



# A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS ELMÉLETE ÉS GYAKORLATA

Szöveggyűjtemény

**A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS  
ELMÉLETE ÉS GYAKORLATA**  
**Szöveggyűjtemény**

Szerkesztette  
Gyertyánfy András



PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM  
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar  
Pécs, 2023

Gyertyánfy András, Történettudományi Intézet Modernkori Történeti Tanszék

Egyetemi jegyzet

Lektorálta: F. Dárdai Ágnes

© Gyertyánfy András, 2023

Felelős kiadó: Heidl György dékán

ISBN 978-963-626-111-5

## Előszó

Ez a szöveggyűjtemény a történelemtanár szakos hallgatók képzését hivatott szolgálni, ennek a követelményeihez kíván igazodni tartalmában, szerkezetében és terjedelmében. Szemelvényeket tartalmaz a magyar nyelvű történelemdidaktikai szakirodalomból, melyeket egyes fejezetekben rövid, lényegre törő idézetek egészítenek ki, ezek közül néhány idegen nyelvű művekből származik. A fejezeteket bevezető szövegek tájékoztatnak a témáról, egyes esetekben annak terminológiájáról. A dőlt betűs kiemelések, a számmal jelölt jegyzetek és a szakirodalmi hivatkozások az eredeti művekből származnak, míg a szövegek feldolgozását segítő, néhány helyen előforduló aláhúzások a szöveggyűjtemény szerkesztőjétől. A kérdések, feladatok zöme az olvasó véleményének megfogalmazására, illetve általános- és középiskolás diákként szerzett élményeinek tudatosítására irányul, és csak ritkábban a szövegek tartalmának felidézésére. Úgy vélem, a tantárgy-pedagógiai képzésnek nem az a feladata, hogy részletes ismereteket adjon át, hanem hogy segítse a hallgatók attitűdjeinek, tanári hitvallásának formálódását. Ugyanezt szolgálhatja a szemelvények megvitatása a szemináriumi foglalkozásokon.

Gyűjteményem adósa valamennyi benne idézett szerzőnek, különösen a modern pécsi történelemdidaktikai kutatások megalapozójának, F. Dárdai Ágnesnek, valamint az ezredforduló óta megjelent összefoglaló művek szerzőinek és szerkesztőinek, Katona Andrásnak, Knausz Imrének, Vajda Barnabásnak és Kaposi Józsefnek. Folytatni kívánja a PTE BTK Történettudományi Intézetében készült, a történelemtanárok képzését szolgáló egyetemi jegyzetek sorát, amelyben elődje Gözsy Zoltán és Dévényi Anna 2011-ben kiadott műve: *A történelem tanításának tartalmi és módszertani változásai. Egyetemi jegyzet a Történetírói irányzatok és hatásuk a történelemtanításra című kurzushoz*. A felsoroltakon kívül hallgatóimnak tartozom köszönettel, amiért az elmúlt évek során elmondták véleményüket a szövegekről, valamint Bánkuti Gábornak, aki észrevételeivel segítette a gyűjtemény véglegesítését.

Pécs–Budapest, 2023. március 7.

Gyertyánfy András

## Tartalomjegyzék

Előszó.....	3
Tartalomjegyzék.....	4
Bevezetés. Mi a történelemdidaktika?.....	5
I. fejezet. Megérteni a világot és önmagunkat .....	8
II. fejezet. A nemzeti identitás .....	18
III. fejezet. További identitásformák.....	28
IV. fejezet. A történelmi gondolkodási képességek fejlesztése .....	43
V. fejezet. Konstruktivizmus, narrativitás, többnézőpontúság.....	57
VI. fejezet. A történelem tanulói és tanárai.....	69
VII. fejezet. A tantervek .....	84
VIII. fejezet. Történettudomány, kollektív emlékezet, emlékezetpolitika .....	91
IX. fejezet. A tananyag .....	105
X. fejezet. A médiumok (források) és feldolgozásuk.....	121
XI. fejezet. A tankönyv .....	138
XII. fejezet. Munkaformák és módszerek .....	153
Irodalomjegyzék.....	167

## Bevezetés. Mi a történelemdidaktika?

A történelemdidaktika a történelemtanítás- és tanulás céljait, alanyait, tartalmát és módszereit vizsgáló tudományág. Kérdései: Miért tanítunk történelmet? Mi jellemzi a történelem tanulóit és tanárait? Mi legyen a tanítás tartalma, azaz ismeretanyaga? Milyen munkaformák, módszerek, eszközök ajánlhatóak a történelemtanítás számára?

Régebbi elnevezése, a szakmódszertan csak az utolsó helyen említett kérdésre utal, pedig az előbbieket fontosabbak – a módszerek nem lehetnek öncélúak, hanem a történelemtanítás céljait, alanyait, tartalmát kell szolgálniuk –, ezért helyesebb a történelemdidaktika vagy a történelemtantárgy-pedagógia elnevezés.

### **1. F. Dárdai Ágnes: A történelmi tanulás sajátosságai. In: F. Dárdai Ágnes: Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. ELTE BTK – MTT TT, Budapest, 2006, I. kötet 14–29. o. (részlet)**

Az 1960-as évekig a történelemdidaktika szerte Európában olyan tudomány volt, amely kizárólag a történelemtanítás iskolai szerepével, lehetőségeivel, problémáival foglalkozott. Nemcsak saját maga (belülről), hanem más tudományok is (kívülről) ebben az értelemben tekintettek rá és viszonyultak hozzá. Ez a megközelítés, amely a történelemdidaktikát a történelemtanítás metodikájára szűkítette le, annak konzekvenciája volt, hogy a történelemdidaktika elméleti alapjai, tudományos teljesítménye, és ebből fakadóan reputációja igencsak kérdéses volt. Az 1970-es évektől a történet-, valamint a társadalomtudományok nagyarányú fejlődése, azon belül is a történelem társadalmi tudatformáló szerepéről lezajlott tudományos viták eredményeként Európa-szerte (de legerőteljesebben az akkori Nyugat-Németországban<sup>1</sup>) olyan teoretikusok léptek színre<sup>2</sup>, akik a történelemtanítás kérdéseit kiemelték a metodika szűk (prakticista) értelmezési kereteiből. Széles körű tudományos szakmai vitákat kezdeményeztek, amelyek eredményeként a történelmi didaktika tudományos legitimálását, intézményesülését, és társadalmi elfogadottságát, úgy tűnik, sikerrel véghez vitték.

A történelemdidaktika így olyan tudományos diszciplínává vált, amely az egyének és közösségek történelmi tanulását, tudatképződését és tudatformálását szisztematikusan, tudományos módszerekkel és apparátussal kutatja. Másként úgy is lehet fogalmazni, hogy a történelemdidaktika olyan tudomány, amely a történelem recepciójával, az egyén és a közösség történelmi tudatának társadalmi kontextusával foglalkozik, de nemcsak az iskolai, hanem az iskolán kívüli tudati jelenségekkel és formákkal is. A történelemdidaktika, miközben megrövidítette a metodikához való kötődéseit, tudatosan nyitott mindazon tudományok és tudományos részterületek felé (szociológia, pszichológia, társadalomelmélet,

történelemelmélet, történetfilozófia, tanuláselméletek, curriculum-elméletek stb.), amelyek segítségével tudományos kérdésvetéseit, kutatási szándékait, módszereit, kategóriáit megalapozta. A német történelemdidaktikának még azt is sikerült (legalábbis önmagáról ezt állítva) kivívnia, hogy felvállalta azon (korábban a történettudomány, pontosabban történelemelmélet körébe tartozó) kérdések megválaszolását, amelyek okán magát a „történettudomány didaktikájának”, „dimenziójának”<sup>3</sup> nevezhette. Mindazonáltal nem engedte ki látóköréből a történelemtanítás kutatását sem, éppen ellenkezőleg: egyik nagyon fontos feladatának tekinti, hogy a történelemtanítást, mint társadalmi jelenséget vizsgálja, kritikusan elemezze, és a történettudományban, illetve a neveléstudományban zajló paradigmaváltásra alkotó módon reagáljon. Röviden összegezve tehát megállapítható, hogy a történelemdidaktika magát mint a történelmet társadalmi összefüggésben vizsgáló empirikus kutatásként definiálja, másodsorban a történettudomány önreflexiójaként („dimenziójaként”), végül a történelemtanítás kritikus elemzőjeként.

#### Jegyzetek

1 A német történelemdidaktikai szakirodalom áttekintéséről lásd bővebben: *Dárdai Ágnes*: Történelemdidaktikai koncepciók az újabb német szakirodalom tükrében = Történelempedagógiai Füzetek 2. 1997. 103-122.p.; *Dárdai Ágnes*: Történelemdidaktika és kontroverzív történelemtanítás. In: Történelem. Tanítás. Módszertan: Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére. Szerk.: Nagy Péter Tibor, Vargyai Gyula. Bp. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 2002. 34-43. p.

2 *Rüsen, Jörn*: Historisches Lernen. Köln, 1994. U.ö. Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik. Göttingen, 1983.; *Jeismann, Karl-Ernst*: Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen. Hrsg.: G.Schneider, Pfaffenweiler, 1988. 1-24. p.

3 *Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation – Europa – Welt.* Hrsg.: Uwe Uffelman. Deutsche Studien Verlag, Weinheim, 1995.

#### Kérdések, feladatok

Emeljen ki néhány szempontot a szövegből azzal kapcsolatban, hogyan változott az 1970-es évektől a történelemdidaktika helyzete, szerepfelfogása a korábbi történelemmetodikához képest!

## 2. Rövid idézetek

„H(a) a történelemdidaktika meg akarja akadályozni, hogy (...) a történelmi-társadalomtudományi oktatás a politika eszközévé váljon, akkor (...) „a történelemtanítást a tárgya irányában [kell] megalapozni és strukturálni” (Karl-Ernst Jeismann). Más szavakkal: a megtanulandó ’történelmet’ kell hangsúlyoznia. A szakdidaktikának ezért a történelem didaktikájának, nem pedig a történelemtanítás didaktikájának, vagy főleg nem

tanításmetodikának kell lennie.” (F. Dárdai Ágnes, Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás, I. kötet 52.o.)

„A metodika, módszertan, szakmódszertan elnevezés a szűkebb értelemben vett módszerek, módszervariánsok kidolgozására sarkall csupán, a szakdidaktika az oktatási kérdések teljes szaktantárgyi körére utal, míg a tantárgypedagógia a tantárgyon belüli (keresztül történő) nevelés és oktatás teljes vertikumát ragadja meg, vagyis személyiségfejlesztő pedagógiánk szempontjából igazán csak ez értelmezhető.” (Katona András, Új Pedagógiai Szemle, 47. évf. 6. sz.)

### Kérdések, feladatok

Válasszon egyet az idézetek közül, és fejtse ki róla a véleményét!



## I. fejezet. Megérteni a világot és önmagunkat

A történelemtanítás céljait sokféleképpen meg lehet fogalmazni. E megfogalmazások két fő célban összegezhetőek, melyek közül az első: segíteni a diákokat abban, hogy következtetéseket vonjanak le a múltból a jelenre és a jövőre vonatkozóan, „használják” a történelmet arra, hogy megértsék a jelent, önmagukat, közösségeiket, társadalmukat. Vagyis a történelem betölthesse ’magistra vitae’, azaz tanító, magyarázó, orientáló, eligazító, identitást formáló, értékrendet, mintákat, példákat, a bajban fogódzót nyújtó szerepét.

### 1. Knausz Imre: [A múlt kútjának tükre - a történelemtanítás céljairól](#). Miskolci Egyetemi Kiadó, Budapest, 2015. (18-21. o.)

„A történelem az idők tanúja, az élet tanítómestere” – írta Cicero. „A történelem tanulsága – felel vele Hegel –, hogy a népek és kormányok soha semmit sem tanultak belőle...”<sup>1</sup> A kérdés tehát ez: lehet-e tanulni a történelemből? Úgy tűnik, ez egy alapvető elvárás: azért tanulunk történelmet, mert a történelemnek tanulságai vannak, és ezeket a tanulságokat nem szabad veszni hagyni. A történelem ebben az értelemben arra taníthat, hogy mindannak, ami körülöttünk történik, okai vannak, tetteinknek pedig következményei, és ezek végiggondolása nélkül nem hozhatunk felelős döntéseket mint állampolgárok és mint magánemberek. A történelmi műveltség ebben az értelemben „a meg nem gondolt gondolat” ellen vértéz föl. Nézzük meg egy kicsit közelebbről, hogyan válhat a történelem az élet tanítómesterévé!

A történetiség tudata

Nehéz lenne kétségbe vonni, hogy a történelem mindenekelőtt arra tanít, hogy a dolgoknak történetük van: keletkeznek, változnak, elpusztulnak. A változásoknak időnként határozott irányuk van, máskor ilyesmiről nem beszélhetünk: a történelmi tanulmányok során különbséget lehet tenni fejlődésnek nevezhető és fejlődésnek nem nevezhető változások között. Ismét máskor a „dolgok” egyáltalán nem mutatnak változásokat, vagy bizonyos vonatkozásaik maradnak változatlanok: a történelemben egyszerre van jelen a változás és a változatlanosság, a megszakítottság és a folytonosság. A változások mögött emberi cselekedetek állnak, de az emberi cselekedeteket sokszor kényszerítő objektív erők határozzák meg: a történelemben egyszerre van jelen a szabadság és a meghatározottság. A történelmi tanulmányok tehát lehetőséget adnak arra, hogy a tanulók szinte észrevétlenül elsajátítsanak egy lehetséges gondolkodásmódot a társadalmi jelenségekkel kapcsolatban: a történelmi elemzés igényét. Azt a megközelítésmódot, amely mindig rákérdez arra, hogy a szóban forgó jelenség adott állapotát milyen korábbi állapotok előzték meg, a változások mögött milyen feltételek húzódnak meg, milyen mozgástér nyílik az aktív emberi cselekvés számára, és a jövőre nézve milyen lehetőségek rejlenek az adott állapotban.

## A jelen felé vezető út

Tanárokkal és tanárjelöltekkel beszélgetve ezekről a kérdésekről szinte mindig akad valaki, aki felhívja a figyelmet arra, hogy a történelmi múlt ismerete nélkül nem érthető meg a jelen. Ebben a felfogásban a múlt az ok és a jelen az okozat, igazán csak a jelen méltó a megismerésre, a történelem tanulmányozása a jelen megértésének eszköze. A bátrabbak még tovább mennek: eszerint voltaképpen csak a jövő érdekes, a történelem mintegy ívet húz a múlt, a jelen és a jövő között. Szellemes és vonzó megközelítés ez, amely választ ad arra a nehéz kérdésre, hogy miért foglalkozunk a történelemórán olyan dolgokkal, amelyek valójában nincsenek, nem léteznek, bár – legjobb tudomásunk szerint – voltak és léteztek valamikor.

A jelen egy-egy jelensége bizonyosan jobban megérthető célzott, az adott jelenség megértése céljából összeállított történelmi tanulmányok révén. Nem volna semmi értelme annak, amit fentebb a történetiség tudatának neveztünk, ha nem így volna. Mai világunk meghatározó jelenségei: az intézmények és a szabályok, a szokások és a mentalitások, a szövetségek és a konfliktusok, a folyamatok és a struktúrák mind történelmi jelenségek: valamikor kialakultak meghatározott okok következtében, átalakultak szintén meghatározott okok következtében, miközben maguk is okozói bizonyos következményeknek. Ezeknek számbavétele nélkül csak felületes képet alkothatunk saját életünk körülményeiről.

Két okunk is van azonban arra, hogy óvjunk e szemlélet abszolutizálásától. Egyrészt nem szabad azt hinni, hogy a történelem egésze, ahogy azt akár a tanítás során, akár a történeti irodalomban elmeséljük, képes arra, hogy megmagyarázza a jelen egészét. Nincs és nem is lehet ilyen közvetlen kapcsolat: a történelem több annál, mint amit abból mai világunk értelmezésekor hasznosítani tudunk, és jelenünk is több annál, mint amit abból történeti elemzéssel megérthetünk. Másrészt a történelmi magyarázat soha nem abszolút érvényű. Valószínűleg a dolog lényegéhez tartozik, hogy minden társadalmi jelenség mögé többféle történeti magyarázatot építhetünk fel. Nem állítom, hogy racionális érveléssel nem választhatunk közülük, de azt igen, hogy ez a választás soha nem állhat abszolút biztos lábakon. Egy olyan történelmi tananyag tehát, amelyet teljesen jelenlvéen válogatnánk össze, valójában sokkal inkább tükrözné saját filozófiánkat és egyéni elkötelezettségeinket, mint a valóságot.

Ez a probléma mindenképpen felmerül a regresszív történelemtanítási kísérletekkel kapcsolatban. Itt a kiindulópont a jelen, és a történelmi tanulmányok során oknyomozó jelleggel haladunk az egyre távolabbi múlt felé.<sup>3</sup> Egy-egy konkrét téma feldolgozásakor ez nagyon is eredményes lehet, de ebben az esetben is csak akkor, ha nincs előre megírva az egyetlen lehetséges történelmi háttér. Hiszen minden jelenkori probléma mögé többféle történelmi narratíva helyezhető. Az egész történelem hátrafelé haladó elbeszélése azonban minden bizonnyal rendkívüli mértékben megnövelné az elbeszélői önkényből fakadó veszélyeket.

## Analógiák

A történelem ismétli magát, szokták mondani, és amikor történelmi tanulságokról beszélünk, legtöbbször ezekre az ismétlődésekre gondolunk. Ami most van, ahhoz hasonló dolgok történtek már korábban, és azok kimenetele, az akkori kezdeményezések sikerei és kudarcai, az

akkori konfliktusok megoldásmódjai és következményei leckéül szolgálhatnak nekünk, a kései utódoknak. Hogy ne kövessük el újra ugyanazokat a hibákat – hogy ismét egy gyakran elhangzó intelmet idézzünk fel. Másfelől viszont az is igaz, hogy a történelem soha nem ismétli önmagát. A körülmények folyton változnak, ami egyszer megtörtént, az újra ugyanúgy már nem fog megtörténni, így a múlt tapasztalata gyakran félrevezető lehet. Ebből a dilemmából a kiutat az *összehasonlítás* jelentheti. Különböző korok és kultúrák történelmi eseményei és struktúrái bizonyos dolgokban hasonlítanak egymáshoz, más dolgokban különböznek. A történelem tanulságaihoz valószínűleg csak úgy juthatunk el, ha szisztematikusan számba vesszük ezeket a hasonlóságokat és különbségeket.

Senki sem cselekedhet légüres térben. Minden tett emberi-társadalmi viszonyok egész komplexumát hozza rezgésbe, és ezeken a viszonyokon múlik, hogy a tett végül milyen közvetlen és közvetett következményekkel fog járni. Bizonyos értelemben ezeknek a sok szálon futó „hullámmozgásoknak” a leírása és elemzése a történelem. Berend T. Iván már a hetvenes évek végén felhívta a figyelmet a történettudománynak erre a sajátosságára, és éppen ebből a megfontolásból tulajdonított centrális jelentőséget a tudományon belül az összehasonlító módszernek. „A történelem nagy haszna ebben a helyzetben — írja —, hogy megtörtént események összehasonlítása révén hasonló választási helyzetekben hozott hasonló vagy ellentétes döntések ténylegesen bekövetkező hatásait állíthatja párhuzamba. A társadalomtudomány igen ritka, úgyszólván »kísérleti« lehetőségeinek egyikével állunk tehát szemben.”<sup>4</sup>

Az összehasonlítás a történelemtanításban egyfelől azt jelenti, hogy visszatérő szempontunk lehet a múlt és a jelen struktúráinak, ill. folyamatainak, a mi kultúránknak és más kultúráknak az összehasonlítása. Másfelől azonban jelent egy sokkal általánosabb dolgot is: a különböző történelmi jelenségek közötti hasonlóságok és különbségek rendszeres feltárása hozzásegíti tanítványainkat ahhoz, hogy hozzáértő módon bánjanak a történelmi analógiákkal akkor is, amikor azokat „az életben” alkalmazzák.

#### Jegyzetek

1 A két idézet Berend T. Iván Válságos évtizedek c. könyvének mottója: Berend T. Iván: Válságos évtizedek. Közép- és Kelet-Európa a két világháború között. Gondolat, Budapest, 1982.

2 A fejezet szövege részben Az évszámokon innen és túl... c. kötet számára írott tanulmányom vonatkozó fejezetén alapul: Knausz Imre: Miért tanítunk történelmet? In: Uő: (szerk.): Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2001, 16–19.

3 Lásd pl. Kochhar, S. K.: Teaching of History. Sterling Publishers, New Delhi, 2005, 46.

4. Berend T. Iván: A történettudomány társadalmi hasznossága. In: Uő: Napjaink — a történelemben. Magvető, Budapest, 1980, 32.

#### Kérdések, feladatok

a) A szöveg két korlátját nevezi meg annak, hogy a történelemre a jelen magyarázataként tekintsünk (5. bekezdés). Melyiket érzi ezek közül izgalmasabbnak, fontosabbnak? Indokolja választását!

b) Milyen kép élt Önben iskolás korában a történelemről, illetve milyen kép él most, egyetemi tanulmányai alatt: a jelenhez vezető egyenes útnak látta, illetve látja, vagy inkább kacsaringós zsákutcákkal tarkítottak? Indokolja válaszát, és térjen ki arra is, vajon mikor, hogyan, miért változott az Önben élő történelemkép!

