoktatásban részesül (bejegyzés a noteszben)
- a Balatonnál nyaralt (képeslap)

### JENŐ

- középkorú férfi, egyházügyi előadóként dolgozik az Állami Egyházügyi Hivatal új szervezetében (notesz)
- előadásokat tart (notesz, fotók, párthatározatok)
- követi a politikai élet fejleményeit (*Népszabadság*)
- autóvásárláson töri a fejét (notesz)
- önképzéssel, önműveléssel is foglalkozik (könyv)

### MARGIT

- középkorú nő (sminktükör, krém, képeslapok)
- propagandistaként dolgozik, előadásokat tart, országos körúton jár (notesz, képeslap)
- kiadványokat véleményez (notesz, diafilmek, *Ludas Matyi*)
- az új típusú társadalmi ünnepeket propagálja (képeslap, notesz, diafilm-képkockák)

### ISTVÁN

- a Belügyminisztérium munkatársa, az állambiztonság (BM III. Főcsoportfőnökség) tisztje (notesz, jegyzet, titkosszolgálati összefoglaló jelentés)
- belső elhárítással (egyházi megfigyelésekkel is) foglalkozik (notesz, fotók)
- a Rendőrtisztviselői Főiskolán tanít, vizsgáztat (notesz, jegyzet, fotók az operatív módszerekről), szeret vadászni (*Nimród*)

### BÉLA

- a Belügyminisztérium munkatársa, megfigyelésekkel foglalkozik (megfigyelési jegyzőkönyv, notesz, uzsonnásdoboz, májkrém, édesség)
- a Rendőrtisztviselői Főiskolán vizsgáztat, levelező tagozaton (jegyzet, notesz)
- friss gépkocsi-tulajdonos (képeslap, notesz, *Autó-motor*)

A táskák tartalmának felhasználásához elengedhetetlen az anyagok hitelességének vizsgálata. A szakértők második feladata, hogy megtalálják a rejtélyes **Szivárogtatót**, aki a táskák tulajdonosainak közös ismerőse és aki valószínűleg az anyagok Nyugatra juttatásának kulcsszereplője.

A játékosok mint szakértők, az alapszintű feladatot megoldva a táskák tartalma alapján profilt készíthetnek az öt személyről és feltárhatják kapcsolataikat is.

Emelt szinten az elemzőknek, a Szabad Európa munkatársainak, a Magyar Népköztársaság hivatalos álláspontját, a kádárista propaganda állításait, a széles körben terjedő álhíreket kell cáfolniuk. A téma feldolgozását egyszerűsítő űrlap három csoportba osztva közli ezeket az állításokat:

– 1956-ban feloszlatták az ÁVH-t. Magyarországon nem működik politikai rendőrség és érvényesül a szocialista törvényesség: csak valós bűncselekményekért ítélnék el állampolgárokat. Nincsenek koncepciók, egyházellenes ügyek.

– Magyarországon bármilyen tisztséget betölthetnek pártonkivüliek, világnézete miatt senkit sem ér hátrány. Nincsenek intézményes hátrányok a felvételi eljárások (felsőoktatás) során.

– A Magyar Népköztársaságban érvényesül a lelkiismereti, illetve a vallásszabadság. Az adott rendeleti keretek között szabad a hitoktatás. A kulturális életben, a nyilvánosságban nem működik cenzúra. Az egyházellenes intézkedések már a múlté.

A téma komplex feldolgozása során ehhez a feladathoz felhasználhatók a „Küzdelem a lelkekért” kiállítás tablói (a kerettörténet szerint, mint egyéb ismert bizonyítékok) is.

## TAPASZTALATOK

A játék megalkotása összetett feladatot jelentett számunkra. A kerettörténet kidolgozása kapcsán számtalan dologra kellett figyelemmel lenni, kezdve a karakterek szakmai és emberi profiljának megalkotásával, a korhű tárgyak beszerzésén keresztül, egészen a történet pontos időpontjának meghatározásáig. Számos speciális kutatást kellett végeznünk ahhoz, hogy a szereplőink hitelesen mozogjanak a játék idő- és helyviszonyai között. A rendelkezésünkre álló levéltári források<sup>9</sup> (iratok, követési fényképek) elsődlegesen orientáltak bennünket, utána kerestünk kiegészítő képi-, sajtó- és egyéb (diafilm, képeslap) forrásokat. A próbaverziók tesztje összességében pozitív tapasztalatokkal zárult. A táskás játékot az elkészült óravázlatokkal és a kiállítás anyagával tucatszámú iskolában dolgozták fel. Az elkészült szettek az intézményszerű próbajátékokat követően más csoportok, közösségek számára is felkínáltuk, így nem tanórai körülmények között – középiskolai tehetséggondozás keretében – is kipróbáltuk. Tapasztalataink az intézményes és a nem intézményes oktatási formákban is hasonlóak voltak, mindkét esetben a gyerekek/ fiatalok nyitottak voltak az új módszerre, sőt többen valóban beleléptek karakterük szerepébe, és aszerint vettek részt a játékban.

A táskák kikapcsolása (a fiatalok számára készített unboxing videó hatására is építve) a résztvevők számára mindenhol pozitív élményt jelentett. Az összeállításokkal sikerült elérni a kívánt hatást: az egyes elemekre történő ráismerés, rácsodálkozás az esetek döntő többségében ígéretes pedagógiai alaphelyzetet teremtett. A visszajelzések alapján a kézbe vehető tárgyak, a végigbongészhető újságok, fotók alapján, megfelelő tanári irányítással termékeny beszélgetéseket lehet kezdeményezni a korszak különböző viszonyairól: legyen szó divat-, technika- vagy fogyasztástörténetről, hogy csak a leginkább evidens lehetőségeket soroljuk.

---

9 MNL OL és ÁBTL

Az információfeldolgozás elsődleges szintje a csoportok többségében megfelelően működött. Ezen felül az összefüggések feltárása, a következtetések levonása – mint várható volt – erőteljesen függött a diákok előképzettségétől, motivációjától és a játékot vezető (tanár) nyitottságától. Az alapszintű kérdések megválaszolása azonban mindenki számára sikerélményt nyújthatott.

Örömmel tapasztaltuk az összeállítás különböző jelentésrétegeinek a felismerését, az ezekkel kapcsolatos reflexiókat. A tömör anyagok által sejtetett, felvázolt viszonyok (személyes kapcsolatok) továbbgondolása, a szereplők motivációinak az elemzése érdekes beszélgetések, akár kreatív írásgyakorlatok kiindulópontja is lehet.

## FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEK

A játékot alapvetően történelemórákra, különórákra készítettük. Felhasználását e kötött kereteken túl elsősorban az emléknapi, tematikus hetek lehetőségeihez igazítottuk. A korszak komplex megidézése miatt a programot kezdetektől ajánlottuk más oktatási tevékenységekhez is: hittan, etika, művészettörténet vagy irodalomóra. (A tanári értékelések ezt a törekvésünket is visszaigazolták.)

A felvázolt helyzetek (kapcsolatok, viszonyok, kényszerek) könnyen dramatizálhatók, a szituációk drámapedagógiai eszközökkel is feldolgozhatók. A játék bemutatása (egy promóciós videó) során magunk is éltünk ezzel az eszközzel. Kisfilmes ajánlónkban példát mutattunk a játék keretmesés felvezetésének a lehetőségére. A tanórán kívül feldolgozás nem elhanyagolható színtere a drámapedagógia területe, az ebben rejlő lehetőségek kiaknázása a további fejlesztés egyik legfontosabb területe.

A legkedvesebb visszajelzés szerint az egyik csoportban a diákok a „táskás játékot” annyira megkedvelték, hogy hasonlóan szeretnének játszani más korszakokkal kapcsolatban is, így a projektet lezáró beszélgetésen, oldottabb hangulatban a 19. századi és a honfoglaláskori (börtársolyos) verziók alapelemeit felvázoltuk.

Visszatérve korszakunkhoz, az egyes autentikus tárgyak számának növelése bizonyára új utakat nyithat a játék továbbgondolásában. Esetünkben nem kell energiaigényes múzeumpedagógiai fejlesztésekkel számolni, hiszen alapvetően hétköznapi, otthoni (a padláson, a pincében, nagyszülőknél lévő) tárgyak felhasználásáról volt szó. Ezek felkutatása, történetük megírása számtalan lehetőséget rejt, és visszavezet minket a *Küzdelem a lelkekért* projekt alapcéljához, a generációk közötti párbeszéd megteremtéséhez, elősegítéséhez.

A továbbfejlesztése talán legizgalmasabb színtere, ami túlmutat az iskola falain, ugyanakkor a gyerekekkel való intenzívebb tanulást és megélést lehetővé tenné, a hosszabb iskolai (és nem iskolai) táborok kerettörténetének megalkotása lehetne. Ezekben a táborokban a korszak megismerésén túl egyszerre lehetne jelen az ismeretek mélyítése, az élmények megélése és a felmerülő erkölcsi dilemmák számbavétele. A játék pedig lehetőségét nyújtana a módszertanilag differenciált feldolgozáshoz.

## IRODALOM

- Adriányi Gábor (2004). *A Vatikán keleti politikája Magyarországon 1939–1978. A Mindszenty-ügy*. Kairosz Kiadó.
- Balogh Margit (1997). Egyház és egyházpolitika a Kádár-korszakban. *Eszmélet*, 34(9), 69–79.
- Balogh Margit & Gergely Jenő (2005). *Állam, egyházak, vallásgyakorlás Magyarországon, 1790–2005. I–II. kötet*. História – MTA TTI.
- Bánkúti Gábor & Gyarmati György (2010, szerk.). *Csapdában. Tanulmányok a katolikus egyház történetéből, 1945–1989*. ÁBTL–L'Harmattan Kiadó.
- Bögre Zsuzsanna (2004). *Vallásosság és identitás. Élettörténetek a diktatúrában (1948–1964)*. Dialóg Campus.
- Bögre Zsuzsanna & Szabó Csaba (2010, szerk.). *Törésvonalak. Apácasorsok a kommunizmusban*. Metem – Historia Ecclesiastica Hungarica Alapítvány – Szent István Társulat.
- Erdős Kristóf (2017). Református ifjúsági élet Pasaréten (1945–1970). In Tabajdi, G. (szerk.), *Illegális ifjúsági munka. Cserkészközösségek a diktatúrában*. Magyar Cserkészszövetség. 116–125.
- Fejérdy András (2011). *Magyarország és a II. Vatikáni Zsinat 1959–1965*. MTA TTI.
- Gál Máté (2017). Egy összeférhetetlen vidéki megbízott 1956 utáni karrierje. Borai Emil, az ÁEH egri egyházügyi főelőadójának tevékenysége 1956–1969 között. *Aetas*, 2017/1. 121–142.
- Horváth Gergely Krisztián (2018). *Szovjetizálás és ellenállás a Veszprémi egyházmegyében. Dr. Kögl Lénárd pályája az 1940–1960-as években*. MTA BTK TTI.
- Horváth Sándor (2009). *Kádár gyermekei. Ifjúsági lázadás a hatvanas években*. Nyitott Könyvműhely.
- Kálmán Peregrin (2010). Visszatekintés? Önigazolás? Kiútkeresés? Kiss István Nógrád megyei ÁEH-megbízott visszaemlékezései. In Soós, V. A. & Szabó, Cs. & Szigeti, L. (szerk.), *Egyházüldözés és egyházüldözők a Kádár-korszakban. Tanulmánykötet*. Szent István Társulat – Luther Kiadó. 242–250.
- Kertész Botond (2020). „...együtt szolgálhatom Istent, népünket és szocialista társadalmunkat.” In
- Kiss Réka (2019). Legális–illegális–féllegális. Tiltott és túrt pasztoráció a református egyházban a hatvanas években: források és a megismerés határai. In Kiss, R. & Lányi, G. (szerk.), *Hagyomány, identitás, történelem 2018*. KRE Egyház és Társadalom Kutatóintézetének Reformáció Örökség Műhelye – KRE Hittudományi Kar Egyháztörténeti Kutatóintézet – L'Harmattan Kiadó. 239–271.
- Kiss Réka & Soós Viktor Attila & Tabajdi Gábor (2012, szerk.). *Hogyan üldözzünk egyházakat? Állambiztonsági tankönyv tartóiszteknek*. L'Harmattan Kiadó.
- Kósa László (2010). Református ifjúsági körök bomlasztása Budapesten az 1960-as évek első felében. In Soós, V. A. & Szabó, Cs. & Szigeti, L. (szerk.), *Egyházüldözés és egyházüldözők a Kádár-korszakban. Tanulmánykötet*. Szent István Társulat – Luther Kiadó. 270–288.

- Rainer M. János (2004). A „hatvanas évek” Magyarországon. (Politika)történeti közelítések. In Rainer, M. J. (szerk.), *„Hatvanas évek” Magyarországon. Tanulmányok. 1956-os Intézet.* 11–30.
- Rainer M. János (2011). *Bevezetés a kádárizmusba.* 1956-os Intézet – L’Harmattan Kiadó.
- Soós Viktor Attila – Szabó Csaba – Szigeti László (2010, szerk.). *Egyházüldözés és egyházüldözők a Kádár-korszakban.* Szent István Társulat – Luther Kiadó.
- Szabó Csaba (2005). *A Szentszék és a Magyar Népköztársaság kapcsolatai a hatvanas években.* Szent István Társulat – Magyar Országos Levéltár.
- Tabajdi Gábor (2013). *Kiegyezés Kádárral. „Szövetségi politika”, 1956–1963.* Jaffa Kiadó.
- Tabajdi Gábor (2017, szerk.). *Illegális ifjúsági munka. Cserkészszövetségek a diktatúrában.* Magyar Cserkészszövetség.
- Tabajdi Gábor (2019). *Bomlasztás. Kádár János és a III/III.* Jaffa Kiadó.
- Tabajdi Gábor (2023). *Tartótisztek. A BM III/III. Csoportfőnökség belső története.* Jaffa Kiadó.
- Tomka Ferenc (2005). *Halálra szántak, mégis élünk! Egyházüldözés 1945–1990 és az ügynökkérdés.* Szent István Társulat.
- Tomka Miklós (2008). A vallásosság mint az elitbe kerülés ellenpólusa a Kádár-rendszerben. In Majtényi, Gy. & Szabó, Cs. (szerk.), *Rendszerváltás és Kádár-korszak: távozás és közelítések.* ÁBTL – Kossuth Kiadó. 557–568.
- Wirthné Diera Bernadett (2015). Katolikus hitoktatás és elitképzés a Kádár-korszakban. – az Az 1961-es „Fekete Hollók” fedőnevű ügy elemzése. *Nem publikált PhD-értekezés.* ELTE BTK Történettudományi Doktori Iskola, Budapest.





# Videóinterjúk használatának lehetőségei az online és tantermi oktatásban



Mezei Mónika

## BEVEZETÉS

2012-ben ismerkedtem meg a Zachor Alapítványnak<sup>1</sup> és partnerszervezetének, a Dél-kaliforniai Egyetem Soá Alapítványának<sup>2</sup> tevékenységével. Középiskolai tanárként egy olyan továbbképzésre jelentkeztem, ahol egy egyhetes kurzus során a videóinterjúk használatának módszertanáról esett szó a holokauszt oktatásában. A képzés természetesen ennél jóval többről is szólt: történeti háttérről, emlékezetpolitikáról, történeti traumák értelmezéséről. Mindez végig interaktív keretek között zajlott, nem csupán előadásokat hallgattunk, hanem beszélgetéseken vettünk részt, workshopokon működtünk közre, gondolkodásra és alkotásra sarkalltak minket. Megismerkedtünk a Soá Alapítvány videóarchívumával, amely akkor körülbelül 53.000 holokauszt túlélő vagy szemtanú életútinterjút tartalmazta. A képzés után az volt a feladatunk, hogy ezeket a videóinterjúkat felhasználva készítsünk egy tananyagot, próbáljuk ki legalább egy tanulócsoporttal, majd a tanév végén mutassuk be és reflektáljunk az eredményekre. Ekkor készült el első multimédiás tananyagom, *A holokauszt szerepei – áldozatok, szemlélők, elkövetők és embermentők* címmel. A képzés után állandó külső munkatársa lettem a Zachor Alapítványnak, ahol tananyaggyártással, továbbképzésekkel, programszervezéssel és kutatással foglalkozom, illetve a Soá Alapítvány Master Teachereként más európai országok tananyagfejlesztésében és tanári továbbképzéseiben veszek részt. Mindez 2019-től részét képezi kutatótanári tevékenységemnek is, amelyet az MTA-SZTE Elbeszélte Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport<sup>3</sup> keretei között folytattam.

Kutatótanárként a multimédiás információszerzést és a konstruktivista pedagógiát ötvözve azt vizsgálom, hogy a modern történelem társadalmi traumáinak (azon belül a holokausztnak) oktatásában mennyire hatékonyak, illetve mennyivel hatékonyabbak a hagyományos oktatásnál azok a módszerek, amikor multimédiás anyagokat, videóinterjúkat használ a tanár az órán. Feltételezéseim és eddigi tapasztalataim szerint a videóinterjúk használata és az ahhoz köthető különböző tevékenységek nemcsak a digitális műveltséget fejlesztik,

1 <https://www.zachor.hu/>

2 <https://sfi.usc.edu/>

3 <https://mta.hu/tantargy-pedagogiai-kutatasi-program/mtaszte-elbeszelt-tortenelem-es-tortenelemtanitas-kutato-csoport-107238>

hanem sokkal többet. A személyes (például holokauszt túlélők és tanúk által adott) interjúk megismertetik a diákokkal a mikrotörténelem fontosságát, a társadalmi és egyéni emlékezet közötti bonyolult kapcsolatot, amelyben hol ellentmondanak, hol pedig kiegészítik egymást. A személyes, egyéni látásmód megismerése fejlesztheti a diákok empatikus képességét; az egyén történeteinek keresztül megismerhetik, hogy milyen dilemmákkal, választási helyzetekkel szembesül az átlagember. Ez véleményem szerint mindenképpen növeli a diákok kritikai gondolkodását, és a nagy társadalmi traumák oktatásával elérhetjük, hogy előbb önkéntelenül, később már tudatosan párhuzamot vonhassanak a múlt és a jelen jelenségei között. Ez elengedhetetlen feltétele az aktív állampolgárságra nevelésnek.

