

DR. KOJANITZ LÁSZLÓ

Az elbeszelt történelem forrásainak alkalmazása a történelemórákon

BEVEZETÉS

Az MTA Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program keretében az MTA-SZTE Elbeszelt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport célja annak elősegítése, hogy az elbeszelt történelem forrásai – módszertanilag megalapozott módon és hatékonyan – beépüljenek az iskolai oktatásba. Ennek érdekében tananyagokat dolgoz ki, és vizsgálatokat végez a tananyagokat kipróbáló tanárok és diákok körében.¹

I. MÓDSZERTANI KORSZERŰSÍTÉS VAGY STRATÉGIAVÁLTÁS?

A szemtanúk visszaemlékezései még azok figyelmét is felkeltik, azokra is hatással vannak, akik egyébként nem mutatnak túl nagy érdeklődést a múltban törtétek iránt. Különösen így van ez, amikor a ko-

rábban elhallgattatott vagy megszólalni nem akaró résztvevők mondják el a velük megtörtéteket. Ennek emlékezetes példája volt a *Sára Sándor* által a 2. magyar hadsereg akkor még élő tisztjeivel és katonáival készített filmsorozatot övező érdeklődés az 1980-as években.²

Az *oral history*, azaz az elbeszelt történelem, az eseményekben részt vevőkkel készített beszélgetések tudományos dokumentálása és elemzése a 20. és 21. századról szóló történeti kutatások szerves részévé vált (*Kovács*, 2018; *Pászka*, 2017). A mai technikai feltételek mellett pedig az ilyen interjúk bemutatása az iskolai történelemórákon is egyre könnyebben megvalósítható. Érdemes ezért történelemdidaktikai és tantárgymódszertani szempontokból is megvizsgálni az elbeszelt történelem alkalmazásának jelentőségét és lehetőségeit a történelemtanítás megújításában. Már csak azért is, mert a tanárok egy része gondolhatja úgy, hogy a szemtanúkkal készült interjúkat elég a történelmi események

¹ Jancsák Csaba (2018): Szemtanúkkal készült videointerjúk alkalmazása valamint hozzáadott értéke a történelem és állampolgári ismeretek tanításában. In: Bánréti Zoltán, Jancsák Csaba, Kósa Maja és Képiró Ágnes (szerk.): „Féldőben” – eredmények és perspektívák. Szeged, Belvedere Meridionale. 13–19. A kutatócsoport munkájáról szóló információk és dokumentumok, valamint az eddig elkészült tananyagok a <http://eyewitness.hu> portálon tekinthetők meg.

² A *Krónika – A 2. magyar hadsereg a Donnál* huszonöt részes, fekete-fehér dokumentumfilm-sorozat a 2. magyar hadsereg 1943 januári pusztulásáról a Don-kanyarban, amely 1942 januárjától, a katonák kiérkezésének közvetlen előzményeitől 1943 májusáig, a katasztrófa közvetlen utóhatásaiig térképezi föl az eseményeket. A filmsorozat első 17 részét a Magyar Televízióban 1982-ben mutatták be. Az 1983-ban elkészült ötrészes, filmszínházi vetítésre szánt változat címe: *Pergőtűz*. 1992-ben még egy film készült a sorozathoz, *Bevezetés a 2. magyar hadsereg a Donnál c. film krónikájához* címmel.

illusztrálására felhasználni. Ezt megindokolhatják azzal, hogy a komplexebb feldolgozásra kevés az idő, illetve hogy az interjúk még így is fel tudják kelteni a diákok érdeklődését, és segíthetnek az események személyes vonatkozásainak megértésében.

Azt gondolom azonban, hogy ez az eljárás nemcsak azért rossz, mert nem használja ki eléggé az interjúkban rejlő lehetőségeket, hanem azért is, mert akár tévképzeteket is kialakíthat vagy megerősíthet. Megfelelő előkészítés nélkül például a tanulók az interjúkat nem történelmi interpretációkként, hanem a valóság tükörképeiként értelmezhetik, mint ahogy ez a naiv gondolkodásmód a történelmi eseményekről készített fotók és a filmfelvételek esetében is gyakorta megfigyelhető.

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. Stratégiának az tekinthető, amikor a tanítás- és tanulásmódszertani megoldások kidolgozása, kiválasztása és gyakorlatban történő összehangolása a történelemtanulás egészére vonatkozó általános célok valamelyikének eredményes megvalósulását segíti elő. Az elbeszélte történelem tanórai alkalmazása önmagában még nem tekinthető

stratégiának, ugyanakkor egy új és ígéretes módszertani megoldás, amely többféle történelemtanítási stratégiába is jól beépíthető. Ilyen stratégia lehet a kutatásalapú tanulás³ és a történelmi metafogalmakkal (pl. *forrás, bizonyíték, ok, interpretáció*)

összefüggő tudás elmélyítésén alapuló gondolkodásfejlesztés.⁴

egy forrás önmagában még nem bizonyíték; bizonyítékértéke mindig a feltett kérdéshez való viszonyától függ

II. A KUTATÁSALAPÚ TANULÁS

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, 2011; 2010).

A történelmi interjúk egyebek mellett remek lehetőséget nyújtanak a történelmi forrás és a történelmi bizonyíték fogalma közötti különbség megértéséhez. Egy forrás önmagában még nem bizonyíték; bizonyítékértéke mindig a feltett kérdéshez

a tanulók az interjúkat nem történelmi interpretációkként, hanem a valóság tükörképeiként értelmezhetik

való viszonyától függ. Akkor válik a forrás bizonyítékká, ha a kutató olyan információt talál benne, amellyel a kérdésre adható válaszok valamelyike alátámasztható vagy megcáfolható. Ezt az összefüggést könnyebben megértik a diákok, ha ők is egy előzetesen feltett kérdésre kereshetnek választ a

³ Az angol nyelvű szakirodalomban *inquiry based learning* vagy *inquiry learning* néven ismert tanítási-tanulási modell magyar nyelvű megfelelőjeként az utóbbi időben kezd általánossá válni a kutatásalapú tanulás elnevezés, ezért én is ezt fogom használni a továbbiakban.

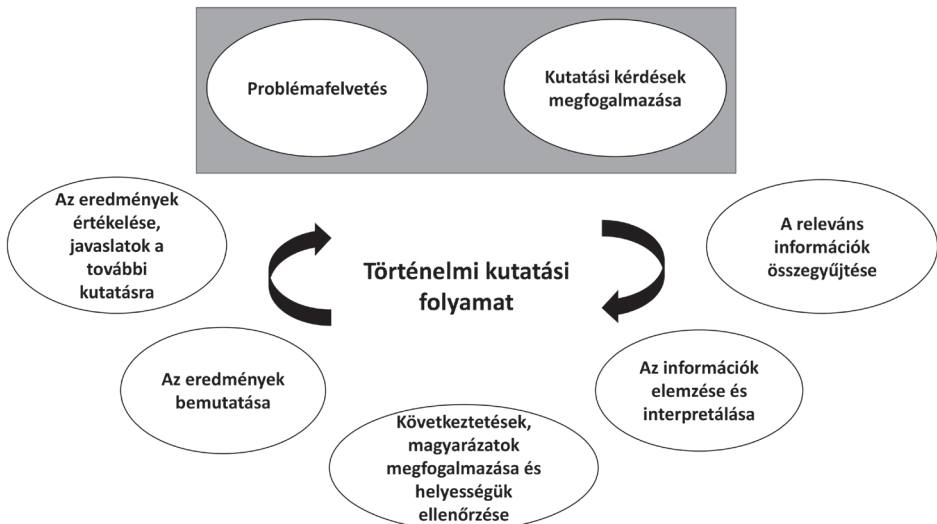
⁴ Az MTA-SZTE Elbeszélte Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport tagjaként ezekre a lehetőségekre igyekeztem felhívni a kutatásban fejlesztőként részt vevő pedagógusok figyelmét is egy speciális szakmai konzultáció keretében. Ez az írás ennek a műhelyfoglalkozásnak az elméleti-gyakorlati alapjaiból és kiteljesítésével született.

rendelkezésükre álló források segítségével. Egy nyitott történelmi kérdéssel a szemtanúkkal készített interjúk feldolgozását is izgalmas feladattá lehet tenni, és ez kedvezően hat a diákok teljesítményére a forráshasználat és a levont következtetések

tekintetében is (Hicks és Doolittle, 2008; Saye és Brush, 2002; VanSledright, 2002). Olyan tanulási út kialakításáról van itt szó, amelyhez a mintát a tudományos kutatási folyamat adja (1. ábra).