## **2. Knausz Imre: Műveltség és motiváció a közoktatásban. Egyenlítő, 9. évf. (2011) 9. sz. 7–13. o. (részlet)**

A műveltség azonban nemcsak azért nélkülözhetetlen feltétele minden demokratikus diskurzusnak, mert a közös nyelvet kínálja „a hozzáértő dolgozó nép okos gyülekezete” számára, hanem tartalmi értelemben is az. Bármilyen különösen hangzik is: a hagyománynak felforgató ereje van. A zsarnokság egyebek mellett arról ismerszik meg, hogy el akarja hitetni velünk: nem lehet másképp. Ez a tömegszuggeráció közös nevezőre hozza a globális tömegkultúra (leegyszerűsítve: a divat) zsarnokságát a totális diktatúrák politikai elnyomásával. A múltból örökölt narratívák – a művészetek és a történelem – viszont újra és újra emlékeztet bennünket arra, hogy másképp is lehet, hogy vannak alternatívák. Bradbury erőteljes képe – a „tűzoltók” által rakott könyvmáglyák, a hivatali igyekezet, hogy megsemmisítsenek minden leírt betűt – jól kifejezi a mindenkori zsarnokok gyűlöletét a tradícióban megkötött lázadó energiákkal szemben. Az emlékezettről van itt szó és az amnéziáról. Arról, hogy a múltfelejtés kiszolgáltatottá tesz mindenféle manipulációnak, legyen az kereskedelmi vagy politikai célú. „A múltra való emlékezés – írja Marcuse Az egydimenziós emberben – veszedelmes fölismeréseket hívhat elő, s a fennálló társadalom láthatóan tart az emlékezet fölforgató tartalmaitól.”<sup>1</sup>

Míg a *narratív* műveltség ereje abban rejlik, hogy „kontraprezentikus” módon emlékeztet a múltra, és „kontrasztot vet” a jelennek,<sup>2</sup> a műveltség egy másik összetevője a *rendszerezett tudás* hatalmával vérteti föl a polgárt. A mindenki számára hozzáférhető, hatékonyan kereshető adatbázisok világában korábban elképzelhetetlen mértékben vált könnyűvé a szükséges információ megszerzése. A műveltség azonban nem ez, hanem olyan gondolkodási sémák rendszere, amelyek segítségével értelmezni tudjuk a megszerzett információt. Káros-e az egészségre a só? A tájékozott ember tudja, hogy az orvosok általában óvnak a túlzott sófogyasztástól. Aki még tájékozottabb, azt is tudja, hogy egyesek szerint nem is a sóval (NaCl) van a baj, hanem a szennyeződésekkel vagy éppen a – ki tudja? – szándékosan belekevert ártalmas anyagokkal. Hogy mármost hitelt adunk-e ezeknek a nézeteknek, az attól függ, mennyire bizalomgerjesztőek azok, akik képviselik őket, és nem kell hosszasan bizonygatni, hogy egy ilyen attitűdnek nagyon sok irracionális összetevője van. A műveltség ezzel szemben

azt jelenti, hogy van fogalmunk a dolgok háttéréről: arról, hogy a konyhasó milyen szerepet játszik az emberi szervezet működésében (azaz egyben arról is, hogy általában hogyan működik a testünk), és hogy mégis mi indokolja a sóval szembeni egészségügyi averziókat. Ha nem rendelkezünk olyan háttértudással, amely lehetővé teszi az éppen szóban forgó kérdések értelmezését, akkor az „újságolvasás” (tévénézés, internetböngészés, rendezvényeken való részvétel) csak arra szolgál, hogy kitegyük magunkat mások befolyásoló szándékainak, azaz hogy a közvélemény-formálás alanyaivá váljunk. Ha most az egészségvédelmen túl a környezetvédelemre vagy technológiai beruházásokra is gondolunk, máris világossá válik, hogy napjaink legfontosabb politikai témáinak követéséhez természettudományos műveltségre van/volna szükség. De magától értetődik, hogy nemcsak a természettudományokról van szó. A közgazdasági, jogi vagy történelmi felkészültség szerepe ezen a téren még sokkal közvetlenebbül belátható, mint a természettudományoké.

(...)

A műveltség fogalma, ahogy ma használjuk, alighanem a kora újkorban alakult ki, legalábbis ami Európát illeti. A premodern ember számára a hagyomány közvetlenül megélhető életforma volt: tipikus esetben a gyermek és a fiatal közvetlenül leshette el a felnőttektől, hogyan kell élni, és valóban akkor volt sikeres, ha ezeket a közvetlenül megtapasztalt viselkedésmintákat követte. Természetesen a középkorban is voltak nagy újítók, de ők deviánsnak: eretneknek vagy éppen szentnek számítottak. A 15-16. században azonban alapvető változások forgatták föl Európa társadalmát. Az „új korban” már egyre ritkábban bizonyultak sikeresnek az örökölt viselkedésminták, a megváltozott körülmények között a sikert már az biztosította, ha az ember képes volt önállóan dönteni, és akár szokatlan utakat is választani. A biztonságot, az igazodási pontot ebben a helyzetben is a hagyomány biztosította, csakhogy itt a hagyomány már mást jelentett: nem az apák életformáját, hanem egy konstruált tradíciót, amelyet rendszeres tanulmányok során lehetett elsajátítani. Az iskolában elsajátított hagyomány lesz az, amit ma is műveltségnek nevezünk, és ami nem a szülők jelenét, hanem a jóval távolabbi múltat idézi meg. Ez a műveltség David Riesman kifejezésével egyfajta belső iránytűként vagy giroszkópként szolgál: mindig a „jó” irányba mutat, az élet hányódásai közepette biztosítja, hogy „jó” döntéseket hozzunk. Értékrendet biztosít tehát, elsősorban azért van szükségünk rá, hogy világos és belsőleg átélt értékeink legyenek, amelyek eligazítanak az immár bonyolulttá lett világban.

Jegyzetek

1 Marcuse, Herbert: Az egydimenziós ember. Fordította: Józsa Péter. Budapest, 1990, Kossuth Könyvkiadó, 119.

2 Assmann, Jan: A kulturális emlékezet. Fordította: Hidas Zoltán. Budapest, 1999, Atlantisz Könyvkiadó, 86.

## Kérdések, feladatok

Válassza ki a történelmi műveltség felsorolt funkciói közül azt, amelyet a legfontosabbnak tart! Indokolja választását!

### 3. Knausz Imre: Műveltségkép az ezredforduló után. [Magyar Tudomány, 178. évf. \(2017\) 11. sz. 1376–1386. o. \(részlet\)](#)

(Mit jelent) a hagyományból való részesülés? Miért fontos ez? A modernitás válasza évszázadokon keresztül a jellem megszilárdítása volt. Így írt erről *Montaigne*:

„Emberi kapcsolatainkban nagy rész jut a könyvek lapjaiba zárt szellemeknek: a történelemben a nagy idők nagy lelkeivel érintkezünk. Ha akarom, igen haszontalan tudomány, ha akarom, a leggyümölcsözőbb: ez az egyetlen, amit a lacedaemoniak tanítani engedtek, Platón szavai szerint. Fel sem mérhető Plutarkhosz Életrajzai olvasásának a haszna! Csak nevelőnk legyen komoly, s ne Karthágó bukásának évszámát vésse a gyermek fejébe, hanem Hannibal és Scipio jellemét; ne Marcellus halála helye legyen fontos, hanem a halál szégyenletes oka. Ne a tényleket beszéltesse, hanem a tanulságot.” (Montaigne, 1984, 340.)

Az oktatásról van itt szó, a humanista műveltség közvetítéséről és arról, hogy ennek értelme elsősorban a benne rejlő erkölcsi tanításban áll, azaz abban, hogy a felnövekvő nemzedék jellemét formálja. És ne gondoljuk, hogy a műveltségnek ez a morális beágyazottsága csak a történelemre vagy a humaniorákra érvényes. A 19. század végétől egyre nagyobb szerepet kapó természettudományos műveltség alighanem szintén sokkal inkább szolgálta a polgári öntudat erősítését – azt a meggyőződést, hogy a világ megismerhető és uralható –, mint valamiféle praktikus célokat.

Csakhogy a 20. század második felében éppen ez a morális beágyazottság vált kérdésessé. Mintha a műveltség egy lepárlási folyamat áldozata lenne: a hagyomány által közvetített erkölcsi tanítás elveszíti meggyőző erejét, elpárolog, spiritualizálódik, és az edény alján ott marad a műveltség tárgyi-lexikális tartalma. Jól mutatja ezt a folyamatot Michael Hoffman 2002-es filmje, *A császárok klubja*. A film a 70-es évek elején játszódik egy amerikai elit iskolában, ahol *William Hundert* az ókori történelem tanára. A rendkívül népszerű pedagógusnak meggyűlik a baja egy tanítvánnyal, a fiatalember apja viszont történetesen szenátor és gazdag ember. A következő idézet abból a párbeszédéből való, amely *Hundert* tanár és *Bell* szenátor között zajlott a fiú tanulmányi és jellembeli problémáiról.

„– Uram, az én dolgom, hogy formáljam a fia jellemét, és úgy gondolom, ha...

– Formálja a jellemét? Atyaúristen, fiam. Maga nem fogja formálni a gyereket. A maga dolga, hogy tanítsa a gyereket. Tanítsa meg neki a szorzótáblát. Tanítsa meg, hogy mért kerek a világ. Tanítsa meg, hogy ki kit ölt meg, mikor és hol. Ez a dolga. Maga, uram, nem fogja formálni a fiam jellemét. Majd én formálom.”

Mintha a forgatókönyvíró – *Ethan Canin* – kifejezetten tanulmányozta volna Michel de Montaigne idézett esszéjét. *Ne a halál helyét és évét* – mondja az egyik hang. *Ki kit ölt meg, mikor és hol* – így a másik. Csakhogy az ily módon lecsupaszított műveltségnek mi értelme van? Ez a kérdés döntő jelentőségű abban a legitimációs válságban, amelyben a hagyományos műveltség – és következésképpen a közoktatás ennek közvetítésére kitalált egész intézményrendszere – az ezredforduló után találta magát.

(...)

Ritkán kap kellő hangsúlyt az a körülmény, hogy a demokrácia működésének elemi feltétele az, hogy az állampolgárok szót tudjanak érteni egymással. A demokrácia ugyanis kommunikációs folyamat, amelyben minden (azaz minél több) érdekelt vesz részt és hoz közös döntéseket. Ez a kommunikáció azonban nem lehet hatékony közös műveltség nélkül, amely egyfelől lehetővé teszi, hogy az érvelés során csak utaljunk a mindenki által ismert történetekre és tényekre, másfelől – illetve erősen kérdéses, hogy ez valóban „másfelől”-e, azaz nem ugyanarról van-e szó –, szóval másfelől életben tart bizonyos közös értékeket, amelyeket nem kérdőjelezünk meg lépten-nyomon a demokratikus vitában. Történetileg részben éppen azért jöttek létre a nemzetek, és azért rendeződött a 19. századtól vagy a 18. század végétől a műveltségkép nemzeti keretek közé, hogy ez a diskurzusközösség létrejöhessen.

Ahogy Esterházy Péter szépen megfogalmazta: „A tradíció azért jó, fontos, mert nem kell folyton külön mindent átgondolni, elég csak az egészet. Aki az egésztől gondolkodik, az nincs egyedül.” (Esterházy, 2003, 352.) A nemzeti hagyomány innen nézve nem egyszerűen a valahová tartozás érzelmi biztonságát nyújtja, hanem éppen azáltal nyújtja ezt a biztonságot, hogy szót tudok érteni honfitársaimmal. Föl kell azonban tenni a kérdést: napjaink erősen tagolt társadalmában, a nagy elbeszélésekkel szembeni posztmodern szkepszis idején egy egységes és ennél fogva óhatatlanul mitikus narratíva iskolai sulykolása hatékonyan szolgálja-e ennek az eszménynek a megvalósítását?

Nem hihetünk ebben. Tényként kellene elfogadnunk, hogy a nemzeti kultúra tagolt, alternatív narratívák versengenek egymással, rendkívül fontos azonban, hogy megértsük egymás narratíváit. Más szavakkal: hogy tudjunk egymás fejével gondolkodni. Egy olyan metanarratívára van szükség – és most nehezen tudnám eldönteni, hogy Jean-François Lyotarddal (1993) azonos értelemben használom-e a szót, valószínűleg legalábbis hasonló értelemben –, amely lehetőséget ad arra, hogy a nemzeti múlt eltérő elbeszéléseit meg tudjuk érteni és össze tudjuk vetni.

Nagyon hasonló dologról van szó, mint amit Mátrai Zsuzsa rendkívül jelentős 2009-ben megjelent írásában a totális öndestrukciónak megakadályozásának három összetevőjeként emelt ki: a reverzibilitásról, a szerepváltásról és a rutinelhagyásról beszélt. A dialóguselvhez különösen a szerepváltás képessége kapcsolódik. A párbeszédet ugyanis egyedül az teszi lehetővé, ha képesek vagyunk a másik fejével is gondolkodni, elfogadni, hogy az ő narratívája is hiteles lehet. Ez azonban nemcsak attitűd kérdése, hanem azon is múlik, kellő tudással rendelkezem-e a másiktól.

Hozzá kell tenni, hogy ugyanez a dialogikus műveltség nemcsak a különböző hazai kultúrák közötti párbeszédet kell hogy megalapozza, például az ún. nemzeti-konzervatív és a balliberális beállítottságú honfitársaink között, hanem éppen úgy a nemzetek, sőt civilizációk közötti párbeszédet is. 2016-ban nem beszélhetünk úgy a műveltségképről, hogy ne utalnánk az európai muszlim bevándorlás tényéből fakadó rendkívül intenzív kulturális szükségletekre.

(...)

A bolygó túlnépesedése, az energiaforrások kimerülése, a természeti környezet pusztulása, a mindezek következtében várhatóan fellépő tömeges migráció, éhezés és fegyveres konfliktusok, egyszerűen ez a jövőkép nem teszi-e mulatságossá a műveltségképről való fantáziálást „mint olyat”? És ha bekövetkezik az apokalipszis, a háború és a nélkülözés kora, jó lesz-e annak, aki tud deriválni, érti a DNS szerkezetét és tudja, mitől szonett a szonett?

Eszembe jut egy tíz-tizenöt éves egyetemi jelenet. Néhány lelkes diákkal a környezeti nevelés esélyeiről beszélgettünk, és oktatótársammal együtt drámai szavakkal hívtuk föl a fiatalok figyelmét a szinte biztosan bekövetkező katasztrófára. És ennél fogva persze a környezettudatos magatartás fontosságára. Az egyik éles elméjű hallgató azonban olyan kérdést tett fel, amely azóta is motoszkál bennem: tényleg a környezettudatosság előmozdítása-e a legfontosabb cél? Nem az lenne-e a nevelés feladata, hogy felkészítse az ifjúságot a katasztrófára? Hogy akkor hogy kell viselkedni, hogy kell élni? „Hogyan tisztelj gyerekes anyákat, / Ha rájuk dől az emelet.” „Hogy akkor mit is lehet csinálni, / Ha már a tetű ellepett?” (*Vas István: Dal az etiketről*) És ha ez a nevelés feladata, akkor ez nem üti-e ki végleg a műveltség megszerzésének életidegen értelmiségi problémáját a felnövekvő nemzedék teendőinek listájáról?

Talán nem – mondom minden diadalézés nélkül. Ha hihetünk *Faludy Györgynek*, a lefokozott lét recski világában élni segített a műveltség. A végletesen kiéhezett, rettenetesen fázó és agyondolgoztatott foglyok esténként szellemi dolgokról beszélgettek: ki mihez értett, arról adott elő. Aztán egyszer egy Borostóbi nevű fogoly bejelentette, hogy inkább többet alszik, és kevesebbet gondolkodik.

„Áttérek az algák életére. Addig, míg a dolgok nem javulnak – tette hozzá kényszeredett mosollyal. – Igen – folytatta bizonytalanul. – Áttérek a víz alatti algák életére. Még egy pillantást vettem rá – folytatja most már Faludy. – Az volt az impresszióm, hogy ennek az embernek meg kell halnia. Nem testi okokból, mint ahogy Ács jövendölte, hanem azért, mert megadta magát a halál gondolatának. Gyáva módon – gondoltam bosszúsan. Aztán magam elé néztem, és elfeledkeztem Borostóbiról, aki még mindig ott állt előttem: nyilván várta, hogy elhatározása megmásítására biztassam. Ez eszembe se jutott: azon töprengtem, hogy öt perccel ezelőtt Egrit akartam lehordani transzcendentális álláspontjáért, holott titkon én is ezt az álláspontot vallom. Aki nem beszél Platónról, annak meg kell halnia. Keats verseinek szavalása immunizál a tífusz baktériumok ellen.” (Faludy, 1989, 403–404.)

Akár az írói képzelet szüleményének is tekinthetnénk a recski kulturális köröket, ha nem tudnánk, hogy máshol, börtönökben is zajlott hasonló önképzés, sőt tudunk arról, hogy náci koncentrációs táborokban, például Dachauban színjátszás és zenei élet is volt a foglyok között, természetesen nem az SS kezdeményezésére. *Örkény István* is lelkes színházcsinálásról ír a *Lágerek népében*. (Örkény, 2011, 128–148.)

A sivár, diktatórikus körülmények között fellépő kultúraéhség szép irodalmi megfogalmazása *Ray Bradbury 451° Fahrenheit* című műve, amelynek félelmetes világában tilos az olvasás, elszánt emberek mégis életük kockáztatásával őrzik meg az irodalmi remekműveket. *Radványi Géza Valahol Európában* című filmjében pedig a zenének van szerepe a nyomorult sorsú, éhező és fosztogató gyerekek „megszelídítésében”.



Miért gondoljuk makacsul – anélkül persze, hogy bizonyosságunk lenne –, hogy a műveltség segíthet a túlélésben, hogy a lefokozott lét körülményei között nemcsak a kisportolt test, a fegyverek és szerszámok ügyes forgatása, hanem a szellemi hagyományba való beágyazottság is előnyökkel járhat? Azt hiszem, pontosan arról a szerepről van szó, amelyet a műveltség a modernitás évszázadai alatt mindig is játszott: szilárd értékrendet és fogódzókat adott az élethez. Ami elveszett a posztmodernben, az visszatérhet a nyomorúság időszakában. És ha csak nyomorúság kell hozzá, hogy visszatérjen, akkor teljesen nem is vészett el, hiszen abból éppenséggel mindig is volt bőven. *Trencsényi László* egy írásában beszámol arról, hogyan dolgozta fel egy „jobbára népművelőkből álló” csoporttal *Jókai Anna Magyaróra* című novelláját. Nagyon röviden a novella arról szól, hogy a tanárnő fáradtan, az élet terheit cipelve megy be az órára, ahol úgy alakul, hogy a gyerekek is elkezdnek mesélni az életükről: betegségről, prostitúcióról, bántalmazásról, halálról. Hanem a tanárnő azért észbe kap, és elkezd magyarázni a helyesírás szabályait, az egyiknél pedig kifejezetten ezzel a megjegyzéssel nyomatékosít: „ez a legfontosabb!” Egy pillanatnyi csend után a tanárnő az osztállyal együtt felszabadult nevetésben tör ki: ennyi sorstragédia közepette neki a helyesírás pitiáner szabálya a legfontosabb. *Trencsényi* eredeti értelmezésében a novella természetesen arról szól, hogy az élet – és az élettel való iskolai foglalkozás – sokkal fontosabb a helyesírásnál. A csoport néhány tagja azonban váratlanul más álláspontra helyezkedett. És innentől idézem:

„Szószólójuk úgy vélte, hogy éppen ellenkezőleg. Valóban az »összetett mondatok helyesírási szabályait« (vagy bármit) kell a »legfontosabb dolognak« tartani. Különböző összeomlana az ember, pláne a gyereke ember a ránehezülő sors hatalmas terhei alatt. Az emberséget, az emberi tartás támaszát bizony ezek az apró, amúgy a sorsunk számára jelentéktelen tudások, megtanulnivalók, elintézendők jelentik – kardoskodott a fiatalasszony.” (*Trencsényi*, 2001, 25.)

Talán így van, talán nincs. Talán azért kell újragondolni a műveltséget, hogy hasznát vegyük a hétköznapi életben, talán azért, hogy kapaszkodónk és támaszunk legyen, amikor minden összeomlik.

#### Hivatkozott irodalom

Esterházy P. (2003): *Jegyzetek I könyvhöz*. In: Esterházy P.: *A szabadság nehéz mómora*. Budapest: Magvető Kiadó

Faludy Gy. (1989): *Pokolbéli víg napjaim*. Budapest: Magyar Világ Kiadó Kft.

Liotard, J.-F. (1993): *A posztmodern állapot* (ford. Bujalos István, Orosz László). In: Bujalos I. (szerk.): *A posztmodern állapot*. Budapest: Századvég Kiadó, 7–145.

Mátrai Zs. (2009): *Új korszak küszöbén: a túlélés pedagógiája*. *Iskolakultúra*, 3–4, 122–128.