Kutatásaim során azt is szeretném kikísérletezni, hogy melyek azok a feladattípusok, amelyek a leghatékonyabbak a videóinterjúk feldolgozására, és az előbb vázolt célok elérésére. Vizsgálni szeretném az osztályteremben (átlagosan 36 fős osztályokban), kisebb csoportokban és egyéni munkában alkalmazható feladattípusokat. A páros munka, csoportmunka, kooperatív csoportmunka stb. módszerei mellett mindenképpen szükségesnek tartom, hogy az online felületen végezhető – leginkább egyéni munkát igénylő – tananyagokat is kifejlesszek. Szűkebb területem a holokauszt témájához kapcsolódó tananyagok fejlesztése lenne, de reményeim szerint sok eredmény más multimédiás tananyagok esetében is hasznosítható lehet.

## ÚTKERESÉS

Bár az említett továbbképzés előtt nem számítottam rá, de a videóinterjúk használata teljes szemléletváltozást hozott a pedagógiai eszköztáramban. Mindig is fontosnak tartottam, hogy tanárként ne egyszerű előadó legyek, hanem aktív résztvevőként a diákokat minél jobban bevonjam a tanulás folyamatába. Kerestem a szemléltetés újabb és újabb lehetőségeit is (ezt a 21. század technikai feltételei nemcsak lehetővé, hanem elvárássá is teszik a tanárok számára). A képzésen való részvételem mindezt sokkal tudatosabbá tette. Itt ismerkedtem meg a konstruktivista pedagógia fogalmával és tartalmával, miszerint a diákot nem csak abban az értelemben kell aktívvá tennünk, hogy például tanári kérdésekre válaszoljon az óra folyamán, hanem hogy ő maga töltsen meg számára fontos jelentéstartalommal és kreálja meg önnön tanulási folyamatát (Jancsák és munkatársai, 2021; Kojanitz, 2021; Nahalka 2002). Hasonlóképpen foglalkoztatott az a probléma, hogy hogyan lehet a diákot érdekeltté tenni a tanulásában, és hogyan lehet elérni, hogy ne csak az osztályzatok érdekeljék, hanem felismerje a tanultak fontosságát a saját életében. Történelemtanárként ez különösen foglalkoztatott, mivel meggyőződésem, hogy a múlt tanulása segít értelmezni a jelent és alakítani a jövőt (Jancsák, 2020; Mezei, 2020; 2022).

Szintén probléma volt számomra korábban, hogy hogyan lehet hatékonyan tanítani olyan érzékeny és traumatikus témákat, mint például a holokauszt története. Azt ösztönösen éreztem, hogy nem jó út a szörnyűségek öncélú bemutatása, de hogyan lehet megértetni a diákokkal, hogy ez nem csak a múlt, hanem olyan esemény, amely egyértelműen befolyásolja a jelenünket és a jövőben is megtörténhet? Nem szólva a kérdés átpolitizáltságáról, amely szintén beszűremkedhet a tanterembe.

Általában véve a multimédiás eszközök használatáról sem tudtam sokat – nyilván ennek az is volt az oka, hogy pár évvel ezelőttig a multimédiás eszköz a VHS-kazettát jelentette, és sok tanár csak arra használt filmes anyagokat, hogy utolsó órákon, helyettesítések során lekösse a tanulókat. Felkeltette az érdeklődésemet egy olyan módszertani képzés, ami ennél szélesebb alkalmazási lehetőséget kínál.

Szintén érdekelt az oral history mint történelmi forrás és annak használhatósága, hitelessége. A történelemtanításban kiemelt jelentőségű a forráskritika és a forrásértelmezés (Jancsák és mtsai, 2021; Kojanitz, 2021). Addig is törekedtem arra, hogy korabeli visszaemlékezéseket, elsődleges forrásokat használjak az órákon, de videóinterjúkkal addig még nem dolgoztam. Előzetesen azt gondoltam, hogy a mai diákokat már nem köti le egy statikus (még ha csak pár perces) interjú, de éppen az ellenkezőjét tapasztaltam.

*„élvezetes módon ragadt meg a tanulnivaló, főleg a videóinterjúk tetszettek, ezek maradtak meg leginkább.”* (11-es diák)

(A videóinterjúk abban segítettek, hogy) *„könnyebben befogadjam a tanultakat, mert sokkal közelebb hozzák az emberhez a tanultakat az ilyen emberi, valóságos történetek, könnyen tud azonosodni velük az ember, el tudja képzelni, milyen lehetett az interjúalanyoknak a gyerekkora.”* (12-es diák)

*„... videóinterjúkból tanulhattunk, mert szerintem óriási kincs az, hogy ezek az interjúk fennmaradnak, mert minden egyes ember, aki meghal, óriási mennyiségű történetet visz a sírba, vagy ha el is mesélte azokat valakinek, gyakran feledésbe merülnek.”* (12-es diák)

A diákok visszajelzései alapján az rajzolódik ki, hogy pontosan felismerték, mi mindent ad hozzá a dolgok megismeréséhez és megértéséhez egy-egy videóinterjú megnézése, nem találták unalmasnak, éppen ellenkezőleg, megragadta őket az elbeszélők egyszerű kifejezőmódja. Semmi nem vonta el a figyelmet a mondanivalótól.

## TANANYAGAIM

Az elmúlt időszakban (10 évben) számos videóinterjú köré épülő tananyagot készítettem, mindenhol szem előtt tartva a konstruktivista pedagógia alapelveit, illetve az interjúk feldolgozásának különböző lehetőségeit. A tananyagok között vannak magyar, angol és portugál nyelvűek, így vannak visszajelzéseim más országok diákjaitól is – igaz, ez még egyáltalán nem tekinthető reprezentatív felmérésnek. A feladatok véleményezésére online vagy tantermi anonim kilépőcídulát használtam, illetve az MTA-SZTE ETKK előzetes és utólagos kérdőíveit, fókuszcsoportos beszélgetéseit (Mezei 2020; 2021; 2022; Szőnyi–Jancsák–Képiró, 2019). Az alábbiakban csak azokat a tananyagaimat mutatom be röviden, amelyeket publikáltam, tehát nyilvánosan hozzáférhetőek, például a Dél-kaliforniai Egyetem online oktatási platformján, az IWitnessen.<sup>4</sup>

Tantermi órák az egy-egy videóklip köré épülő ún. Lesson típusú feladatok. Ezek általában 45 percnél rövidebben megoldható feladatok, különleges esetben dupla órában elvégezhetőek. Ez a feladattípus tkp. teljes szabadságot ad a tananyag készítőnek, hiszen bármilyen feldolgozási formát választhat a videókliphez. Mivel tantermi óráról van szó,

<sup>4</sup> <https://iwitness.usc.edu/home>

ezért lehet egyéni, páros, csoportmunka, stb. Például az örmény népiirtásról szóló feladatban csoportosan és egyénileg értelmeznek írott szöveget, párban dolgoznak fel interjút, az órát pedig osztálykeretben zajló vita zárja. A portugál nyelvű, a roma holokausztról szóló feladatban a diákok az irodalom segítségével közelítik meg a témát, majd egy művészeti projektben dolgozzák fel a tanultakat. A lehetőségek tárháza tehát végtelen.

A pandémia időszakában, amikor online oktatásra kellett átállnunk (a középiskolákban 2020. március-június és november-2021. május volt ez az időszak), különösen felértékelődött az online tananyagok fontossága. Korábban is foglalkoztam az online oktatás metodológiájával, de az online térben elvégzett tananyagok csak szórványosan, érdekességképpen fordultak elő az óráimon. Szerencse volt a szerencsétlenségben, hogy ezen periódus alatt egy-egy diákcsoport jóval több online tananyaggal találkozott, így több visszajelzést kaptam, és nekem is több lehetőségem adódott különböző feladattípusok kipróbálására (Mezei, 2021). Különösen foglalkoztatott az, hogy hogyan tudom átdolgozni régebbi tantermi tananyagaimat az online térben való használatra.

Történelmi korszak szerint a legkorábbi ilyen tananyagom *A dualizmus társadalmá* című Mini Quest.<sup>5</sup> Ebben arra törekedtem, hogy a legkülönbözőbb (primér és szekunder) forrástípusok feldolgozására kerüljön sor. A tananyag érinti a demográfia, a nemzetiségek, az egyes társadalmi csoportok, a kivándorlás és az asszimiláció kérdéskörét. A forrásokat feldolgozó feladatok között szerepel térkép- és diagrafelemzés, szöveges források és táblázatok, valamint videóinterjúk értelmezése (mivel számos holokauszt-túlélő interjújában beszélnek a Monarchia korában élő nagyszülők helyzetéről). A diákoknak nem tankönyvi szövegek, hanem adatok feldolgozásának segítségével kell képet alkotniuk a dualizmuskori társadalom jellemzőiről és problémáiról, illetve ezek összefüggéseiről (pl. hogy hogyan mutatkozik a nemzetiségek helyzete a kivándorlási adatokban). Ez tkp. azt a célt szolgálja, hogy az inquiry-based learning módszerét használhassuk a tanulási folyamat során (Kojanitz 2020). A videóinterjúk (az asszimiláció témájához kapcsolódva) az oral history forrástípusát képviselik, amelyek a feladat korábbi részében vizsgált száraz adatokhoz képest segítenek emberközelivé tenni egyes társadalmi kérdéseket, vagy mélyebb jelentéstartalmat adni az asszimiláció fogalmának.

A Mini Quest típusú feladat lineáris vezetésű. A Jelentésteremtés (Construct) részben a diák feladata, hogy 8-10 mondatban válaszoljon arra a kérdésre, mi minden az oka a magyarság aránya növekedésének a dualizmus korában. Itt tehát az a cél, hogy a diák összegezze a tanultakat, összefüggéseket tárjon fel. A feladatot lezáró Reflektálás (Communicate) részben arról kell elgondolkodnia, hogy milyen intézkedésekkel reagált volna az adott társadalom adottságaira akkori politikusként. Ez a kérdés teret adhat a kreativitásnak, illetve annak, hogy egy múltbeli társadalmi helyzetet tovább gondoljon, meg- lássa annak következményeit a jövőben – nem meglepő, hogy számos diák előrevetítette Trianon árnyát a válaszában.

Szintén Mini Quest feladat a portugál nyelvű *Aristides de Sousa Mendes* (a portugálok híres embermentője) és a *Como foi possível* (Hogy történhetett meg – a holokausztról szóló bevezető) tananyag. Itt és most csak arra szeretnék kitérni, hogy milyen eltérő kérdésekre lehet kifuttatni egy Mini Questet.

5 Az IWitness feladatai 4 részre tagolódnak, ezek a Consider (Ráhangelődés), Collect (Gyűjtőmunka), Construct (Jelentésteremtés) és Communicate (Reflektálás).

A holokausztról szóló feladat a végső megsemmisítésig vezető utat ismerteti meg a diákokkal szöveges, képes és videóinterjú forrásokkal. A videóinterjúk sosem csupán illusztrációk: az interjúalanyok beszámolóiban a személyes sorsok tükröződnek, hogy hogyan élte meg az egyes ember az ellene irányuló propagandát, mit jelentett számukra, hogy identitásuk veszélyessé válik, vagy éppen olyan identitást erőltetnek rájuk, amelyet nem éreznek magukénak. Az interjúalanyok beszámolóiból érthetőbbé válik, hogy a diszkriminatív törvények nem csak élettelen szövegek, hanem mélyen befolyásolja, korlátozza, ellehetetleníti az emberek életét. A feladat Jelentésteremtés (Construct) részében a diákoknak a szemlélők szerepéről, felelősségéről is el kell gondolkozniuk, a Reflektálás (Communicate) részben pedig a saját maguk által levont tanulságokat kell megfogalmazniuk. A híres portugál diplomata és embermentő, Aristides de Sousa Mendes életével és tevékenységével foglalkozó Mini Questben kezdetben a diákok feladata – hasonlóan az előző feladathoz – az, hogy különböző típusú forrásokból gyűjtsenek információkat, amelyek segítenek megérteni Mendes motivációit és helyzetét, a végén pedig általánosabb megfigyeléseket, tanulságokat vonjanak le az embermentőkre vonatkozóan.

*A holokauszt szerepeiről* szóló feladatomban azt is kihívásnak éreztem, hogy hogyan lehet egy eredetileg tantermi feladatot online feladattá tenni. Hosszas töprengés után a Mini Quest formátumot választottam, mert a feladatnak négy elkülöníthető része van (áldozatok, szemlélők, elkövetők és embermentők), és ezt leginkább ebben a feladattípusban tudtam megőrizni. Ami elveszett az eredeti feladathoz képest, azok a csoportmunkák, mivel a Mini Quest feladat végig egyéni munka. Hogy mégis kapcsolódjanak egymáshoz az egyes diákok, reflexiók órát tartottunk (a feladatot otthon kellett megoldaniuk, házi feladatként). Itt számos problémát, vitatott kérdést sikerült megbeszelnünk, és feloldanunk a diákok visszajelzései alapján a feladat során keletkezett érzelmi reakciókat.

A Mini Questtől eltérően az ún. Info Quest a Ráhangolódás (Consider) szakasz végén választható utat kínál a diákoknak. Több klipbe belehallgathat, majd eldöntheti, melyikkel szeretne tovább foglalkozni. Ez erősíti a személyes motivációt a feladat elvégzésére, illetve döntési szabadságot ad a diáknak – ez általában ritkán adatik meg egy tanórán. A feladat további részében a diákok meghallgatják az általuk választott klipet, szófelhőt gyártanak a hallottak alapján, címet adnak a szófelhőnek, megmagyarázzák, miért pont ezeket a szavakat választották, vagy kiemelik egy számukra fontos gondolatot a klipből. Mindennek az a célja, hogy reflektáljanak saját véleményükre, érzéseikre, ne csak véletlenszerűen válasszanak ki egy-egy szót. Ez a feladattípus jól használható olyan diákokkal, akik nehezkesebben fejezik ki magukat, nem szeretnek fogalmazást írni, vagy csak túl fiatalok még egy kisebb esszé megírásához. Azonban az is kiderült számomra, hogy idősebb, 12-es tanítványaim is nagyon kedvelték ezt a feladattípust.

*„tetszettek azok a feladatok, ahol több választási lehetőség volt interjúalanyok között, illetve, amely feladatok végén egymásra kellett reflektálni.”* (12-es diák)

*„Ez a videóválasztós, szófelhős, reflexiók feladattípus szerintem jobb, nekem jobban bejött. Gyorsabb, hatékonyabb, és ugyanúgy átjött nekem a személyesség a szemtanúk miatt, mint egy hosszú feladatban, bár ehhez lehet az is hozzájárult, hogy választás előtt minden interjút megnéztem.”* (12-es diák)

Info Quest formátumú a *Romák sorsa a holokauszt idején* című feladatom. Azért választottam ezt a feladattípust, mert szerettem volna, ha a diákok minél több interjúalanyt meg tudnak hallgatni – általában végighallgatják azokat a klipeket is, amelyekkel azután nem dolgoznak a feladat további részében. A roma holokausztról jóval kevesebbet tud az átlagember, ezért fontosnak tartottam, hogy diákjaim megismerkedhessenek a háborút megelőző időszakban a roma emberek életmódjával, társadalmi státuszával. Volt már némi előzetes tudásuk erről, de az őket érő akkori diszkriminációról keveset tudtak. Ez megkönnyítette a beszélgetést és a tanulást a későbbiekben a romák mai magyarországi helyzetéről is. A feladat során a Refletálás (Communicate) részben az emlékezetpolitika fontosságáról is el kellett gondolkozniuk, ami szintén hasznos bevezető volt ahhoz, amikor magyarországi emléknapokról beszélgettünk.

„*Szerintem nagyon tanulságos volt a roma holokausztról tanulni, mivel erről az eseményről nagyon keveset hallunk. A videóinterjúk segítségével ez a tananyag nagyon izgalmas volt de közben nagyon megrázó is.*” (12-es diák)

Hasonlóképpen Info Questként készítettem el *A nankingi mészárlás* című feladatomat. Ez a téma csak említés szintjén szerepel a magyar kerettantervben, éppen ezért csak szorgalmi feladatnak szoktam feladni, de tapasztalatom szerint a tanulók többsége nagy érdeklődést tanúsít iránta, talán a téma exotikumája miatt. A Ráhangolódás (Consider) szakasz rövid bevezető Kína és Japán történelméről, a gyarmatosítás korszakáról, amiről nagy vonalakban szó esik a történelemórákon. Leginkább azonban arra törekedtem, hogy a diákok a feladat elvégzése után olyan információkkal és gondolatokkal gazdagodjanak, amelyek a mostani Európában, Magyarországon is relevánsak lehetnek.

Az embermentőkről szól egy portugál nyelvű feladatom (*Os salvadores*), aminek készítése azért volt különösen érdekes, mert Portugália semleges ország lévén nem vett részt a második világháborúban, azonban sokan próbálták Európát itt elhagyni, a portugál emberek pedig minden erejükkel segítették a menekülteket. Ennek a témának mindenképpen van tanulsága a mai világban, megmutatja, hogyan segíthetnek a hétköznapi emberek a szükségben, még akkor is, ha országuk vezetése nem egyértelműen támogatja, legfeljebb eltűri a menekülő emberek jelenlétét. Itt is azért választottam az Info Quest feladattípust, hogy a diákok kedvükre válogathassanak a sokféle tapasztalat között, amelyekről a túlélők beszámolnak. A feladat végén ismét arról gondolkozhatnak el, hogy az egyénnek van-e választása, és így felelőssége nehéz történelmi helyzetekben, vagy hogy milyen példát nyújtanak számunkra a mában ezek az embermentők.