1. ÁBRA

A történelmi kutatási folyamat összetevői



FORRÁS: saját szerkesztés

A tanulói munka megtervezése ilyenkor egy érdekes probléma kiválasztásával és egy ehhez szorosan kapcsolódó kutatási kérdés megfogalmazásával kezdődik (Olson és Loucks-Horsley, 2000). A problémát először a maga komplexitásában mutatja be a tanár. Utána pedig az összes elsődleges és másodlagos ismeretforrás kiválasztása, valamint a tanulói kérdések és feladatok megformálása is végső soron a fő kutatási

mindenekelőtt jó kutatási kérdéseket kell alkotnunk

kérdésnek a megválaszolását szolgálja. Ha ezt a stratégiát akarjuk követni a szemtanú visszaemlékezéseinek esetében is,

mindenekelőtt jó kutatási kérdéseket kell alkotnunk.

A személyes visszaemlékezések jelentősen eltérhetnek egymástól attól függően, hogy a szemtanú miről akart elsősorban beszélni, sokszor anélkül, hogy ez a szándék tudatosulna benne, vagy ezt explicit

módon megfogalmazná. Lehet, hogy főleg a saját érzéseiről beszél, vagyis arról, hogy mi játszódott le benne akkor. Lehet, hogy magukat az eseményeket igyekszik minél pontosabban felidézni és részletesen elmesélni. Lehet, hogy a többi ember viselkedéséről beszél, és erre próbál magyarázatot adni. Lehet, hogy egy vitás kérdéstről fejt ki a maga véleményét, és mondja el a maga verzióját. Ezek a különbségek nagyban befolyásolhatják azt is, hogy milyen jellegű kutatási kérdés megválaszolásához adhatnak az interjúk leginkább segítséget.⁵

A másik irányból, pedagógiai szempontból a következő kérdéseket érdemes feltenni magunknak: elég fontos-e a kijelölt fő kutatási kérdés ahhoz, hogy a tanulók időt töltsenek vele; elég érdekes-e az érdeklődés felkeltésére; van-e a tanárnak elég háttértudása, illetve elérhető-e elegendő forrás hozzá; a források érthetőek-e a diákok számára; a diákoknak megvan-e a kellő ismerete és tapasztalata a kérdéshez kapcsolódó feladatok elvégzéséhez; van-e elég idő a kutatásra.

Vegyük példaként egy olyan, középis-kolásoknak szóló feladat-sorozat készítésének feladatát, amely a 2. magyar hadseregről szól, és amelyhez a Sára Sándor által készített interjúk egyes részleteit szerettem volna felhasználni. A *Krónika* minden része elérhető az interneten, ezért bőven volt alapanyag a válogatáshoz. A tisztekkel és katonákkal készített beszélgetések átölelik a 2. magyar hadsereg történetét a kiutazástól kezdve egészen a hadsereg túlélőinek hazaérkezéséig. Volt tehát mód arra, hogy a tanítási céljaimhoz és a tanulókhöz igazítva választhassam ki a kutatási kérdést. A beszélőket hallgatva többféle érdekesnek tűnő változatot is megfogalmaztam azért,

hogy további mérlegelés után dönthessem el, melyiket választom ki közülük.

Milyen gondolatok foglalkoztatták a katonákat a kiutazáskor?

Milyen volt a katonák harci szelleme?

Miért érezték úgy, hogy őket a hadvezetés feláldozható „emberanyagként” kezeli?

Milyen volt a magyar katonák és a civil lakosság kapcsolata?

Miben reménykedtek? Mitől féltek?

Milyen volt a magyar és a német katonák közötti viszony?

Hogyan ítélték meg a katonák Magyarország háborús szerepvállalását?

Mennyire voltak tudatában annak, hogy veszélyes és reménytelen a helyzetbe kerültek a Donnál?

A forrásanyag gazdagságát bizonyítja, hogy e kérdések bármelyikéhez találtam egymást kiegészítő, vagy éppen egymásnak ellentmondó interjúrészleteket. Önmagukban azonban e kérdéseket nem találtam elég fontosnak és elég érdekesnek a diákok számára. Márpedig ez a két leglényesebb szempont a kutatási kérdés kiválasztásában. Ennek jegyében olyan problémát kerestem, amelyet a 2. magyar hadsereg története kapcsán a diákoknak mindenképpen meg kell ismerniük, és amely kellően érdekes is lehet a számukra. Végül Jány Gusztáv tragikus következményű döntését találtam ilyennek. A kutatási feladatot ebben a formában fogalmaztam meg a tanulók számára:

A 2. magyar hadsereg feladata a széles doni arcvonala védelme volt. 1942 végére Jány Gusztáv hadsereparancsnok számára nyilvánvalóvá vált, hogy ez lehetetlen lesz

⁵ Megfontolandó – és a tanulókkal is érdemes megbeszélni –, amit Kovács Éva szociológusként erről írt: „a tanúságtétel elsődlegesen nem történeti forrás, hanem jelenbeli múlt-konstrukció, még ha az elbeszélők a történelemben vannak is gabalyodva” (Kovács, 2018, 109.o.).

a létszámban és felszerelésben is fölényben levő Vörös Hadsereggel szemben. Jány emiatt többször kérte leváltását, a németektől pedig fegyvereket és erősítést kért, de egyik kérése sem teljesült.

1943. január 12-én megindult az orosz offenzíva, amely több helyen is áttörte a magyar védelmi állásokat. Január 14-re nyilvánvalóvá vált, hogy a 2. magyar hadsereget a teljes megsemmisüléstől csak a visszavonulás mentheti meg. A magyar főparancsnok, Jány Gusztáv azonban a visszavonulás elrendelése helyett a Donnál való további kitartásra felszólító parancsot adott ki, amely egyet jelentett a hadsereg feláldozásával.

Kutatási kérdés: Miért nem adta ki Jány Gusztáv a visszavonulási parancsot?

A kérdéshez tartozó problémafelvezető rész, mint látható, egyfelől segítséget ad a történelmi helyzet megértéséhez, másfelől arra szolgál, hogy a kutatási kérdés érdekességére és jogosságára hívja fel a figyelmet. Nem túl hosszú, és csak a legszükségesebb információkat tartalmazza.

Milyen segítséget érdemes adni a diákoknak a kutatás megkezdésekor?

Az első hasznos tanács az lehet, hogy próbálják meg részkérdésekre bontani a problémát. Mielőtt megkezdenék a rendelkezésre álló források átnézését és kiválogatását, fogalmazzák meg, hogy milyen kérdésekre lenne jó választ találni bennük. A tanulók által feltett

részkérdések sokat elárulhatnak a problémaérzékenységükről, a lényeglátó képességeikről és arról is, hogy mennyire értették meg a vizsgálandó történelmi szituációt és problémát. Érdemes kezdetben mintákat is adni nekik ehhez.