Montaigne, M. (1984): *A gyermekek neveléséről*. In: Vajda Mihály (szerk.): *Reneszánsz etikai antológia*. Budapest: Gondolat Kiadó, 328–355.

Örkény I. (2011): *Lágerek népe. Emlékezők*. Budapest: Palatinus Kiadó

Trencsényi L. (2001): *„Szemtől szemben”*. *Esetek és (bal)esetek a tanár-diák viszonyban*. Budapest: PolgArt Kiadó

## Kérdések, feladatok

- a) Igyekezzen megérteni a szenátor álláspontját! Tud-e mondani mellette szóló érveket?
- b) Mit tehet a történelemtanítás az aláhúzott mondatban szereplő képesség kialakítása érdekében? Igyekezzen több lehetőséget is felsorolni!
- c) Véleménye szerint mi a történelemtanítás értelme, feladata a kulturális, politikai és ökológiai válság közepette, amelyben élük?

## 4. Rövid idézetek

„[A történelem] nem nyárfák övezte sétány, mely hozzánk vezet, hanem tönkrement és megszakadt dolgainak tömegével együtt önálló valami. Ez szabja meg karakterét, és ez kelti fel az elfogulatlan érdeklődést abban, aki szemügyre veszi.” (Horst Gies, *Geschichtsunterricht*, 133. o., ford. Gy.A.)

„Aki történelmet tanul, tapasztalatunk szerint elsősorban nem azért teszi, hogy szenvedélyes módszerességgel darabokra szedje a forrásokat (...). Legtöbb esetben a történelmi események érdeklik, amelyek másféleségüknél, egyediségüknél, emberi közelségüknél fogva vonzóak.” (Christine Dzubieli – Benedikt Giesing, *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 69. évf. 11-12. sz., ford. Gy.A.)

„A történelem a tantárgyak közül egyetlenként az a keret, amelyen belül a problémamegoldás legfőbb útja az emberek és embercsoportok viselkedésének megismerése, tanulmányozása.” (Szabó Márta, *Történelemtanítás*, 1. évf. 2. sz.)

„(A) történelemtanítás fejleszti a társadalmi információk feldolgozásának, elemzésének képességét, nyújt bizonyos eszközöket a következtetések levonásához. (...) A történelemtudás szerepe azonban ennél jóval nagyobb és átfogóbb. Az iskolának általában véve is talán az a legfontosabb feladata, hogy segítsen minden fiatalnak önazonossága építésében.” (Szebenyi Péter – Vass Vilmos, *Iskolakultúra*, 12. évf. 2. sz.)

## Kérdések, feladatok

Nevezze meg azt a szöveget, amelyik leginkább felkeltette a figyelmét (akár mert egyetért vele, akár mert nem ért vele egyet)! Válaszát indokolja!

## II. fejezet. A nemzeti identitás

Az előző fejezetben a történelemtanítás iránymutató, identitásformáló szerepéről volt szó. Az identitás egyik legfontosabb eleme a nemzeti önazonosság. Miért van ez így? És milyen dilemmákat vet föl, milyen csapdákat rejt, amikor nemzeti látószögből tekintünk a történelemre?

### 1. Jakab György: A Nemzeti tankönyv margójára. [Történelemtanítás, 11. évf. \(2020\) 3-4. sz. \(részlet\)](#)

Sárospataki gyakorló tanításom során vezetőtanárom, Hajdú Pista bácsi nyomatékosan belém plántálta, hogy a történelemtanítás ahhoz hasonlít, mint amikor esténként édesanyám vagy édesapám odaült az ágyamhoz és mesél a családjáról. A dédszülőkről, nagybácsikról, unokatestvérekről, akik “sokra vitték”, vagy “valami furcsaságot csináltak”. Akik jó vagy rossz példát mutattak számunkra, akikre büszkéek lehetünk, akiket mások is tiszteltek.

Számomra tehát a történelemtanítás mindig egy konkrét közösséghez (család, lakóhely, nemzet), a közösség értéktudatához, összetartozásához, múltjához és jövőképehez kötődik. Ez a megközelítés persze óhatatlanul elfogult (mi kalandozunk, ők rabolnak), de az adott közösség hosszú távon működő belső integrációjához és sikeres külső kapcsolatrendszeréhez reális önismeretre is szükség van.

Ha ebből a szempontból vizsgálódunk, könnyen belátható, hogy a történelemtankönyveknek és történelemoktatásnak lényegében szakrális, közösség-szervező funkciója van, amely szorosan összefügg a XIX. századi magyar nemzetállam-építéssel: a kötelező iskolai történelemoktatásnak kellett egységesíteni (homogenizálni) az etnikailag és szociálisan is roppant heterogén magyar társadalom múltszemléletét. Ebben az esetben a szakrális kifejezés nem metafizikus gondolkodásmódot jelent, hanem – Émile Durkheim értelmezésében – a közösségek kulturális integrációjához nélkülözhetetlen kollektív hiedelmeket. Olyan egységes „szimbolikus valóságot”, amely révén mozgósítódnak a társadalmi összetartozás érzelmi kötelékei, amelyek a mindennapi tapasztalatok fölé emelkedve egységes kollektív képbe és történetbe sűrítik a múltat, a jelent és a jövőt: arról, hogy „kik vagyunk” és „miben vagyunk mások, mint a többi közösség”. Durkheim a szekuláris értelemben felfogott szakralitásnak két aspektusát elemzi: a mítoszt és a rítust. A mítosz az idealizált világrend egységes rendszerben elmondott története, a rítus pedig ennek a történetnek az „eljátszása”: szertartás vagy cselekvés formájában való megjelenítése. A szertartás, a rítus azért fontos, hogy a közösség tagjai ezen keresztül kapcsolódhassanak, „kommunikáljanak” a szimbolikus valósággal, a közösséget szimbolizáló személytelen erővel, ami érzelmileg megerősíti őket.

Ebben az értelemben a történelemoktatási kánon maga a mítosz. A mindenkori tankönyvekben megfogalmazott történetek lényegében előre értelmezett és egyféleképpen értendő narratívumok, amelyek tanulságos „végeredményeket”, valamint a nemzeti értékek és tulajdonságok (hazafiság, önfeláldozás stb.) ismétlődő archetipikus megnyilvánulásait (államszervezés, nemzeti kultúra, honvédő harc) tartalmazzák. A történetiség legfeljebb a jól ismert szerkezetű történetek újabb és újabb történeti korszakokban való megjelenésében, ismétlődésében nyilvánul meg. A nemzeti történelem világának cselekvő megjelenítője – Durkheim által említett rítusa – a hétről hétre ismétlődő történelemóra, amely rendszeresen kiegészül az iskolai ünnepekkel és az emlékhelyek kultuszával. Ennek a tudásnak a fontosságát jól mutatja, hogy az újabb és újabb generációk két alkalommal – általános és középiskolában – is bejárják a nemzeti kánon teljes világát. A történelemórák ismétlődő szertartásain a diákok nemcsak ismeretekre tesznek szert, hanem érzelmileg is bevonódnak és hitet tesznek a nemzeti kultúra mellett. A hit szó itt azért is szerencsés kifejezés, mert jól mutatja az iskolai (tantervi) elvárás jellegét: ebben a zárt kanonizált rendszerben valójában nincs vita, „másként gondolkodni” is legfeljebb a mítoszon belül lehet: lehet azonosulni Koppánnyal vagy Szent Istvánnal, Széchenyivel vagy Kossuthal, de a szereplők mind a mítoszon belül értelmezhetőek csak.

### Kérdések, feladatok

- a) Tekintsen vissza általános és középiskolai történelemóráira! Mennyire illenek rájuk a szövegben körülírt mítikus, rituális funkciók?
- b) A tanári pályára készülve mennyire tud azonosulni ezekkel a funkciókkal?

## **2. Jakab György: A magyar nemzeteszme változásai és a történelemtanítás kánonja. Iskolakultúra, 18. évf. (2008) 5-6. sz. 3-28. o. (részlet)**

### A kulturális homogenizáció hatása

Történelemoktatásunk abban a korszakban született, amikor az iskolaszervező politikai elit legfőbb célja az etnikailag és kulturálisan egységes, homogén nemzetállam megteremtése volt. Ebből következően a történelem tantárgy alapstruktúrájában a nemzeti összetartozást megfogalmazó egységesítő funkciók kerültek túlsúlyba. A nemzeti közösségen belül jelentkező – etnikai és szociális – különbözőségeket elhanyagolhatónak tekintették (remélték). Ez a felfogás azt szeretne volna elérni, hogy az egy nemzetben élőknek azonos és közös múltképük alakuljon ki az iskolai történelemoktatás eredményeképpen, ezért az akkor születő történelem tananyagban szisztematikusan összemosódnak a magyar állam és a magyar nemzet fogalmának különböző jelentései. Az elmúlt bő száz év történelemkönyvei, bár tartalmuk szerint lényegében mindig a magyar állam történetét dolgozzák fel, de a szövegek és belső címek sohasem

egyértelműek abban az értelemben, hogy a magyar állam vagy a magyar etnikum történetéről szólnak-e. Az állam(polgári) értelmezés szerint a magyar nép kifejezés a magyar állam területén élő lakosság egészére vonatkozik anyanyelvtől függetlenül, s ebben az értelemben mindenki a magyar kultúra részese is egyben, aki magyar területen, azaz a magyar állam területén lakik. Az etnocentrikus értelmezés szerint viszont a „magyar nép” a magyar identitástudattal rendelkező, magyar nyelven beszélő emberek közössége, amely egységes etnocentrikus nemzeti kultúrával és területtel („magyar anyaföld”) rendelkezik. A kétféle megközelítés összemosása, összekeverése a dualista korszak nemzetállam-építő történelemszemléletéből ered, de napjaink történelem tananyagai sem mentesek ettől a szándékosan pontatlan és zűrzavaros leegyszerűsítéstől. A 20. század elejéig mindez még nem igazán okozott gondot a történelemkönyvekben, hiszen a történelemoktatási kánon szerint lényegében még egybeestek a nemzetállam politikai, területi, kulturális és etnikai határai, ezért a „magyar” mint kifejezés nemzetállami értelemben – a nemzetiségek folyamatos tiltakozása mellett – még úgy-ahogy egységesen értelmezhető volt. Mindez azonban jóval problematikusabbá vált „Trianon után”, amikor például a „magyar” kifejezés már mást jelent kulturális és politikai értelemben. Napjainkra tehát ez a tradicionálisan homogenizáló nemzetállami szemlélet mindinkább tarthatatlanná válik, ezért érdemes volna tisztáznunk a magyar nemzetre vonatkozó fogalmainkat. Gondoljunk csak például arra a

- magyarországi roma, sváb stb. állampolgárra, aki történelemkönyvében azt olvassa, hogy „őseink a Kárpát-medencébe a Vereckei-hágón keresztül érkeztek Árpád vezetésével”; vagy
- kárpátaljai magyarra, akit Magyarországon sokan „rossz magyarnak”, asszimilánsnak tekintenek, ha megtanul ukránul, ruszinul; vagy
- szlovákiai szlovák polgárra, aki szívesen tekintené közös értéknek a magyar koronát, az Árpád-házi királyok „országépítő” tetteit, de ezt mi (etnikai és politikai értelemben is) kizárólagosan magyar értéknek tekintjük; vagy
- magyarországi polgárra, akinek ősei között számos „tót atyafi” volt, de ezt a kulturális gazdagságot ma nem igazán meri vállalni, mert akkor esetleg nem igazán tekintik magyarnak,
- s akkor még nem is beszéltünk az egyre nagyobb számban hazánkba érkező kínai „állampolgártársunk” magyarságáról.

(...)

Az általános erkölcsi szabályok és a nemzeti érdek

A romantikus nemzeteszme és a kizárólagosan nemzetközpontú történelemszemlélet legfőbb veszélye az, hogy relativizálja az egyetemes erkölcsi értékeket és normákat. Ahogy a katolikus (egyetemes) Isten helyére a romantika időszakában a „Magyarok Istene” került,<sup>1</sup> ugyanúgy került be a magyar nemzeteszmebe a „magyar igazság” kifejezés, amely a későbbiekben összekapcsolódott a „magyar érdek” fogalmával is. Ez az etnocentrikus szemlélet legfőképpen azt igyekszik elfogadtatni a magyar társadalom tagjaival és a külvilággal, hogy a „magyar

glóbusz” különleges világ, hogy a magyar nép történetére „valahogy” más szabályok vonatkoznak, mint a többi nép történetére. Természetesen ez még önmagában nem jelent magyar sajátosságot, hiszen minden nép, minden nemzet elfogult önmaga iránt. Ugyanakkor azonban azt tapasztalhatjuk, hogy a magyar közgondolkodásban – Európa nyugati országaihoz képest – hangsúlyosabban érvényesül a rendi („törzsi”) jellegű csoporttudat (a „mi és ők” elfogult elkülönítése), és – a térség országaihoz hasonlóan – kevésbé van jelen az általános értékek és szabadságjogok képviselőjének polgári szemlélete. Ezeket az elfogultságokat és egyoldalúságokat jól leplezik a különböző metaforák és nyelvi eufémizmusok, amelyek szemléletesen mutatják az iskolai történelemoktatás identitásképző, közösségszervező szerepét.<sup>2</sup> A „kalandozás” kifejezés például jól mutatja a nemzetközponturn történelemszemlélet rendi egyoldalúságát. Ez a szemlélet önmagát az értékvilág közepébe helyezi, s ezáltal önmagára más mércét alkalmaz, mint másokra, akiket amúgy is többnyire ellenségként kezel: mi kalandozunk, ők rabolnak; a mi uralkodónk erőskezd, az övék diktátor; mi rendezetten visszavonulunk, ők fejvesztve menekülnek stb.

Ez a leegyszerűsítő történelemszemlélet képtelen bemutatni a magyar történelem nemzetközi viszonyrendszerét, a társadalom működésének összetettségét, sokszólamúságát, illetve történelmi szereplőinek sokszínűségét, ezáltal irreálisan leegyszerűsíti a társadalmi érdekharckok és konfliktusok bemutatását is. Az (állam)nemzet-központurn történelemszemlélet ugyanis lényegében egy, esetleg két szempontból – a magyar államiságot fenntartó függetlenségi törekvések, illetve a modernizáció szempontjából – vizsgálja és értékeli „utólag” a történelmi eseményeket. Az iskolai történelemkönyvek ezeket a törekvéseket nyilvánítják kizárólagos „nemzeti érdeknek”, „nemzeti igazságnak”. Az adott történelmi korban másként gondolkodó, az utólagosan győztesnek nyilvánított féllel szembenálló erőket pedig többnyire a nemzeti érdekek árulójaként ábrázolják. I. (Szent) István vagy Koppány, Thököly Imre vagy Esterházy Miklós, Széchenyi István vagy Dessewffy Aurél, Kossuth Lajos vagy Görgey Artúr képviselte jobban a „magyar nemzet érdekét”, a „nemzeti értékeket”? Ezek a kérdések a maguk korában nyilvánvalóan sokkal bonyolultabbak voltak – legalább annyira, mintha ezt a kérdést a mai magyar politikai viszonyok vonatkozásában tennék fel. A történelmi visszatekintés esetében azonban az adott kor sokszínű alternatívitásából leegyszerűsített végeredmények maradnak, így a történetírói alternatívitás legfeljebb annyit jelent, hogy a különböző későbbi korszakok történészei és történelemtanárai – saját koruk legitimálása érdekében – a múlt hősei közül másokat választanak ki, mint elődeik: az elmúlt másfél évszázad történelemtankönyveiben például hol Széchenyi, hol Kossuth a reformkor hőse. Ráadásul a valóságos társadalmi viszonyok leegyszerűsítése, illetve a kizárólagos „nemzeti érdek” és „nemzeti igazság” keresése miatt a történelmi személyek utólagosan kiemelődnek reális történelmi dimenziójukból és társadalmi közegükből, ezért szükségképpen mitizálódnak és legendává válnak.<sup>3</sup> Így valóságos politikai erőterek, társadalmi konfliktusok helyett összeesküvők és az „igazi magyar érdekeket” képviselő hősök (megmentők) jelennek meg, illetve a reális társadalmi tagoltság és érdekharckok bemutatása helyett a nemzeti egység hamis aranykorszakai és a folyton ármánykodó magyar fátum: a „széthúzás” tölti meg

történelemkönyveink lapjait. Mindez nagymértékben megnehezíti a magyar társadalom – s lényegében térségünk – demokratizálási<sup>4</sup> lehetőségeit is.

Jegyzetek

1 Gerő András (2004): Képzelt történelem. PolgArt, Budapest. 8–12.

2 Itt ismét tetten érhető a történelemoktatás szakrális, vallásos jellege hiszen a közösséggel való érzelmi azonosulás szervezése korábban a vallások szerepe volt.

3 Ezek a valóságos történelmi közegükből kiemelt figurák tovább mitizálódtak az elmúlt évszázad számtalan rendszerváltása nyomán, hiszen a mindenkori ideológiai és politikai szükségletek igyekeztek „magukhoz igazítani”, magukhoz hamisítani történelmi nagyjainkat, saját kérdéseiket és válaszaikat adva a szájukba. I. (Szent) István például az elmúlt évszázadban hol nyugati, hol keleti mintára alkotta meg többnyire nemzetinek nyilvánított államát a különböző politikai kurzusokhoz igazodó történelemkönyvekben és ünnepi beszédekben.

4 Egy demokratikus társadalomban természetes jelenség az, hogy vita van, hogy sokféle kisebbséget, sokféle csoportérdekek kell összehangolni. Ebből adódóan mindenkinek meg kell tanulnia a konfliktusokkal együtt élni és a konfliktusokat kezelni. A mai magyar közéletben azonban többnyire még az intoleráns „törzsi” szemlélet uralkodik, ami szorosan összefügg az egyoldalú nemzetközpontú történelemszemlélettel. Aki hozzánk tartozik (a mi kutyánk kölyke), az csak jó lehet, a másik oldal képviselői csakis rosszak lehetnek, s ebből következően az erkölcs is viszonylagossá vált: ebben az értelemben minden vitázó fél önmagát tekinti a kizárólagos „nemzeti érdek” és „nemzeti igazság” képviselőjének, ezért a politikai életben nem különbözőképpen gondolkodó magyarok párbeszéde, hanem a mindenkori „jó és rossz magyarok”, „hazaárulók és honvédők” küzdelme zajlik, akik történelmi hagyományainkra hivatkozva nyugodtan fittyet hányhatnak az egyetemes erkölcsi szabályoknak.

### Kérdések, feladatok

a) Gondolt-e korábban a szöveg első részében felvetett (a megjelölt mondatban összegezhető) problémára? Mi a véleménye róla?

b) Mi a véleménye a 4. lábjegyzet aláhúzott mondatában megfogalmazott összefüggésről?

### **3. Salamon Konrád: Magyarságtudat és történelemtanítás. Történelemtanítás, 1. évf. (2010) 2. sz. (részlet)**

Az elmúlt években egyre erőteljesebbé vált az úgynevezett ideológiássemleges történelemoktatás hangoztatása, amely a gyakorlatban sajnos értéksemlegességet, azaz a korábbi „deheroizálás” ravaszabb formáját jelenti. E rendkívül kártékony felfogás a liberálisok azon divatos álláspontjából fakad, hogy a közösségeknek, társadalmaknak, tehát az iskoláknak sincs joga eldönteni, mi a jó és mi a rossz, hanem ezt rá kell bízni az egyénekre, adott esetben a diákokra. Az iskoláknak tehát ismertetniük kell a diákokkal a különböző elképzeléseket, s ők majd választanak ezek közül. Itt azonban felvetődik a kérdés: melyek azok az elképzelések, amelyeket az iskoláknak, mint választékot fel kell kínálni? Netán a rasszista elképzeléseket is?

Továbbá: a műveltség megszerzésének útján elindult diák rendelkezik-e annyi tudással, életpaszttal, hogy segítség nélkül döntsön e súlyos kérdésekben?

Mindennek kapcsán arra is fel kell hívni a figyelmet, hogy ha egy társadalomnak, nemzetnek nincs olyan értékrendje, amely különbséget tud tenni jó és rossz, hasznos és haszontalan között, akkor az a társadalom, nemzet elpusztul. Azt senki sem vitatja, hogy e kérdésekben néha nagyon nehéz dönteni, de dönteni kell, s egy nemzet története azokat az elődöket tartja igazán nagyoknak, akik a saját korukban e kérdésekben jól, tehát utódaik számára hasznosan döntöttek.

Az úgynevezett értéksemleges oktatással kapcsolatban felvetődik a kérdés: mindez miként értelmezhető a nemzeti múlt tanításában? Azokban az esetekben, amikor elődeink például élethalál harcukat vívták a betolakodó hódítókkal, akkor mindezt értéksemleges, szenttelenül tanítjuk, mint akiknek mindehhez semmi közünk, s netán viccelődünk az akkori magyarok hősi önfeláldozásán? S ugyanilyen értéksemleges kell-e tanítanunk azokat az eseményeket, amelyek során elődeink egyes csoportjai súlyos hibákat, sőt bűnöket követtek el? Jellemző példa, hogy az egyik XX. századi tankönyv kedves, vidám történeteket közöl az 1919-es proletárdiktatúra idejéből, s ezzel mindjárt elfogadhatóbbá, jópofa naiv emberek cselekedeteivé hamisítja a vörösterror időszakát. A közölt szemelvények természetesen hitelesek, de történetek vidám dolgok a náci birodalomban is. Azt hiszem, mindenki joggal háborodna fel, ha valaki ezek közlésével próbálná az ismert szörnyűségeket elhalványítani.