A negyedik feladattípus az IWitness felületén a Video Activity. Ez kétségtelenül a legidőigényesebb feladat, amit sajnos emiatt igen nehéz alkalmazni a magyar, rendkívül feszített tantervű oktatásban. Ez azért sajnálatos, mert ez fejleszti leginkább a diákok digitális tudását, tekintve, hogy nem csak videóinterjúkat néznek, de nekik maguknak kell videóesszét készíteniük.

A *Mi az antiszemitizmus* feladat (és annak angol nyelvű adaptációja) az antiszemitizmus definícióját járja körbe fogalmi és tevékenységi szinten. A diákok megismerkednek a holokauszt előtti és alatti antiszemitizmus jelenségével, majd olyan interjúkat hallgatnak, amelyekben az interjúalanyok mai antiszemita cselekedeteikről, tapasztalatokról beszélnek. A diákok feladata az, hogy ezután önállóan keressenek az IWitness keresőprogramját használva az archívumban, és egy önálló, 4-5 perces videóesszét állítsanak össze. Saját filmjükbe bármilyen klipet beválogathatnak, ami megragadja a figyelmüket, ami fontos számukra az antiszemitiz-



mus megértéséhez. Ez a feladattípus nem csak a digitális készségek fejlesztésére kiváló (önálló keresés, videóvágó program használata, etikus szerkesztés elsajátítása), de változatosabb is, mint az iskolában megszokott írásbeli megnyilvánulás. A portugál nyelvű feladatok között egy bevezető jellegű feladatom (*O Holocausto – A holokauszt*) készült ebben a formátumban, lehetőséget kínálva a diákoknak arra, hogy a holokauszt különböző megélését válogassák be videóösszejükbe.

A videóinterjúk oktatásban való felhasználásának nagyon érdekes és különleges változata a helytörténeti sétákba való beépítésük (IWalk). Ezt a módszert a Zachor Alapítvány fejlesztette ki, és már számos budapesti helyszínen, vidéki városban és településen fejlesztettek IWalkot helyi kollégák bevonásával (vagy maguk a tanárok fejlesztettek), illetve Európa számos országában, és az Egyesült Államokban is (Vida 2019). Az IWalk séták során a diákok úgy tanulnak a történelemtől és saját környezetükről, hogy közben (vezetett séta esetén tabletek, vagy önálló séta keretében telefonos applikáció segítségével) videóinterjúkat hallgatnak, amelyek valamilyen módon kapcsolódnak az adott helyszínhez. A videóinterjúkhoz kérdések és feladatok is kapcsolódnak, hasonlóképpen az IWitness feladatokhoz. A diákok válaszait a tanár az IWitness felületen látja. A történelmi helyszínek és emlékhelyek meglátogatása az iskolai órákon kívül történik, ezért érdekesebb a diákoknak a megszokott tantermi óránál, illetve erősítheti az érzelmi kapcsolódást a múlthoz, a személyes kötődést, a régen történt esemény társulását a jelenben ismert helyekhez (Vida 2019).

A Zachor Alapítvány munkatársaként számos IWalk program létrehozásában segédkeztem, és magam is többet készítettem kollégáimmal. Például Vida Nárcisszal az Erzsébetvárosi Zsidó Történeti Tár számára készítettünk múzeumpedagógiai foglalkozást (IWalk a múzeumon belül), Komoly Gabriellával a már említett portugál projekt keretein belül két sétát fejlesztettünk Lisszabonban. Az egyiket az Alfama negyedben, amely a szefárd zsidóság kultúrájáról szól: az ebben szereplő videóinterjúk a szefárd öltözködési, étkezési, ünnepi hagyományokkal ismertetik meg a diákokat, miközben bejárják a város egy rendkívül izgalmas negyedét. A videóinterjúk segítségével ezek a zsidó tradíciók élővé válnak, a diákok megtapasztalják, hogy sokan ma is ezen előírások szerint élnek, a kérdések segítségével össze tudják kapcsolni saját (családi vagy nemzeti) hagyományaikkal. A séta vége az 1506-os autodafé helyszíne, ahol az interjúalany portugálok és zsidók együttéléséről elmélkedik, ezzel a több mint 500 éves eseményt a jelen kontextusába helyezve.

A másik lisszaboni IWalk a holokauszt idején élő menekültekről és portugálokról, az embermentésről szól. Különböző helyszíneket járnak be a résztvevők, amelyek fontos szerepet kaptak ekkor, a visszaemlékezők – embermentők és menekültek – kölcsönösen felidézik a nehézségeket, szomorúságokat és örömeiket. Az IWalk végén a diákok a mai menekülthelyzetről kapnak kérdéseket, elgondolkozhatnak a hasonlóságokon és különbségeken az akkori és a mostani állapot között, illetve arról, mit és hogyan tehetünk átlagemberként ilyen helyzetekben.

A portugál nyelvű feladatok és helytörténeti séták természetesen nem relevánsak a magyar pedagógusok és diákok számára. Ami miatt mégis megemlítettem őket, az az, hogy számomra mint tananyagfejlesztő számára milyen tanulságos volt ezekkel az anyagokkal dolgozni. Portugália helyzete merőben más volt, mint az akkori Magyarországé, ma is teljesen máshogyan viszonyulnak a holokauszt történetéhez, éppen ezért nagyon tanulságos volt egy másik társadalom szemszögéből vizsgálni a kérdést. Az viszont közös megközelítés volt, hogy minden



tananyagomban fontosnak tartom a múlt és jelen összekapcsolását, az arra való törekvést, hogy a történelmi eseményeket közel hozzam a diákokhoz, akik ezen tananyagok segítségével talán megláthatják mindazt, ami számukra hasznos és tanulságos a történelemből.

## **TAPASZTALATOK ÉS TOVÁBBI LEHETŐSÉGEK**

A videóinterjúk használata többféle értelemben is alapvetően megváltoztatta módszertani szemléletemet. Történelemtanárként sokkal nagyobb hangsúlyt helyezek a személyes perspektíva megismerése a tanórákon. Ez kiszélesítheti a forráskritika alkalmazásának körét, mert bevonhatjuk óráinkba az oral history-t. A személyes perspektíva persze megismerhető írásos források révén is (korabeli leírások, naplóbejegyzések, visszaemlékezések), és ezekben az esetekben szintén fontos a tényeknek és mítoszoknak, a bizonyítható és nem bizonyítható adatoknak, az objektív és szubjektív elemeknek a megkülönböztetése. A videóinterjúk azonban számos olyan dolog elemzésére adnak lehetőséget, amire az írott források nem: az elbeszélő gesztusai, hangszíne, mimikája, érzelmi reakciói mind újabb és újabb jelentésréteget hordoznak, amelyek értelmezése fejleszti a diákok intellektuális és emocionális képességeit.

Amikor egy adott történelmi eseményről egy azt átélt szemtanú visszaemlékezését látjuk és halljuk, sokkal közelebb kerül hozzánk a múlt, a diákok jobban megértik és átérzik, hogy a történelem velünk történik, mindennapi emberekkel. Ahogyan a múlt eseményei hatással voltak ezeknek az embereknek az életére, úgy ránk is hatnak a most körülöttünk zajló események. Ez a – persze nem teljesen új – felismerés megerősítette bennem mint tanárban azt a szándékot, hogy más korszakoknál, és nem csak traumatikus eseményeknél is jobban bevonjam az órákba a személyes perspektívát és a mai életünkre ható relevanciáját. Videóinterjúkat persze nem tudunk felhasználni a 20. század előtti történelemhez, de érdemes több személyes írott forrást alkalmazni.

A videóinterjúk órai felhasználásának módszerei is nagyon foglalkoztatnak, és újabb és újabb lehetőségeket keresek rá. Az interjú nem lehet pusztán illusztráció egy tanórán, fontos, hogy a diákokkal elemeztessük és értelmezzük a látottakat. Ez jó, ha minél változatosabban történik. Alapvetőnek tartom, hogy mindig legyenek kérdések az interjúkhoz: megválaszolhatjuk ezeket osztálykeretben, vagy lehet egyéni, páros és csoportos feladat része. Felfigyeltem rá, hogy sok diáknak okoz nehézséget egy adott szöveg megértése, tehát első körben rákérdezhetünk olyan információkra, amelyek elhangzottak az interjúalanytól, így biztosak lehetünk abban, hogy mindenki megértette például az elmesélt történetet vagy szituációt. Nem szabad azonban megállnunk ezen a szinten, inkább gondolkodásra kell sarkallnunk a diákokat olyan kérdésekben, ahol nem egyértelmű a válasz. Ezzel kritikus gondolkodásra neveljük őket, illetve megtaníthatjuk nekik, hogy egy helyzetet milyen sokféle szempontból nézhetünk.

Itt meg kell említenem, hogy fontos tapasztalás volt számomra, milyen életbevágó a jó videóklip kiválasztása. A helyenként többórás interjúkból az etikus szerkesztés szabályai szerint vágunk 2-3 perces klipeket, amelyek érdekes, elgondolkodtató, komplex történeteket vagy véleményeket tartalmaznak, így alkalmasak az órai feldolgozásra.

Szólnom kell az online feladatok előnyeiről és nehézségeiről is, mert a multimédiás tananyagok jelentős része online felületen oldható meg. Tapasztalataim szerint a legnagyobb elő-

nye az online feladatoknak – azon kívül, hogy egyértelműen hozzájárul a diákok digitális kompetenciáinak fejlesztéséhez – az, hogy az általában 30-36 fős osztálykeretben tanuló gyerekeket rászorítja az önálló munkára. A saját tempójukban haladhatnak, bármikor pihenőt tarthatnak, visszatérhetnek egy korábbi válaszukhoz, hogy módosítsák azt, többször is megnézhetnek vagy elolvashatnak egy videós-szöveges forrást. Ez ritkán adatik meg a 45 perces tantermi órákon. A tananyagok személyessé válnak, nemcsak a videóinterjúk miatt, hanem mert a feladatok során elsősorban a diákok saját véleményére, önálló gondolataira vagyunk kíváncsiak – a feladatoknak mindenképpen erre kell ösztönözniük őket. A gyerekek könnyebben reflektálnak saját érzéseikre, ha maguk vannak a feladattal, ez olyan szenzitív témák esetében, mint amilyenek a történelmi traumák, különösen fontos.

A nehézségek inkább a külső körülményekben jelentkeznek: a technikai feltételek (széles-sávú internet, elegendő asztali gép, megfelelő hangtechnika stb.) sok iskolában nem megfelelőek, hátrányosabb helyzetű családoknál az otthoni munkavégzés feltételei sem adottak (ez világosan kiderült az online oktatás idején). Mivel ezek az online tananyagok nagyobb elmélyülést kívánnak, ritkán szoríthatók be a 45 perces keretbe. Maguk a tantervek is rendkívül zsúfoltak, túl sok tananyagot kellene elvégezni kevés órászámban (miközben diák is, tanár is túlterhelt), sok tanár úgy érzi, nem tud időt szánni efféle kitérőkre. Ezek mind valós problémák, amelyeknek megoldása nem a pedagógus, hanem az oktatásirányítás feladata lenne. Ugyanis a diákoknak olyan kompetenciái (az empátia, a kritikus gondolkodás, a tolerancia) fejleszthetők a tantermi és multimédiás tananyagokkal, amelyek elengedhetetlenül fontosak lennének a társadalom hasznos tagját alkotó aktív állampolgár felneveléséhez (Jancsák és mtsai, 2021; Kojanitz, 2021; Mezei, 2021; 2022).

Ami a további fejlesztési lehetőségeket illeti, mindenképpen szeretnék újabb és újabb módszereket találni a tananyagokhoz. A videóinterjúk központi részei ezeknek a tanulási folyamatoknak, de csupán csak eszközök, az igazán lényeges az, hogyan dolgozzuk fel őket. Az utóbbi időben több olyan projektet kísértem figyelemmel, amelyek a művészeti megközelítést alkalmazták a történelmi traumák témájánál, tehát nem annyira a kognitív, mint inkább az affektív tanulásra helyezték a hangsúlyt. Ezek a projektek nagyon népszerűek a diákok körében, és egy teljesen más tudásréteget és értelmezési közeget mozgatnak meg bennük, mint a hagyományosabb, szöveges értelmező feladatok. Ilyen például a Zachor Alapítvány minden évben megrendezésre kerülő művészeti pályázata,<sup>6</sup> vagy az IWitnessen található „The Willesden Lane” című projektje.<sup>7</sup>

Szintén kiváló lehetőséget látok arra, hogy a videóinterjúkat az inquiry-based learning (kutatás alapú tanulás) kereteiben használjuk, ezért a jövőben olyan tananyagokat szeretnék fejleszteni, amelyek ebbe a körbe tartoznak. Az is kiderült számomra, hogy a diákok szívesen vesznek részt olyan programokban, amikor ők maguk beszélhetnek, vagy készíthetnek interjúút túlélőkkel – ez egyre nagyobb nehézségekbe ütközik a holokauszt túlélők esetében, de a tapasztalatok felhasználhatók a második világháború utáni magyar történelemlél.

Érdemes lenne továbbá nem csak a diákok attitűdjében beálló változásokat kutatni, hanem a tanárok tanítási, módszertani fejlődését, ezek az oktatásra gyakorolt hatását – ez mindenképpen egy izgalmas kutatás lenne a következő években, évtizedekben.

6 <https://www.zachor.hu/palyazatok>

7 <https://iwitness.usc.edu/sites/willesdenproject>

## A TANULMÁNYBAN IDÉZETT ONLINE FELADATOK

- Romák sorsa a holokauszt idején  
<https://iewitness.usc.edu/activities/5421>
- A nankingi mészárlás  
<https://iewitness.usc.edu/activities/5023>
- A dualizmus társadalma  
<https://iewitness.usc.edu/activities/5086>
- A holokauszt szerepei  
<https://iewitness.usc.edu/activities/2671>
- Como foi possível?  
<https://iewitness.usc.edu/activities/5921>
- O Holocausto  
<https://iewitness.usc.edu/activities/5923>
- Aristides de Sousa Mendes  
<https://iewitness.usc.edu/activities/6085>
- Os salvadores  
<https://iewitness.usc.edu/activities/5925>
- Mi az antiszemitizmus?  
<https://iewitness.usc.edu/activities/3512>
- “Tovább a sivatagba” - az örmény népirtásról  
<https://iewitness.usc.edu/activities/4849>
- Porajmos – o genocídio cigano  
<https://iewitness.usc.edu/activities/6109>

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- Jancsák Csaba, Kojanitz László, Kósa Maja, Kiss Gábor Ferenc, Mezei Mónika (2021). A gyakorlaton alapuló kutatási tényektől a kutatási tényeken alapuló gyakorlatig: Elbeszelt történelem a történelemoktatásban. *Iskolakultúra*, 31 (11-12), 3–15. DOI 10.14232/ISKKULT.2021.11-12.3
- Jancsák Csaba (2020). Családtörténetek hiánya, történelemtől elidegenedett nemzedék, új ifjúsági sebezhetőségek és történelemtanítás. *Magyar Tudomány*, 181 (8), 1014–1021. DOI: 10.1556/2065.181.2020.8.2
- Kojanitz László (2018). Az elbeszelt történelem forrásainak alkalmazása a történelemórán. *Új Pedagógiai Szemle*, 9-10, 77–96. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-elbeszelt-tortenelem-forrasainak-alkalmazasa-a-tortenelemorakon> Utolsó letöltés: 2022.10.03.
- Kojanitz László (2020). A történelmi interpretáció és az oral history az oktatásban. *Belvedere Meridionale*, 32(4), 16–33. DOI 10.14232/belv.2020.4.2
- Kojanitz László (2021). *A történelmi gondolkodás fejlesztése*. Szeged–Budapest: Belvedere Meridionale – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozat.

- Mezei Mónika (2020). Teaching about the Holocaust using video testimonies – pedagogical aims and research results of the impact and efficacy of lessons. *Belvedere Meridionale*, 32 (4), 34–49. DOI 10.14232/belv.2020.4.3
- Mezei Mónika (2021). Online multimédiás tananyagok módszertani jellemzői. Buda András, Molnár György (szerk.), *Oktatás – Informatika - Pedagógia 2021*. Debrecen. Debreceni Egyetem- 184–204.
- Mezei Mónika (2022). Aktív állampolgárságra nevelés multimédiás tananyagok segítségével. Kattein-Pornói Rita, Mrázik Julianna, Pogátsnik Monika (szerk.), *Tanuló társadalom – Oktatókutatás járvány idején*. Budapest: HERA. 106–116.
- Nahalka István (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szőnyi Eszter, Jancsák Csaba, Képiró Ágnes (2019). The impact of video testimonies in Holocaust education in Hungary. *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture*. (JHEC). 161–180.
- Vida Nárcisz (2019). *IWalk – Videóinterjúkra épülő helytörténeti digitális oktatási program*. <https://ujkor.hu/content/iwalk-videointerjukra-epulo-helytorteneti-digitalis-oktatasi-program> Utolsó letöltés: 2022.10.03.



# Videóinterjúk felhasználási lehetőségei a tanításban



*Jancsákné Majzik Andrea*

## BEVEZETÉS

Az oktatás világában az utóbbi évtizedben új társadalmi és gazdasági kihívások jelentek meg, melyek jelentősen kapcsolódtak a történelemtanítás iránt megfogalmazódó új szerepeltvárásokhoz is. A globalizáció életmódra gyakorolt erőteljes hatása, a digitális bennszülöttek online életstílusa, valamint a családi beszélgetések ritkulása a kollektív emlékezet elhalványulása felé hatnak (Jancsák 2018, 2020a). A oktatás átformálódó társadalmi környezete és a változások hatása a mindennapi oktatási praxisra (Csapó 2004; Kozma 2022; Nahalka 2002, 2013; Zsolnai 2017) arra enged következtetni, hogy az új kihívások megjelentek a történelemoktatás és a történelemtanárok előtt is (F. Dárdai – Kaposi – Katona 2020; Fischerné 2011; Jancsák 2019, 2020b; Kojanitz 2011, 2018).