Fogalmazz meg olyan részkérdéseket, amelyek megválaszolása segíthet a kutatási kérdésre is választ adni!

Pl. Mennyire voltak Jánynak pontos információi az orosz támadás erejéről?

A tanár által előre megfogalmazott részkérdések a mintaadáson kívül azért is hasznosak lehetnek, mert a források tartalmának előzetes ismerete alapján ezekkel segítséget ad a fontos információk megtalálásához. Amikor a diákok már gyakorlatabbá válnak az ilyen munkában, a tanári kérdések elhagyhatók. A cél, hogy a diákok fokozatosan egyre önállóbbá váljanak a kérdéseik megfogalmazásában is.

Miután megszülettek a diákok kérdései is, érdemes egy olyan munkalapot adni az interjúk meghallgatásához, amelyben együtt szerepelnek a tanár és a diákok által megfogalmazott kérdések.

Kezdetben érdemes rövidebb interjúrészleteket kiválasztani, azok

közül is olyanokat, amelyek a kutatási kérdéssel szorosan összefüggő eseményekről, körülményekről szólnak.

a tanulók által feltett részkérdések sokat elárulhatnak a problémaérzékenységükről, a lényeglátó képességeikről és arról is, hogy mennyire értették meg a vizsgálandó történelmi szituációt és problémát

Munkalap a Jány Gusztávról szóló interjúrészletek feldolgozásához

KÉRDÉSEK

Tett-e kísérletet a visszavonulási parancs felsőbb engedélyeztetésére?

Mennyire voltak pontos információi az orosz támadásról?

Mennyire volt tisztában a hadsereg helyzetével?

*Kikérte-e mások véleményét?
Kiknek a véleményére támaszkodott?*

Mennyire dönthetett önállóan?

Kapott-e segítséget a kormányzótól és a katonai felső vezetéstől?

Milyen szempontok határozták meg a döntését?

*Saját kérdéseim**

VÁLASZOK

* A „Saját...” kezdetű tételeknél a munkalapok természetesen megfelelő mennyiségű üres rubrikát tartalmaznak.

Mi derül ki a kortársak visszaemlékezéseiből? Keressetek válaszokat a részkérdésekre a kortársak visszaemlékezéseiben! Nézzétek meg a *Krónika – A 2. Magyar hadsereg a Donnal* című filmsorozat 18. részének alábbi részleteit!

Link: https://www.youtube.com/watch?v=0Erhp_dy5bY

Kádár Gyula vezérkari ezredes: 7.41–9.17

Kéri Kálmán vezérkari ezredes:

9.18–11.08

Kádár Gyula vezérkari ezredes:

11.08–12.00

Lajtos Árpád vezérkari százados:

12.01–12.56

A jól kiválasztott, rövid részletek több időt hagynak a tanulói tevékenységekre. Lényeges, hogy a tanórákon rendelkezésre álló idő nagy része ne az interjúk pusztá meghallgatására menjen el. Jusson elég idő az információk közös feldolgozására, a diákok önálló válaszainak elkészítésére és megvitatására is. Az sem jó, ha az ilyen jellegű munka a házi feladatra marad, mert ez elveszi a lehetőséget annak, hogy a tanulók egymás felvetéseit meghallgathassák és megbeszélhessék, pedig ezek hasznos segítséget adnak a saját következtetéseik és érveik javításához, és még pontosabb megfogalmazásához. Ezért ha a rendelkezésre álló idő rövidsége miatt választani kell,

inkább az interjúk megnézése legyen az otthoni munka.

A tanórai közös megbeszélésekre azért is szükség van, mert ilyenkor tudja a tanár megismerni a tanulók gondolatmeneteit, és ennek alapján tud folyamatosan megerősítést vagy segítséget adni az okfejtéseikhez. Ez a menet közbeni tanári reflektálás a leghatékonyabb eszköze a

a menet közbeni tanári reflektálás a leghatékonyabb eszköze a történelmi szemlélet és gondolkodás fejlesztésének

történelmi szemlélet és gondolkodás fejlesztésének.

A gondolkodásra ösztönző problémák megfogalmazásán és az interjúrészletek kiválasztásán kívül a tervezés izgalmas kérdését jelentheti az is, hogy a kutatómunka melyik szakaszában és milyen funkciókra használjuk fel az interjúkat. Ezt foglalja össze az 1. táblázat:

1. TÁBLÁZAT

Az interjúk lehetséges funkciói a kutatómunka egyes szakaszaiban

A feladat elején	problémafelvetésként a kutatási kérdés és részkérdések megfogalmazásához az érdeklődés felkeltéséhez
A feladat közben	a történelmi kontextus érzékeltetéséhez a kutatási feladat meghatározó jelentőségű ismeretforrásoként a feladathoz használt ismeretforrások egyikeként a következtetések helyességének ellenőrzéséhez
A feladat lezárásakor	a feladat eredményeinek bemutatásához az interjúban elhangzottak összekapcsolása a feladat során szerzett információkkal

FORRÁS: saját szerkesztés

Érdeemes lenne a felhasználási lehetőségek mindegyikét kipróbálni, és az így nyert tapasztalatokat összegyűjteni annak érdekében, hogy kiderüljön: milyen feltételeket szükséges megteremteni és milyen buktatók elkerülésére kell felkészülni annak érdekében, hogy a legeredményesebben sikerüljön az interjúkat felhasználni a feldolgozás különböző szakaszaiban.

III. A TÖRTÉNELMI GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSE

A történelmi gondolkodás összetevői

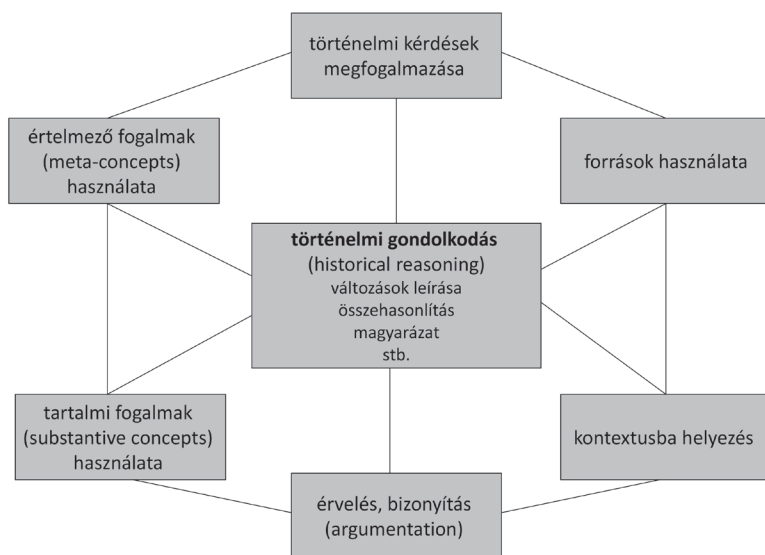
Az elbeszelt történelem tanórai megjelenése kifejezetten jó lehetőségeket adhat a történelmi gondolkodás fejlesztésére. Az inter-

júkbán elhangzottak sokféle érdekes problémával szembesíthetik a diákokat, és a tanúk személyes történeteik kellő motivációt is adnak a felmerült kérdések további vizsgálatához. E lehetőségek átgondolásához

érdemes felhasználni a *Carla van Boxtel* és *Janet van Drie* által készített modellt a történelmi gondolkodás, *historical reasoning*⁶ összetevőiről (2. ábra).