A történelemtanítás egyik feladata, hogy megismerve elődeink tetteit azokból a megfelelő tanulságokat levonjuk. Így lesz a történelem az élet tanítómestere. Másik feladata viszont, hogy erősítse a nemzeti összetartozás erejét. Mert a nemzet múltjának ismerete a legfontosabb közösség-szervező, azaz nemzetépítő erő. Ha egy népet megfosztanak múltjának ismeretétől, azzal azt a népet pusztulásra ítélik. Tudnunk kell ugyanis, hogy kik voltak az őseink, jó és rossz tulajdonságaikkal, s az a mi sorsunk, hogy az ő örökségük legjavát folytassuk.

A nemzeti történelmet tehát nem lehet jól tanítani nemzeti elkötelezettség nélkül, s akiben ez nincs meg, az erre a feladatra nem alkalmas. A nemzeti elkötelezettség természetesen nem nemzeti elfogultságot jelent, de erre bennünket, magyarokat nem is kellene különösebben figyelmeztetni, mert a múltunkkal való őszinte szembenézésben, a múltban elkövetett bűneink számontartásában szinte egyedüliek vagyunk.

A nemzethez, a magyarsághoz való tartozás tudatos vállalására nevelő történelemtanítás az Európai Unióban minden korábbinál fontosabbá vált. Mert régebben az egyes nemzetek, nemzetrészek önazonosságának megőrzését elősegítették a határok, illetve egyes területek elzárkózásai. Most viszont az úgynevezett munkaerő szabad áramlása következtében a kis nemzetek nagyon nagy nemzeti veszteségeket szenvedhetnek el, ha a más nyelvterületre költöző munkavállalói nem a későbbi hazatérés és a nemzeti azonosság megőrzésének szándékával kelnek útra. Tehát a nemzeti elkötelezettségre való nevelés minden korábbinál fontosabbá vált.



Fogalmazza meg, miben látja a különbséget e szöveg és az előző (3. sz.) szöveg megközelítésmódja között! Melyikkel tud inkább azonosulni? Válaszát indokolja!

#### 4. Viliam Kratochvíl: Etnikai sztereotípiák a történelemtankönyvek „mi” és „ők” konstrukcióiban. Történelemtanítás, 2. évf. (2011) 3. sz. (részlet)

Lássunk hát néhányat azok közül a képek közül, amelyeket másokról vagy magunkról őrünk különböző történelmi időszakokból, és amelyeknek a címzettjei tanulók voltak. 1893-ban például az algériai őslakosok gyerekei ezt olvashatták az iskolában: „Franciaország a világ legszebb országa. A rómaiak megtámadták a gallokat, akik állhatatosan harcoltak, de a civilizáltabb rómaiak erősebbek voltak és elfoglalták Galliát. A gallok, a rómaiak és a frankok intelligensek, szorgalmasak és bátrak voltak. Ha a kabilok és az arabok hallgatni fognak a franciákra, akkor boldogok és jobbak lesznek, és a nagy francia nemzet gyermekeinek fogják őket tartani.”<sup>1</sup>

Egy szlovákiai honismeret tankönyv 1997-ből: „Hiszen a mi hazánk valóban álmország [...], az itt lakó emberek jól érzik magukat és nemes szívűek.”<sup>2</sup> Majd 2008-ban újra egy honismeretben: „Megmutatom neked, mennyi szépet és varázslatosat kapott Szlovákia, milyen varázslatos országban születtetek. A szlovák lányok és fiúk ennek az országnak a legnagyobb csodái. Minden nap meggyőződhetnek róla, hogy ez nem akármilyen ország, hanem egy mesés föld. Szlovákiának hívják, és ez a világ legszebb országa.”<sup>3</sup>

Történelemtankönyv 1994-ből: „Szlovákia régi ország, de fiatal nép él itt. A szlovákok irodalmi nyelve csupán nem egész százötven évvel ezelőtt keletkezett, és csak 1993-ban teljesedett ki az önállóságuk, amikor a Szlovák Köztársaság keletkezett. Szlovákia nagyon bonyolult és nehéz úton küzdötte el magát eddig, azonban mindig önmaga maradt. Megpróbálták megtelepedni itt a kelták, a dákok, a germánok, a rómaiak, a hunok, az avarok, a mongolok, a tatárok – és hol vannak ma? De a szlovákok máig kitartanak. Mert az őseink mindig képesek voltak magukat a világgal mérni, mert semmiben nem maradtak el a kelták kiváló kézművességétől, sem a rómaiak leleményességétől, sem az avarok vagy a germánok elszántságától.”<sup>4</sup>

„A hegyes közép- és észak-szlovákiai vidék nem vonzotta a magyarokat, a sztyeppék szabad síkságainak fiait. Mivel eredetileg nem szándékoztak a Duna mentén tartósan letelepedni, nem volt szükségük a szlovák fára, hogy házat építsenek belőle, sem vasra az ekéhez. És végképp nem volt szükségük kőre, hogy abból templom épüljön, mivel továbbra is kitértak pogány hitük mellett. És így Szlovákia tovább élte a maga szorgos életét. A parasztok begyűjtötték a gabonát, vásznat szőttek, a szénégetők faszenet égettek, a bányászok érceket bányásztak, a vasöntők pedig vasat öntöttek. A papok terjesztették a keresztény hitet, és itt-ott a nagyurak is segítettek nekik kispapokat nevelni. Ilyen állapotok uralkodtak egészen 955-ig. Akkor az Augsburg melletti Lech folyónál az egyesített bajor és cseh hadak szörnyű vereséget mértek a magyarokra. A szinte kizsigerelt magyarok megértették, hogy a rablóhadjáratoknak végük.

Valahol le kell telepedniük. A kardokat ekévé kell alakítaniuk, és az addigi sztyeppe primitív vallásukat fel kell, hogy váltsa a kereszténység. Mert ha ezt nem teszik meg, ki fognak halni, mint a hunok vagy az avarok. Főleg a fiatal magyar fejedelem, Géza értette meg a helyzetet annak minden következményével. Ha a magyarok el akarják hagyni, vagy el kell hagyniuk a vándorló életmódot, akkor meg kell tanulniuk a földművelést, meg kell tanulniuk vásznat szőni, házakat, hidakat, erődöket és templomokat építeni. Igen, meg kell tanulniuk – de kitől? Hát a legközelebbi szomszédoktól, Szvatopluk egykori birodalmának szlovák lakosaitól, amelynek a területén letelepedtek. Hiszen ez a birodalom kiválóan meg volt szervezve. A kereskedőit a Fekete-tengernél éppúgy szívesen fogadták, mint a borostyán úton a Balti-tengernél vagy az Adriánál. Ez azt jelenti – és erről a magyarok a saját szemükkel meggyőződhetnek –, hogy a hazai kézművesek nagyon kívánatos árukat tudtak és tudnak termelni. Szép lányok és ügyes fiúk születnek náluk. Hitben élnek a földjük és a vallásuk iránt, amely vallás az egész gazdag Nyugat-Európa hite. Ezt kell hát elfogadniuk, és el kell fogadniuk a szlovákok életmódját. Ellenkező esetben a keresztény államok szent háborút indítanak a pogány magyarok ellen, és kipusztítják őket.”<sup>5</sup>

Ezek a honismeret- és történelemtankönyvekből származó részletek szemléletesen bizonyítják, hogy a didaktikai-történelmi szövegek állandó terei az etnikai kategóriák, sztereotípiák vagy előítéletek kialakításának és továbbadásának, mégpedig a „mi” és az „ők” kategóriáinak konstrukciójában. Ez a folyamat a múlttól való beszéd formájában zajlik, amelyben gyakran fontos szerepet játszanak az „ellenségek” és a „barátok”, mégpedig abban az értelemben, hogy a fölérendeltek mindig a „mi”, az alárendeltek meg „azok a mások”.

(...)

Az említett szempontok mind megjelennek a fenti idézetekben. Különösen erősen tükröződnek az Ősi nemzet, ifjú állam című 1994-es történelem segédtankönyvben, amely alcíme szerint a szlovák történelem áttekintését adja iskolásoknak. Nem mellékesen egyes szerzők rámutatnak arra a tényre, hogy az efféle célzatos tartalmi – ideológiai struktúrákat főként az általános iskolai tankönyvekben lehet tetten érni, amit teljes mértékben alátámaszt ez a könyv is.

(...)

A bemutatott beszédmód mutat egy, a közép-európai térségben hosszú ideje hagyományozódó jelenséget is, ti. a homogén nemzetet, illetve nemzetállamot. Ennek alapstruktúráiban az a tendencia uralkodik, hogy unifikálja, leegyszerűsítse, erősítse az együvé tartozás érzését, illetve a másik oldalon, hogy ellentéteket szítson, és azt hangsúlyozza, ami szétválaszt, elhallgatva azt, ami összeköt. E megközelítés árnyai kitartóan tovább élnek. Például a már említett 2004-es honismeret tankönyvben nem találunk megfelelő explicit említést arról, hogy a jelenlegi Szlovák Köztársaságban élnek nemzeti kisebbségek is! A szlovákiai magyarok konkrét megnevezése helyett a szerzők egy nevetségessé tévő sztereotípiát közölnek a könyvben, amely a legnépesebb magyar kisebbség jelenlétére utal az „Idem kúpat” (kb. *megyek fürdés*) mondat által, figyelmeztetve rá, hogy ezt nyelvtanilag helyesen „Idem sa kúpat”-nak (*megyek fürödni*) kell mondani. Ráadásul a szerzők ezt a megjegyzést helytelenül egy olyan rubrikában helyezték el, amely a nyelvjárási különlegességeket mutatja be, miközben a fenti mondat határozottan

nem nyelvjárási jelenség.<sup>6</sup> Kissé más eljárást választott a 2008-as, 1.-4. osztályoknak szóló tankönyv szerzője, amikor az egyes nemzeti kisebbségek felsorolásakor egyfelől a legnépesebb magyar kisebbséget az utolsó helyen említi, másfelől a másik nagyszámú szlovákiai kisebbséget, a romákat teljesen kihagyja, miközben róluk sem itt, sem máshol nem történik explicit említés a tankönyvben: „Szlovákiában vannak olyan területek is, ahol a szlovákokkal közösen élnek mint nemzeti kisebbségek németek, lengyelek, ukránok, ruszinok, csehek vagy magyarok.”<sup>7</sup>

Mind a fenti idézetek, mind a magunkról vagy másokról szóló kép kialakítására alkalmas módszerek bizonyos mértékben lecsapódásai azoknak a történelemtankönyveknek, amelyek hagyományosan csak és kizárólag szerzői-másodlagos szövegekből álltak, és amelyek az egyféle történeti igazságok leszögezésére és hangsúlyozására szolgáltak bármiféle „*lehetséges interpretációk megjelenítése*” nélkül. Ez azt jelenti, hogy ezekben a könyvekben a múlt hasonlóan „kemény” módon jelent meg, miként a fizika, kémia vagy biológia tankönyvekben. Az ilyen beszédmód sokáig az egyedüli történeti igazságok passzív befogadása felé vitte a tanulókat, miközben a hangsúly a memorizálásra és a reprodukcióra irányult, míg viszont az egyéb lehetséges értelmezések létrehozását, konstruálását kizárta.<sup>8</sup>

#### Jegyzetek

<sup>1</sup> Lambin, M. Jean (1993): Histoire 2. Hachette Livre, Paris, 286.

<sup>2</sup> Tolmáči, Ladislav és koll. (1997): Vlastiveda pre 4. ročník základných škôl. [Honismeret az általános iskolák 4. osztálya számára.] Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava, 3.

<sup>3</sup> Machala, Drahoslav (2008): Čítanie o Slovensku pre prvý stupeň základných škôl. [Olvasmányok Szlovákiáról az általános iskolák alsó tagozata számára.] Expol Pedagogika, Bratislava, 20.

<sup>4</sup> Ferko, M. – Marsina, R. – Deák L. – Kružliak, I. (1994): Starý národ – mladý štát. Prehľad slovenských dejín pre školy. [Ősi nemzet, ifjú állam. Áttekintés a szlovák történelemről iskolások számára.] Litera, Bratislava, 14.

<sup>5</sup> Uo. 38–39.

<sup>6</sup> Tolmáči, Ladislav és koll. (2004): Vlastiveda pre 4. ročník základných škôl. [Honismeret az általános iskolák 4. osztálya számára.] Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava, 11.

<sup>7</sup> Machala (2008) 20.

<sup>8</sup> Findor, Andrej (2009). Reprezentácie „začiatkov národných dejín” v slovenských učebniciach dejepisu v 20. storočí. Dizertačná práca. [A „nemzeti történelem kezdeteinek” reprezentációja a 20. századi szlovák történelemtankönyvekben. Disszertációs munka.] Univerzita Komenského. Fakulta sociálnych a ekonomických vied. Bratislava, 49.

#### Kérdések, feladatok

A szöveg egy neves szlovák történelemdidaktikus kritikája saját történelemtankönyveik nemzeti szempontból elfogult vonatkozásairól.

a) Milyen hasonlóságokat és milyen különbségeket lát a magyarországi történelemtankönyvekkel?

b) Milyen lépéseket tart szükségesnek a nemzeti elfogultság kiküszöbölése érdekében a hazai történelemtanításban?

## 5. Rövid idézetek

„(A) kollektív narratívumok elsajátítására leginkább a történelem tantárgy keretében kerülhet sor. (...) Pataki és Bruner is hangsúlyozza, hogy az iskolai nevelésnek kimondottan törekednie kellene a nemzeti elbeszélések világának megismertetésére. 'Csakis a narratív mód révén tudjuk felépíteni identitásunkat és megtalálni a helyünket a kultúránkban. Az iskoláknak gondozniuk, táplálniuk kell ezt a módot, és nem kellene természetesnek tekinteniük'” (Kinyó László, Magyar Pedagógia, 105. évf. 2. sz.)

„Minden kultúra elsősorban a saját értékeit közvetíti az iskolában.” (Szebenyi Péter – Vass Vilmos, Iskolakultúra, 12. évf. 2. sz.)

„Aki (...) a személyiség fölszabadítását a szervesült közösségek megszüntetésével, eufemizálva: kinyitásával (...) kívánja megvalósítani, az a társadalom elpusztításának útjára lép” (Závodszky Géza, Módszertani Lapok. Történelem, 3. évf. 4. sz.)

### Kérdések, feladatok

Nevezze meg azt a szöveget, amelyik leginkább felkeltette a figyelmét, akár mert egyetért vele, akár mert nem ért vele egyet! Válaszát indokolja!

### III. fejezet. További identitásformák

Az előző fejezetben a nemzeti önazonosság formálásáról volt szó. A történelemtanítás más identitásformák ápolásában is szerepet játszik. Ilyen az európai kulturális identitás, amelyet az egyetemes történelem tanítása közvetít, valamint a globális, regionális, helyi, nemzetiségi, nemi identitások. Mekkora súlya van ezeknek történelemtanításunkban?

#### 1. Knausz Imre: Miért tanítunk történelmet? In: Knausz Imre (szerk.): *Az évszámokon innen és túl.. Megújuló történelemtanítás.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2001, 11–23. o. (részlet)

A történelemtanítás hagyományosan – erőteljesen a 19. századtól kezdve – a *nemzetállamot* tekinti a kialakítandó azonosulás elsődleges alapjának. A nemzetállami fejlődés útjára tért országok történelemtanításának középpontjában így módon egy olyan fejlődéstörténet áll, amelynek főhőse a nemzet, cselekményét pedig annak származása, születése, megerősödése, fénykora és veszélyeztetettsége, az egység és függetlenség felé vezető útja, továbbá többé-kevésbé mai sikerei és kudarcai alkotják. A nemzeti orientáció mindamellettsé soha nem volt kizárólagos. Elsősorban a középiskolai oktatásban volt jelen mindig – érthető módon különösen a kis országokban, így nálunk is – *a művelt emberek országhatárokra átnyúló közösségéhez* való tartozás szempontja, amely az egyetemes történelem oktatása révén az identitás egy másik dimenzióját alapozta meg. Nyilván nem véletlen, hogy a világtörténelem az alapfokú oktatásban jóval alárendeltebb szerepet játszott. (...)

Távolról sem előzmények nélkül, de a huszadik század derekától nyugtalanítóan jelentkeznek világszerte azok az *új identitásformák*, amelyek kihívást jelentenek a történelemtanítás hagyományos nemzetállami elkötelezettségével szemben. Közülük látszólag a legkevésbé új Európa népeinek egymásra találása és az oktatás *európai dimenziójának* igénye. Bár Európa története mindig is jelen volt a magyar történelemtanításban, az európai identitás megalapozása mint funkció és különösen annak politikai követelményként való megjelenése viszonylag új elem. [Magyarország európai uniós tagsága] az elé a feladat elé állítja a történelemtanítást, (...) hogy kiemelten foglalkozzék az Európa népeit összekötő közös sajátosságokkal, a közös európai kultúra alapjaival. Az európaiság fogalma ebben az összefüggésben azokra a jellegzetességekre is utal, amelyek ezt a kultúrát más kultúráktól – elsősorban a világot a média által rohamosan internacionalizáló amerikai kultúrától – megkülönböztetik. Természetesen minden identitás ellentmondásos, és különösen ambivalens lehet a viszonyunk Európa kulturális közösségéhez. A kérdés itt nem elemezhető, de a problémát felvillanhatjuk, ha – történelmi szempontból – arra utalunk, hogy Európa egyszerre jelenti a világ agresszív

leigázását, a természetet kizsákmányoló individualizmust és másfelől a vallási és kulturális toleranciát, az emberi jogokat, az elesettekkel való szolidaritást.

Európa nemcsak sokarcú: regionálisan is tagolt. Változó formákban és tartalmakkal, de a múlt század óta tartósan jelen van Közép-Európában a térség népei egymásrautaltságának és összetartozásának tudata, a „közép-európeerség” gondolata. Szemben azonban az európai dimenzióval a *regionális identitás* jelenléte alig hatott az iskolai történelemtanításra. Pedig Közép-Európa nem egyszerűen régió, sokkal inkább filozófia: annak felismerése, hogy ezeknek az országoknak, népeknek a problémái sokszor azonos struktúrájúak, és hogy ezek a problémák különböznek mind az orosz, illetve ortodox Kelet, mind a fejlett Nyugat problémáitól. Az egyetemes történet tanítása Magyarországon – de más közép-európai országokban is – hagyományosan nyugati orientációjú, a szomszédos országok története csak érintőlegesen vagy úgy sem szerepel a tananyagban.

*Az emberiség egészével* való azonosulás mint érzés és vezérlő eszme legalábbis a felvilágosodás óta jelen van az európai gondolkodásban, az utóbbi néhány évtizedben azonban ezen a téren is lényeges változások következtek be. Ez az azonosulás ugyanis korábban nem lehetett több, mint egy absztrakt elkötelezettség „minden ember” iránt, illetve annak felismerése, hogy az emberi nem egységes, és hogy a nemzeti, faji (racial) stb. különbségek csak másodlagosak ehhez az alapvető egységhez képest. Az „emberiség” fogalma azonban elvont maradt elsősorban két okból. Egyrészt sokszor az alapvető információk hiányoztak a távolabbi népek életéről, „az emberiség” tehát jelentős részben egyszerűen ismeretlen volt. Másrészt a világ tagoltsága azt is jelentette, hogy a különböző népek különböző problémái között viszonylag kevés volt az érintkezési pont, az „emberiség” tehát inkább gyűjtőfogalom volt, mint valóságos közösség. Ismeretes, hogy mindkét vonatkozásban radikális változásokat hozott a *globalizációs folyamat*. Az információs és kommunikációs technológia forradalma testközelbe hozta a legtávolabbi népek életét is, még jelentősebb azonban az a változás, amelyet az ún. globális problémák felismerése indított el a közgondolkodásban. A természeti környezet rohamos pusztulása, az erőforrások kimerülése, a túlnépesedés egy olyan átfogó válság megnyilvánulási formái, amely kétségkívül egyszerre fenyegeti az egész emberiséget, és amely megteremti – meglehet, túl későn – az emberiséggel mint konkrét közösséggel való azonosulás lehetőségét és kényszerét.

A történelemtanítás egyoldalú nemzeti orientációját azonban nemcsak a nemzetállam „fölötti” közösségek részéről érik kihívások az utóbbi évtizedekben. Legalább ennyire erős a helyi társadalom és hagyományrendszer, a *lokális identitás*, a lokálpatriotizmus felfedezése. (...) A lakóhely, amelyről szó van, persze egészen különböző jellegű és méretű térségeket jelenthet a megyétől vagy néprajzi tájegységtől a több településből álló kistérségeken át a településig, illetve a kerületig, városnegyedig. Közös sajátosságuk azonban, hogy az országnál kisebb, közvetlenebbül megtapasztalható és legalább részben közvetlen emberi kapcsolatokon alapuló közösségekről van szó, erejük és jelentőségük éppen ebben rejlik.