A közel két évtizedes történelem–média–rajz szakosként eltöltött pedagógusi pályámon az oral history mint a történelmi eseményekben résztvevőkkel készített beszélgetéseket feldolgozó módszer (Gyáni 2000; Kojanitz 2018; Pászka 2017) többször szerepet kapott, beépült, majd elengedhetetlen részévé vált számos kulcsfontosságú témakör tanításának. Különböző munkaformákkal megerősített tanórákon jelentek meg életútinterjúk, és szerves részét képezték a tanítványaimmal közösen, saját arculatunkra formált témaköröknek, projekteknek (Jancsákné 2013). Az elmúlt években készült projektjeim közül kettőt mutatok be példaként, majd vonok le következtetéseket az ezekkel végzett munka tapasztalatai alapján.

## HELYTÖRTÉNETI SÉTA INTERJÚ RÉSZLETEK MEGHALLGATÁSÁVAL

E projekt szakmai támogatója a *Zachor Alapítvány a Társadalmi Emlékezetért civil oktatási szervezet* volt<sup>1</sup>. A szervezet legfőbb célja, hogy felhívja a pedagógusok és a diákok figyelmét olyan társadalmi jelenségekre, mint a rasszizmus, az antiszemitizmus, az előítéletesség, és kiemelve a tolerancia-oktatás és emberi jogok oktatásának fontosságát. Elsődleges forrásokra támaszkodva, személyes történetekre építve kíván segítséget nyújtani a holokauszt és más genocídiumok oktatásához. Erősíteni kívánja a személyes megközelítést az oktatásban, hogy a diákok ne csak elidegenítő adathalmazokon át, hanem

<sup>1</sup> Zachor Alapítvány: <http://zachor.hu>, <https://www.zachor.hu/programok>

személyes, őket megérintő történetek által ismerkedhessenek múltjukkal. Cél az is, hogy a megvalósító pedagógusok közoktatásban és informális oktatásban egyaránt alkalmazható tananyagokat, oktatási segédanyagokat készítsenek (Zachor 2009). A szervezet szakmai programjának hangsúlyos része a történelmi séták szervezése diákvezetőkkel (például a régi pesti zsidónegyedben), melyek során a diákok megismerkedhetnek a budapesti zsidóság történetével és szokásaival, vagyis azzal, hogyan éltek és mivel foglalkoztak a holokauszt előtt, és mi történt velük a második világháború idején. A séták esetében a fiatalok bevonódását támogatja az is, hogy az esemény vezetői maguk is diákok. Az alapítvány által kidolgozott és működtetett nagyszerű budapesti séták mellett, vidéki pedagógusokat kértek fel, helyi séták kidolgozására.

A diák-idegenvezetés során a történelem, ezen belül a holokauszt iránt érdeklődő önkéntesekkel dolgoztam. Projektmódszert alkalmaztam, mivel e módszer lényege (közösen, együttműködve, belső indítatásból és valamely, a tágabb közösség érdekeit szolgáló produktum létrehozása érdekében való tevékenység) összhangban volt a vállalt feladattal és a fejleszteni kívánt kompetenciákkal: együttműködés, problémamegoldás, konfliktuskezelés és a tolerancia. Nyolcadikos diákjaimmal együtt helytörténeti kutató munkát végeztünk Szeged zsidó lakosságának múltjáról, egykori és mai épületeinek történetéről, a holokauszt helyi eseményeiről. A USC Soá Alapítvány [USC Soah Foundation. The Institute for Visual History and Education<sup>2</sup>] videó-interjú gyűjteményéből kiválasztottuk Lovász Ferencné Szöllös Veronika holokauszt túlélő visszaemlékezését, melynek részleteit segítségül hívtuk a diák-idegenvezetők által tartott helytörténeti séták előkészítéséhez és megvalósításához. E vizuális történelmi interjú kb. két óra hosszúságú. A tanításban való használhatósága abból ered, hogy az egyéni élettörténetet szélesebb történelmi kontextusban ragadja meg. A szegedi születésű interjúalany gyerekkorától az interjúkészítés időpontjáig meséli el élettörténetét. A helytörténeti, életmódtörténeti érdekességeken túl az is motiváló volt a számunkra, hogy megpróbáltatásai után hazatérve épp a mi iskolánk jogelőd intézményének tanulója lett.

A projekt komplex jellegénél fogva többféle ismeret bővítését és mozgósítását igényelte egyszerre: történelem és állampolgári ismeretek, hon- és népismeret, mozgóképkultúra és médiaismeret, hely-, kultúra- és életmódtörténeti ismeretek. A Nemzeti Alaptanterv által elvárt tanulói kompetenciafejlesztés mellett az SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája Pedagógiai Programjában<sup>3</sup> megfogalmazott elvárásoknak megfelelően feladatommak tekintetem az erkölcsi ismeretek átadását, a helyes értékrend kialakítását és fejlesztését, a közösségi kapcsolatok elmélyítését, a közösség tagjai közötti helyes kapcsolati formák felismerését és betartását. A projekt lehetőséget adott az előítéletekkel összefüggő problémák felismeréséhez, tudatosításához és kezeléséhez szükséges képesség fejlesztésére. A közösen végzett munka élménye táptalaja volt az új befogadására való nyitottság kialakításának, a tolerancia, a szolidaritás fejlesztésének. Kiemelt szerep jutott a felfedezési- és a megismerési vágy felkeltésének, valamint az önismeret, az önértékelés fejlesztésének. A kommunikációs készség és az együttműködés képességének fejlesztésére is sokféle lehetőség volt. Mindezek mellett fontosnak tartottam a médiatudatosságra való nevelést is.

2 USC Soá Alapítvány [USC Soah Foundation. The Institute for Visual History and Education]: <https://sfi.usc.edu/>

3 Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája Pedagógiai Programja: <http://www.gyak.jgypk.szte.hu/index.php?menu=pri&pid=ipedprog>



Amennyiben a multimédiás tananyagok szerves, a szakdidaktikai szempontokat érvényesítő beépítése megoldható (Jancsák et.al. 2021, Kojanitz 2021), akkor jelentős szerepet játszhat a történelem tantárgy oktatásában, és a magyarországi holocaust témájának feldolgozásában (Jancsák & Szőnyi & Képiró 2019). Jelen projekt esetében tabletek segítségével a helytörténeti séta során a tanulók az adott helyszíneken<sup>4</sup> nézték és hallgatták meg a kiválasztott interjú-részleteket. A projekt<sup>5</sup> bizonyította, hogy a videóinterjú olyan modern vizuális információforrás, amely érdekes lehet tanórán, külső helyszínen megvalósuló és tanórán kívüli oktatásban egyaránt. Felhasználásakor azonban figyelemmel kell lenni arra, hogy pedagógiai hatása eltér mind a játékfilmekétől, mind a dokumentumfilmekétől, mert ez hatás több szempontból is túlmutat azokon. Ez az erősebb hatás a szemtanú (elszenvedő) által elmondottak hitelességéből, másrészt a személyes élethelyzetek közérthetőségéből és átérzhetőségéből fakadt. A kiválasztott helyszíneken történő megtekintés lehetőséget adott, hogy a történelem személyessé válhasson. A diákok a történelem egy szeletét egy valóságos személy szemszögéből is megismerhették.

## VIZUÁLIS TÖRTÉNELMI INTERJÚ INTEGRÁLÁSA A TANÓRAI MUNKÁBA

A vizuális történelmi interjú sokféleképpen integrálható az oktatásba: használható például a kritikai gondolkodás fejlesztésére, a vizuális- és médiaműveltség kiszélesítésére, önálló és összehasonlító forráselemzésre. Mindez megvalósult azokon a tanórákon, melyeken a Magyar Egyetemisták és Főiskolások Szövetsége (MEFESZ) egyik alapítójával, Kiss Tamással készült interjú egyes részleteit használtuk a nyolcadik osztályban (Jancsákné 2019). A projekt kidolgozására és megvalósítására az *MTA–SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport*<sup>6</sup> tagjaként, tananyagfejlesztőként való munkám során került sor. Az általunk kidolgozott<sup>7</sup>, új ismeretet feldolgozó tanóra a 8. osztályos tananyag szerves részeként nyújt segítséget az 1956-os forradalom és szabadságharc tananyagának mélyebb megértéséhez. A tanóra címe: *A forradalom indítószövegéről a szegedi MEFESZ*. A tanóra a kutatócsoport által készített 12 perces interjú<sup>8</sup> részleteit építi be a tananyagba.

A NAT-hoz és a Kerettantervhez illeszkedő, részletesen kidolgozott terv alapján megvalósított tanóra az 1956-os forradalom és szabadságharc előzményeit és eseményeit igyekszik a társadalmi, gazdasági és kulturális környezetbe ágyazottan érthetővé és egyben befogadhatóvá tenni. A három néhány perc hosszúságú interjúrészlet beépítése az óra teljes menetébe időarányosan történt. Az óra első felében célunk a korábban említett kompetenciafejlesztésen túl az érdeklődés felkeltése, érzékeltetve a történelmi kontextust, melynek ismerete segítheti

4 A szegedi új zsinagóga, a régi zsinagóga, Lőw Immanuel szülőháza, Lőw Lipót lakhelye, a Weisz ház, a Hajnóczy és a Guttenberg utcai botlatókövek.

5 Projektismertető (2016) Multimédiás helytörténeti oktatási projekthez kapcsolódó szakmai tréning és képzési program Szegeden. [http://www.jgyphk.hu/tanszek/tarselm/images/Home/programterv\\_idegenvez\\_aprilis7.pdf](http://www.jgyphk.hu/tanszek/tarselm/images/Home/programterv_idegenvez_aprilis7.pdf)

6 Az MTA–SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport honlapja: [www.eyewitness.hu](http://www.eyewitness.hu)

7 A tanóra anyagai az interneten itt: <https://eyewitness.hu/hu/1956-os-forradalom-es-szabadsagharc-altalanos-iskola/>

8 Az 1956-os forradalom közvetlen előzménye – Interjú Kiss Tamással. Készítette: Jancsák Csaba és Jancsáné Majzik Andrea (MTA–SZTE ETTK) 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=T40Z4oJQLD4&t=377s>

a visszaemlékező akkori döntéseinek megértését. „A történelmi interjúk megjelenése az iskolai oktatásban olyan értékes és élményszerű újdonság, amelyet érdemes, sőt, szükséges is összekapcsolni a történelmi gondolkodást fejlesztő tanítási stratégiák alkalmazásával. [...] A kutatásalapú tanulás módszertanának célja olyan hatékony tanulási környezet kialakítása, amelyben a diákok a forrásokból szerzett információkra alapozva fokról fokra jutnak közelebb egy történelmi kérdés megválaszolásához” (Kojanitz 2018:78; ld. még Kojanitz 2021:63–70). Ezt a megoldást alkalmazva még további öt személy<sup>9</sup> életvilágáról és családi helyzetéről szóló visszaemlékezéssel segítettem a feldolgozást. A második videóinterjúrészlet a tananyag feldolgozásának ismeretforrását nyújtotta. Ehhez a részlethez teszünk fel kérdéseket, nyitunk vitát, kérjük diákjaink véleményét. A tanóra e részében a diákok összefüggéseket kereshetnek a korábban tanultak és az interjúalany háttértörténetében. A visszaemlékezés véleményeket/ vélekedéseket hoz elő, felvetéseket inspirál – ezek fontos elemei a tanórának. Sőt – kutatásunk adatai szerint – olyan kortárscsoporthoz tartozó beszélgetéseket is generál, amelyek túlmutatnak a tanórán (Jancsákné 2020). Az utolsó videóinterjú részlet megtekintésével és annak segítségével történik meg a következtetések helytálló voltának ellenőrzése, a történettudományi kutatás forráskritikai módszerére alapozva (és egyúttal segítve a kritikus gondolkodás fejlesztését), amikor további forrásokat keresünk, hogy cáfoljuk vagy igazoljuk a szemtanú által elmondottakat. Ezt a résztvevénységet segítik (az előkészített) írásos források: korabeli újságcikkek, kihallgatási jegyzőkönyvek, fényképek a tárgyalt eseményről, vádirat, ítélet, és a Magyar Rádió 1956. október 20-án készített hangfelvétele, illetve a Szabad Európa Rádió híradója részletének hangfelvétele. Fontos célunk a forráskritika fogásainak elsajátíttatása. Az olyan kérdések megvitatása, minthogy honnan tudjuk, hogy az interjúalanyunk igazat mond; hogy lehet, hogy ilyen részletességgel emlékszik mindenre. E kérdések megvitatását segítik az említett írásbeli, képi és hangforrások is.

Az 1956-os órák kapcsán végzett kutatás azt mutatta, hogy tanórán érintett, összesen száz tanuló 41%-a a tanóra után beszélgetett az osztálytársakkal az 1956-os forradalomról, és 35%-uk a családtagjaikkal beszélgetett erről. Az előbbi tény mutatja a kortárs értelmező közösségek bevonódását. Az utóbbi pedig azt jelzi, hogy a videóinterjú óra ösztönzést ad a családi beszélgetésekhez is. Ezáltal elősegítheti a szülők/nagyszülők megkeresését, a társadalmi értékek és tapasztalatok generációk közötti átadását, ezzel együtt pedig a családtörténetekben megjelenő nemzeti történelem iránti érintettség attitűdjeit. A kortársi és a családi beszélgetések hozzájárulnak tehát a kollektív történelmi emlékezet megőrzéséhez.

## TOVÁBBFEJLESZTÉS ÉS KONKLÚZIÓ

Az eddig feldolgozott történelmi eseményeken túl, időben napjainkhoz közelítve, más korszakok tanításában is hangsúlyt kaphat a mozgóképre rögzített visszaemlékezés. Ezen elgondolásból a videóinterjúkkal támogatott órák köre, terveim szerint a közeljövőben kiteljesedik a következő témakörökkel: 1. Az 1956/58 évi megtorlás időszaka; 2. A hatvanas évek: „legvidámabb barakk” (?); 3. Demokratikus viszonyok megteremtése és kiépítése Magyarországon (Rendszerváltoztatás). E tananyagegységeken belül a feladatokkal ellá-

<sup>9</sup> Ambrus János egykori orvostanhallgató, Csete Iván egykori orvostanhallgató, Hámori Károly egykori orvostanhallgató, Pusztai Éva egykori vegyészhallgató, Tóth Imre egykori joghallgató.

tott visszaemlékezéseket feldolgozó órák szem előtt tartják az olyan állampolgári kompetenciák fejlesztését, mint az empátia, szolidaritás, a demokrácia értékeinek tisztelete, vitakultúra, véleményalkotás és véleményformálás, személyiségi és emberi jogok tisztelete, társadalmi és gazdasági problémák iránti érzékenység.

Az oral history tanórai eredményességéről és hatásairól készült elemzés engem is továbbgondolásra késztetett: Hogyan tudnak a videóinterjúk és az azok köré csoportosított tanulásszervezési módszerek hasznosulni nemcsak a történelemtanításban, hanem tágabb kontextusban is más műveltségterületek részeként? Segítheti-e a módszer a tantárgyközi ismeretkoncentrációt és transzdiszciplináris módon megvalósuló kompetenciafejlesztést? Különböző tantárgyakba ágyazva, hogyan segíthetik az intézményen belüli kommunikációt, együttműködést, a NAT által elvárt tanulói kompetenciák több tantárgy együttműködésével való közös fejlesztését?

Az ETTK kutatási eredményeinek (Jancsák et.al. 2021) tükrében érdemes lenne más tantárgyak (matematika, fizika, ének, biológia, irodalom, etika, hon- és népismeret tárgyak esetében) esetében is megfontolni egyes jeles személyek videóinterjúinak beépítését az oktatásba. Meg lehet vizsgálni a tanulókkal közösen, hogy a kiválasztott személy a saját aktív életpályája során hogyan hat a történésekre szélesebb körben vagy lokálisan. A kiválasztott életútinterjú lehet egy helytörténeti szempontból értékes visszaemlékezés, sőt, egy vállalati innovátor (kutató, feltaláló) interjúja is. Lehet például egy gyárnál egy főmérnök, aki az utókor számára is a megfelelő időben, a megfelelő helyen él és hatékonyan, innovatívan tevékenykedik. A természettudományos tárgyak vonatkozásában lehet nemzetközi léptékben is jelentős tudós, pl. a C-vitamin felfedezése esetén Szent-Györgyi Albert<sup>10</sup>, vagy a matematika esetében akár Rubik Ernő<sup>11</sup>. A magyar nyelv és irodalom tantárgy vonatkozásában sok ilyen interjú található (pl. Faludy György<sup>12</sup>, Nagy László<sup>13</sup>, Pilinszky János<sup>14</sup>, Pomogáts Béla<sup>15</sup>, Weöres Sándor<sup>16</sup>). Az ének-zene tanítás esetében például Kocsis Zoltán<sup>17</sup>. A történelem órákon használt tanulásszervezési módszerekre alapozva a kollégákkal kiválasztjuk az adott interjúból azokat a részleteket, melyek például a természettudományos tantárgy, a matematika, a magyar irodalom vagy az ének-zene tanítása és az általa közvetített társadalmi értékek szempontjából érdekesek.