2. ÁBRA

A történelmi gondolkodás összetevői



FORRÁS: *Van Drie és Van Boxtel (2008)*

Látható, hogy a kutatásalapú tanulás stratégiájának alkalmazásával egyszerre teremthetünk jó feltételeket szinte az összes fontos terület fejlesztéséhez, legyen az a történelmi kérdések megfogalmazása; a források használata; érvelés, bizonyítás; tartalmi fogalmak használata; vagy akár a kontextusba helyezés. Az egyik összetevő,

a metafogalmak használatának fejlesztése azonban különös figyelmet igényel a történelemtanároktól.

A tanulók körében végzett vizsgálatok alapján a kutatók már az 1980-as években arra a következtetésre jutottak, hogy a metafogalmak helyes értelmezése szükséges ahhoz, hogy a tanulók képessé

⁶ *Van Drie és Van Boxtel (2008)* így definiálta az általuk használt *historical reasoning* fogalmát: „[...] egy tevékenység, melynek során valaki a múlt szülő információkat rendszerezzi annak céljából, hogy leírja, összehasonlítsa és/vagy megmagyarázza a történelmi jelenségeket. Eközben történelmi kérdéseket tesz fel, kontextualizál, használja a történelem tartalmi és metafogalmait, és a múltból szóló információkat tartalmazó forrásokra támaszkodva tényeken alapuló érvekkel támasztja alá az általa javasolt válaszokat” (89. o.).

váljanak a múltra vonatkozó új információk, következtetések megértésére, kritikus értékelésére és továbbgondolására (*Shemilt*, 1980). Ilyen metafogalomnak tartják a kutatók a következőket: bizonyíték, ok, magyarázat, empátia, idő, tér, változás, forrás, tény, leírás, narráció (*Limon*, 2002); idő, változás, empátia, ok, bizonyíték, beszámoló (*Lee*, 2005); történelmi jelentőség, folyamatosság és változás, fejlődés és hanyatlás, bizonyíték, történelmi empátia (*Lévesque*, 2008); okozatosság, jelentőség, változás, bizonyíték, történelmi kontextus, emberi közreműködés, történelmi korszakok (*VanSledright*, 2010).

„A történelemtanuláshoz a történelmet diszciplínaként is meg kell érteni, e megértés bizonyítéka a kulcs metafogalmak egyre pontosabb értelmezése. Enélkül a diákok híjával lesznek azoknak az eszközöknek, amelyekkel reflektálni tudnak saját tudásukra, annak erősségeire és korlátaira” (*Lee*, 2005, 69. o.). Ezek teremtik meg az alapját annak is, hogy elgondolkodjanak arról, mi a különbség a múltban lezajlott valóság és az erről szóló történelmi ismeretek között, és ahhoz is, hogy folyamatosan monitorozni tudják, mit és milyen mélységben értettek meg a tanultakból. Vagyis e metafogalmak tanítása értelmezhető a metakognitív történelmi gondolkodás fejlesztéseként is.

A hazai történelemtanítási gyakorlat megújításában nagy jelentősége lenne annak, ha a szemtanúkkal készült interjúk tanórai alkalmazását sikerülne összekapcsolni nemcsak a kutatásalapú tanítással, hanem a történelmi metafogalmak megértésének elmélyítésével is.

Okok

A Jány Gusztávról szóló feladat esetében a tanárnak jó lehetősége nyílik arra, hogy megfigyelhesse a tanulóknak a lehetséges okokra vonatkozó elgondolásait, és javítson is ezeken, amikor ez szükségesnek látszik. Akkor tudja ezt megtenni, ha a történelmi

ok fogalmának értelmezése szempontjából is képes gyorsan felismerni a diákok megnyilatkozásainak erős és gyenge pontjait. A tanári javításhoz adhatnak segítséget az olyan segédanyagok, amelyek a diákok számára is jól érthető módon bemutatják,

mi a lényege az egyes metafogalmak – jelen esetben a történelmi okság – helyes értelmezésének, mik azok a téves elgondolások, amelyek megváltoztatása szükséges, illetve milyen képességek kialakításával lehet a helyes értelmezéshez eljuttatni a diákokat (2. táblázat).

A történelmi ok fogalmának elmélyítése érdekében időnként hasznos explicit módon is foglalkoznunk az eseményekben közrejátszó különböző tényezők szerepével. Például Jány esete kapcsán érdemes lehet kikérni a diákok véleményét arról, hogy egyáltalán mennyire

érdemes foglalkozni a szereplők személyes karakterével a történelmi események okainak vizsgálatakor, mert ezáltal mód nyílik az erről megfogalmazódó válaszok közös megvitatására is.

„A történelemtanuláshoz a történelmet diszciplínaként is meg kell érteni, e megértés bizonyítéka a kulcs metafogalmak egyre pontosabb értelmezése.”

a történelmi ok fogalmának értelmezése szempontjából is képes gyorsan felismerni a diákok megnyilatkozásainak erős és gyenge pontjait

2. TÁBLÁZAT

A történelmi okság helyes értelmezésének összetevői és feladatai

Összetevő	Téves gondolkodás és helyes megközelítés	Fejlesztendő képességek
1. „Összefüggésháló” – A változásokban egymástól független és egymással összefüggő okok egyaránt szerepet játszanak, amelyek nagyon sokféle eredményhez és következményhez vezetnek. Ezek együttesen egy összefüggés-hálózatként is megjeleníthetők.	<i>Téves gondolkodás:</i> Az események bekövetkezéne magyarázatát egyetlen okra vezeti vissza, az is általában valamilyen rövid távú ok. Az okokhoz nem fűz magyarázatot. <i>Helyes megközelítés:</i> A rövid és hosszú távú okokat is azonosítja és megmagyarázza. Felismeri a különböző okok közötti kapcsolatokat és összefüggéseket.	Az okok és következmények azonosítása; Az okok kategorizálása; Az okok többféleképpen való megkülönböztetése; Az okokra vonatkozó állítások tényekkel való alátámasztása; Kapcsolatok teremtése az okok között; A személyes döntések szerepének bemutatása a történelmi események okainak magyarázatakor; A szükséges előfeltételek és a közvetlen kiváltó okok azonosítása és kielégítő voltuk vizsgálata az egyes okok elvételével („ <i>Mi lett volna, ha...</i> ”).
2. „Ható tényezők” – Az egyes okok különböző erősséggel hatnak a változásokra. Ezért vannak olyan okok, amelyeket fontosabbnak értékelünk másoknál.	<i>Téves gondolkodás:</i> Nem tesz különbséget a különböző tényezők és döntések hatása között. <i>Helyes megközelítés:</i> Megvizsgálja és értékeli a hatásuk erőssége szempontjából a történelmi eseményekben szerepet játszó okokat.	Az egyes okok fontosságának mérlegelése és meghatározása, egy fontos ok azonosítása; Az okok fontosságára vonatkozó következtetések megmagyarázása, egy ok fontosságának megmagyarázása; Az egyes okok fontossága közötti különbségek megállapítása és megmagyarázása, a relatív fontosság fogalmának megmagyarázása; Az okok fontosságára vonatkozó elemzés és értékelés önálló elvégzése.