Végül szólni kell arról, hogy helyet követel az oktatásban és ezen belül a történelemtanításban a *kisebbségi identitások* tarka karneválja is. Éspedig két szempontból: egyfelől a különböző kisebbségek tagjai igényelhetik jogosan, hogy az oktatás az ő identitásuk megalapozásához is

biztos fogódzókat nyújtson, másfelől azonban a többségi társadalom azonosságtudatának is szerves részét kell hogy képezze az a felismerés, hogy többség és kisebbség együtt alkotják a társadalmat, együttműködésük és együttélésük, egymás sajátosságainak tisztelete és megértése a társadalmi béke elemi előfeltétele. (...) Kétségtelen, hogy itt mindenekelőtt a *nemzeti-etnikai kisebbségekről* kell szót ejteni. Magyarország helyzete ebből a szempontból sajátos, hiszen az itt élő nemzetiségek történetének sokkal nagyobb hányada játszódott a magyar államiság keretei között, mint azt jelenlegi számarányukból sejteni lehetne. (A szlovákság esetében ez Trianonig a teljes szlovák történelmet jelenti.) Innen nézve elég sajátos helyzet, hogy a magyar történelem tanításának látószöge még a 18-19. század esetében is kizárólagosan nemzetállami, holott ekkor a magyarság számaránya 50% alatt volt, illetve azt csak kevéssel haladta meg. A nemzetiségek ebben a kontextusban csak mit nemzetiségi kérdés jelennek meg, kultúrájuk, életmódjuk, mentalitásuk: az általuk alkotott értékek nem tartanak számot a történelemtankönyvek érdeklődésére.

Külön ki kell emelni a *roma történelem* problémáját. A romák számaránya Magyarországon az ezredfordulón megközelíti az öt százalékot, miközben a történelemtanítás – akárcsak a többi tantárgy – egyáltalán nem vesz róluk tudomást. Át kell gondolni, milyen hosszú távú hatásokkal járhat egy nemzetiség történetének és értékeinek olyan mértékű kirekesztése a közoktatásból, mint ami jelenleg Magyarországon zajlik.

(...) A *nők* ugyan nem tekinthetők szigorúan véve kisebbségnek, helyzetük azonban indokoltá teszi, hogy a kisebbségekkel együtt tárgyaljuk a történelemtanításhoz való viszonyukat. A téma sajátosságát azt adja, hogy a női identitás nagyon kevéssé rendelkezik történelmi tudattal, de éppen ezen kíván változtatni a történetírás feminista kritikája: a történeti munkák – és a történelemtankönyvek is – igen nagy százalékban kizárólag férfiakról szólnak, figyelmen kívül hagyva az emberiség legalább felét kitevő női népeiséget. A 20. század második felében már érezhető a történettudomány fokozott érdeklődése és érzékenysége a nők és a jellegzetesen női problematika iránt, ez a változás azonban egyáltalán nem gyakorolt befolyást a történelemtanításra.

### Kérdések, feladatok

Mely típusú identitások közvetítését érzi ma problematikusnak vagy hiányzóknak a magyarországi történelemtanításban? Válaszát indokolja!

## 2. Susanne Popp: „Az emberiség történelme”, „egyetemes történelem”, „világtörténelem”, „nagy történelem”, mint az iskolai történelemtanítás didaktikai megközelítései. [Történelemtanítás, 12. évf. \(2021\) 3. sz. \(részlet\)](#)

A következőkben négy koncepciót szeretnék röviden felvázolni, amelyek véleményem szerint az egyetemes történelmi tantervek négy, elméleti és szemantikai szempontból releváns típusát képezik.

(...)

1. Először az „*emberiség történelme*” (*history of mankind*) nevű megközelítésről. Az egyetemes történelem tantárgy kezdetei arra az időre mennek vissza, amikor a nemzeti történelem még nem volt iskolai tantárgy. Az európai felvilágosodás újfajta egyetemes történelmet teremtett. Szekuláris történelemfelfogást, amely az emberi fajt kollektív történelmi szereplőnek tekintette, amely a környezetével folytatott racionális interakcióban létrehozta saját történelmét, a haladás eszméjét követve. (...) A felvilágosodásban gyökerező „emberiség történelme” nem vagy alig befolyásolta a történelemtanítás történetét, amelyet a nemzeté válás folyamata határozott meg, a patriotizmusra, nem pedig a kozmopolitizmusra nevelés. Továbbá az „emberiség történelme” filozofikus, spekulatív megközelítése a XIX. századtól kezdve már nem felelt meg a fejlődő történettudomány módszerbeli követelményeinek sem. (...)
2. Most rátérek a hagyományos értelemben vett „*egyetemes történelemre*” (*world history*). Nem az „emberiség történelme”, hanem az egyetemes történelem egy bizonyos típusa határozta meg a nemzetállamok iskolai történelemtanítását. Ma az egyetemes történelem a világon nagyon sok iskolarendszerben önálló tantárgy, vagy pedig egy átfogó történelemtanterv része, amely a nemzeti történelmet mutatja be, de kiegészíti egyetemes történelmi nézőpontokkal, melyek birodalmakat, államokat vagy úgynevezett nagy civilizációkat mutatnak be az egyes korszakokban. Ez a tantervi struktúra, mely világszerte népszerű, nagyon messze van az „emberiség történelme” integráns koncepciójától, mivel a történelem mint iskolai tantárgy hivatkozási pontja itt egyértelműen az adott ország nemzeti történelme. Ebből fakadóan az egyetemes történelem mindenütt alapvetően az, ami kívül esik a nemzeti történelmen. Emiatt viszont az egyetemes történelmi tantervek könnyen kimutathatóan nemzeti jelleget öltenek. Itt szemantikai ellentét mutatkozik a saját nemzetállammal és nemzeti történelemmel azonosított „mi” és az egyetemes történelem által kifejezett „nem mi” között, ahol az utóbbinak is az adott ország nemzeti történelme a fő viszonyítási pontja.
3. A „*globális történelem*” (*global history*) a következő koncepció. Az angolszász tudományosság nem különbözteti meg olyan szigorúan a hagyományos értelemben vett „egyetemes történelmet” és a „globális történelmet”, mint más tudományos közösségek. A „globális történelem” megkülönböztető jegye, hogy szeretné meghaladni az elméleti és az empirikus hiányosságokat, amelyeket az úgynevezett metodológiai nacionalizmus okoz a kutatásban és a történetírásban.



A hagyományosan strukturált „egyetemes történelem” politikai egységek, birodalmak, nemzetállamok sorának a története, míg a „globális történelem” elsősorban régiókat átfogó és globális cserefolyamatokat, kölcsönhatásokat tárgyal, valamint ezek hatását a helyi, regionális és nemzeti alrendszerekre.

A „globális történelem” koncepciója jelentősen különbözik az egyetemes történelemnek a világban domináns tantervi struktúráitól. Nem csak arról van szó, hogy a helyi, regionális és nemzeti egységek történelmét régiókon és nemzeteken átnyúló globális folyamatok szemszögéből vizsgálja, hanem arról is, hogy az egyes nemzeti történelmek szélesebb keretekbe ágyazódnak, ahol a saját nemzet a nemzetek egyikévé válik. A „mi” és a „nem mi”, azaz a nemzetállam és a világ többi részének szembeállítását teljesen abszurdnak tűnik a „globális történelem” szemszögéből.

Amennyire az újabb nemzetközi trendeket ismerem, nincs ilyen, kifejezetten globális jellegű iskolai tanterv. Értékes mintául szolgál viszont az igen alaposan átgondolt *National Standards for World History* nevű tanterv, amelyet Ross Dunn és társai készítettek a Los Angeles-i Kaliforniai Egyetemen működő Országos Történelemtanítási Intézetben az 1990-es években.<sup>1</sup>

Ez a tanterv is párhuzamosan alkalmazandó a nemzeti történelem tantervével, de a hagyományos tantervekkel szemben itt az egyetemes történelem struktúrája azon a gondolon alapul, hogy a régiókon átívelő és globális kapcsolatok egyre szorosabbá válnak az emberiség történelmében.

Az mindenesetre megfigyelhető, hogy az egyetemes történelem mai iskolai tantervei világszerte sok globális témával, ötlettel gazdagodtak. Ilyenek például az emberek, az eszmék, az áruk vándorlásának hatása a történelemben általában, illetve a helyi történelmekben. Ez azonban, tudomásom szerint, sehol sem változtatott az ideológiai szempontból nagyon vitatható komplementer szerkezeten: a mi nemzeti történelmünk az egyik oldalon, illetve az egyetemes történelem mint minden más nép történelme a másik oldalon.

4. Rátérek a „nagy történelem” (*big history*) tárgyalására. A „nagy történelem” kétségkívül származtatható a felvilágosodásban gyökerező „emberiség történelme” hagyományából. Közös pontjuk a határozottan racionális és szekuláris megközelítés, amely történeti szempontból kívánja megérteni az emberi faj helyzetét a világban, és azonosítani a történelmi fejlődés hosszú távú, alapvető mintázatait és változásait. Újdonság viszont a történészek és a természettudósok szoros együttműködése, amely lehetővé teszi, hogy a történelem ívét az ősröbannástól napjainkig megrajzolják. Emiatt az emberiség történelme sokkal átfogóbb, évmilliárdokra kiterjedő keretbe illeszkedik, ami meglehetősen relativizálja az embert középpontba helyező gondolkodás- és viselkedésmódokat.

Egy másik újdonság az emberiség történelmének alárendelése az ökológiatörténeti kereteknek, és az antropocén koncepciója,<sup>2</sup> mely felhívja a figyelmet arra a veszélyre, hogy ember képes lerombolni a rendszerszintű környezeti feltételeket, amelyek az emberi faj fennmaradását biztosítják.

Végül döntő jelentőségű közös pont az „emberiség történelme” koncepcióval, hogy a „nagy történelem” is a ráció, az emberi értelem és a tudomány teljesítőképességéből indul ki, amely képessé teszi az emberi fajt arra, hogy felismerje az óriási méretű összefüggéseket, azonosítsa a problémákat és a kihívásokat, és gondolkodjon a megfelelő megoldásokon.

A történelmi elemzés hatalmas térbeli és időbeli keretei miatt a „nagy történelem” természetesen nem tudja megjeleníteni az emberi társadalom történelmét, a szokásos politikai, gazdasági, társadalmi, eszmei dimenziókat úgy, ahogyan azt a történelem tantárgy tanterveiből ismerjük. Ezért a „nagy történelem” nem felváltja a létező tanterveket, hanem kiegészíti azokat.

Ezzel együtt komolyan kell venni a belőle fakadó figyelmeztetést. A történelemdidaktikának és a történelemtanításnak le kell győznie azt a szemléletmódot, mely az embert állítja a középpontba, és amely implicit módon jellemzi sok elméleti megfontolását és a történelemtanítást, különösen az egyetemes történelmi tantervek esetében.

#### Jegyzetek

1 National Standards for World History: Exploring paths to the present. Preface, [1994]. The Preface to the National Standards for World History.<http://www.hartford-hwp.com/archives/10/159.html> Továbbfejlesztett, internetalapú változata a World History for Us All:<https://whfua.history.ucla.edu/>

2 Az antropocén az a földtörténelmi kor, amikor a Földön az emberi hatás immár domináns befolyásossá válik. Kezdeté a XVIII. századra, megerősödése a XX. századra tehető, a vége a távoli jövőbe prognosztizálható. (A szerk.)

#### Kérdések, feladatok

a) Találkozott-e iskolai tanulmányai során a hagyományos, a szövegben „egyetemes történelemnek” nevezett megközelítésmódon túl a másik három típus valamelyikével? Ha igen, mely témák kapcsán?

b) Szükségesnek tartja-e növelni a felsorolt, alternatív megközelítésmódok súlyát a történelemtanításban? Válaszát indokolja!

### **3. Knausz Imre: Férfiak cselekedetei. Felszámolható-e a történelemtanítás nemi egyoldalúsága? [Taní-tani Online, 2019. április 12.](#) (részlet)**

Nem érdemes sok szót vesztegetni arra, amit mindenki tud. Ilyen közismert és jól dokumentált tény, hogy történelemtanításunk férfiközpontú abban az egészen egyszerű értelemben, hogy a tananyag döntően férfiakról szól. Erről tehát csak röviden. Szabó Hajnalka Piroska 2015-ben egy kitérő tanulmányban elemezte az általános iskolában használt történelemkönyveket.<sup>1</sup> Főbb

megállapításai – egy kicsit szubjektívan válogatva a kiterjedt kvantitatív elemzésből – a következőkben foglalhatók össze.

- Konkrét nők eleve kis számban fordulnak elő a tankönyvekben, és ha igen, akkor jellemzően férfiak „tartozékaként”, mint valakinek a felesége, lánya, anyja. Az egyetlen történelmi nőalak, aki egy egész lecke főszereplője, Mária Terézia.
- Az ún. női témák, vagyis a nőkről szóló történelmi témák nagyobb arányban fordulnak elő a didaktikai apparátusban, mint a tanulásban jellemzően fontosabb szerepet játszó főszövegben. Ez önmagában is a perifériára szorítja a témát.
- Azt gondolnánk, hogy minél jobban közelítjük tematikusan a jelent, annál erőteljesebben jelennek meg a nők a történelemtanításban, hiszen politikai szerepük igazán a 20. században nőtt meg. Ennek az ellenkezője az igaz, minden vizsgált tankönyvsorozatban a nyolcadikos könyvekben esett a legkevésbé szó a nőkről.
- Ahol női témák vagy női szereplők kerülnek szóba, meglehetősen sok a sztereotípiá, a nyelvi előítéletesség, az egyik tankönyv még kifejezetten szexista viccet is tartalmaz.

Összefoglalva: a tankönyvekben a nők „láthatatlanok”, a történelem fősodrán kívül, töredezetten tűnnek csak fel, és ilyenkor sem a férfiakkal egyenlő jelentőségű szereplőkként. A történelemóra a férfiak cselekedeteiről szól.

De hisz ez természetes! – mondhatnánk. A nők történelmi súlya korábban tényleg kisebb volt, és ha egyszer nem nők csinálták a történelmet, akkor elég mesterkélt dolog lenne női témákkal telerakni a tankönyveket. A történelem nagyobb részt a férfiakról szól, ezért a történelem tantárgy is a férfiakról szól. A döntéshozók alighanem valami ilyesmit gondolnak, és ezért nem merült fel komolyan egyik tantervi átalakulás idején sem az a terv, hogy nemi szempontból kiegyensúlyozottabbá tegyék a tananyagot. És valószínűleg ez a megközelítés számít természetesnek a szélesebb közvéleményben is. Csakhogy a történelemnek ez a percepciója – hogy ez valami férfidolog – maga is eredménye annak a módnak, ahogy a laikusok elsősorban találkoznak a történelemmel, azaz az iskolai oktatásnak. Történelemtanításunk ugyanis rendületlenül ragaszkodik a 19. századi államtörténeti hagyományhoz, amelyben a történelem legfontosabb szereplői az államok, az állami intézmények és az államférfiak. Ha viszont a történelemtanítás két vezető témája a politika és a háború, akkor a tanórákon politikusokkal és katonákkal fognak találkozni a kisdíjakok. És valóban, ők hosszú ideig kizárólag férfiak voltak.

Mi ennek a torz tananyagfelfogásnak az üzenete a nemi szocializáció szempontjából? Az első, hogy az ember alapértelmezetten férfi, és amúgy vannak nők is. Mint Aprajafalván, a hupikék törpikék különös világában, ahol a törp hímnemű, kivéve Törpillát. Konkrétabban: mind a lányok, mind a fiúk azt tanulják meg ebből, hogy az élet rendje ez: a komoly feladatokat a férfiak látják el, a fontos döntéseket a férfiak hozzák, és ha az ún. lényegre koncentrálunk, azaz a politikára és a háborúkra, az állam intézményeire, akkor a nők nem számítanak. Mondhatjuk persze, hogy tényleg ez volt az élet rendje évszázadokon vagy évezredekken keresztül, és éppen ezt kell bemutatnia a történelemnek. Csakhogy a helyzet az, hogy nem mutatja be. A férfi és nő közötti hatalmi kapcsolatot a politikatörténet, ahogy az a tananyagban megjelenik, nem tudja tematizálni, mert sajátos látószögéből kiesnek a nők. Alárendelt helyzetük nem tud téma lenni,

amíg cselekvő személyekként meg nem jelennek. És a dolog így és ettől veszélyes: a nők láthatatlansága lehetetlenné teszi a komoly reflexiót a múltnak erre a dimenziójára, az egyenlőtlenség eszméje észrevétlenül keríti hatalmába az elmét. Azt persze mondani sem kell, hogy a tanulók elméje nem üres lap, a férfielvű világ üzenete nem a semmibe írja bele magát, hanem a tanulók iskolán kívül szerzett napi tapasztalataival illeszkedik harmonikusan. A nők nélküli történelem patriarchális világunk adekvát kiegészítője és megerősítője.

Ennél azonban többről van szó. A történelem iskolai tananyagából kibontakozó világ nemcsak attól férfielvű, hogy férfiak a szereplői, hanem az általa megjelenített értékrendtől is. Nagyon kockázatos dolog sajátos férfi és női értékrendről beszélni, semmiképpen nem akarom az értékeket biologizálni, vagy pláne előírni, hogy hogyan gondolkodják egy nő vagy egy férfi. Az azonban kétségtelen, hogy bizonyos értékek hagyományosan inkább a nőkhöz, mások inkább a férfiakhoz kötődnek, és alighanem kijelenthetjük, hogy mai történelemtanításunk az utóbbit közvetíti – mind a fiúk, mind a lányok felé. Az utóbbit fogadtatja el mint természetes normát. Ha nagyon radikálisan akarok fogalmazni – és igen, most ezt akarom tenni –, akkor azt mondom, hogy az agresszió kultúrájáról beszélek. Legközvetlenebbül persze a háborúk kapcsán. Bármennyire is igaz, hogy a háborúk megkerülhetetlen részei az emberiség történetének, hogy a háborúellenes neveléshez is szükséges megismerni a háborúkat, és hogy a háborúk megértése nélkül nem értjük meg az ember működését, ennek ellenére: van igazság abban, hogy a történelemtanításban túl sok a háború. Pontosabban itt is: túl sok a reflektálatlan, túl könnyen kezelt, túl könnyen elintézett háború. Történelemtanításunk trivializálja a háborút, néhány sorban elintézhető sztenderd konfliktuskezelési módként jeleníti meg. Később szeretnék rátérni arra, hogy mi minden hiányzik ebből a megjelenítési módból, itt csak egy elemre utalnék: míg a 20. század háborúi esetében szerencsére nagy hangsúlyt kap a szenvedés, a szörnyűségek bemutatása, a korábbi háborúk kapcsán, különösen az ókor és középkor vonatkozásában ez nem jelenik meg, holott azok is az ölésen alapultak. Minél élményszerűbb és izgalmasabb a történelemtanítás, annál kifejezettebb lesz a háború romantikája, a férfias kaland apoteózisa.

De az agresszió kultúrája nemcsak a háborúhoz kapcsolódik. „A háború a politika folytatása más eszközökkel.” Clausewitz híres mondása világosan beszél a politikában mindig is benne rejlő háborús logikáról. Itt is a „ki kit győz le” kérdése uralkodik, a zéró összegű játszmák világa ez, amely kíméletlen a másik emberrel, ha a célok érvényesítéséről van szó. „Csapásokat adunk, és csapásokat kapunk. Az élet nem habostorta, Pelikán.”

Van-e alternatívája az agresszió macsó kultúrájának? Most veszem a bátorságot, és ezt a másik világot azzal a kifejezéssel nevezem meg, amelyet Ferenc pápa olyan szívesen és gyakran használ: a találkozás kultúrája. Odalépni a másik emberhez, és megpróbálni megérteni. Ráhangolódni a másikra és együttérezni vele. Különösen odafigyelni a szenvedésre, ami ugye éppen az ellentéte annak, amit az előbb a háború trivializálásának neveztem. És ez kétségkívül inkább feminin dolog. Gondoskodás és win-win játék. Valami olyasmi, ami mindig jelen volt a történelemben, de általában a háttérben, a magánélet homályában. Otthon, a négy fal között.

Amikor azt mondom, hogy történelemtanításunkban láthatatlanok a nők, azt is mondom, hogy a gyűlölet kultúrája elfedi a szeretet kultúráját, és azt a nagyon fontos összefüggést, hogy az emberiség már rég kipusztult volna, ha az utóbbi nem lett volna jelen mindig a történelemben. Félreértés ne essék, nem állítok olyan butaságot, hogy a férfiak gyűlöletre születtek, a nők pedig – ó, Antigóné! – csak a szeretetre. De azt igenis állítom, hogy a férfiasság uralkodó konstrukciója sok vérzivataros századon keresztül volt táptalaja a gyűlöletnek, miközben a másik iránti érzékenység inkább csak azokban a sarkokban bontakozhatott ki, amelyeket a nők uraltak.

Jegyzet

1 Szabó Hajnalka Piroska: Általános iskolai történelemtankönyvek női témáinak összehasonlító elemzése I-II. Történelemtanítás, 6. évf. (2015) 1–2. sz. és 7. évf. (2016) 1–2. sz.