A pedagógustársadalom látja, hogy a fiatalok felé a munkaerőpiac milyen kihívásokat állít. Elvárás, hogy a „leendő munkaerő legyen kritikus, gondolkodjon, legyen kreatív, a maga szakmájában akarjon a legjobb lenni, és ezért tegyen meg mindent. Pedagógusként célunk, hogy a jövőbeli felnőtt keresse meg magának a megfelelő szakmát, abban teljese-

10 Szent-Györgyi Albert. Riporter-rendező: Kardos István, 1984. <https://youtu.be/ReTsqEnpKRI>

11 Rubik Ernő. Készítette: Építészfórum, 2021. <https://youtu.be/i7VGG4tu9nE>

12 Faludy György – Történelmi portré. Rendezte: Böszörményi Géza – Gyarmati Lívia, 1986. <https://youtu.be/OelqvV4VDjQ>

13 Nagy László költővel beszélget Kormos István. Magyar dokumentumfilm, 1975. <https://videa.hu/videok/film-animacio/nagy-laszlo-koltovel-beszelget-kormos-irodalom-vers-sFNMBFBsaDv2LoDS>

14 Pilinszky János – Hűség a labirintushoz. Rendezte: Maár Gyula. 1978. <https://youtu.be/IQsyQl7JRv8> és <https://youtu.be/Xka8jpMXYiw>

15 Pomogáts Béla. Készítette: Képiró Ágnes (MTA–SZTE ETTK) 2017. [https://www.youtube.com/watch?v=m\\_MYMH\\_aCEQ](https://www.youtube.com/watch?v=m_MYMH_aCEQ), <https://www.youtube.com/watch?v=LkhLCTe3NPg>, [https://www.youtube.com/watch?v=Ridu\\_wsPSRI](https://www.youtube.com/watch?v=Ridu_wsPSRI), [https://www.youtube.com/watch?v=kWKcl0bpj\\_c](https://www.youtube.com/watch?v=kWKcl0bpj_c)

16 Weöres Sándor. Rendezte: Zolnay Pál, 1978. [https://youtu.be/HTzdy3\\_XY5c](https://youtu.be/HTzdy3_XY5c)

17 Kocsis Zoltán. Készítette: Hűvösvölgyi Ildikó. 2000. <https://www.youtube.com/watch?v=SoNMLx-ri-4>

jen ki. Így a munkahelye, a közössége, a családja szempontjából boldog, tágabb értelemben a társadalom, a gazdaság szempontjából hasznos ember lesz.” (Jancsákné 2020:55). Ebből adódóan nem túlzás azt mondani, hogy minden műveltségterület és tantárgy esetében hasonlóak az elvárások, tehát a célok horizontálisak. Modern munkapiaci elvárás, hogy vértesszük fel tanítványainkat a kreativitást, az innovatív gondolkodást, a felelősségvállalást, a vállalkozószellemet támogató kompetenciákkal, és erősítsük a célracionális gondolkodást, valamint a megküzdési képességet. Ezt a felelősségteljes munkát segíti a készülő komplex online segédanyag, a válogatott életútinterjú részleteket is tartalmazó, módszertani ajánlásokkal kiegészített tematikustervek és óratervezetek, és az egyes műveltségterületekhez igazított életútinterjú-gyűjtemény, példatár.

A kitűzött cél az, hogy a videóinterjúval támogatott tanórákra olyan feladattípusokat állítsunk össze, amelyek a NAT elvárásainak megfelelően, illeszkedve a kerettantervbe, tanulási és szociális kompetenciákat fejlesszenek. A KAP-program<sup>18</sup> mintáját követve arra törekszünk, hogy a feladatok többféle megoldást kínáljanak, többségében nyitott végűek legyenek. Egy-egy központi témáról vitát is generálhatnak. Ennek során a diákok több oldalról, többféle szempontból vizsgálhatják meg a különböző állításokat, hogy átgondolják a lehetséges megoldásokat, s ezekről saját véleményüket bemutathassák. Mindezek érzelmi hatásokat váltanak ki, az élményszerűség által támogatják a megismerés, valamint az ismeretek rendszerezését és elmélyítését.

Az eddig megvalósított és a jövőben kidolgozásra váró tervezetekben az interjúalany bemutatása és az általa elmondottak szerkesztve, az adott oktatási célra előkészítve állnak a tanárok rendelkezésére, a kiválasztott személy, s így diákok számára akár mint egy életéről mesélő családtag jelenik meg. A kiinduló feltételezésem, hogy az egy életútinterjúkra alapozott tanítás-tanulás az ember és társadalom műveltségterületen és történelemtanításon kívül más tantárgyak esetében is alkalmazható. Az ilyen típusú órák és foglalkozások összhangban vannak a hagyományos tanári szerepkör változásaival, valamint az oktatást és nevelést egységben szemlélve, problémamegoldást, készségfejlesztést, új módszerek befogadásának lehetőségét kínálják.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- Csapó B. (2004). *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó.
- F. Dárdai Á. & Kaposi J. & Katona A. (2020, szerk.). *A Történelem@nitás a történelem-tanításért*. Magyar Történelmi Társulat.
- Gábor K. (2006). Társadalmi átalakulás és ifjúsági korszakváltás. In: Gábor K. & Jancsák Cs. (2006, szerk.). *Ifjúságszociológia*. Belvedere Meridionale. 384–427.
- Gyáni G. (2000). Emlékezés és oralhistory. In: *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Napvilág Kiadó. 128–144.
- Jancsák Cs. (2016). *Az 1956-os forradalom indítószikrája a szegedi MEFESZ*. Belvedere Meridionale. <http://real.mtak.hu/53580/> [2022.07.13.]

18 [https://www.komplexalapprogram.hu/upload/DFHT\\_2\\_koncepcio\\_WEB\\_19\\_09\\_18.pdf](https://www.komplexalapprogram.hu/upload/DFHT_2_koncepcio_WEB_19_09_18.pdf) [2022.08.03.]

- Jancsák Cs. (2018). Szemtanúkkal készült videointerjúk alkalmazása valamint hozzáadott értéke a történelem és állampolgári ismeretek tanításában. In: Bánréti Z. & Jancsák Cs. & Kósa M. & Képiró Á. (2018, szerk.): „Féldőben” – *Eredmények és perspektívák: MTA Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program Bölcsészeti és Társadalomtudományi Munkacsoportjának konferenciája és szakmai vitája*. MTA–SZTE ETTK. 13–18.
- Jancsák Cs. (2019). A személyes narratívák és a történelemtanítás értékvilága. In: Kovács G. & Lukács O. (2019, szerk.). *Az elbeszélés ereje*. PPHF. 7–22.
- Jancsák Cs. (2020a). Történelmi emlékezet és a család. In: A. Gergely A. & Kapitány Á. & Kapitány G. & Kovács É. & Paksi V. (2020, szerk.). *Kultúra, közösség és társadalom*. Társadalomtudományi Kutatóközpont, Magyar Szociológiai Társaság. 141–159.
- Jancsák Cs. (2020b). Családtörténetek hiánya, történelemtől elidegenedett nemzedék, új ifjúsági sebezhetőségek és történelemtanítás. *Magyar Tudomány* 181. évf. 8. sz. 1014–1021. DOI: 10.1556/2065.181.2020.8.2
- Jancsák Cs. & Kojanitz L. & Kósa M. & Kiss G. F. & Mezei M. (2021). A gyakorlaton alapuló kutatási tényektől a kutatási tényeken alapuló gyakorlatig: Elbeszélte történelem a történelemoktatásban. *Iskolakultúra* (31) 11-12. 3–15. DOI <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.11-12.3>
- Jancsák, Cs. & Szőnyi, E. & Képiró, Á. (2019). The Impact of Video Testimonies in Holocaust Education in Hungary. *International Journal of Research on History Didactics History Education and History Culture*. 2019 (40). 161–179.
- Jancsákné Majzik A. (2013). Holokauszt gyermekszemmel. A Holokauszt-emléknap köré szerveződő, videointerjúkra épülő művészeti projekt általános iskolai megvalósítása. *Módszertani Közlemények* (53) 4. 15–31. Interneten itt: [http://acta.bibl.u-szeged.hu/33103/1/modszertani\\_053\\_004\\_015-031.pdf](http://acta.bibl.u-szeged.hu/33103/1/modszertani_053_004_015-031.pdf) [2022.08.08.]
- Jancsákné Majzik A. (2019). Történelmi és kritikus gondolkodás a történelemórán. Videointerjú alapú történelemtanítás az 1956-os forradalom témájában. *Módszertani Közlemények* (59) 4. 30–45.
- Jancsákné Majzik A. (2020). Történelemoktatás és állampolgári nevelés életútinterjúk használatával. Az 1956-os forradalom általános iskolai tanításának tantárgy-pedagógiai tanulságai. *Belvedere Meridionale* (32) 4. 50–65. DOI 10.14232/belv.2020.4.4
- Kojanitz L. (2011). A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanuláshoz. *Történelemtanítás* 2011/12 Interneten itt: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2012/01/kojanitz-laszlo-a-forrasfeldolgozastol-a-kutatasalapu-tanulasig-02-04-05/> [2022.07.11.]
- Kojanitz L. (2018). Az elbeszélte történelem forrásainak alkalmazása a történelemórán. Új Pedagógiai Szemle 2018/9-10. 77–96. Interneten itt: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-elbeszelt-tortenelem-forrasainak-alkalmazasa-a-tortenelemorakon> [2022.07.11.]
- Kojanitz L. (2021). *A történelmi gondolkodás fejlesztése*. Belvedere Meridionale – Magyar Történelmi Társulat. Interneten itt: <http://real-eod.mtak.hu/9843/> [2022.06.11.]
- Kozma T. (2022). *Innováció és tanulás*. Gondolat
- Nahalka I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Nahalka I. (2013). Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány* 2013/4. 21–33. Interneten itt: [https://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany\\_2013\\_4\\_21-33.pdf](https://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_4_21-33.pdf) [2021.07.01.]
- Pászka I. (2017). *A személyes történetek elméleti és módszertani kereteinek vázlatja*. Szeged: MTA–SZTE ETKK. Interneten itt: <https://eyewitness.hu/hu/kutatasi-dokumentumok/> [2022.06.13.]
- Zachor (2009). In. Holocaust. Budapest: Magyar-Amerikai Partnerség Egyesület. 30–38. Interneten itt: [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kultura/holokauszt\\_kiadvany\\_090506.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kultura/holokauszt_kiadvany_090506.pdf) [2022.08.12.]
- Zsolnai A. (2017). A média hatása a szociális viselkedésre és a társas kapcsolatok alakulására serdülőkorban. *Educatio*. 26/2. 246–256. DOI <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.2.7>

# Kísérlet a digitális oktatásra – Wakelet használata történelemórán



*Kas Géza*

Az alábbiakban egy, a COVID 19 járvány miatt bevezetett online munkarend alatt kidolgozott kiegészítő anyag kerül bemutatásra. A tanulmány előbb az online munkarendre való átállás nehézségeit feltárva bemutatja azokat a fejlesztési célokat, amelyek elérésére a Wakelet felületén elkészített curriculum kísérletet tett. Ezt követően a Kádár-rendszert bemutató Wakelet-anyag felépítése és részletes ismertetése olvasható.

## **AZ ONLINE MUNKAREND NEHÉZSÉGEI**

A COVID 19 járvány következtében bevezetett online munkarend teljes mértékben megváltoztatta a diákok tanulással kapcsolatos szokásait, módszereit. Megszűnt a tanítási nap napirendje (Malatyinszki, 2020. 6.): nem kellett reggel nyolc órára beérni az iskolába, ezáltal megszűnt a rendszeres kora reggeli felkelés, az iskolai órarend nem érvényesült az online térben, az órarendi órák jelentős részére nem jelenléti módon és nem az órarendben meghatározott időintervallumban került sor, ezáltal az órák teljesítésének időbeli lehetősége korlátlanná vált. Ehhez kapcsolódott a kibúvási lehetőségek sokfélesége: más használja a számítógépet, nincs internet, akadozik a kommunikáció, valamint a tanulók figyelmét elcsábító lehetőségek tömkelege, lényegében minden, amit csak a számítógép és az internet elérhetővé tett. Ezek a körülmények mind oda vezettek, hogy a tanítás hatékonysága jelentősen csökkent, hiszen egy ágyban ülő, pizsamás tanuló tanulási motivációja töredéke az iskolapadban ülőének. A tanulás-tanítás folyamatából eltűnt a személyiség, az élményszerűség, mivel minden más-képpen hat, ha személyesen veszünk részt benne, mintha egy A4-esnél alig nagyobb képernyőn keresztül (Miskei-Szabó, 2021. 316; Jakab, 2020). E hatások együttesen nagy mértékben megnövelték a tanulási veszteségek lehetőségét (Varga, 2022. 107-109.).

Az online munkarend kialakítása komoly kihívást jelentett az iskoláknak is. Az mindenki számára nyilvánvaló volt, hogy az órarend a jelenléti munkarendnek teljes mértékben megfelelő módon nem alkalmazható az online munkarend során. Ennek nemcsak infrastruktúrális (eszköz, internet) korlátai voltak, hanem arra is figyelni kellett, hogy a diákok lehetőség szerint ne üljenek sok órán át egy huzamban a gép előtt. Ennek érdekében az iskolák egyéni megoldásokat alkalmaztak, amelyek kompromisszumot jelentettek a lehetőségek és a jelenléti munkarend elvárásai között.

A pedagógusok már az első órákon szembesültek az új helyzet kihívásaival, amelyek új megoldásokat, új gyakorlatokat kívántak. Alapvetően két gyakorlat terjedt el (Holb és mtsai,



2022. 121.): az egyik valamilyen videókonferencia-alkalmazás használatával a korábbi iskolai órához hasonló, jelenléti óra megtartása, vagy saját oktatóvideó készítése. Utóbbi előnye a rugalmasság, a visszanezethetőség, hátránya, hogy a diák napirendjét semennyire sem határozza meg, valamint semmilyen interakció nincs a tanár és a tanuló között.

A napirendet és az interakcióit kiemelten fontosnak tartottam, ezért a Zoom alkalmazáson keresztül, az órarendnek megfelelő időintervallumban tartott konferencia-történelemórák mellett döntöttem. Ennek számos következménye lett. A történelemoktatás kötelmeiből fakadóan az online órán a teljes osztály 32 fő jelent meg, azaz 32 kis videóablak mutatta a diákokat. Az alkalmazásban a diákok élő videóablakai három képernyőoldalra fértek fel, azaz sohasem láttam egyszerre az osztályt. Ehhez kapcsolódott az a gond is, hogy az első órák után egyre kevésbé kapcsolták be a diákok a saját kamerájukat, vagyis helyettük kis fekete négyzetek jelentek meg a neveikkel. Ezt az arányt tovább rontotta az óra során alkalmazott képernyőmegosztás, amikor a képernyő szélén csupán néhány diák képe maradt látható. Összességében az interakció jelentősen csökkent, de legalább megmaradt a kérdéselés lehetősége.

Fontos leszögezni, hogy a valós idejű online tanóra nem jelent digitális oktatást. Valójában nem más, mint a tanórai előadások átültetése az online világba, ennek igen sok korlátjával. A videó-alkalmazás ugyanis – azon felül, hogy lehetővé tette szobák létrehozását, ahol a diákok csoportmunkát végezhetnek – semmilyen digitális visszajelzést nem nyújtott. Így nem volt információ arról, hogy közben a diákok hány képernyőt nyitottak meg, melyik ablakba gépeltek szöveget stb., vagyis hiányoztak a diákok aktivitását, figyelmét mutató visszajelzések (Jakab, 2020. 65-66; Molnár és mtsai, 2020). Hasonlóképpen az online munkarend kezdeti izgalmát, újdonságát hamarosan a megszokásból fakadó közömbösség váltotta fel, aminek következtében a érezhetően csökkent az órai figyelem, a tanulási motiváció (Józsa és mtsai, 2021).

## **PEDAGÓGIAI-MÓDSZERTANI CÉLOK**

Az online munkarend kialakítása az érettségi előtt álló csoportok esetében különös jelentőséggel bírt: úgy kellett az érettségire felkészíteni őket, hogy a diákok tudásának felmérése, a hiányok feltárására csak digitális módon volt lehetőség, aminek hatékonysága igencsak kérdéses volt. Emiatt vált fontossá a diákok belső motiválása, az önálló tanulás maximálás támogatása, ezért lehetővé akartam tenni a tananyag tanórán kívüli, önálló, de magyarázatokkal irányított feldolgozását, gazdagítását, elmélyítését is. Emellett szerettem volna a történelemtanítást a platformválasztásból fakadóan elsősorban „frontális” módszerről a kérdés-, illetve a problémaközpontú módszer felé elmozdítani (Kojanitz, 2020). Ezt erősítette bennem, hogy a 12. évfolyamos tananyaghoz szinte korlátlan mennyiségű forrás elérhető az internetnek köszönhetően (Kas, 2016).

Több platform kipróbálása után a Wakelet nevű honlap/alkalmazás mellett döntöttem. Ez az oldal lehetővé teszi, hogy mindenféle linkeket, szövegeket, feladatokat fűzéként lehessen összefűzni, amit meg lehet osztani a diákokkal. Nagyon leegyszerűsíti a munkát.

rűsítve egy online diavetítés, amelybe bármilyen oldalon megjelenő tartalom beilleszthető.

A felület kiválasztásánál szempont volt, hogy a Z-generáció tagjai számára készülő curriculumról volt szó. E generáció már digitális bennszülött, azaz nem élt olyan korszakban, amikor ne lett volna internet vagy laptop, okostelefon, s ez alapvetően meghatározza információfogyasztási szokásait. Személyes kommunikációik már az online térben, chat-felületeken és a közösségi médián keresztül zajlik, a szöveg helyett elsődleges információforrássá a kép, a grafika vált. Emellett jellemzően türelmetlenek, s párhuzamosan több információforrást is fel tudnak dolgozni, valamint az önálló tanuláshoz jobban szeretnek kooperációk keretében tanulni (Sánta, Polonyi, 2017; Ezt a nézetet árnyalja: Malatyinszki, 2020. 5.). A füzér felépítéséből fakadón alkalmasnak tűnt e jellemzőknek megfelelni, ezért reméltem, hogy a diákok számára hasznos lesz.