3.	<p>„Személyes és kontextuális tényezők” – A történelmi változásokat előidéző okokat két csoportra oszthatjuk: a történelmi szereplők akciói és a történelmi körülmények adta feltételek.</p>	<p><i>Téves gondolkodás:</i> A történelmi események és változások okaiként kizárólag a „nagy emberek” döntéseit jelöli meg. Minden változást emberi szándékokra vezet vissza.</p> <p><i>Helyes megközelítés:</i> A történelmi változásokat okait az emberi szándékok és a történelmi (pl. gazdasági, társadalmi, politikai, vallási, katonai, földrajzi) körülmények kölcsönhatásának vizsgálatán keresztül keresi és magyarázza.</p>	<p>Különböző típusú okok megkülönböztetése és azonosítása: pl. hosszú távú, rövid távú, gazdasági, politikai, társadalmi okoké; Események, személyek és attitűdök szerepének és tágabb értelemben vett hatásainak megállapítása és megmagyarázása.</p>
4.	<p>„Szándékoktól független vagy azokkal ellentétes következmények” – A történelmi szereplők nem mindig látják előre a tetteik következményeit. Ettől még ezek is ugyanúgy jelentős hatással vannak a történelmi eseményekre és változásokra.</p>	<p><i>Téves gondolkodás:</i> A múltban történeteket úgy látja, mintha azok előre elgondolt tervek és akciók szerint alakulnának.</p> <p><i>Helyes megközelítés:</i> Különbséget tesz a következmények között aszerint, hogy azok az eredeti szándékoknak megfelelőek vagy attól eltérőek.</p>	<p>Foglalkozik az elkerülhetetlenség problémájával a történelmi okok magyarázatakor.</p>

FORRÁS: saját szerkesztés

Forrás és bizonyíték

Hatékony módja lehet a tanulók gondolkodásra készítésének, ha még a források megismerése előtt előzetes hipotéziseket kell megfogalmazniuk.

Milyen okai lehetettek Jány tragikus következményű döntésének?

Fogalmazzatok megkülönböztetve lehetséges válaszokat a kérdésre!

Pl. „Hitt a győzelemben, úgy gondolta, katonailag az a helyes, ha kitaranak.”

Egynileg válasszátok ki, hogy az általa-
tok lehetséges okok közül melyiket tart-
játok a legvalószínűbbnek!

A diákoknak a korábbi ismereteiket és tapasztalataikat mozgósítva kell átgondol-
niuk a Jány Gusztáv döntésében szerepet
játszó lehetséges körülményeket és ténye-
zőket. Megtapasztalhatják ezáltal, hogy az
ilyen jellegű előzetes tudásuk is mennyire
hasznos és szükséges lehet egy-egy új törté-
nelmi esemény megértéséhez. Ugyanakkor
így az interjú meghallgatása is átalakul
egy olyan forrásfeldolgozássá, amelynek so-
rán előzetes hipotézisek bizonyítékait vagy
cáfolatait keresik. Ez pedig már a forrás és
a bizonyíték fogalmának helyes értelmezé-
sét segítheti elő (Ashby, 2004). Kezdetben
egy ilyen típusú feladat esetében is érdemes
egy munkalappal segíteni az információk
célszerű keresését és rögzítését:

Munkalap a Jány Gusztávról szóló interjúrészeket feldolgozásához

Olvasd el az alábbi lehetséges okait Jány Gusztáv döntésének!

Az egyes állításoknál a kortársak neve alatt E betűvel jelöld, ha az állítást az adott kortárs visszaemlékezése megerősítette!

C betűvel jelöld, ha az állítást a kortárs visszaemlékezése megcáfolta!

N betűvel jelöld, ha az állításról nem volt információ a visszaemlékezésben!

	Kádár	Kéri	Lajtos
<i>Hitt a győzelemben, úgy gondolta, katonailag az a helyes, ha kitartanak.</i>			
<i>Nem érdekelte a hadsereg és a katonák sorsa.</i>			
<i>Nem voltak meg a vezetői képességei egy ilyen döntés meghozatalához.</i>			
<i>A katonai fegyelem betartását mindennél fontosabbnak tartotta.</i>			
<i>Nem kapta meg a magyar politikai és katonai vezetés támogatását a hadsereg megmentéséhez.</i>			
<i>A németek erőszakkal megakadályozták a visszavonulási parancs kiadását.</i>			
<i>Nem hozhatott önálló döntést a németek beleegyezése nélkül.</i>			
<i>Önállótlán és határozatlan személyiség volt.</i>			
<i>Meg akarta védeni a magyar nemzeti becsületet.</i>			
<i>A felettesek elvárásának akart mindenáron megfelelni.</i>			
<i>A vezérkari tisztjeinek a tanácsát követte.</i>			
<i>Pánikba esett, és emiatt volt képtelen helyes döntéseket hozni.</i>			
<i>Saját hipotéziseim a döntés okairól:</i>			

A jól megszerkesztett munkatáblák segítségével hatékonyabbá válhat az információk összegyűjtése és rendszerezése, és emiatt tartalmasabbá válhatnak a tanulók kutatási kérdésre adott válaszai is. A megfogalmazás minőségét az is javíthatja, ha a válasz logikai felépítésének és érvelési módjának kialakításához jól felhasználható szövegfordulatokat is adunk a diákjainknak mintaként.

Rajtd a sor! Válaszd meg a kutatási kérdést!

Miért nem adta ki a visszavonulási parancsot Jány Gusztáv?

A válaszodhoz érdemes felhasználnod az alábbiakhoz hasonló mondatélemeket is:

„Jány Gusztáv úgy ítélte meg a 2. magyar hadsereg helyzetét, hogy...”

„A visszavonulást elrendelő parancs kiadására elsősorban azért nem került sor, mert...”

„Ebben az is közrejátszhatott, hogy...”
 „A visszaemlékezők véleménye szerint...”
 „A visszaemlékezők által elmondottak cáfolják azokat a feltételezéseket, hogy...”
 „Nem találtam információkat azokra a feltételezésekre, amelyek szerint...”

Forrásérték

A szemtanúkkal készített interjúk jó lehetőséget adnak a források relevanciájának, hitelességének, megbízhatóságának és reprezentativitásának vizsgálatához. Ehhez információkat kell adni az interjúadó személyekről, és meg kell ismertetni a diákokat a forrásérték megítéléséhez használható szempontokkal. Különösen a forrás hitelességének és a megbízhatóságának kritériuma közötti különbségtétel megértése jelenthet nagyon fontos előrelépést a források feldolgozása terén.

Értékelj a visszaemlékezések forrásértékét az alábbi szempontok szerint!

Releváns?

- *Hasznos a kutatásunk szempontjából?*
- *Válaszol a kérdésünkre?*
- *Vannak benne olyan információk, amelyek felhasználhatók a kérdés megválaszolásához?*
- *Mennyire ad új szempontokat a válaszhoz?*
- *Mennyire vannak benne új információk?*

Hiteles?

- *Tartalmilag mennyire lehet hiteles az, amit a visszaemlékező elmondott?*
- *Mennyire rendelkezhet pontos információkkal arról, amiről beszél?*

különösen a forrás hitelességének és a megbízhatóságának kritériuma közötti különbségtétel megértése jelenthet nagyon fontos előrelépést a források feldolgozása terén

- *Szemtanúja volt az eseményeknek, saját tapasztalatokkal rendelkezik, vagy mások által elmondottak alapján mondja el a történeteket?*
- *Van-e megfelelő tudása és tapasztalata arról, amiről véleményt mond?*

Megbízható?

- *A visszaemlékező személy mennyire lehet megbízható forrása a témának?*
- *Lehet-e valami oka arra, hogy valamit elhallgasson vagy eltorzíthasson a történettel kapcsolatban?*
 - *Mennyire befolyásolhatják a saját érzelmei és helyzete a bemutatott eseményekkel vagy személyekkel kapcsolatban?*
 - *Mennyire emlékezhet pontosan a történetekre? Milyen rég történt az, amiről beszél? Milyen állapotban*

volt akkor?