### Kérdések, feladatok

- a) Hogyan viszonyultak általános és középiskolai történelemtanárai a társadalom-, életmód- és kultúrtörténeti témákhoz?
- b) Helyeztek-e hangsúlyt a nők helyzetének, női példaképeknek a bemutatására?
- c) Mi a véleménye az aláhúzott állításról?

### **4. Kiss Csilla: Miért és hogyan tanítsunk nőtörténetet? Melléklet: Válogatott nőtörténeti bibliográfia az általános és középiskolai történelemtanításhoz. Történelemtanítás, 13. évf. (2022) 1. sz. (részlet)**

A 2020-ban bevezetett NAT és a történelem kerettantervei<sup>1</sup> már nem tartalmazzák a *Nők és férfiak életmódja és társadalmi helyzete, életformák* hosszmetzeti témát. A középiskolai kerettantervben egyetlen, kifejezetten nőtörténeti altéma van „*A nők helyzetének megváltozása*” címmel „*Az első világháború és hatása*” témán belül, ha csak a „*Mária Terézia: együttműködés és reform*” című témát nem soroljuk ezek közé. Ezen kívül van még néhány olyan téma és altéma, amelyikbe beleérthető a nőkről való gondolkodás is: „*Az ipari forradalmak társadalmi és környezeti hatásai*”, „*Társadalom és életmód a dualizmus korában*”, az „*Életmód és társadalom*” altéma „*Az 1930-as évek Magyarországa*” témán belül. Az általános iskolai kerettantervben ennél több, kifejezetten a nőkhöz kötődő témát és altémát találunk: Az „*Árpád-kori szentek*” téma egyik altémája „*Szent Margit*”, Mária Terézia esetében pedig „*Mária Terézia, a családanya és uralkodó*” az altéma címe. A 8. évfolyamos ún. hosszmetzeti témák között pedig szerepel „*A női szerepek változásának áttekintése a történelem során*”. Ha a kerettantervben előírt lexikát vizsgáljuk, akkor a középiskolai kerettantervben négy nőt (és egy

istennőt) találunk: Szent Margit, Mária Terézia, Salkaházi Sára, Slachta Margit (és Pallasz Athéné). Szerepel még a kerettantervben a „pesti srácok” megjelölés is, kérdés, hogy ebbe beletartoznak-e az 1956-ban harcoló „pesti lányok” is vagy sem ... Az általános iskolai lexikában rajtuk kívül szerepel még [Szűz] Mária, Szent Erzsébet és Egerszegi Krisztina.<sup>2</sup> Az új érettségi vizsgaleírásban szereplő emelt szintű „plusz lexika” személynévanyaga 68 férfinévet tartalmaz – ebből öt mitológiai alaké –, női név viszont csak 4 fordul elő, akik kivétel nélkül mitológiai alakok: Ízisz, Aphrodité, Athéné és Héra.<sup>3</sup>

(...)

A nőtörténet tanórai és a tanórán kívüli tanításának lehetőségei

A középiskolai történelemtanárok sokszor panaszkodnak amiatt, hogy hatalmas a tananyagmennyiség, amit meg kell tanítani négy év alatt, nem jut idő az elmélyülésre egy-egy témában, arról nem is beszélve, hogy közben képességeket is kellene fejleszteni. Szintén általános tapasztalat, bár tudtommal erről még nem született hivatalos mérés, hogy legkevésbé a 19–20. századi történelemre marad idő, annak ellenére, hogy a kerettanterv szerint minimum az időkeret felét erre kellene fordítani, és az érettségi témakörök fele, valamint az írásbeli és szóbeli érettségi feladatok fele is az 1849 utáni történelemre vonatkozik. (Ezen a rendszeren nem változtatott a 2020 szeptemberétől érvényes új kerettanterv és a 2024. májusi vizsgaidőszaktól alkalmazandó új érettségi vizsgaleírás sem.)<sup>4</sup>

Gyakran hallani kollégáktól azt is, hogy örülnek, ha a „kötelező” tananyagot „le tudják darálni”, nemhogy még nőtörténeti, életmód- és mentalitástörténeti anyagokat vigyenek be „pluszban” a tanórákra. Az általános iskolában kicsivel több idő jut az életmód- és kultúrtörténeti leckékre, különösen az új NAT és kerettanterv mozdult el ebbe az irányba.<sup>5</sup> Jelen írásnak nem célja, hogy a tananyag kiválasztásának szempontjairól, a tananyag (át)strukturálásáról beszéljen, de azt mindenképpen fontosnak tartom megjegyezni, hogy a történelemórán nem a tankönyvet kell megtanítani A-tól Z-ig.<sup>6</sup>

(...)

Saját gyakorlatomban a nőtörténeti, életmód- és mentalitástörténeti tartalmakat a következő módszerekkel illeszttem be a tanítás menetébe:<sup>7</sup>

1. *Önálló tanóra/tanórák*: kedvenc témáim esetében szívesen rászánok egy vagy több tanórát is arra, hogy ezekről beszéljünk, filmet nézzünk, projektet csináljunk, vagy tanulói kiselőadásokat hallgassunk meg. Mivel ez a forma a legidőigényesebb, az így „elhasznált” időt máshol kell „megspórolni”. (Én általában az ókor és a középkor esetében „húzok” a tananyagból és válogatok bátran, hogy a 19–20. századra bőven maradjon idő; nem megyek bele részletesen olyan témákba, amelyek sem a közép-, sem az emelt szintű érettségiben nem kerülnek elő. Természetesen, ha valakinek az ókor a kedvence, akkor arra szánjon plusz időt, és a későbbi korok tananyagából „húzzon”). Az alábbi témák feldolgozására szokott sor kerülni önálló tanóra/tanórák keretében:<sup>8</sup> 1. Híres nők az ókorban. 2. Nők a középkorban. 3. Árpád-házi női szentek és boldogok. 4. Kora újkor magyar nagyszonyok. 5. Női sorsok 1848–49-ben. 6. A női szerepek változásai a hosszú 19. században. 7. 19. századi divattörténet. 8. A nők

és a Nagy Háború. 9. A női szerepek változásai a két világháború között. 10. Nők a második világháborúban. 11. Női jogok és feminizmus a 20. század második felében. 12. „Kádár leányai”.

2. *Tanórai résztema:* ha kevesebb idő áll rendelkezésre, vagy tudatosan nem akarok valamire egy teljes órát szánni, akkor csak az óra egy részében foglalkozunk vele, például úgy, hogy egy történelmi esemény női szereplői kerülnek előtérbe. A holokauszt idején zajló embermentéshez kapcsolódóan Raoul Wallenberg, Angelo Rotta, Carl Lutz, Giorgio Perlasca, Sztehlo Gábor neve „csak” felkerül a táblára, míg Slachta Margit, Salkaházi Sára vagy éppen Karády Katalin embermentő tevékenységéről részletesebben beszélünk, ezekhez kapcsolódó képi és szöveges forrásokat dolgozunk fel. Vagy a második ipari forradalom témakörénél a tudósok, felfedezők kapcsán nem Edisonról vagy Henry Fordról beszélünk részletesebben, hanem Marie Curie-ről.

3. *Házi feladat:* sokszor élek ezzel a lehetőséggel, a diákoknak el kell olvasniuk hosszabb-rövidebb cikkeket (mint amilyenek a mellékelt bibliográfiában is találhatóak), meg kell nézniük egy film- vagy videórészletet, vagy rá kell keresniük valamire. Feladatuk lehet prezentáció vagy plakát készítése egyénileg vagy csoportban, a képi vagy szöveges forrásokhoz kapcsolódó kérdések megválaszolása otthon vagy a következő órai szóbeli feleletben. A témától és/vagy a szövegek jellegétől és hosszától is függ, hogy a feladat mindenki számára kötelező vagy csak szorgalmi jellegű, és ez határozza meg azt is, hogy egyik óráról a másikra kell-e elvégezni, vagy hosszabb idő van rá.<sup>9</sup> Ha a tanórán valamilyen téma, történelmi helyzet, személy stb. felkelti a gyerekek érdeklődését, szívesen adok fel nekik plusz olvasnivalót ezekkel kapcsolatban.<sup>10</sup>

4. *Kötelező olvasmányok:* saját gyakorlatomban szívesen élek ezzel az eszközzel – ebben az esetben nyilván számít, hogy olyan gimnáziumban tanítok, ahová a tanulás iránt motivált diákok járnak. Általában minden tanévben egy, esetleg két ilyen kötelező olvasmány van. Ezekre a tanórákon is építek, illetve szoktam íratni belőlük olvasmány-ellenőrző dolgozatot, amelyre ötöst, semmit vagy elégtelent lehet kapni.<sup>11</sup> Kifejezetten nőtörténelmi vonatkozású kötelező olvasmány kettő van: 11. évfolyamon Hunyady Sándor *Bakaruhában* című novellája,<sup>12</sup> 12. évfolyamon pedig Polcz Alaine *Asszony a fronton* című memoárja.<sup>13</sup> Fakultációs csoportokban hosszabb részleteket szoktam kiadni Kánya Emília,<sup>14</sup> Andrassy Katinka<sup>15</sup> és Edelsheim-Gyulai Iona<sup>16</sup> emlékirataiból, valamint Andrassy Iona<sup>17</sup> első világháborús, Horthy Miklósné<sup>18</sup> 1944-1945-ben írt és Pallavicini-Andrassy Borbála kitelepítési és 1956-os naplójából.<sup>19</sup>

#### Jegyzetek

1 A 2020-as NAT-hoz tartozó kerettantervek: [https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020\\_nat](https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat)

2 A 2012-es kerettanterv gimnáziumi lexikájában I. Erzsébet, Mária Terézia, Viktória királynő, Kéthly Anna és Margaret Thatcher szerepeltek, a hat- és nyolcosztályos gimnáziumokra vonatkozó lexikában ez a felsorolás kiegészült II. Katalinnal, az általános iskolai lexikában pedig szerepelt még Éva, [Szűz] Mária és Szent Margit. [https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2012\\_nat](https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2012_nat)

3 [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)

4 [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)

5 Történelem tanterv 2020 előadás-sorozat – az általános iskolai tanterv (Boronkai Szabolcs előadása) <https://www.youtube.com/watch?v=xcZjIIRYNT0>

6 A témáról bővebben lásd: Gyertyánfy András (2014): Gondolatok történelemtanításunk helyzetéről. Történelemtanítás, (XLIX.) Új folyam V. évf. 2-4. sz.; Knausz Imre (2012): A kötött tananyag és az oktatás hatékonysága. Taní-tani Online, 2012. február 25.; Knausz Imre (2017): Tananyag és valóság. Taní-tani, 2017. május 13.; VIT Olivér: Időcsapda – A történelemtanítás kihívásai a szakgimnáziumokban. Újkor.hu, 2018. december 2.

7 A nő történet tanítási lehetőségeiről lásd: Knausz Imre (2019): Férfiak cselekedetei. Felszámolható-e a történelemtanítás nemi egyoldalúsága? Taní-tani, 2019. ápr. 12.

8 Ez a legtöbb esetben a tanulók által készített prezentációk, projektek bemutatását jelenti, ritkábban tanári előadást.

9 A tapasztalat azt mutatja, hogy ezeket az érdekességeket, plusz tartalmakat szívesen elolvassák a diákok. Az esetek zömében ezek online könnyen hozzáférhető anyagok, és mivel az okostelefonok állandóan a gyerekek kezében vannak, rákattintanak ezekre is.

10 A diákok/csoportok egyéni érdeklődéséhez válogatott tananyag, illetve házi feladat kapcsán lásd még: Gönczöl Enikő: A történelmi tudás hálózata. Történelemtanárok Egylete, 2014. április 30.

11 Az esetek zömében ötöst lehet adni, ritkán fordul elő a „semmi” (látszik, hogy olvasta, de nem nagyon emlékszik a tartalomra).

12 Ha az időkeret lehetővé teszi, és az osztály is érdeklődő, akkor a novellából készült filmet (rendező: Fehér Imre, 1957), vagy néhány filmrészletet is megnézzünk.

13 Ha az időkeret lehetővé teszi, akkor tanórai keretben megnézzük az Elhallgatott gyalázat című dokumentumfilmet is (rendező: Skrabski Fruzsina, 2013).

14 Kánya Emília (1998): Réges-régi időkről. A szöveggondozás Fábri Anna és Kiss Bori munkája. Kortárs Kiadó, Budapest.

15 Károlyi Mihályné (1985): Együtt a forradalomban. Európa Kiadó, Budapest.

16 Gróf Edelsheim-Gyulai Ilona (2000): Becsület és kötelesség I. kötet. Európa Kiadó, Budapest.

17 Mindennek vége! Andrassy Ilona grófnő első világháborús naplója. Szerk.: Kovács Lajos. Európa Könyvkiadó, Budapest, 2015.

18 Horthy Miklósné (2015): Napló, 1944–45. Szerk. és az előszót írta: Bern Andrea. Libri Kiadó, Budapest.

19 Pallavicini-Andrassy Borbála kitelepítési és 1956-os naplója. Gondolat, Budapest, 1990.

## Kérdések, feladatok

A bemutatott módszerek közül melyekkel találkozott iskolai tanulmányai során? Vajon miért hiányzik egyikük-másikuk a hazai gyakorlatból?



**5. Dupcsik Csaba: A romák a történelem oktatásában. In: Romák a történelemtanításban. Történelemtanárok 17. Országos Konferenciája, 2007. október 13-14. Történelemtanárok Egylete, Budapest, 2008, 25-34. o. (részlet)**

Terestyéni Tamás 2002 őszén végzett egy kutatást arról, hogyan szerepelnek a cigányok a középiskolai történelem- és társadalomismereti tankönyvekben. Miután kizárta azokat a könyveket, amelyekben szerinte témájuk alapján nem is lett volna indokolt a cigányság említése (például mert csak az ókorral foglalkoztak), mintája 64 történelem- és 10 társadalomismeret-tankönyvre korlátozódott. Úgy találta, hogy a 64 történelemkönyvből 14, a 10 társadalomismeret-tankönyvből pedig 7 tartalmazott roma vonatkozásokat. Ezek a „vonatkozások” ráadásul a legtöbbször nagyon rövidnek voltak: 7 könyvben mindössze egyetlen mondatot, 6 másikban pedig egy bekezdést tett ki a hatszáz éve Magyarországon élő, hatvan éve a legnagyobb magyarországi kisebbségnek számító népcsoporttal kapcsolatos szöveg.<sup>1</sup>

Tegyük hozzá, hogy a helyzet feltehetően már az azóta eltelt időben is javult: egyrészt, a cigányság története megjelent az érettségi tematikájában, másrészt a történelem érettségire készülők nagy többsége például a 20. század történelmét három, azóta megjelent könyvből tanulja, és mindháromban a korábban „megszokottnál” lényegesen többet írnak a cigányokról.<sup>2</sup> Ugyan van még mit javítani a helyzeten, de a probléma lassan nem annyira a „*nincs miből* tanítani a cigányokról”, mint inkább az, hogy „*hogyan* tanítsunk a cigányokról”.

(...)

Így olyan ponthoz értem, ami első pillantásra talán ellentétben áll azzal, amit az összes többi előadó hangsúlyozni fog, és tulajdonképpen azzal is, amit más kontextusban én is hangsúlyozni szoktam. Nevezetesen, hogy fel kell fognunk: a romák (részben) *más* kulturális örökség részesei, és más társadalmi világokban éltek, mint a nem cigány többség, és első lépésként nekünk, nem romáknak ezt a másságot kell megértenünk, nem pedig gondolkodás nélkül lenéznünk vagy elutasítanunk. A történelem oktatása során azonban a tanulóknak négy év alatt *más társadalmak* százait fogják tanítani vagy legalábbis említeni. Az asszírok, az aztékok, a vikingek, a búrok, de akár az ezer, ötszáz vagy százötven évvel ezelőtt élt nem cigány magyarok is annyira „egzotikusak”, annyira *mások*, mint mi vagyunk, hogy ennek háttérében a mai magyar cigányok nem is annyira „radikálisan mások”, mint inkább kifejezetten az ismerősek közé fognak tartozni.

Ez a sokszínű másság azonban csak egyik oldala az érmének; a történelemtanításban fontos azt is hangsúlyozni, hogy nem népek, kultúrák, társadalmak, összefüggéstelen halmazáról van szó, hanem rengeteg kölcsönhatás érvényesült egy-egy adott korszakban, illetve hogy egy-egy korszak öröksége szinte sosem múlik el nyomtalanul, hanem tovább él, sokszor szinte észrevétlenül, akár napjainkig. Egy nagyon elterjedt séma szerint a cigányok évszázadokon át őrizték hagyományos életmódjukat, hagyományos kultúrájukat, változatlanul és

változtathatatlanul, miközben a környező társadalmak többször is átalakultak. Ideje belátnunk, hogy ez mítosz.

Az új, kompetenciaközpontú történelemoktatásban a forrás nem a tankönyvi szöveg „illusztrációja”, nem „megtanulandó anyag”, hanem az ismeretek fontos, talán legfontosabb hordozója: a tanulókat nem annyira arra kell megtanítani, hogy mi áll egy bizonyos forrásban, hanem inkább arra, hogyan olvassanak egy forrást és hogyan értelmezzék azt. Szokás azt mondani, hogy a romák „igazi” történelmét nem ismerhetjük meg, mert nem volt saját írásbeliségük, tehát nem maguk írták a róluk szóló forrásokat. Valójában azonban nincs ebben semmi különös, a történelemben ezzel korántsem állnak egyedül. Rengeteg néppel vagy azok bizonyos csoportjaival így volt: az inkáknak éppúgy nem volt saját írásbelisége, mint, mondjuk, a középkori magyar parasztságnak, ennek ellenére ki tudunk hámozni valamilyen ismereteket a mások által róluk írt forrásokból is, persze csak a kellő óvatossággal, forráskritika alkalmazásával.

Paradox üzenetet kell tehát hangsúlyoznunk: a romák kivételes, különleges nép, de mint ahogy *minden* nép kivételes és egyedi. Nem igaz az elterjedt toposz sem, hogy a cigányság „társadalmon kívül” élt, hogy „történelem nélküli” nép: a történelemben éltek ők is, változott az ő életük is az évszázadok során, mint valamennyi más népé, és ezekben a változásokban bizonyos hasonlatosságokat, párhuzamokat figyelhetünk meg más népekhez képest.

Mi következik a fentiekből a történelemoktatás számára? Elsősorban az, hogy a romákról szóló anyagot ne különítsük el egyfajta „tematikus gettóba”. Érdemes rendszeresen, akár csak egy-egy utalás, egy-egy mondat vagy bekezdés, egy-egy forrás erejéig foglalkozni a romákkal. *Legalábbis a négy tanév legnagyobb részében* (a 20. század második feléhez érve, amikor a cigányság válik a legnagyobb magyarországi kisebbséggé, természetesen ez már nem elég). Véleményem szerint ezzel az átlagos középiskolai oktatásban többre jutunk, mintha, mondjuk, egy külön kurzusban, egy fél éven vagy egy tanéven át heti két-három órában csak a cigányság történelméről lenne szó.

#### Jegyzetek

1 Terestyéni Tamás: Középiskolai tankönyvek etnikai tartalmai. In: Neményi Mária – Szalai Júlia (szerk.): Kisebbségek kisebbsége. A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2005, 283-315.

2 Bihari Péter – Doba Dóra: Történelem a 12. évfolyam számára. Műszaki, Budapest, 2006, 65., 136., 200-201., 242-245. o.; Száray Miklós – Kaposi József: Történelem IV. Középiskolák, 12. évfolyam. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2005, 253-258. o.; Dupcsik Csaba – Repárszky Ildikó: Történelem IV. Műszaki, Budapest, 2003, 119-121., 137., 148., 234-236., 285-288. o.

#### Kérdések, feladatok

a) Hogyan formálták a cigányságról alkotott képét általános- és középiskolai történelmi tanulmányai?

b) Milyen lehetőséget lát arra, hogy történelemtanárként segítse a cigányok társadalmi integrációját?

## 6. Rövid idézetek

„Én az ideologikus történelemtanításban hiszek. Szükségesnek tartom, hogy a diákok ezeken az órákon is megkapják a maguk kulturális védőinjekcióját a szétesett világ képzete és érzete ellen. A köznapi tudat szintjén – különösen a kamaszkorban, amikor meghatározó benyomások érik az élet nagy kérdéseiről a fogékony személyiséget – pusztító hatása lehet egy olyan világképnek, amely azt sugallja: a mindenség kaotikus, minden viszonylagos, a mércék nem működnek. A magasabb dolgok megvetése, ha kedvezőtlen körülmények folytán vezető értéké válik egy osztályban, megszüntetheti a történelemtanítás értelmét.” (Kronstein Gábor, Új Pedagógiai Szemle, 44. évf. 10. sz.)

„(I)deológiamentes iskola és tanítás vegytiszta formában nincs, ideológiamentes történelemtanítás pedig nem is létezhet! A lényeg, hogy eszmeiségünket ne erőltessük másokra.” (Csepela Jánosné – Horváth Péter – Katona András – Nagyajtai Anna, A történelemtanítás gyakorlata, 16. o.)