## WAKELET TANANYAG A KÁDÁR-RENDSZERRŐL

Link: <https://wakelet.com/wake/4542304d-4216-48f7-b6c4-e58f465eb78f#>

A Kádár-rendszert bemutató füzér az 1956 és 1988 közötti időszakot mutatja be. A füzér alapvetően négy elemtípusból áll. Az első csoportot a források alkotják, amelyek között korabeli felvételtől, karikatúrákon, korabeli slágereken át a mai elemző műsorig mindenféle típus megtalálható. Ezek mennyisége bőséges, megtekintésük, feldolgozásuk egy-egy részletkérdésben való elmélyülést is lehetővé teszi.

A második csoportba tartoznak a magyarázó lapok, amelyek egy-egy témakörhöz kapcsolódóan a korszakról tudni szükséges információkat tartalmazzák. Ez lényegében megfeleltethető a tananyagnak, ugyanakkor a tankönyvi szövegnél tömörebb, a lényegét összesűrítő mondatokból álló vázlatról van szó.

A harmadik csoportba sorolhatóak a „miért fontos ez ma?” kérdések. Ezek célja kettős: felkelteni az érdeklődést, fenntartani a motivációt, illetve ráébreszteni a diákokat arra, hogy a múlt kihat napjainkra, a múltból alkotott vélemény meghatározhatja napjaink aktuális kérdéseire adott válaszainkat is. Emellett igyekszik a korszak történelmének csomópontjait elgondolkodtató kérdések formájában megfogalmazva felhívni a diákok figyelmét a kulcskérdésekre. Ez tekinthető a tananyag központi részének, amikor a diákok a kérdésekre adott válaszokkal önállóan feltárják a korszak összefüggéseit (Kojanitz 2010. 66).

A negyedik csoport az ellenőrző kérdések köre. Ezek legtöbbször a füzér végén találhatóak, de természetesen lehetőség van kisebb egységek végére is beilleszteni ilyen feladatokat.

A Kádár-rendszert bemutató füzér kiindulópontja a Nagy Imre per végén, Nagy Imrének az utolsó szó jogán elmondott beszéde. A Youtube-on elérhető felvételt a megtorlások rövid összefoglalója követi. A füzér szerkezetének ritmusát a források és a „miért fontos ez ma?” kategória elemei adják, így a diákok jól tudják szakaszolni a digitális tananyagot az önálló tanulás folyamán.

**wakelet** Megosztás Bejelentkezés Regisztráció

**Miért fontos ez ma?**

**1. Nagy Imre megítélése: a forradalom miniszterelnöke vagy miniszterelnök a forradalom alatt?**

- Utolsó szavaiban mit mond, ki/mi fogja felmenteni őt?
- Politikai nézetei mennyire változtak meg a forradalom alatt?

**2. Milyen szerepe volt Kádárnak Nagy Imre kivégzésében?**

"Szóba került Nagy Imréké kérdése is. Mi vetettük fel. Az elvtársak helyeslik, hogy megfelelő szigorú felelősségre vonást eszközöljünk."

(Kádár beszámolója moszkvai tárgyalásairól 1957. ápr. 2.)

### *A füzér egy diája – Nagy Imre megítélése*

A következő szakasz a rendszer konszolidációjáról szól. Ez Kádár 1957. évi május elsejei beszédével kezdődik, amelyen már hatalmas tömeg vett részt. A diákok számára feltett kulcskérdés az, hogy hogyan lehetséges ez hét hónappal a forradalom leverése után.

Ezután az ügynökkérdés kerül a fókuszba, amelynek alapvető dilemmáját egy tanulmány veti fel. Ez annál is fontosabb, mivel a kérdés még napjainkban is felmerül, valamint az etikai, erkölcsi érzéket is fejleszti.

**wakelet** Megosztás Bejelentkezés Regisztráció

**Betekintő**

**HÁTTÉR Volt-e ártalmatlan ügynökjelentés? „Tóth Gabriella” fedőnevű ügynök jelentései, a Mérei-ügy...**

Gál Éva Volt-e ártalmatlan ügynökjelentés? „Tóth Gabriella” fedőnevű ügynök jelentései, a Mérei-ügy mellékzálai (1958-1964) A Kádár-kori politikai rendőrség ismertté vált egykori besúgói sokszor azzal védekeznek - már amennyiben egyáltalán szükségesnek tartják a védekezést -, hogy ők ugyan aláírták a beszervezési nyilatkozatot, de mindig teljesen ártalmatlan jelentéseket adtak. Lehetséges, hogy valóban léteztek ártalmatlan jelentések.

**Miért fontos ez?**

1. Mi lett e sorsuk a jelentést íróknak, azaz az ügynököknek?
2. Volt-e társadalmi szembenézés a besúgóhálózat működésével kapcsolatban?

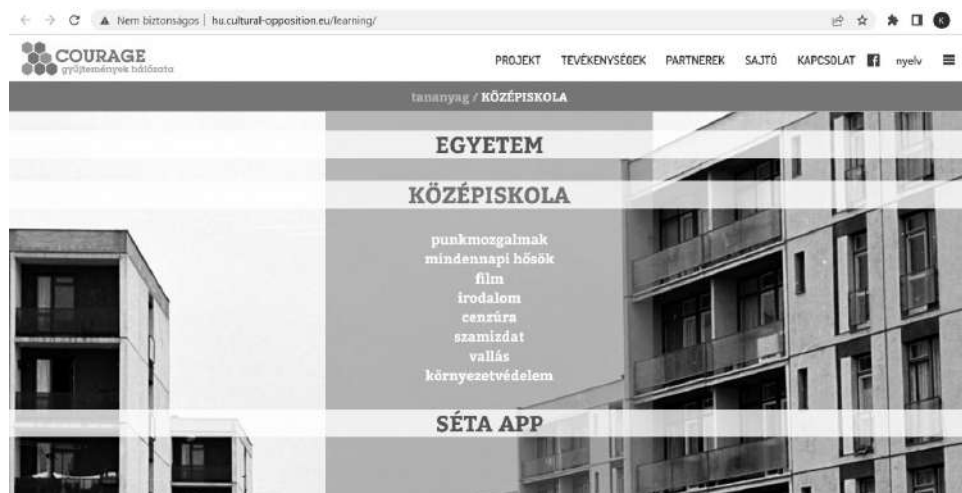
Help

### *A füzér egy diája – Az ügynökkérdésről*

A harmadik szakasz az MSZMP-n belüli politikai irányokra fókuszál. A fő kérdés a taglétszám látványos emelkedése, illetve a kérdés: mindez hogyan egyeztethető össze '56-tal és a megtorlással. Zárásként a ki nem mondott, de köztudott kádári alku fogalma kerül terítékre.

Az alkuból egyenesen következik a gazdaság kérdésköre, amelynek keretében időutazást teszünk a Népszabadság segítségével 1979-be. Az újság átlapozgatása során a tanulók megízlelhetik a Kádár-rendszer mindennapjait, az újság stílusát, szóhasználatát, látványvilágát. A sajtóban megjelenő képi világot erősítik a gazdasági helyzethez kapcsolódó karikatúrák is.

A gazdaság után a kultúra és a 3 T modell kerül górcső alá. A források itt az Illés együttes számai, amelyek még ha nem feltétlenül azzal a céllal születtek, mégis tartalmaznak rendszerkritikus áthallásokat. A kultúrához kapcsolódóan a füzérbe bekerült a Kádár-rendszer alatti ellenállás témakörét feldolgozó honlap (<http://hu.cultural-opposition.eu/learning/>), amely egyedülálló módon a Közép-Kelet-Európa egészére vonatkozóan mutatja be az ellenállás különböző formáit.



*A Courage projekt középiskolai nyitóoldala*

Ezt a szakaszt egy könnyedebb fogalommagyarázat követi. Ennek keretében a különböző, a rendszerre használt kifejezést tisztázzunk. Ennek előnye, hogy mindegyik kifejezés a rendszer egy-egy jellemzőjét nagyítja fel, teszi általánossá, ezáltal tulajdonképpen a diákok átismétlik az eddig tanultakat.

A következő szakaszban az új gazdasági mechanizmus és az eladósodás témakörével találkoznak a diákok. Ez a témakör talán a legkeményebb kérdés feltételére készíti a diákokat: miért nem engedték el az adósságokat a rendszerváltoztatáskor? Ezzel a kérdéssel való szembesülés azonban elengedhetetlen a kapitalizmus működésének, valamint Magyarország rendszerváltoztatás utáni helyzetének megértéséhez.

A témakört a társadalmi változások, benne a cigányság helyzetének átalakulása zárja. Ennek keretében a diákok megtekinthetik a Fekete vonat című dokumentumfilmet is. Természetesen erre a diákok többsége nem vállalkozik, de a link által behozott honlapon elérhető egy három perces ajánló is, amit már nagyobb arányban néznek meg.

A füzért egy redmentán készített feladatlap zárja, ami lényegében megfelel egy dolgozatnak. A tudáspróbán a diákok jól teljesítettek, ám ez nem csupán a Wakelet-füzér eredményességét mutatja, mivel azzal párhuzamosan a Zoom-tanórák is zajlottak.

## ÖSSZEZGÉS

A diákok értékelése szerint, bár az összeállítás érdekes, mégis túl terjedelmes volt számukra. A többség a tananyag végignézéséhez szükséges időt sokallta, az egyes témákhoz kapcsolódó videókat hosszúnak, esetenként unalmasnak találta. A füzérben található vázlat használhatóságát, valamint különösen a „miért érdekes ez ma?” kérdések elgondolkodtató mivoltát emelték ki. A jelenléti oktatás visszatérével azonban az újabb évfolyamok a megosztott tanfüzért lényegesen kevésbé használták, mint online formában tanuló elődeik, ami talán tekinthető a tanórán zajló munka elismerésének is.

Összességében úgy vélem, hogy a Wakelet által biztosított felület alkalmas érdekes tananyagok elkészítésére, amelyek lehetőséget biztosítanak a tanulóknak a tanórai feldolgozásnál részletesebb, alaposabb elmélyülésre a résztémákhoz kapcsolódó források segítségével. Ugyanakkor fontos leszögezni, hogy a platform nem oktatási célra jött létre, éppen ezért számos olyan funkció hiányzik belőle, – például, hogy hányan tekintették meg, mennyi ideig volt megnyitva a füzér – ami jó lenne az oktatás minőségének, eredményességének láthatóvá tételéhez.

## IRODALOM

- Holb Éva, Khayouti Sára, Kisfalusi Dorottya, Messing Vera, Varga Kinga, Varga Júlia: A távolléti oktatás időtartama, az iskolák, pedagógusok és diákok felkészültsége, tanulási elmaradás a pedagógusok véleménye szerint. In: Horn Dániel, Bartal Anna Mária (szerk.). *Fehér könyv a COVID-19-járvány társadalmi-gazdasági hatásairól*. én. hn. <https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/05/FeherKonyv.pdf> Utolsó letöltés: 2023.07.17.
- Horn Dániel, Bartal Anna Mária (szerk.). *Fehér könyv a COVID-19-járvány társadalmi-gazdasági hatásairól*. én. hn. <https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/05/FeherKonyv.pdf> Utolsó letöltés: 2023.07.17.
- Jakab, Gy. (2020). ISKOLA - járvány idején (1. rész). *Iskolakultúra*, 30(9), 64–76. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.9.64>
- Józsa Gabriella, Karáné Miklós Noémi, Józsa Krisztián: Pedagógusok tapasztalatai a tanulóknak motiválásáról a Covid19 járvány idején. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 9. évf., 2. szám 169–186. (2021) <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.169.186>
- Kas Géza: A forrásdömping korszaka – a XX. századi történelem oktatása a források tükrében. Hódmezővásárhelyi Emlékpont Műhelykonferenciája 2016.
- Kojanitz, L. (2010). A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. *Iskolakultúra*, 20(9), 65–81. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21056> Utolsó letöltés: 2023.07.17.
- Malatyinszki, Sz. (2020). *A digitális oktatás megélése*. <https://www.researchgate.net/publication/342378435> 10.13140/RG.2.2.36400.38408

- 
- Miskei-Szabó, R. (2021). Az online oktatás tapasztalatai gyakorló pedagógusok és egyetemi hallgatók szemszögéből: A virtuális osztálytermek szerepe a tanításban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 314–331. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.314.331>
- Molnár Gyöngyvér, Turcsányi-Szabó Márta, Kárpáti Andrea: Digitális forradalom az oktatásban – perspektívák és dilemmák. *Magyar Tudomány* 181(2020)1, 56–67. <https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.6>
- Sántha Judit, Polonyi Tünde: A digitális bennszülöttek és az iskola. In: *Digitális tanulás és tanítás*. Polonyi Tünde, Abari Kálmán (szerk.). Debrecen 2017. 27-40. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/26951220>
- Varga Judit: A COVID-19 járvány hatása az oktatásra. Vezetői összefoglaló. In: Horn Dániel, Bartal Anna Mária (szerk.). *Fehér könyv a COVID-19-járvány társadalmi-gazdasági hatásairól*. én. hn. <https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/05/FeherKonyv.pdf>  
Utolsó letöltés: 2023.07.17.





# „Budapesti helyszínelők”: a mystery módszer adaptálása



*Szabó Márta Mária*

„Mi értelme van a történelemnek, ha nem tanulunk belőle?” „Miért kell tanulnom történelmet, amikor nem érdekel, és nincs szükségem rá a továbbtanuláshoz?” „Lehet, hogy a történelem mégsem az élet tanítómestere? Hogyan válhat mégis azzá?” Többször halljuk-olvassuk ezeket a kérdéseket ismerősöktől, diákoktól, és időnként igyekszünk is újrafogalmazni, miért kell történelmet tanulni. Tananyagfejlesztőként és tanárként szükséges a történelemtanítás alapkérdéseivel foglalkoznunk, azokra érvényes, lényegi, megalapozott és őszinte választ adnunk. Nem lehet kielégítő az a magyarázat, hogy „mert kötelező” vagy „mert érettségi tantárgy” – a mondanivalónknak meggyőzőnek, hitelesnek kell lennie: hivatkozhatunk a történelmi tájékozódó képesség szükségességére – az ehhez szükséges tárgyi tudással –, és a problémamegoldó képességre, a tudomány, a megértés és az emlékezet fontosságára, a narratív kompetenciára – hogy csak néhányat említsünk. A történelem tanítása és tanulása egyszerre fejleszti az ún. 21. századi képességeket, kiemelten a problémamegoldó képességet, és ezen kívül támogatja a diákokat abban, hogy megtanuljanak „jól élni”, kiegyensúlyozott, harmonikus személyiséggé, a közösségei iránt elkötelezett polgárrá, sikeres munkavállalóvá vagy éppen vállalkozóvá válni.

Ahogy a történelemtanítás céljai újrafogalmazódnak, tartalmi súlypontjai és a módszerei is változnak. Ez természetes folyamat – az utóbbi évtizedek tudományos fejlődése a tradicionális pedagógiai hiedelmek számos elemét kiiktatta, érvénytelenítette, másokat, amelyeket időnként elavultként megvetettünk, visszahelyeznek régi jogaikba. Van jelentősége a jól szerkesztett, elméleti tananyagnak: nem elég egy bűvésztükk segítségével a diákok érdeklődését felkelteni, majd néhány kulcskompetenciát elsajátíttatni velük. Egyre fontosabbnak tűnik a diákok egyéni erőfeszítése, a kitartás, a megküzdés, a monotonitástűrés, önfegyelem is, amelyeket a 90-es években meghaladottnak tartottak. A probléma számunkra tehát ott keletkezik, hogy a régi módon már nem lehet tanítani, de a megváltozott céloknak és igényeknek megfelelő eljárások még hiányoznak. Csak röviden szeretnénk utalni az innovatív módszerek elterjedésének néhány közhely számba menő akadályára: a pedagógusok rendszer szintű túldolgoztatása következtében kialakuló kiégettségre, amelynek következménye a folyamatos elidegenedetség és kimerültség, és ezek felsorolásakor könnyen ráismerhetünk azon attitűdök megnyilvánulásaira, amelyek szabályosan megakadályozzák a történelemtanítás – akár esetlegesen helyesen deklarált – céljainak megvalósulását. A történelemtanítás fő céljai között szokás megnevezni a nemzeti, európai identitás megerősítését, a szocializációs célokat, az aktív állampolgárságra nevelést, az érdeklődés kialakítását és fenntartását, a kulcskompetenciák fejlesztését, az élethosszig tartó

tanulásra való felkészítést. A kiégés és a következményeként fellépő elidegenedtség-érzés és fáradtság ezek elérését jelentősen akadályozza, és ma már feltételezhető, hogy egyéni megküzdési technikákkal nem megelőzhető jelenségről van szó, tehát a pedagógusok mint közösség vagy egyének kizárólagos felelőssé tétele nem vezet el a valós megoldásokhoz. A lelkesedésre, nyitottságra kötelezni sem lehet senkit, pedig ezek a szakma, a pedagógus hitelességének nélkülözhetetlen kellékei. Elérhető cél, hogy azon szakmai csoportok és közösségek, amelyek a szakmai innováció hordozói, sikeresen átsegítsék a nehézségeken a kiégés által veszélyeztetett kollégákat.

Természetesen a kimeneti szabályozás és a társadalmi megrendelés sem támogatja az innovatív módszerek kipróbálását, amelyek időnként valóban szokatlanok, járatlan utakra vezetnek, esetenként – szükségszerűen – sikertelenek. Az oktatással szembeni racionalizált, hasznosság-elvű elvárások, a pragmatikusan és kizárólagosan a kimeneti szabályozás által kijelölt célok és követelmények teljesítésére törekvő oktatási eljárások megnehezítik, ellehetetlenítik az innovatív eljárások kialakítását, elterjedését, hiszen azok alkalmazása nem feltétlenül a tesztek és vizsgák sikeres teljesítésére irányul. Az ún. „soft skilllek” fejlesztése csorbul, a diákok szociális-emocionális fejlődése nem tűnik fontosnak, jelentősége a hasznosságot szem előtt tartó partnerek egyike számára sem észrevehető.