- *Mennyire támasztják alá más források által is megerősített tények és információk azt, amit mond?*
- *Mennyire mond ellent a más forrásokból származó tényeknek és információknak?*
- *Mennyire hibetől az, amit mond?*
- *Mennyire van összhangban a többi forrással?*

Reprezentatív?

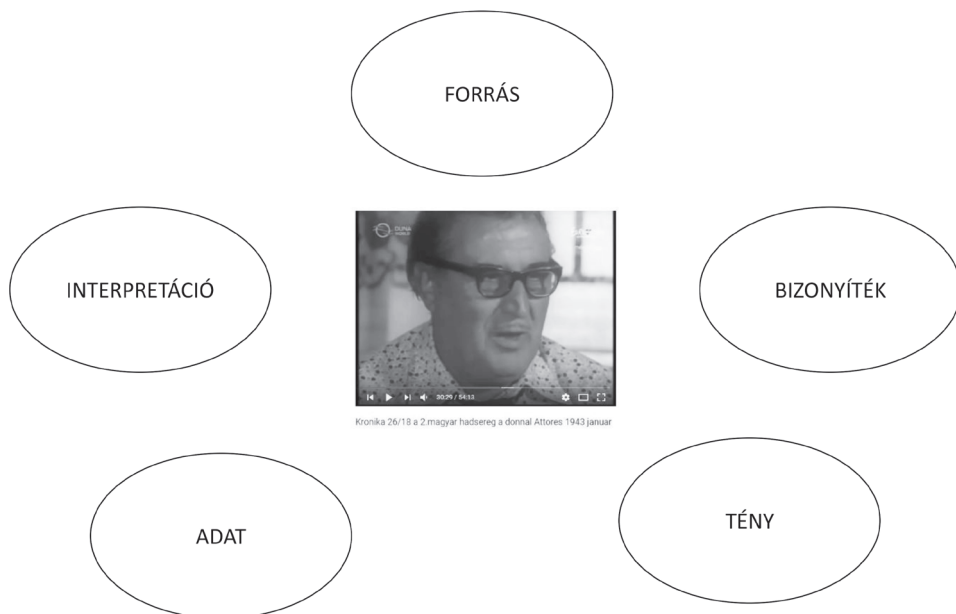
- *Mennyire lehet általánosítható következtetéseket levonni belőle a korabeli emberek véleményéről, gondolatairól, tetteiről?*

Interpretáció

Az elbeszelt történelem kapcsán az interpretáció fogalmával is foglalkozni kell, hiszen e források esetében különösen igaz lehet, hogy a múltban történeteknek nagyon szubjektív interpretációit adják (3. ábra).

3. ÁBRA

A szemtanúkkal készített interjúkban elhangzottak lehetséges státuszai a valóság feltárásában



FORRÁS: saját szerkesztés

Ugyanúgy, ahogy más források esetében, érdemes információkat adni a keletkezési körülményekről is. Kik, mikor és milyen célból készítették az interjúkat? Ennek kapcsán megérthetik a diákok azt is, hogy a múltban történekekről nemcsak tudományos célból készülnek interpretációk. Hiszen valószínűleg találkoznak majd olyan interjúkkal is, amelyek az áldozatok iránt kegyeletből, egy történelmi évforduló megünneplésére, valaki emlékének a tiszteletére, vagy kifejezetten oktatási célból készültek. „Az interjúké-

megérthetik a diákok azt is, hogy a múltban történekekről nemcsak tudományos célból készülnek interpretációk.

szítő nézőpontjából tehát egy élettörténeti vagy oral history interjú mindig valós idejű performansz, telítve jövőbeli elvárásokkal mindkét fél – a kérdező és az elbeszélő – részéről” (Kovács, 2018, 109. o.). A múlt-ról különböző célokból készült ismeretforrások összehasonlítása még közelebb viheti a tanulókat a történelmi interpretáció fogalmának megértéséhez. Kézenfekvő lehetőséget ad erre az interjúkban hallottak és a tankönyvekben leírtak összehasonlítása.

*Mi történt a visszavonuló katonákkal?
Hallgass meg két visszaemlékezést erről!
Keress meg a tankönyvedben azokat a részeket, amelyek ugyanezekről a napokról és eseményekről szólnak!
Hasonlítsd össze a visszaemlékezést a tankönyvben olvasottakkal!
Mit mondtak a szemtanúk, mit mond a tankönyv szerzője?
Vannak eltérések?
Milyen okai lehetnek az eltéréseknek?
A visszaemlékezés kiegészíti, megerősíti, cáfolja vagy árnyalja azt, amit a tankönyvben olvastál? Keress példákat ezekre!
Írd le, mi az, amit jobban megértettél a tankönyvben olvasottakból a visszaemlékezések segítségével!*

A szemtanúk által elmondottak és a tankönyvekben leírtak összehasonlítása bármelyik történelmi témánál elvégezhető, és a diákok számára jól érzékelhetővé teszi, hogy egy történelmi interpretáció, legyen az akár egy szemtanú visszaemlékezése vagy egy történelemtankönyv, mindig csak egy szeletét tudja a valóságban megtörtént eseményeknek bemutatni. Vagyis e feladat nem arról szól, hogy valamilyen hibát keressenek a tankönyvben leírtakban, hanem sokkal inkább arról, hogy felismerjék, a tankönyv nem lehet képes bemutatni a múltban történtek teljes valóságát, az eseményeket átélő emberek sorsa közötti egyéni különbségeket különösen nem.

Történelmi episztemológia

A múlt különböző célú interpretációnak az összehasonlítása olyan kérdéseket is felvet, amelyek megválaszolásában a történelmi

megismerés természetére vonatkozó elgondolások is fontos szerepet játszanak. A történelmi gondolkodás fejlesztésének feltétele és célja is egyszerre, hogy e tekintetben is egyre árnyaltabbá tegyünk a tanulóknak kialakuló képét (Havekes, H., Arno-Coppen P., Luttenberg és J., Boxtel, C., 2012). A fejlődést nagyon jól lehet szemléltetni és ellenőrizni is azzal, hogy a tanítványaink milyen kirakójátékhoz hasonlítják a múltban történtek rekonstrukcióját. Amennyiben a puzzle-t választják, már tudatában vannak annak, hogy nincs olyan forrás, amely képes önmagában mindent elmondani arról, ami valamikor valahol megtörtént. Értik, hogy a múlt rekonstrukciójához sokféle forrás információiból rakható csak ki. Ugyanakkor a puzzle-lal való párhuzam azt is sugallja, hogy ezekből az információkból csak egyetlen kép rakható ki,

illetve, hogy elvileg lehetséges egy abszolút igaz rekonstrukció, ha minden ehhez szükséges információdarabkát megtalálunk hozzá a forrásokban. A legóval való párhuzam előrelépés

ugyanazon tényekből is többféleképpen rakható össze egy utólagos kép a valóságról

e tekintetben, hiszen ebben már megjelenik az az elgondolás, hogy ugyanazokból a tényekből vagy következtetésekből többféleképpen is össze lehet rakni a valóságot. Vagyis a múltból készült interpretációk nemcsak azért különbözhetnek egymástól, mert az egyik tudós jobban tudja, mi történt, mint a másik, vagy mert eltér a véleményük a forrásokból lezűrhető tényekről, hanem mert ugyanazon tényekből is többféleképpen rakható össze egy utólagos kép a valóságról. Ez az episztemológiai elgondolás már egészen érettnek tekinthető, ugyanakkor a történelmi tényeket ez is a rekonstrukció készítőjétől elkülönülő, önmagában soha nem változó építőköcként értelmezi, függetlenül attól, hogy az adott

tény milyen rekonstrukció részévé válik. Talán a nemrég született *Imagine* nevű játékka⁷ lehet a diákok számára is jól érzékelteni a történelmi megismerésnek azt a sajátosságát, hogy igazából ugyanaz a történelmi tény is különböző jelentést kaphat a különböző történelmi interpretációkban. Ahogy *Carl Becker* (1958) gondolatmenetét bemutatva *Gyáni Gábor* megfogalmazza: „a történész, és nem a tények ruházzák fel a múlt eseményeit határozott jelentéssel” (2006).