„Az persze előre még nem határozható meg, hogy a multikulturalizmus mindent relativizáló mentalitása hogyan és mennyire hozható összhangba a „nagy elbeszélés” által legitimált nemzetközpontú történetképpel, ám nem reménytelen a kettő olyan kombinálása, amely valamiféle egyensúlyt hozhatna létre közöttük.” (Gyáni Gábor, Új Pedagógiai Szemle, 47. évf. 4. sz.)

### Kérdések, feladatok

Nevezze meg azt a szöveget, amelyik leginkább felkeltette a figyelmét, akár mert egyetért vele, akár mert nem ért vele egyet! Válaszát indokolja!

## IV. fejezet. A történelmi gondolkodási képességek fejlesztése

Az előző három fejezetben a történelemtanítás magyarázó, identitásformáló céljáról volt szó. A tanítás másik fő célja a történelmi gondolkodás elsajátítása, azaz a történelmi gondolkodási képességek (kompetenciák) fejlesztése.

A történelmi gondolkodási képességek (kompetenciák) csoportosítása

- Ismeretszerzési eljárások: információszerzés médiumokból, az információk értelmezése és értékelése.
- Ismeretek rendszerezése: fogalmak, illetve térben és időben történő elhelyezésük segítségével. Fontos szerepet játszanak ebben az ún. tartalmi kulcsfogalmak.
- Ismeretek elbeszélése: történetmondás (narratív kompetencia).
- A történelem egészéről való gondolkodás: az ún. értelmező kulcsfogalmak alkalmazásával.

A történelemtanítás során fejlesztünk nem tantárgyspecifikus képességeket is (pl. kooperativitás, infokommunikációs technológiák használata). Ebben a fejezetben a történelmi gondolkodási képességekről lesz szó.

**1. Kaposi József: Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához. Oktatási segédlet. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest, 2020. (21-24. o.)**

A történelmi gondolkodás (historical thinking)<sup>1</sup> vizsgálata a nemzetközi történelemdidaktika elmúlt évtizedeinek az egyik sokoldalúan kutatott kérdése. A koronként ismétlődően visszatérő tanulói tudáshiány kritikáján túl a felvetett kutatói kérdések azzal is összefüggnek, hogy régóta verseng egymással a történelmi ismeretek megtanulására ('substantive history') irányuló tanítási elv, illetve a történettudományi gondolkodás megértésére ('disciplinary understanding') irányuló történelemtanítási stratégia. A téma sokoldalú megközelítését mutatja például Nagy-Britanniában a Schools Council History Project (SCHP), a kanadai The Historical Thinking Projekt, az USA-ban a History Standards fejlesztés (Kojanitz, 2013), vagy Hollandiában az Amszterdami Egyetemen indított vizsgálatok (Kojanitz, 2014). A kutatások-fejlesztések számos elgondolkodtató megállapításra jutottak. Például: „[...] a történettudomány szemléletének elsajátítása szükséges lehet ahhoz is, hogy racionálisan kontrollálni tudjuk magunkban a történelmi előítéletekre, történelmi öngazolásokra és a leegyszerűsítő

vélemények megfogalmazására való természetes hajlamunkat. A történelmi gondolkodás nem egy természetes folyamat, és nem is valami olyan dolog, ami magától kialakul a pszichológiai fejlődés során [...] valójában szemben áll azzal, ahogy általában gondolkodunk” (Wineburg, 2007, 11.). „A történelemtanuláshoz a történelmet diszciplínaként is meg kell érteni, e megértés bizonyítéka a kulcs metafogalmak egyre pontosabb értelmezése”. (Lee, 2005 Id. Kojanitz, 2018.) azaz olyan fogalmak egyre mélyebb megértése játssza a meghatározó szerepet ebben a folyamatban, mint a „történelmi változás”, a „történelmi ok és következmény”, a „történelmi jelentőség”, a „történelmi tény”, a „történelmi forrás”. Vagyis azok a fogalmak, amelyek segítségével a múlt eseményeire vonatkozó információinkat koherens interpretációkká alakítjuk. (Lee–Dickinson–Ashby, 2001)

A jelenlegi iskolai gyakorlat tekintetében a történelmi gondolkodás fejlesztését illetően egy paradox helyzetet lehet diagnosztizálni, ugyanis minden szaktanár hangsúlyozottan ezt a célt tekinti egyik leglényegesebb pedagógiai tevékenységének, mégis a középiskolát végzett diákok – sőt a történelem szakos egyetemi hallgatók is – arra panaszkodnak, hogy tanulmányaik során nem érzékelték markánsan az ilyen irányú tanári felkészítő munkát. Feltehetően az ellentmondás hátterében több tényező áll, például nincs szakmai közmegegyezés egy definíció elemeiről, tartalmáról és az erre való tudatos felkészítés elemeiről, lépéseiről. Miként arról sem, mit is jelent egy konkrét tanulási szituációban a történelmi gondolkodás, azaz mely kompetenciák milyen szintű alkalmazási képessége igazolja ennek meglétét, és melyek bizonyítják ennek részleges vagy teljes hiányát. Nem véletlenül van ez így, hiszen hagyományosan a megtanult ismeretek mennyiségét és összetettségét tekintették történelmi gondolkodásnak, miközben ez egy bonyolult szövetű komplex tudáskészletet jelent.

#### Jegyzet

1 A nemzetközi szakirodalom használja még a historical consciousness vagy historical reasoning kifejezéseket, sőt nem egyszer a historical literacy is ennek megjelölésére szolgál. Kojanitz: A történelmi gondolkodás fejlesztési irányai 191.

#### Hivatkozott irodalom

Kojanitz László (2013): A történelmi gondolkodás fejlesztése. Iskolakultúra, 2. sz. 28–47.

Kojanitz László (2014): A kerettanterv változásai – a történetmesélésétől a reflektív történelemszemléletig. Történelemtanítás online folyóirat. 1. sz.

Kojanitz László (2018): A történelmi gondolkodás fejlesztése az Újgenerációs tankönyvekkel. Történelemtanítás online folyóirat, 2018/05.

Lee, Peter J. – Dickinson, Alaric – Ashby, Rosalyn (2001): Children’s ideas about historical explanation. In: Dickinson, Alaric – Gordon, Pat – Lee, Peter J. (eds), Raising standards in history education, International Review of History Education, volume 3, The Woburn Press, London: 97-115.

Wineburg, S. (2007): Unnatural and essential: the nature of historical thinking. Teaching History, 129. sz.

## Kérdések, feladatok

Válasszon egyet az aláhúzással jelölt szakaszok közül, és fejtse ki róla a véleményét!

### **2. Csepela Jánosné – Horváth Péter – Katona András – Nagyajtai Anna: *A történelemtanítás gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000. (285–287. o.)**

Az önálló ismeretszerzés gyakorlatilag minden taneszközzel fejleszthető. Napjaink gyakorlatában leginkább a különféle szövegfeldolgozási eljárások (tankönyv, olvasókönyv, források elemzése, lexikonok használata, történelmi tárgyú cikkek, könyvrészletek feldolgozása, a Képes történelem sorozat és egyéb – fiatalok számára készült – történelmi albumok anyagának órai használata) a megszokottak. Valóban igen fontos, hogy tanítványainkat felvértezzük az írásos információk feldolgozásának képességével, de ne feledkezzünk meg arról, hogy az ismeretek megszerzését auditív forrásból (tanári közlés, gyerekek kiselőadásai, rádióműsorok, hangkazetták stb.), vizuális ismerethordozó segítségével (tankönyvek képei, transzparenszek, diaképek, diafilmek, reprodukciók, didaktikus rajzok, grafikonok, politikai karikatúrák stb.), továbbá az audiovizuális eszköztár (tévé, videó) alkalmazásával is gyakoroljuk.

Szövegfeldolgozás esetén a kezdő szakaszban el kell érünk – az egyszerű tényközlő forrást kivéve természetesen kellő forráskritikával –, hogy a tanulók ki tudják emelni a leglényegesebb gondolatokat kifejező 2-3 mondatot. (...) Később (a 6-8. évfolyam táján) már bátran adhatunk elemezni rövid elbeszélő forrásrészletet vagy törvényt. (...) A 7-9. évfolyamon már elvárható, hogy önállóan tudjanak felkészülni néhány oldalas népszerű-tudományos szövegből, s tudják bizonyítani a változásokat például a tankönyv grafikonjainak, statisztikai adatsorainak, táblázatainak elemzésével. (...) Ha folyamatosan gondoskodtunk az ismeretszerző képesség fejlesztéséről, akkor a 8-10. évfolyamon már tanítványaink döntő többségétől elvárhatjuk, hogy pl. egy-egy témában önállóan gyűjtsenek anyagot a napi sajtóból.

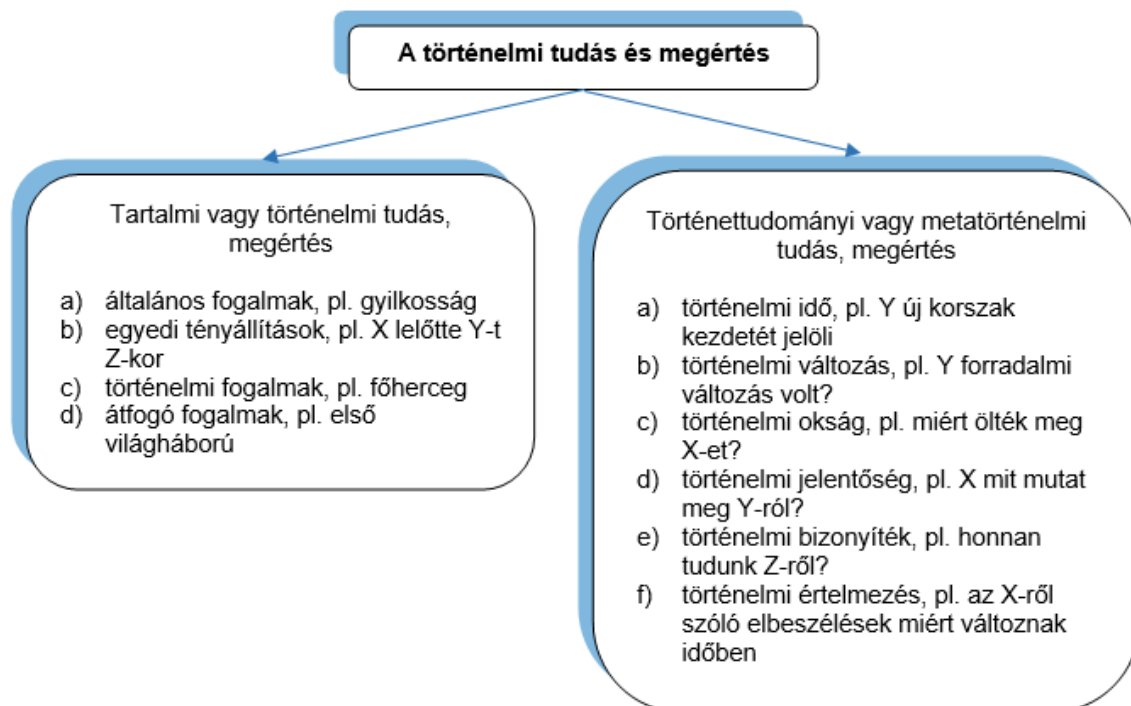
## Kérdések, feladatok

Mennyire nyújtottak segítséget általános és középiskolai történelmi tanulmányai a szövegben felsorolt képességek elsajátításához? Egyetemi tanulmányai tükrében mely területeken fedez fel hiányosságokat?

### 3. Arthur Chapman: Mi a történelemtanítás célja? Nehézségek és lehetőségek. Történelemtanítás, 12. évf. (2021) 3. sz. (részlet)

Sok „tartalmat” kell tudnunk a világról, és értenünk kell az olyan fogalmakat, mint feudalizmus, reneszánsz, forradalom, felvilágosodás stb. De nem csak erről a kettőről van szó, amelyek tartalmi célok, tehát az ismeret- és a fogalomjellegű tartalomról. Szükséges a „procedurális” tudás, vagyis a történettudományi gondolkodásmód ismerete is. És persze, mivel a történelem része az információfeldolgozás, a rendszerezés, az olvasás és az írás, van egy sor általános képesség is, amelyekre szüksége van a történészeknek, így ezeket is megtaníjuk a történelemórákon. Ezek azok a témák, amelyekről általában beszélni szoktunk Angliában a történelemtanítás kapcsán.

Most lássuk ugyanezt kicsit részletesebben.<sup>1</sup>



Tehát a tudás első szintje a *tartalom tudása és megértése*. Azt szeretnénk, hogy megismerjék és megértsék a múlt világának az erejét, vagy inkább a múlt világaiét. A második szint a *történettudomány ismerete és megértése*, azaz hogyan értelmezzük a világot. Ezeket tovább is lehet részletezni. A tartalomtudás *általános fogalmakból* áll. A történelemben az általános műveltségre támaszkodunk, az általános tudásra arról, hogy hogyan működik a világ. Olyan fogalmakra, mint „infláció”, „gyilkosság”, gazdasági és társadalmi fogalmakra. Meg kell tanítanunk ezeket, ha azt szeretnénk, hogy elsajátítsák őket. A történelemtanítás során újra és újra fejlesztünk általános, gazdasági, társadalmi és politikai fogalmakat, de ezek mellett tanítunk *tényeket, egyedi tényállításokat* is, például Ferenc Ferdinánd főherceg meggyilkolásának a dátumát. A c) pont a tartalomtudás oldalán a *történelmi fogalmak*, mint

„főherceg”, „feudalizmus”, „Osztrák-Magyar Monarchia”, hiszen ezeknek a megtanulásában is segíteni kell a gyermekeket. Végül ott vannak az olyan *átfogó fogalmak, általánosítások*, mint „első világháború”, „reneszánsz”, „felvilágosodás”. Ebből is látszik, hogy egy sor különböző típusú tudás van, amit szeretnénk megtanítani, és hogy történelmet tanítani nem egyszerű dolog. Különböző tudástípusokról van szó, és ki kell találnunk, hogyan lehet ezeket eltérő módokon megtanítani.

Ehhez jön még a történettudomány sajátosságaira vonatkozó tudás.

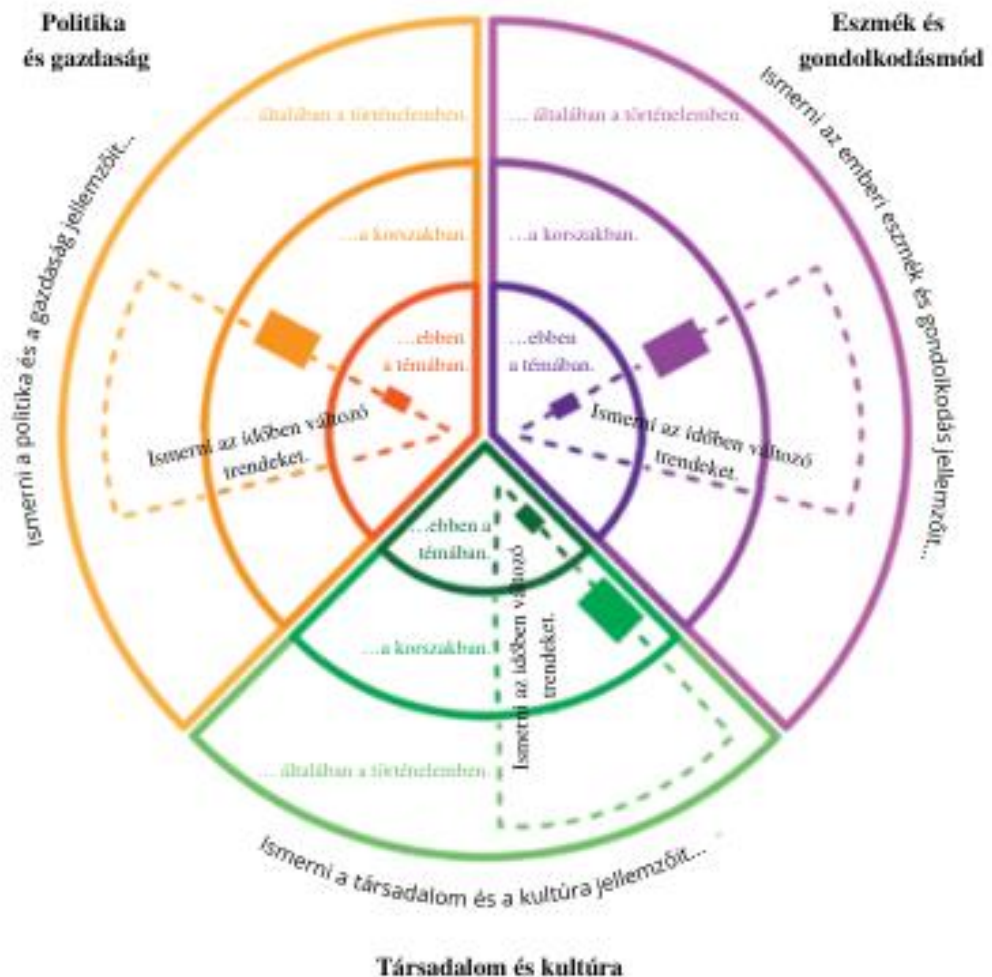
- *A történelmi idő.* Hogyan mérjük, hogyan használjuk?
- *A változás. Az okság.* Hogyan történtek a dolgok, és hogyan elemezhetőek? „Miért történt merénylet Szarajevóban 1914-ben?” – és hasonlók.
- Hogy mindezeket megértsük, *bizonyítékokra* van szükségünk, ezt is meg kell tanítani a gyermekeknek.
- Mindezek alapján tulajdonítunk *jelentőséget* az egyes történelmi tényezőknek, és itt nem csak azt kell megtanítanunk, hogy ez hogyan vihető végbe, hanem azt is, hogyan vélekedünk mások hasonló ítéleteiről.
- *Értelmezésekkel* is foglalkozunk. Hogyan értelmezték a múltat különféle emberek különféle időpontokban? Fontos, hogy a gyermekek értsék ezeket ahhoz, hogy értelmezni tudják a világot. Mindezek alapján úgy vélem, egyetértenelek velem, hogy a történelem tanulása meglehetősen összetett dolog. Nagy kihívás, hogy sort kerítsünk erre a sokféle dologra, és a diákjaink megtanulják mindezeket a megértési módokat és konkrét tudást a tanulmányaik során.

(...)

Áttekintő tudást kell nyújtani

További kihívást jelent, hogy olyan elbeszéléseket, olyan áttekintő tudást építsünk fel a gyermekfejekben, amely hasznos a számukra. Kate Hammond angliai történelemtanár egy nagyon érdekes diagramon ábrázolta ezt történelemtanítási folyóiratunkban, a *Teaching History*ban 2014-ben.<sup>2</sup> Az ábra olyan, mint amikor a víztükör fodrozódik, kis körök indulnak ki a közepéből.





Középen található a történelmi események ismerete, azaz egyes epizódoké a múltból. Ezeket tanítjuk az órákon, mindenféle ismeretet különféle történésekről, mint például a sarajevói merénylet vagy a fekete halál. Bizonyára a COVID-járvány is ilyen lesz majd egyszer. A témákat különböző módokon tanítjuk, ezt mutatják a diagram különböző részei. Valamilyen múltbeli eseményre tekinthetünk politikai nézőpontból, társadalmi nézőpontból, eszmetörténeti nézőpontból. De, amint a diagram mutatja, nem akarunk középen leragadni, és megmaradni magánál az eseménynél. A múltbeli eseményeket azért tanulmányozzuk, hogy általuk a korszakról szerezzünk benyomást. Hogyan működtek a dolgok a középkorban, a kora újkorban, a felvilágosodás korában? Sőt, nem csak a korszakokat akarjuk tanulmányozni, hanem azt szeretnénk, hogy a gyermekek a múltról szóló tudásukra támaszkodva megértsék a körülöttük

lévő világot. Erről szól a külső kör. Általános tudást szerezni a világról azáltal, hogy tanultak történelmi korokról, illetve eseményekről.

Ez rámutat arra, hogy a történelemtanításban és -tanulásban úgy kell elrendeznünk a dolgokat, hogy idővel összeadódjon, felépüljön belőlük nem csak az egyes események tudása, hanem az egyes korszakoké is, és nem csak a korszakoké, hanem általában a történelemé.

#### Jegyzetek

1 Lee, Peter J. (2005): Putting principles into Practice: Understanding History. In: How Students Learn. History, Mathematics, and Science in the Classroom. Ed. Donovan, Suzanna M. – Bransford, John D. The National Academies Press, Washington D. C., 31.; Shemilt, Denis (2010): ‘What are second-order concepts? And why do they hurt?’ Paper presented at conference ‘Developing Historical Understanding’, Goethe Institute, Fulbright Centre and CCMC, Ledra Palace Buffer Zone, Nicosia, 22 October 2010.; Chapman, Arthur – Hale, Richard (2017) ‘Understanding what young people know: Methodological and theoretical challenges in researching young people’s knowledge and understanding of the Holocaust’. *Holocaust Studies*, 23 (3), 289–313. alapján.

2 Hammond, Kate (2014): Building and assessing historical knowledge on three scales. *Teaching History*, th. 157. 12. 18-25.