## **ELŐZMÉNYEK**

Meghatározó elméleti olvasmányaink olyan munkaformák, módszerek felkutatására, kipróbálására indítottak, amelyek a fent felsorolt problémák megoldásához is utat nyithatnának. Martin Seligman PERMA-modellje (Seligman 2016), a „jó élet” fő tényezőiként a pozitív érzelmeket, az elköteleződést, jelentőséget, az emberi kapcsolatokat és a magas szintű teljesítményt nevezi meg. Ezek a feltételek gyakorlással, türelemmel, akaratlagos irányítással megteremthetők, így a nevelési célok között is megjeleníthetőnek tűnnek, és a napi pedagógiai gyakorlatunk részeivé is lehetne tenni elsajátításukat, az elsajátításukra irányuló gyakorlatokat. E modell nyomán tehát törekedni szerettünk volna olyan tevékenységek megtervezésére, amelyek során a diákok együttműködve, közösséggé formálódva, közös munkával elérhető, látható eredményekre törekedve tanulnának az iskolában. Annak kibontása, hogy milyen akadályokba ütközik e vízió megvalósítása, szétfeszítené a dolgozat kereteit, tehát főleg a számunkra inspirációt jelentő olvasmányokat szeretnénk röviden felsorolni.

Marshall P. Duke és Robyn Fivush kutatásai a családban elmesélt történetek jelentőségére mutattak rá a pszichológiai rezilienciával kapcsolatban (Duke és Fivush). Arra a következtetésre jutottak, hogy a gyermekeknek elmesélt családi történetek képessé teszik őket, hogy kiépítsék saját viselkedésük erkölcsi keretrendszerét, és értelmezni tudják helyüket történelmi perspektívában is. A történelem iskolai tanulására vonatkozóan ez azt jelentheti, hogy az iskolai oktatás is úgy járulhat hozzá a gyerekek jóllétéhez, felnötté ééréséhez, ha a számukra a történelmet érthető, őket jól megszólító történeteken keresztül dolgozzák fel, amelyekhez személyesen is kötődnek. Ennek megfelelően a 21. századi képességeket megalapozó európai kutatások sorában a kooperáció, a kreativitás, a kriti-

kai gondolkodás vált hangsúlyossá, a konstruktív pedagógia elméleti alapvetését, filozófiai megközelítését pedig Pálvölgyi Ferenc tanulmányai nyomán tudtuk leginkább magunkévá tenni. (Pálvölgyi, 2013). A kooperatív (építő egymásra utaltságon alapuló) feladattípusok (Kagan, 2001), a TPT-módszerek (total participation techniques: totális részvétel technika) már jó negyed évszázada elérhetőek, alaposan kidolgozott módszertannal rendelkeznek. Ezen tanulásszervezési eljárások fő ismertető jegye, hogy alkalmazásuk révén egy adott diákcsoport minden egyes tagja aktívan bevonódik a megismerő, problémamegoldó, alkotó tevékenységbe, és végeredményben mindannyian tudást hoznak létre. A Kagan-testvérek művei nyomán számos stratégiát próbáltunk ki, amelyek azonban gyakran nagy időráfordítást igényelnek: feladatlapok, online feladatok, az elképzeléseinknek megfelelően megszerkesztett tananyagok elkészítése időigényes feladat). Tehát ezen elképzelések szép csendben arra vártak, hogy létrejőjenek a megvalósításukra alkalmas, megfelelő tananyagok. Sajnos azonban a szakirodalomban és az online térben is csak elvétve találunk ilyet: ezért és így kezdődött el tehát a bemutatandó tananyag sorozat kidolgozása.

A „Budapesti helyszínelők” tananyag sorozat egy külföldön már több évtizedes múltra visszatekintő módszer adaptációja. Leat (2014) (Newcastle University) a földrajz tanítása során megjelenő komplex összefüggések megértése érdekében dolgozta ki, és Európaszerte hamar népszerűvé vált a földrajz tanítás mellett a történelem tanításban is. Német és angol nyelvterületen önálló segédkönyvek, kiadványsorozatok érhetőek el kidolgozott, azonnal kiosztható, minimális felkészülést igénylő segédanyagokkal, nyomtatott formában, de online letölthető segédletek is szép számban vannak. Amikor a Praxis Geschichte folyóiratban egy jól kidolgozott példát olvashattunk, amely összetettnek, nehezen hozzáférhetőnek tűnt, közben azonban kiderült, hogy minden szempontból illeszkedett a pedagógiai elképzeléseinkhez. Csalódást jelentett ugyanakkor, hogy nem találtunk hasonló, magyar nyelven kidolgozott tananyagot – sem nyomtatott, sem online formában. Ekkor született meg a döntés, hogy létre kell hozni egy jól használható sorozatot, amely „konyhakész terméként” az érdeklődő, a szokatlan megoldásokra is nyitott kollégák számára is könnyen alkalmazható, vagy egyes elemei egyszerűen adaptálhatók. Így kezdődött e sorozat fejlesztése - kb. 5 évvel ezelőtt – természetesen azzal az elképzeléssel, hogy a digitális pedagógia szempontjából is hozzáférhetővé és átjárhatóvá kell tenni ezt az eljárást.

## CÉLOK

Egy olyan oktatási segédanyag-gyűjtemény kidolgozását tűztük ki célul, amelyeket a saját gyakorlatunkban, csoportjainkban felhasználhatunk, és szinte minden nagyobb témakörhöz legyen egy olyan eszközünk, amelyet jelentős további felkészülés nélkül egy-egy történelmi probléma feldolgozásához fel lehet használni. Több évtizedes gyakorlatunk során előnyben részesítettük a diákokat aktivizáló, bevonó kooperatív stratégiákat, források feldolgozásán, elemzésén alapuló eljárásokat. Ezek olyan tanítási technikák, amelyek megkövetelik minden diák egyidejű, személyenként is értékelhető részvételét és magasabb szintű gondolkodását. Tulajdonképpen olyan kooperatív módszereket foglal magába ez a módszertan, ahol a csapattagok nemcsak egyszerű tevékenységeket végeznek minden csapattag

egyidejű aktív bevonásával, hanem mindenkinek az ún. „magasabb szintű gondolkodás” (higher order thinking) követelményeit is teljesítenie kell.<sup>1</sup>

Ezen kívül fontos az is, hogy számos egyéb úton is segítsük a módszer elterjedését: bemutatóórákon, műhelymunkákon bemutatva, és a kipróbálást további letölthető segédanyagokkal támogatva. Az innovatív, interaktív módszerek kidolgozása, kipróbálása, alkalmazása rendkívül időigényes, és heti 26-30 tanóra megtartása mellett szinte lehetetlen feladat. Ugyanakkor a kooperatív, a diákok önállóságára, bevonására épülő módszerek a pedagógust egy olyan új szerepkörbe helyezik, amely sok tekintetben hatékonyabb, kevesebb feszültséggel jár, és kevésbé kimerítő.

Egyes tananyagokat az iskolai emléknapok megszervezése során is fel lehet használni, hiszen ezek lebonyolítása, megszervezése – a történelmi tematika miatt – gyakran a történelemtanárok feladata. Ez kreatív, üdítő és inspiráló feladat is lehet, de évente ismétlődve, a tanév legsűrűbb szakaszaiban kifejezetten megterhelő. Ezért úgy alakítottuk a tematikát, hogy az iskolai emléknapok témáihoz rendelkezésre álljon egy-egy kidolgozott feladatsor, amelyet osztálykeretben fel lehet dolgozni az emléknapok alkalmából – ezek a Nemzeti összetartozás emléknapja, a Kommunizmus áldozatainak emléknapja, a Holokauszt áldozatainak emléknapja. Ha az iskola úgy dönt, hogy osztálykeretben, a történelemtanárok irányításával emlékeznek meg az ünnepek, emléknapok valamelyikéről, akkor a kollégák felhasználhatják ezeket a feladatsorokat az ünnepi tanórán.

## **MIÉRT „NYOMOZÁS”? A KRIMI DRAMATURGIÁJÁNAK FELHASZNÁLÁSA A TÖRTÉNELEMTANÍTÁSBAN**

A krimi sokan szeretjük, gyermekkorunk nagy eseménye volt Columbo hadnagy megérkezése a magyar televízióképernyőkre. Azóta is kedvelt a címszereplő személyisége, az emberi természet gyengeségeinek megértő, ugyanakkor a bűnnel szemben kérélhetetlen bemutatása, a részletek iránti érzékenység, a bizonyítékok értelmezésének sokfélesége, az apró részletek egészsé tétele – csak hogy néhány jelenséget említsünk az okok közül, amelyek sorában örömmel fedezhetjük fel a történelemtanítás és –tanulás fő célkitűzéseit is.

A krimiknek – talán Agatha Christie óta – egyik kötelező eleme az a jelenet, amikor a nyomozó összehívja a gyanúsítottakat, és elmondja, hogy szerinte hogy történt a bűntény, az elbeszélésbe folyamatosan beillesztve a megszerzett bizonyítékokat (tanúvallomások, laboreredmények stb.) – ennek során felidézi a tévedéseit, amikor hamis irányba terelődött a nyomozás, hozzátéve a tévedést feltáró újabb fejleményeket is. Az újabb, modern krimisorozatok is megőrizték ezt az elbeszélés-elemet. A nyomozó a gyanúsítottaknak elmondja, hogy szerinte hogyan történt a gyilkosság, és az így szembesített tanú vagy gyanúsított vagy megingathatatlan ellenérvet, bizonyítékot hoz fel a saját ártatlansága mellett, vagy megtörik a felhozott bizonyítékok súlya alatt, és beismerő vallomást tesz. Azonban még ekkor is „ki szokott derülni”, hogy néhány részlet (a tett motivációja, körülményei) nem úgy van, ahogy az a nyomozó egyébként pontos és bizonyítékokkal alátámasztott leírásában szerepelt. Ez az elem számunkra, történelemtanárok számára is bátorítást ad arra, hogy a tanítványaink cso-

---

<sup>1</sup> Ilyen követelményeket említ pl. az ún. Bloom-taxonómia (analízis, szintézis, értékelés)

portjait (természetesen nem egészen, és leginkább csak látszólag) magukra hagyjuk a helyzettel, a részletekkel és a bizonyítékokkal, és megengedjük nekik, hogy nagy önállósággal rakják össze a történetet. A különböző képességű, hozzáállású csoportokhoz természetesen vannak további kis módszertani fogásaink, hogy több vagy kevesebb segítséget biztosítsunk számukra az „eset felderítéséhez”. Az, hogy a történetben melyik szál, melyik értelmezés kerekedik felül, az a csoport működésének számos tényezőjén múlhat.

## **MIÉRT TÖRTÉNET ÉS MIÉRT JÁTÉK? – A KÖZÖS, JÁTÉKOS TÖRTÉNETMESÉLÉS LEHETŐSÉGE A TÖRTÉNELEMÓRÁN**

Egyik legfontosabb érvünk a történelem tanítása és tanulása mellett, hogy az emberi lénynek az a különleges „szuperereje”, hogy ő az a teremtmény, aki képes a saját történetét elbeszélni, sőt mi több, az egyén története csak a közösségben teremthető meg, a közösség ad értelmet az egyén elbeszélésének, az egyén története egyben a közösségének a története. A történelem az emberi nem, a nemzetünk, az országunk, a városunk története. A történeted megtart, eligazít, gyógyít – ez 2001 tanulsága. A történelem tehát nem egyszerűen tananyag, ismerethalmaz, de nem is csak kompetenciafejlesztés, hanem a mi saját történetünk folyamatosan tartó, állandóságában is változó elmesélése. Szórakoztat, emel, gyógyít, tanít. Ha nem ezt teszi, akkor nincs értelme.

Miért játék? „Többet megtudhatsz másokról egy óra játék, mint egy év beszélgetés alatt.” (Platón) A jó játékok receptjének hozzávalói a véletlen, a figyelem, koncentráció, a meghatározott és mindenki által elfogadott szabályok, a belefeledkezés, a tudás – ezeknek jól elrendezett, arányos keveréke szükséges egy jó oktatójátékhoz is. Játssza és egymást tanítva tanulunk játék közben. A tudást élményeket szerezve, részben tudatosan, részben észrevétlenül szerezzük és teremjük (újra). A társasjáték pedig magában hordozza a kooperatív módszerek minden fontos elemét: építő egymásra utaltság, visszajelzés, reflexió.

## **TAPASZTALATOK ÉS A TANÁRI SZEREPEK**

Ezt az eljárást több osztályban, többféle témában is kipróbálva azt a tanulást vonhatjuk le, hogy árnyalatokon, percekben, mozdulatokon múlhat egy-egy ilyen órának a sikere. Könnyen eltántorodhat tanár vagy osztály, ha az óra végére nem áll össze a téma, nem jön létre a magyarázat, a közös értékelés, kollektív rátekintés a tanulságokra, nem látszik, mit is tanultunk meg, mire jöttünk rá, mit tudunk elvinni belőle. Ezek a veszélyek megnehezítik a módszer terjedését, hiszen komoly kockázata van a próbálkozásnak, és visszavetheti a diák vagy akár a tanár motivációját. További nehézséget jelent a módszer kipróbálásával kapcsolatban, hogy a pedagógust egy sokak számára merőben meghökkentő szerepbe helyezi, ahol a foglalkozás vezetőjeként nem a történet elmesélője, megértetője, elmagyarázója lesz, ezen a foglalkozáson a tanár nem főszereplő, hanem sokkal inkább facilitátor, a gondolatok kihangsúlyozója, a közös gondolkodás koordinátora. El kell tudni viselni, hogy a diákok hibázni fognak, másféle, furcsa, tökéletlen összefüggéseket látnak meg, mint amit a tanárunk elképzelt, de ezeket

a gondolatokat és összefüggéseket megragadva, a történeten keresztül, amely mégis csak összeáll, a diákokhoz közel kerülnek és érthetővé válnak a történelmi események – a tökéletlenségért és hibázási alkalmaknak adott szabad útért cserébe.

Fontos tapasztalat volt, hogy talán a szokásosnál is nagyobb hangsúlyt és több időt kellett fordítani a téma bevezetésére, a ráhangolódás szakaszára, és ez akkor volt sikeres, ha a történet szereplőinek személyes helyzetét, környezetéhez fűződő kapcsolatát közel tudtuk hozni, kapcsolni tudtuk a diákok élményvilágához, helyzetéhez.

A történelmi helyszínelők sikeres alkalmazásához a hagyományos tanárszerep sok elemét egyszerűen magunk mögött kell hagynunk: nem mi leszünk a tudás forrása, nem mi irányítjuk, szerkesztjük a tanulói tudásépítés menetét, kronológiáját. A tanár a foglalkozás előkészítésével és utólagos értékelésével végzi el a munka oroszlán-részét. A foglalkozás közben az aktív figyelés és megfigyelés, támogatás a fő feladata, ami első ránézésre paszívnak tűnik.

## **A FELADATKÉSZÍTÉS REJTELMEI**

A feladatkészítés fő nehézsége a megfelelő, adaptálható történetek megtalálása. Ezernyi cikket, tanulmányt, visszaemlékezést elolvastva választhatók ki a legalkalmasabbak. A problémafelvető helyzethez megfelelő lehet egy sejtelmes, magyarázatra szoruló kép, egy dinamikus, érzelmileg megmozgató forrás – visszaemlékezésből, emlékiratból stb. A történetnek többértelműnek kell lennie – bár fontos, hogy a főhős szimpatikus legyen, azonosulni lehessen vele, de az is fontos, hogy a történetének fordulataira többféle érvényes magyarázatot lehessen találni. Nem kell, hogy ismert személyiség legyen, sőt talán egyszerűbb is hétköznapi hősök történetét így feldolgozni. Ezzel együtt akkor lehet jó tananyagot készíteni egy ilyen történetből, ha több elsődleges forrás is dokumentálja a hős életét és a problémát. A jó kiinduló történetben több fordulat van, a főszereplő élete több éles fordulatot vesz, sorsdöntő változások, furcsa döntések, szerencsés és szerencsétlen változások, és természetesen szerelem, árulás, hősies helytállás is a választás kritériumai közé tartozik.

## **A JÁTÉK LEÍRÁSA**

Egy mystery-játékkészlet kb. 15-20 történetkártyából áll, egy történetkártya terjedelme kb. 100 karakter, de a rövideg nem mehet a szuggesztív, színes elbeszélésmód rovására, mert az rontja az élvezhetőséget. A játékkészlethez fogalomkártyák, forráskártyák is tartoznak, amelyeket a játék során fel kell használni – ezek segítik a történet és a kontextus megértését, alátámasztják, értelmezik a történet fejleményeit, támogatják a közös narratíva kialakítását.

A fogalomkártyák segítik a diákok fogalomhasználatának fejlesztését, mivel a játék során induktív módon, önállóan fedezik fel, értik meg a történelmi fogalmak valamely jelentésrétegét, mintegy rá kell ismerniük a történet fordulatai során egy már hallott, ismert, de nem pontosan értett fogalomra. Ezt követően a játékosoknak saját szavaikkal kell indokol-

niuk a fogalom használatát, de nem szükséges pl. ismerniük a pontos definíciót, vagy pontosan értelmezniük a felhasznált fogalmat – mégis, a játék során mélyül a fogalom megértése, és lehetőség nyílik a fogalom magasabb műveletekhez történő felhasználására is.