Etikai dimenzió

A kanadai *Peter Seixas* által készített oktatási program hat metafogalomra (4. táblázat) fókuszált a történelemtanítás tartalmának és követelményeinek meghatározásakor (*Seixas és Morton*, 2013).

4. TÁBLÁZAT

Peter Seixas által meghatározott legfontosabb fogalmak és kérdések a történelemtanulásban

Történelmi jelentőség	Hogyan tudom eldönteni, hogy mit érdemes kutatni és miről érdemes tudni?
Történelmi bizonyíték, történelmi interpretáció	Honnan tudjuk azt, amit tudunk?
Folyamatosság és változás	Hogyan tudom megérteni és megragadni a múlt komplexitását?
Okok és következmények	Hogyan tudom megmagyarázni a döntések és a cselekedetek okait és következményeit?
Történelmi nézőpont	Hogyan tudom megérteni a múltban élt emberek döntéseit és cselekedeteit?
Etikai dimenzió	Mit és hogyan tudok hasznosítani abból, amit a múltból megismertem?

A legfőbb újdonság a szerzők által felállított követelményekben a történelmi gondolkodás etikai dimenziójának megjelenítése. Ez releváns feladat a diákokkal feldolgozott interjúk legtöbbször esetében is, legyen szó akár a 2. világháborúról vagy az 1956-os forradalomról, de

igazából ugyanaz a történelmi tény is különböző jelentést kaphat a különböző történelmi interpretációkban

különösen a holokauszt esetében (*Jancsák és mtsai*, 2018). A kanadai szerzők szerint fontos a diákokban is tudatosítani, hogy a történelmi művek szerzői explicit és implicit erkölcsi ítéleteket is megfogalmaznak a múlt eseményeiről és szereplőiről. Hangsúlyozni kell

⁷ Itt a játékosnak szavak és testbeszéd nélkül, geometriai és piktogramszerű ábrák szabad egymáshoz vagy egymásba építésével, illetve mozgatásával kell felismertetnie a többiekkel egy-egy fogalmat, jelenséget vagy kultúrtörténeti mozzanatot.

számukra a történelmi kontextus megismerésének fontosságát is a múltban történtek erkölcsi megítélése során. Meg kell érteni a tanulóknak, hogy a mai kor értékítéleteit a jóról és rosszról nem lehet minden további nélkül a múltra is alkalmazni. Ugyanakkor a történelem etikai vonatkozású kérdéseinek becsületes vizsgálata lehetővé teszi a számunkra, hogy megemlékezzünk a helyállásokról, áldozatokról és szembenézzünk a múltban elkövetett bűnökkel és igazságtalanságokkal. A történelem ismerete segíthet minket abban is, hogy megalapozott ítéleteket alkossunk a jelen ügyeiről, de csak akkor, ha felismerjük a történelmi múlt „tanításának” korlátait.

IV. A TÖRTÉNELEMTANÍTÁSI STRATÉGIÁK INTEGRÁLÁSA

A tanulók képességeit és gondolkodását akkor tudjuk a legeredményesebben fejleszteni, ha egy-egy téma megtervezésekor egyszerre többféle célt is szem előtt tartunk. A feldolgozás során pedig arra törekszünk, hogy a különböző tanulói feladatok egymást kiegészítve és egymással kölcsönhatásban érik el a megfelelő hatást. Az eddig elmondottak arra mutattak példákat, hogy az interjúk tanórai felhasználása során miként lehet összekapcsolni a kutatás-

alapú tanulást a történelmi gondolkodás fejlesztésével. Közben megjelenhetnek a történelemtanítás egyéb korszerű módszerei is, mint amilyen az összehasonlítás és szembeállítás; a vita és közös megbeszélés; a csoportmunka; a dramatizálás és szerepjáték; a projekt.

a sztereotípiák megingatása; ösztönzés a multiperspektivitásra; morális dilemmák feldolgozása; érzékeny témák érintése; kapcsolatteremtés a történelemmel; a múlt releváns tétele

Nagyon hatékony módja az ismeretszerzés és képességfejlesztés integrálásának, valamint a történettudományi módszerek kipróbálásának, amikor a diákok maguk keresnek érdekes interjúalanyokat, és készítenek beszélgetéseket velük. Ennek sikeres megvalósítása is nagyon gondos előkészítő munkát igényel a tanároktól,

amelynek összetevőivel érdemes lesz egy másik cikkben külön foglalkozni.

Az Euroclio⁸ történelemtanárok számára működtetett, Historiana⁹ elnevezésű portálján a történelmi gondolkodáson és a tanítási módszereken kívül megjelenik egy harmadik fontos diszkurzív dimenzió is: azé a szükséglete, hogy megfelelő válaszokat adjunk a történelemtanítás eredményességét veszélyeztető kihívásokra. Itt olyan feladatok megoldásáról esik szó, mint a sztereotípiák megingatása; ösztönzés a multiperspektivitásra; morális dilemmák feldolgozása; érzékeny témák érintése; kapcsolatteremtés a történelemmel; a múlt releváns tétele. A jól kiválasztott interjúk releváns és hasznos eszközei lehetnek e feladatok megoldásának is.

⁸ Az 1993-ban az európai történelemtanárok szakmai támogatására létrehozott nemzetközi szervezetnek tagja ma már 46 – többségében európai – ország 64 tanári szervezete.

⁹ Az egyik portálon (<http://la.historiana.eu/la/>) rövid ismertetők olvashatók arról, hogy a történelmi gondolkodás fejlesztésének különböző összetevői hogyan értelmezhetőek, illetve melyek az egyes korszerű tanítási módszerek. Majd pedig ezeknek megfelelő tartalmú tanulói feladatsorok közül lehet választani. A másik portálon (<https://historiana.eu>) található egy feladatszerkesztő is, amellyel a tanárok saját tartalmakat is készíthetnek, illetve megoszthatnak egymással.

Az Euroclio munkatársai által a korszerű történelemtanítás dimenzióiról és össze-
tevéiről tett ajánlásokat érdemes egy közös táblázatba foglalni (5. táblázat).

5. TÁBLÁZAT

A korszerű történelemtanítás dimenziói és összetevői

A történelmi gondolkodás fejlesztése	Korszerű tanítási módszerek	Kihívások a történelemtanításban
Források és bizonyítékok	Összehasonlítás és szembeállítás	A sztereotípiák megingatása
Okok és következmények	Vita és megbeszélés	Ösztönzés a multiperspektivitásra
Változás és folyamatosság	Dramatizálás és szerepjáték	Érzékeny témák érintése
Történelmi interpretáció	Interdiszciplináris munka	Morális dilemmák feldolgozása
Történelmi jelentőség	Meggyőzés és bemutatás	Kapcsolatteremtés a történelemmel
Történelmi ismeret		A múlt releváns tétele

A lista harmadik oszlopában szereplő két utolsó kihívásról érdemes külön is néhány szót ejteni.

A történelemmel való kapcsolatteremtés arra a feladatra utal, hogy a feltételeket meg kell teremteni ahhoz is, hogy a történelemórákon tanultak érzelmileg és intellektuálisan is megérintsék a diákokat.