A forráskártyák szöveges, képi forrásokot vagy akár kis térképészleteket vagy diagrammokat is tartalmazhatnak. Ezek a történet több pontján is beilleszthetők – felhasználásukkor a fő cél a forrás értelmezése, és a történethez kapcsolása. A forráskártyákat akár a szereplők indítékának alátámasztására, akár a történet valamely fordulatának háttérnyújtására, akár illusztrációként is felhasználhatják a játékosok. Az a fontos, hogy a diákok ésszerűen, logikusan érvelve a lehető legjobban használják fel a forrásokat a történet rekonstrukciója során.

A kártyák hexagon formája azért jött létre, mert a hexagonok összeillesztése egyenesen meghívja a résztvevőket arra, hogy felfedezzék: a történet- fogalom- és forráskártyák hogyan illeszkednek egymáshoz. A kapcsolatok is átláthatóbbak így.

A fentiekből talán kiolvasható, hogy egy-egy „játék” elkészítése, úgy, hogy használható, igényes és sikeres legyen, időigényes alkotó folyamat. Ezért is készült el egy olyan sorozat, amely minden tantervi témakörhöz biztosít egy-egy mystery-feladatot. A mystery tehát nem egy mindentudó történelemtanítási stratégia, hanem egy módszer, amely kiegészíti a már meglévő stratégia-készletünket, és fontos záróköve lehet egy-egy témakör tanításának.

A játékhoz terveztünk néhány további kiegészítő, minden szetthez használható eszközt: ilyenek pl. a jellempókháló, a megoldólap és reflexiós feladatlap.

## A JÁTÉK LEÍRÁSA, MENETE

A játékot csapatokban játsszuk – 4-6 fő lehet egy csoportban. Tehát annyi játékosra van szükség, ahány csoportot kialakítunk. Szerencsés, ha a csapatok választanak egy csapatkapitányt, aki moderálja a csapaton belüli beszélgetést és munkafolyamatokat.

A problémafelvető, ráhangoló szakaszban plénumban dolgozunk. A foglalkozásvezető elbeszéléssel, élénk színekkel ábrázolva a helyszínt, a szereplőket, érdekesítően mutatja be a játék kiindulópontjával szolgáló rejtélyes, feszültséggel terhelt helyzetet. Ezeket a bevezető elbeszéléseket, képeket az egyes tananyagok tartalmazzák, de lehet helyettük más módszereket is választani. A bevezető szakaszban bátorítani kell a diákokat, hogy kérdéseket, feltételezéseket fogalmazzanak meg a konkrét helyzettel, a főhőssel vagy a történelmi háttérrel kapcsolatban.

Ezután minden csapat kap egy kártyaszettet és egy útmutatót.

A játékot két változatban játszhatjuk.

Az első változatot az első próbálkozásaink alkalmával, illetve együttműködésben kevésbé jártas csoportokkal érdemes használni. Ekkor sorszámokkal jelölt kártyákat használunk. Itt a történet eseményeinek sorrendje előre adott. A csapattagok feladata annyi, hogy a sorszám szerint következő kártya tulajdonosa hangosan felolvassa a kártyájának szövegét, hozzáilleszti az előző kártyához az asztalon, és saját szavaival megmagyarázza, hogy a két esemény hogyan kapcsolódik egymáshoz (pl. talál-e ok-okozati összefüggést a két kártya



között) valamint – ha van nála háttérinformációs vagy fogalomkártya, amely kapcsolódik a történet addigi fejleményeihez, azokat is felolvassa, hasonló módon elmagyarázza az összefüggést. A játék addig tart, amíg mindenki el nem helyezte az összes kártyáját.

A második változat is a bevezető történet ismertetésével kezdődik, de itt már számozatlan történetkártyákat használunk, a történések sorrendje nem ismert a játékosok előtt. Az összes kártyát összekeverve egyenlően szétosztjuk a csapattagok között. Kisorsolják, hogy ki kezdjen, ki tegye le az első kártyát. A kisorsolt játékos a saját kártyái közül kiválasztja azt, amelyet a legszorosabban tud a kiinduló helyzethez kötni, időrendben a legközelebbinek tart a bevezetőben bemutatott helyzethez. A következő játékosnak mindig lesz lehetősége, hogy a saját kártyáját letéve egyúttal a többi kártyát is áthelyezze, rendezze, de ezt meg kell beszélnie a csapattal, és egyetértésre kell jutniuk. Ezért érdekes ezt a számozatlan változatot csapatmunkában rutinos, együttműködni képes csoportokban használni. A történet folyamatos bővülése folyamatos újraértelmezéssel és az újraértelmezések megbeszélésével jár, mivel itt már nem egyértelmű a kártyák sorrendje, indokolni kell, hogy melyik a következő, és miért az. Menet közben újra lehet és kell rendezni a már kialakított sorrendet, újra kell mesélni a sztorit, ha új körülmény merül fel.

A játékosok egymás után tehetnek le egy történetkártyát, és ha van náluk a történethez köthető fogalomkártya vagy háttérinformációt tartalmazó kártya, akkor azokat is letehetik, ha indokolni tudják. Vita esetén felkérhetik a tanárt vagy valamelyik társukat döntőbírónak. A feladatnak ez a sajátossága az, amely a klasszikus detektívfilmekre emlékeztet, ahol a nyomozó többször is nekifut a felderítendő eset elbeszélésének, de egy-egy újonnan felbukkanó láncszem (esemény, bizonyíték) miatt a narratívát újra kell gondolni. A klasszikus tudományos kutatások – a történelem, de akár a régészet területén is – hasonlóan zajlanak: a mellékszálak fősodorra válnak, a láncszemeket egy-egy új eredmény, tény, bizonyíték miatt újra kell rendezni, új magyarázatok kellenek, és soha nem lesz véglegesen lezárta az eset, megoldott a probléma. A bizonytalanságot is meg kell tanulni elviselni, élni vele, de a lehetséges megoldások közül ki lehet – ki kell - választani a legjobbat.

Ha marad a végén idő, és van kartonunk, ragasztónk, akkor a történetkártyákból a csapatok tablót készíthetnek, ami számos további fejlesztési lehetőséget nyit meg: címadás, illusztrációk készítése, esztétikus elrendezés, további nyilak, vonalak berajzolása, gondolati kapcsolatok feltárása, jelölése, vizualizálása – hogy csak néhányat említsünk.

Ekkor következik a nyitókérdés megválaszolása és a csapaton belüli reflexió – a válaszlap kitöltésével. A csapatnak meg kell beszélnie, és a válaszlapon rögzítenie kell egy közös választ a történet nyitókérdésére, és értékelnie kell a közös munkát.

A módszer előnyei:

- *Segíti nehéz történelmi helyzetek mélyebb megértését.*
- *Mindenki szóhoz jut.*
- *Rugalmasan alakítható: drámapedagógiai, digitális pedagógiai eszközökkel kombinálva még élményszerűbb lesz a foglalkozás.*
- *Kreatív feladatokkal lehet lezárni: pl. a diákok feldolgozhatják a történetet animációval, videóetűdökkel, jelenetek bemutatásával, vagy írhatnak róla fogalmazást, esszét.*

- *Fejleszti a 21. századi képességeket: kommunikáció, kreativitás, kooperativitás, a megoldáshoz szükséges a kritikai gondolkodás (a források értelmezése, értékelése, bizonyítékgyűjtés, indoklás).*
- *Formatív értékelésre, ön- társ- és tanári értékelésre ad alkalmat.*
- *A kerettörténetek és illusztrációk megalkotásában csodálatos tanítványokkal, kollégákkal, művészekkel dolgozunk együtt, akik mindig kaphatók a kreatív együttműködésre.*
- *Segíti a történelmi fogalmak jobb megértését, kontextusba helyezésüket és bátrabb, pontosabb, értőbb használatukat.*

## TOVÁBBI FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEK

A „Mystery-módszer” azért hat 30 év után is frissnek és modernnek, mert az előnyei leképezik az ún. 21. századi kompetenciák szinte teljes palettáját: a kommunikáció, a kreativitás, a kooperativitás és a kritikai gondolkodás az a négy pillér, amelyen ez a módszer nyugszik, egyre inkább a pedagógiai gondolkodásunk meghatározó elemeivé válnak, ezek azok a kompetenciák, amelyek fejlesztése nélkül elképzelhetetlen ma egy jól működő iskola. Előnye az is, hogy nem tünteti fel magát mindent megoldó varázsszernek vagy kizárólagos útnak, hanem sokféle pedagógiai gondolkodásmódot követő pedagógiai közösség megtalálhatja benne, ami a számára hasznos és adaptálható. Ezért jelennek meg az online pedagógiai közösségekben és kiadványokban újabb és újabb változatai: Egy online jógyakorlat bemutatását találjuk az alábbi honlapon: <https://www.erintegration.com/2019/11/21/create-a-mystery-wakelet-with-digital-clues-guessing-game-activities/> Utolsó letöltés: 2023. július 18.

A további fejlesztési lehetőségek terén két fő csapásirányt vázolhatunk fel. Mindenképpen szükséges a módszerhez kapcsolt elvárásaink vizsgálata, kutatások, vizsgálatok elvégzése annak érdekében, hogy igazolhassuk a módszer bevalását, eredményességét. Mivel azonban a módszernek csak egyik célja a tanulói ismeretek kiszélesítése és elmélyítése egyszerre (már önmagában ezt is nehéz lenne vizsgálni), de a fő cél, a tanuláshoz kötődő pozitív attitűdök, a tanulási motiváció növekedése, a tanulók mentális egészségének, rezilienciájának erősítése, megőrzése – ezek vizsgálata, a módszer eredményességének igazolása olyan komplex feladat, amelyhez nagyobb terjedelmű kutatásokra lenne szükség. A tanulók motivációjának, elköteleződésének vizsgálatára leszűkített kutatás lehetségesnek tűnik – főleg Gregory M. Walton és Dave Stuart Jr. publikációi sok ötletet szolgáltatnak ehhez.

További fejlesztések szempontjából felmerülő kérdésvetések: Hogyan hat a módszer, mennyire hatékony, mely összetevőit kell átalakítani, és melyeket érdemes változatlanul hagyni? Mely csoportokban milyen változatot érdemes használni? A kutatáshoz és a hatékonyság mérésével kapcsolatban hasznos lenne megtudni, mely képességek fejlesztésében a leginkább hasznos a módszer alkalmazása, mit várhatunk el és mit nem, amikor ezt a módszert választjuk?

A fejlesztés másik fő iránya a digitális pedagógia eszközeinek integrálása, hiszen az online változat további izgalmas tartalmi és formai bővülést tenne lehetővé, bizonyos esetekben meg is könnyítené a módszer alkalmazását, adaptációját. Az egyik lehetőség egy

online változat kialakítása, amire a digitális pedagógiai térben már több példát is találhatunk. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy az offline világ lehetőségei akár motiválóbba is lehetnek a diákok számára, tehát nem feltétlenül szükséges (bár teljes mértékben lehetséges) ezt a módszert a digitális térbe átköltöztetni. Mivel a különböző társasjátékok, kártyajátékok, tanulókártyák reneszánszukat élik, a mystery is nyugodtan és békésen lakhat tovább kártyalapokon. Az online világ lehetőségeiről azonban nem szabad lemondani. Így a kártyajátékot érdemes online tartalmak bevonásával fejleszteni, amire számos lehetőség kínálkozik.

A ráhangolódás szakaszában a diákokat bevonó különböző interaktív eszközök – kvízek, interaktív prezentációk egészítik ki a foglalkozás menetét.

További fejlesztési lehetőséget adnak a játékot harmonikusan kiegészítő online eszközök, amelyek nem a kártyajáték helyébe lépnek, hanem információforrásként vagy a véletlenszerűséget biztosító játékelemként kerülhetnek a játékba. <https://www.1001tortenet.net/tortenelmnyomozasok> Utolsó letöltés: 2023. 08. 12.

## SZAKIRODALOM

- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Boston
- enGauge® 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age (2003) Utolsó letöltés: Utolsó letöltés: 2023. augusztus 24.
- Fivush, R (2010). “Do You Know...” The power of family history in adolescent identity and well-being ... Theoretical and clinical implications of these findings are discussed. *Journal of Family Life* [www.journaloffamilylife.org/doyouknow.html](http://www.journaloffamilylife.org/doyouknow.html) (<https://doi.org/10.1037/t22039-000> )
- Himmele, P. – Himmele, W. *Total Participation Techniques*. <https://www.totalparticipationtechniques.com/total-participation-techniques-aiz41> Utolsó letöltés: 2023. augusztus 24.
- Kagan, S. (2001). *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft, Budapest
- Kojanitz, L. (2019). A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái: Harcba szállunk-e az „intellektuális alvilággal”? *Iskolakultúra*, 29(11), 54–77. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.11.54> Utolsó letöltés: 2023. augusztus 24.
- Leat, D. - Nichols, A. (1999). *Theory into Practice: Mysteries make you think*. Sheffield: Geographical Association
- Mysterys. *Eine konstruktivistische Methode entdeckenden Lernens Beitrag aus Praxis Geschichte - Ausgabe 5/2021* <https://www.westermann.de/anlage/4639865/Mysterys-Eine-konstruktivistische-Methode-entdeckenden-Lernens> Utolsó letöltés: 2023. augusztus 24.
- NAT 2020 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*, 2020. 17.

- <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/letoltes> Utolsó letöltés: 2023. augusztus 24.
- Nádasi, A: Oktatáselmélet és technológia. <http://okt.ektf.hu/data/nadasia/file/tananyag/oktataselmelet/index.html> Utolsó letöltés: 2023. augusztus 24.
- Pálvölgyi, F. (2013). Konstruktív ismeretelmélet és pedagógia. <https://btk.ppke.hu/db/0A/57/m00000A57.pdf> Utolsó letöltés: 2023. augusztus 24.
- Seligman, M. (2016). Flourish - élj boldogan! - A boldogság és a jól-lét radikálisan új értelmezése. Akadémiai Kiadó Zrt.
- Stone, R. - Livengood, S. (2021). Story Intelligence: Master Story, Master Life. Booklogix
- Stuart, D. Tools for Solving Our Educator Problems. [https://davestuartjr.com/resources/#\\_Popup](https://davestuartjr.com/resources/#_Popup)
- Walton: The Big Impact of Small Interventions [The Knowledge Project Ep. #64] <https://fs.blog/knowledge-project-podcast/greg-walton/> Utolsó letöltés: 2023. augusztus 24.



# Szerzők

**Dr. habil. Bánkuti Gábor**

egyetemi docens (Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Történettudományi Intézet Modernkori Történeti Tanszék)

*bankuti.gabor@pte.hu*

**Csonka Laura**

levéltár-pedagógus, csoportvezető (Magyar Nemzeti Levéltár)

*csonka.laura@mnl.gov.hu*

**Dancs Katinka**

egyetemi adjunktus (SZTE Neveléstudományi Intézet)

*dancs@edpsy.u-szeged.hu*

**Dévényi Anna**

történész, régiókoordinátor (Mathias Corvinus Collegium Középiskolás Program, Debrecen)

*devenyi.anna@mcc.hu*

**Dr. habil. Gózszy Zoltán**

egyetem docens (Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Történettudományi Intézet Újkortörténeti Tanszék)

*gozsy.zoltan@pte.hu*

**Engel Enikő**

doktorandusz hallgató (Selye János Egyetem)

*121542@student.ujs.sk*

**Fekete Áron**

doktorandusz hallgató (Selye János Egyetem)

*118836@student.ujs.sk*

**Fodor Richárd**

tanársegéd (Pázmány Péter Katolikus Egyetem); kutató (Mathias Corvinus Collegium Tanuláskutató Intézet)

*fodor.richard.ppke@gmail.com*

**Gyertyánfy András**

adjunktus (Pécsi Tudományegyetem)

*gyertyanfy.andras@pte.hu*

**Herber Attila**

adjunktus (Károli Gáspár Református Egyetem Történettudományi Intézet, Új- és Jelenkori Történeti Tanszék, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Központ)  
*herberattila@gmail.com*

**Jancsákné Majzik Andrea**

történelem szakos szakvezető tanár, mesterpedagógus (SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája), fejlesztőpedagógus (MTA-SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport)  
*jancsakne.majzik.andrea@szte.hu*

**Kampós András**

történelem szakos tanár (Budapest V. Kerületi Eötvös József Gimnázium); óraadó tanár (Károli Gáspár Református Egyetem)  
*kamos.andras@e5vos.hu*

**Kas Géza**

történelem-földrajz szakos tanár (Városmajori Gimnázium), szakértő (Oktatási Hivatal)  
*kasgeza@gmail.com*

**Mezei Mónika**

történelem-latin szakos tanár, kutatótanár 2000-2023 (Berzsenyi Dániel Gimnázium), fejlesztőpedagógus (MTA-SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport), fejlesztő-képző (Zachor Alapítvány a Társadalmi Emlékezetért)  
*mezmonika@gmail.com*

**Molnár-Kovács Zsófia**

habilitált tanszékvezető adjunktus (Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszék)  
*kovacs.zsofia@pte.hu*

**Nagy Marianna**

egyetemi tanár (Károli Gáspár Református Egyetem)  
*nagy.marianna@kre.hu*

**Rédli Máttyás**

tanársegéd (Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Történettudományi Intézet Modernkori Történeti Tanszék)  
*redli.matyas@pte.hu*

**Sápi Anna**

levéltár-pedagógus (Magyar Nemzeti Levéltár)  
*sapi.anna@mnl.gov.hu*



**Szabó Márta Mária**

középiskolai tanár, innovatív mesterpedagógus (Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium)

*szabotanarno@gmail.com*

**Tabajdi Gábor**

tudományos főmunkatárs (Budapest, NEB Hivatala; 1956-os Intézet Alapítvány); óraadó tanár (Eötvös Loránd Tudományegyetem)

*gabor.tabajdi@neb.hu*

**Wirthné Diera Bernadett**

tudományos főmunkatárs (Budapest, NEB Hivatala); óraadó tanár (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

*bernadett.diera@neb.hu*