Kapjanak ösztönzést ahhoz, hogy mindig a jelenhez hasonló világként igyekezzenek elképzelni a hajdani korok embereinek életét is. Ebben sokat segíthetnek a személyes történetek,

és a mindennapok konkrét részleteinek megismerése. Különösen hasznosak azok

a források, amelyek által a korabeli emberek szemszögéből, az ő gondolataikat közvetlenül megismerve is láthatjuk az eseményeket. Érdemes olyan feladatokat adni, amelynek során összehasonlíthatják a jelen és a múlt viszonyait, illetve a

maguk által feltett kérdésekre kereshetnek válaszokat. A múlt iránti érdeklődést felkelthetjük azzal is, ha érdekes új szempontokat adunk ahhoz, amiről már tanultak,

a múlt iránti érdeklődést felkelthetjük azzal is, ha érdekes új szempontokat adunk ahhoz, amiről már tanultak, megismertek

amit már megismertek. Az interjúk feldolgozása segít a diákoknak megkülönböztetni egymástól a történelmi emlékezet három szintjét: a személyest, a közösségit és a történettudományit.¹⁰ Az egyes témák feldolgozásán keresztül megfigyelhetik és megérthetik ezek sajátos szerepét is. A történettudományi szint megteremti a kontextust a személyes emlékezésekhez, amelyek viszont emocionális háttérrel adnak az események rekonstrukciójához. A közösségi emlékezet közvetíti a két előző szint között, és kialakítja azokat a közösségi narratívákat, amelyek segítséget adnak az egyéni visszaemlékezések összekapcsolásához (Corredor és mtsai, 2018).

Végül: a múlt releváns tétele arra a kihívást jelentő problémára utal, hogy sok diák a történelemre úgy tekint, mint ami már elmúlt, és amihez neki nincs is köze. Ha a történelemtanítás nem képes ezen változtatni, éppen a legfontosabb célját nem éri el. Ezért minél több lehetőséget kell teremteni annak érzékeltetésére, hogy a múltban történtek hatásai és következményei ma is velünk élnek. Folyamatosan arra kell ösztönözni a diákokat, hogy a történelmi előzmények megismerésének

segítségével keressenek magyarázatokat a jelen viszonyaira, mert ezáltal könnyebben kialakulhat bennük az érdeklődés a társadalmat érintő kérdések és problémák iránt.

az új ismeretforrások és eszközök kiváló lehetőségeket teremtenek a történelemtanulás érdekesebbé és eredményesebbé tételéhez, de ehhez a történelemtanítás stratégiai megújítására is szükség van

ÖSSZEZGÉS

Amikor megtervezzük, hogy egy új téma kapcsán mit és hogyan akarunk megismertetni és feldolgoztatni diákokkal, arra kell törekednünk, hogy mindig kapjon szerepet egy vagy több történelmi

metafogalom értelmezése, legyen alkalom minél több korszerű tanítási módszer alkalmazására, és a történelemtanítás előtt álló aktuális kihívásokra is megfelelő válaszokat adjunk. Egy ilyen komplex célrendszer alkalmazása különösen fontos akkor, amikor az interneten elérhető interjúkat vagy egyéb digitális tananyagokat és eszközöket használunk a történelemóránkon. Ezek az új ismeretforrások és eszközök kiváló lehetőségeket teremtenek a történelemtanulás érdekesebbé és eredményesebbé tételéhez, de ehhez a történelemtanítás stratégiai megújítására is szükség van.

IRODALOM

- Ashby, R. (2004): Developing a Concept of Historical Evidence: Student's Ideas about Testing Singular Factual Claims. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Volume 4 Number 2 July 2004 (44–55.)
- Becker, C. L. (1958.): What are historical facts? In: Uó: *Detachment and the Writing of History. Essays and Letters*. Ed. Phil L. Snyder. Ithaca, 41–65.

¹⁰ A személyes emlékezethez az egyéni visszaemlékezések, egyéni történetek tartoznak. A kollektív emlékezet azoknak az eseményeknek, történeteknek és tényeknek az összességét jelenti, amelyek emlékezetben való megőrzését a közösség fontosnak tartja. A történelmi emlékezet a múltban történtek szakértő történészek által készített komplex és folyamatosan fejlődő rekonstrukciója.

- Corredor, J., Wills-Obregon, M. E. és Asensio-Brouard, M. (2018): Historical memory education for peace and justice: definition of a field. *Journal of Peace Education*, 15:2, 169-190
- Drie, J. Van és Boxtel, C. Van (2012): Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, June 2008, Volume 20, Issue 2, 87–110. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10648-007-9056-1>
- Gyáni Gábor (2006): A történetírás fogalmi alapjairól. In: Bódy Zsombor és Ö. Kovács József (szerk.): *Bevezetés a társadalomtörténetbe*. Osiris, Budapest. Letöltés: https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_bevetesz_a_tarsadalomtortenetbe/ch01.html (2018. 11. 01.)
- Havekes, H., Arno-Coppen P., Luttenberg, J. és Boxtel, C. (2012): Research Institute of Child Development and Education, University of Amsterdam. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Vol. 11.1, 2012, pp 72–93
- Hicks, D. és Doolittle, P. (2008): Fostering Analysis in Historical Inquiry Through Multimedia Embedded Scaffolding July 2008 *Theory and Research in Social Education* 36(3): 206–232
- Jancsák Csaba, Képiró Ágnes, Kiss Mária Rita, Kontár Piroska és Szőnyi Andrea (2018): A holokauszt oktatása Kelet-Közép-Európában, középiskolában használatos tankönyvek tükrében. *Belvedere Meridionale*, 30. évf. 2. sz. 119–142. pp.
- Kojanitz László (2010): A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. *Iskolakultúra*, 2010/9.
- Kojanitz László (2011): A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanuláshoz *Történelemtanítás*, 2011. december.
- Kovács Éva (2018): „Post-testimony” – A tanúságtétel helye a szó történeti elbeszélésében. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 3. sz., 107–119. Letöltés: https://socio.hu/uploads/files/2018_3/29_kovacs_eva.pdf (2018. 11. 20.)
- Lee, P. J. (2005) 'Putting principles into practice: Understanding history' In: Donovan, M.S. and Bransford, J. D. (szerk.): *How Students Learn: History in the Classroom*, National Academies Press, Washington. 31–87.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*. Buffalo: University of Toronto Press, Toronto.
- Limon, M. (2002). Conceptual Change in History. In: M. Limon és L. Mason (szerk.): *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht. 259–289.
- Olson, S. és Loucks-Horsley, S. (2000): *Inquiry and the National Science Education Standards: A Guide for Teaching and Learning*. National Academies Press, Washington, D. C.
- Pászka Imre (2017): A személyes történetek elméleti és módszertani kereteinek vázlata. [Az MTA–SZTE Elbeszélő Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport kutatási dokumentuma.] Letöltés: <https://eyewitness.hu/hu/kutatasi-dokumentumok/> (2018. 11. 20.)
- Saye, J. and Brush, T. (2002) Scaffolding critical reasoning about history and social issues in multimedia-supported learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 50, 77–96.
- Shemilt, D. (1980): *History 13–16*, Evaluation Study, Holmes McDougall, Edinburgh.
- Seixas, P., Morton, T. (2013): *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Nelson Education, Toronto, ON (2013).
- van Drie, J. és van Boxtel, C. (2008): Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, v20 n2 87–110 Jun 2008
- VanSledright, B. (2002): *In Search of America's Past: Learning to Read History in Elementary School*. Teachers College Press, New York.
- VanSledright, B. (2010). *The challenge of rethinking history education: on practices, theories, and policy*. Routledge, New York.