#### Kérdések, feladatok

a) Az aláhúzott mondat tükrében igyekezzen megfogalmazni (esetleg egy-egy példa révén megvilágítani), hogyan tanítaná a tartalmi tudásnak a szövegben felsorolt típusait (az első ábra bal oldalán találja felsorolásukat)!

b) Mit tegyen a történelemtanár annak érdekében, hogy diákjai tudása ne csak elszigetelt eseményekre vonatkozzon, hanem – a szövegben említett módon – áttekintő jellegű legyen?

#### **4. Csepela Jánosné – Horváth Péter – Katona András – Nagyajtai Anna: *A történelemtanítás gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000. (291–292. o.)**

A szóbeli kifejezőképesség terén az életkortól függően komoly mennyiségi és minőségi változás várható el négy év alatt. Míg a kezdő szakaszban a tankönyv egy-egy részegységének tartalmát és a különféle feladatok (pl. kép-összehasonlítás, események ismertetése, okok megnevezése stb.) megoldását általában néhány (3-4) mondatban várhatjuk el, addig [a 9-10.osztályban] nemcsak az a követelmény, hogy alapos tudást szerezzenek, hanem azt el is kell tudni mondaniuk.

Ugyanígy más és más várható el az írásbeli kifejezőképesség terén is a különböző életkorú tanulóktól. Kezdetben rajzot készíthetnek a történelmi témákról, illetve tanári irányítással állítják össze a (...) vázlatot, s írásban is 3-4 mondatnyi válasz várható el tőlük. Később az

írásos válaszok elvárható mennyisége 5-6 mondatra növekszik, a (...) vázlatot már csoportmunkában készíthetik, s önállóan kell kérdéseket megfogalmazniuk. Az önálló vázlatkészítés, a rövid ismertetés, a kiselőadás 3-4 forrásból, a kérdésekre adott részletes vagy tömörített válasz az alapiskolai tanulmányok vége felé várható el.

### Kérdések, feladatok

Mennyire nyújtottak segítséget általános és középiskolai történelmi tanulmányai a szövegben felsorolt képességek elsajátításához? Egyetemi tanulmányai tükrében mely területeken fedez fel hiányosságokat?

## 5. Kojanitz László: Az értelmező kulcsfogalmak tanítása és tanulása I. Okok. Történelemtanítás, 11. évf. (2020) 3-4. sz. (részlet)

Az értelmező kulcsfogalmak szerepe és jelentősége a történelmi megértésben

A történelemtanulás mindig valamilyen egyedi esemény és egyedi szituáció megértését és kontextusba helyezését jelenti. Ugyanakkor ehhez használnunk kell *a műveltségterületre jellemző speciális elemző készségeket* is. A tanulók körében végzett nemzetközi kutatások azt bizonyították, hogy az olyan értelmező kulcsfogalmak, mint amilyen például az ok, a változás és a történelmi jelentőség fontos szerepet játszanak ebben.<sup>1</sup> Az ilyen típusú fogalmak helyes értelmezése teszi lehetővé a múltra vonatkozó következtetések és magyarázatok megértését, kritikus értékelését és továbbgondolását. A diákok történelemszemléletének fejlődése és érettsége leginkább azon mérhető le, hogy mit értenek történelmi változásokon, történelmi okokon, és hogyan képesek kezelni az egymástól eltérő interpretációkból fakadó ellentmondásokat. *A miért típusú kérdésekre adott magyarázatok* megértése szempontjából fontos, hogy a tanulók érzékeln tudják, mennyire összetett problémát jelent a történelmi okok feltárása. Vagyis, hogy a miért kérdésre válaszolva egy *szándékok, események, folyamatok és körülmények kölcsönhatásából álló összefüggésrendszert kell többé-kevésbé rekonstruálni*, és nem elégedhetnek meg a közvetlen kiváltó okok keresésével.

A tanulói gondolkodás fejlődésének sajátosságai

A diákok az értelmező kulcsfogalmakat is a mindennapi életben használt módon értelmezik és használják a történelmi kérdésekre adott válaszaikban is. Megalkotják a maguk történelmi magyarázatait azoknak a személyes miniteóriáiknak a segítségével, ahogy ők a világ működését elképzelik.<sup>2</sup> A természettudományi tévképzetekhez hasonlóan a történelemtanítás esetében is fennáll annak a veszélye, hogy ezt a tanár vagy nem érzékeli, vagy ha fel is hívja a problémára

a diákok figyelmét, azok gondolkodására a mindennapi életben használt megoldási sémák továbbra is erős hatást fognak gyakorolni.

(...)

### Értékelés

A diákok történelmi gondolkodásának működését és minőségét akkor tudjuk valóban megítélni, ha beleláthatunk a munkájuk teljes folyamatába a történelmi kérdések megfogalmazásától, a válaszokhoz szükséges releváns előismeretek előhívásán és az új információk összegyűjtésén át a következtetések alapjául szolgáló gondolatmenetek és érvrendszer kialakításáig. A tartalmi ismeretek reprodukálást igénylő kérdések és tesztek alkalmatlanok erre a feladatra. Ezekkel elsősorban csak azt tudjuk ellenőrizni, hogy mennyit jegyzett meg a diák a megtanultakból, arról viszont nem tudunk meg semmit, hogy ebből mennyit értett meg, arról pedig még kevesebbet, hogy milyen szintű képességekkel rendelkezik egy új történelmi téma önálló megértéséhez és feldolgozásához.

### Jegyzetek

1 Shemilt, Denis (1980): History 13–16. Evaluation Study. Holmes McDougall, Edinburgh.

2 Lee, Peter J. (2005): 'Putting principles into practice: Understanding history' in Donovan, M. Suzanne – Bransford, John D. (eds), How Students Learn: History in the Classroom, Washington DC: National Academies Press.

### Kérdések, feladatok

Nevezzen meg néhány példát az aláhúzott részben megnevezett problémára! A példák származhatnak személyes tapasztalataiból, a média vagy a közösségi média világából.

## **6. Kojanitz László: Az értelmező kulcsfogalmak tanítása és tanulása II. Változás és folyamatosság. Történelemtanítás, 12. évf. (2021) 1-2. sz. (részlet)**

A tanulói gondolkodás sajátosságai [a változás fogalmával kapcsolatban]

A tanulók kezdetben nem tesznek különbséget az események és a változások között. Később a változásokat igyekeznek egyetlen okra visszavezetni, és hajlamosak minden történelmi változást a jelenhez vezető egyenes irányú folyamat részeként látni. Végül a tanulók képesek már a változást egy helyzet fokozatos átalakulásaként is értelmezni, amelynek során van, ami változik és van, ami nem, aminek a legtöbbször nincsenek előre kijelölt és belátható céljai.<sup>1</sup>

Megfigyelhető egy olyan fejlődés is, hogy a változások kapcsán már nemcsak a korszakban lezajlott eseményekkel, hanem a korabeli politikai, gazdasági és társadalmi viszonyok, valamint az életkörülmények átalakulásával is foglalkozni kezdenek.<sup>2</sup>

A tanároknak külön is foglalkozniuk kell a diákok tévképzeteivel. A változásokra hajlamosak úgy tekinteni, mint amelyek térben és időben behatárolt, korlátozott számú különálló események, nem pedig hosszú és kiterjedt folyamatok.<sup>3</sup> Történelmi változásoknak általában csak a gyors és radikális változásokat tartják. A diákok nem érzékelik kellőképpen a változások és az okok közötti összefüggést. Hajlamosak az egyes eseményeket a változás kitöréseként, csúcspontjaként látni: az egyik pillanatban még semmi nem történik, majd hirtelen Kolumbusz hajójával egy új korszak kezdődik. Mások a változásokat a történelmi események egyik elbeszélési módjaként azonosítják, amikor is a történész az élet valamely területén történeteket egy korszakban bemutatja (pl. Mi történt a közlekedés terén a XX. században? Hogyan fejlődött hajózás az újkorban?). Tudatos tanári munkára és számos jó feladatra van szükség ahhoz, hogy a történelmi változásokról úgy gondolkodjanak, mint az emberek mentalitásában, tevékenységében és helyzetében bekövetkező fokozatos átalakulásról.

Az is egy jellemző tanulói tévhit, hogy a történelmi fejlemények haladnak a maguk rendje szerint és a változás inkább alkalomszerű, nem pedig folyamatos. Amikor a diákoktól azt kérjük, hogy ne csak az eseménytörténetet mutassák be, hanem azt is, hogy szerintük miért történtek változások az élet különböző területein (pl. technológia, divat, társadalmi szerepek), gyakran a narratívákat használják a változások értelmezéséhez. A diákok a történelmi változásokról is azt gondolják, hogy azok ugyanolyan teleológiai természetűek, mint a kitalált történetek: az események megállíthatatlanul haladnak egy előre meghatározott és ismert cél felé.

Jellemző tanulói tévképzet az is, hogy a változások is emberek döntésén alapuló események. Ezért nem tudnak mit kezdeni a nem egyes emberek döntésén alapuló, fokozatos változásokkal, amelyek pedig mindig és mindenhol meghatározó szerepet játszottak az emberi közösségek életének alakulásában.

Sok diák azt feltételezi, hogy a változás mindig szándékos és ésszerű.<sup>4</sup> Azt képzelve, hogy a múltban valamikor az emberek úgy döntöttek, hogy változtatásokat hajtanak végre, mert rájöttek egy esemény kapcsán, hogy az a változás előnyös a számukra. Vagyis a változás folyamatát képzeletben eseménnyé alakítják át: valaki fontos és ésszerű döntést hozott, amelyet mindenki azonnal elfogadott. Ezért a diákok gondolkodására az is jellemző, hogy a történelmi változásokat valamilyen cél megvalósulása felé haladó, „általánosságban előnyös” folyamatként értik, vagyis tévesen a változás és a fejlődés fogalmát özszemossák. A későbbi időszak így mindig jobb, gazdagabb, intelligensebb, műveltebb, demokratikusabb stb., mint az előzők. Ez pedig megnehezíti a változás komplexitásainak felismerését. Ráadásul a folyamatos fejlődésről alkotott tévhit miatt a múltban élőköt eleve a fejlődés alacsonyabb szintjén álló, tehát hozzánk képest eleve butább és erkölcstelenebb embereknek képzelik.

Vannak diákok, akik a történelmi változásokat olyan múltban található dolgoknak gondolják, amelyekre a történészeknek rá kell találni. Ezért a változások szempontjából is fontos

előrelépés, amikor a diákokban már tudatosul, hogy a történészek soha nem a múlt teljességét kutatják, hanem ők maguk választják ki, hogy mindebből milyen témákkal és kérdésekkel akarnak foglalkozni. Például:

- Milyen gazdasági változások mentek végbe az ipari forradalom korában?
- Mennyire gyors és milyen mértékű változások voltak ezek?
- Hogyan függtek össze az egyéb területeken lezajlott változásokkal?

Az ilyen kérdések megválaszolásakor már szükség van a változások jellegének és dinamikájának vizsgálatára is, és annak megértésére is, hogy a változások egyszerre jelenthetnek fejlődést és romlást az emberek életminőségében.

(...)

#### Metakognitív tudatosság kialakítása

Már az általános iskolások is képesek tanári segítséggel a fogalmi gondolkodásra. A legtöbbet azzal segíthetünk, ha a fogalmaink használatára készítjük őket különféle problémákkal összefüggésben. Hatékony formái lehetnek ennek a kiscsoportos viták, melyek során a többiek véleményét is meghallgatva, értékelve gondolhatják át és finomíthatják tovább a történelmi változásokról kialakuló nézeteiket is. A történelmi gondolkodás fejlődése leginkább ahhoz hasonlítható, mint amikor a homályos kép egyre élesebbé válik, vagyis a múlttal és múlt feltárásával összefüggő jelenségeket és problémákat a diákok egyre pontosabban képesek megfogalmazni és megragadni. A lényeg, hogy kialakuljon bennük az a tudatosság, hogy egy-egy újabb történelmi téma feldolgozása mindig alkalmat ad arra is, hogy az okokra és változásokra vonatkozó általános tudásukat is alkalmazzák és elmélyítsék. Még így is gyakran előfordul, hogy amit az egyik téma feldolgozása során már megértettek ezekről, egy másik témánál és egy új kontextusban csak nehezen képesek alkalmazni. A történelmi gondolkodás formálása éppen ezért időt, türelmet és külön tervezést igényel.

A diákok tévképzetei a történelmi változásokról gyakran a tanárok erőfeszítései ellenére is néha csak lassan változnak meg. Ennek egyik oka a metakognitív tudatosság hiánya is lehet. Nehezen veszik észre, hogy az a szemléletmód, ahogy ők értelmezik a változásokat, valójában nem egyezik azzal, ahogyan a tanár vagy a tankönyv beszél ugyanezekről. Eredményesebbé tehetjük a tanulást, ha ebben is beavatott partnereinkké tesszük a diákjainkat. Érdekes és akár humoros példákkal is illusztrálva bemutatathatjuk nekik is a legfélrevezetőbb és legjellemzőbb tévhiteket. A probléma tudatosulása mindig az első fontos lépés ezek elkerüléséhez és az árnyaltabb megközelítés módok elsajátításához.

#### Jegyzetek

1 Shemilt, Denis (1980): History 13–16 evaluation study. Edinburgh: Holmes McDougall.

2 Lee, Peter J. (2005): Putting principles into practice: Understanding history. In: Donovan, M. Suzanne and Bransford, John D. (eds.): How Students Learn: History in the Classroom. Washington DC: National Academies Press, 29-77.

3 Barton, Keith C. (2001): A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38 (4), 881–913.

4 Limón, Margarita (2002): Conceptual change in history. In: Limón, Margarita and Mason, Lucia (eds.): *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer, 259–289.

### Kérdések, feladatok

Nevezzen meg két-három olyan, a szövegben szereplő gondolkodási sajátosságot (tévképzetet), amely tapasztalata szerint gyakran gondot okoz a gyerekek, sőt akár a felnőttek számára! Hozzon konkrét példát ezek mindegyikére! Mivel magyarázza, hogy az emberek tévesen gondolkoznak ezekben a konkrét kérdésekben?

## **7. Kojanitz László: A történelmi interpretáció fogalmának tanítása. Iskolakultúra, 31. évf. (2021) 5. sz. 41–54. o. (részlet)**

A történelmi interpretáció fogalmának jelentősége a történelemtanulásban

A történelmi megértés bonyolultabb, mint a múlt tartalmának, vagyis statikus tényeknek a megértése. Ahogy Peter Seixas mondja, a diákok különféle ellentmondásos történelmi interpretációknak vannak kitéve az iskolán belül és kívül, és „eszközökre van szükségük ezen interpretációk relatív erősségeinek és gyengeségeinek megítéléséhez” (Seixas, 2000. 25.). Összetett, ugyanakkor nagyon fontos feladat képessé tenni a diákokat a történelmi interpretációk helyes értelmezésére és a különböző célú és minőségű interpretációk kritikus értékelésére.

A történelemtanulás eredményeként a tanulóknak elsősorban azt kellene megérteni, hogy a történelmi interpretációk a múltról utólag készített ábrázolások és konstrukciók, amelyek éppen ezért egymástól sokféleképpen eltérők és változatosak, és az idők során folyamatosan változnak. Jellemzően bizonyítékokon és érveken alapuló elbeszélések, de sohasem mentesek a szerzőik szubjektivitásának hatásaitól. Fel kellene tudniuk ismerni, hogy a különböző történelmi interpretációk milyen kérdésekre adnak választ, és milyenekre nem, és mindez minként függhet össze szerzőik helyzetével és szándékaival, illetve az interpretációk műfajával és elkészítésük céljával. Értelmes magyarázatokat kellene tudniuk adni arra is, hogy miért alakulnak ki viták a történészek között, és miért hasznosak ezek a történettudomány szempontjából. Ismerniük és alkalmazniuk kellene azokat a kritériumokat és módszereket, amelyek segítségével képesek lehetnek összehasonlítani az egymástól eltérő történelmi interpretációkat akár a tényszerű megalapozottság, akár a problémaérzékenység szempontjából úgy, hogy minderről értelmesen ki is tudják fejteni a véleményüket.

Az a történelemoktatás, amely „csak arra összpontosít, hogy a diákoknak átadjon egy egyetlen és változtathatatlan feltüntetett interpretációt és elrejtje a tanulóknak elől a történelmi elbeszélések és ismeretek (beleértve a történelemtankönyvek) konstruált természetét, valamint azt is, hogy ezek a történelmi interpretációk sohasem csak a múltról szólnak, hanem a jelenkori társadalmak politikai céljait is szolgálják”, nem tölti be megfelelően a feladatát (Körber, 2012. 14.). Ezen ismeretek nélkül ugyanis a diákok nem lesznek fogékonyak és képesek a történelmi interpretációk kritikus kezelésére.

Peter Seixas és Carla Peck (2004) is azt emelte ki, hogy a tanulók képesek legyenek kritikusan közelíteni a múltról szóló feldolgozásokhoz és beszámolókhöz, legyenek azok akár történelmi filmek, regények, akár tankönyvek, ismeretterjesztő műsorok, tudományos cikkek, vagy akár otthon hallott visszaemlékezések. A történelmi gondolkodás fejlesztése az ő felfogásuk szerint azon képességek kialakítását jelenti, amelyek ehhez a kritikusan reflektáló értelmezéshez szükségesek. Ehhez a legjobb mintát és a modellt a történészek által kialakított szabályok és módszerek jelentik.

(...)

A tanulók gondolkodásának fejlesztése

A történelemtanítás eredményeként a tanulóknak ki kellene alakulni egy értően kritikus szemléletnek a múlt ábrázolásaival kapcsolatban is, hogy a történelmi eseményekről szóló elbeszéléseket, leírásokat, magyarázatokat stb. ne kezeljék úgy, mintha a múltban történtek pontos másolatai volnának. Természetes dolognak tekintsék, hogy a múlt eseményeiről folyamatosan különféle, egymással nem mindenben megegyező interpretációkkal találkoznak. Ehhez meg kell érteniük és meg is kell magyarázniuk, hogy a múltat hogyan és miért interpretálják különféleképpen.

A 2010-es évek angol tanterveiben egész konkrét tanulási követelmények jelentek meg a történelmi interpretáció kezelésével kapcsolatban:

–Az 5 és 14 év közötti tanulók felismerik, hogyan és miért születnek a múltban történtek egymástól eltérő vagy éppen ellentétes értelmezései, interpretációi.

–A 14–16 éves diákok a megfelelő médiumok felhasználásával megértik, elemzik és értékelik, hogy a múltat hogyan értelmezték és ábrázolták különböző módon.

–A 16–19 éves korosztály tanulói felfogják, elemzik és értékelik, hogyan értelmezték és ábrázolták a múltat különböző módon. Olyan példákon keresztül, mint történészek vitái, vagy a múltban történtek megjelenítése festményeken, filmekben, rekonstrukciókban, múzeumi kiállításokon és az interneten. (Chapman, 2014)

Fel kell ugyanakkor készíteni a tanulókat arra is, hogy képesek legyenek különbséget tenni a történelmi interpretációk között azok tényszerű megalapozottsága, valószínűsíthetősége, valóságábrázolásuk mélysége, érvelésük minősége és a további vitákra való nyitottságuk szempontjából. Segítenünk kell a diákoknak abban is, hogy a történettudományi munkákat is olyan konstrukciónak lássák, amelyeket a történészek készítenek, nem pedig készen találják



azokat, és éppen ezért sokkal inkább hasonlítanak kérdésekre választ kereső teóriákra, mint kész és teljes képekre. Példákon keresztül betekintést kell adni a történelmi kutatómunka folyamatába, hogy lássák: a történészeknek is, mielőtt bármit is elkezdenének kutatni és értelmezni, dönteniük kell arról, hogy mely kérdésekre fognak választ keresni, és melyekre nem. Ugyanígy arról is, hogy hogyan határozzák meg a múltban történtek bemutatásához használt fogalmakat, és milyen forrásokat fognak mindehhez felhasználni. A tanulóknak meg kell érteniük, hogy az interpretációkat mindig valamilyen okból és mindig egy adott társadalmi kontextusban hozzák létre. Hiszen ezek egy nemzedékeken átívelő közösségi párbeszéd részei, amely a múltban történtek minél sokrétűbb feltárásáról és értelmezéséről szól, és a sokféle interpretáció e folyamatos újraértelmezésnek köszönhető. Mint ahogy ez a tudományos közösségben is megfigyelhető: az egyik történész válaszol egy másik történész által megfogalmazott értelmezésre, amelyet valamilyen oknál fogva hiányosnak és kiegyensúlyozatlannak tart, vagy amelynek bizonyítékai nem elég meggyőzők. Az is lehet azonban, hogy újonnan feltárt forrásokra támaszkodva, vagy új szempontokat felismerve eredeti következtetésekkel áll elő, amiről aztán újabb viták keretében más történészek is megfogalmazzák a véleményüket. Ha a diákok képessé válnak így látni a történettudomány munkáját is, nem a történelmi témákról folyó vitákat, hanem a történelmi múlt igazságairól szóló kinyilatkoztatásokat fogják gyanúsának és természetellenesnek tartani.

#### Hivatkozott irodalom

Seixas, P. (2000). "Schweigen! Die Kinder! Or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?" In Stearns, P., Seixas, P. & Wineburg, S. (szerk.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. New York University Press.

Körber, A. (2012). 'Uses' and 'ab-uses' of history. Possible consequences for history teaching at schools. URN: urn:nbn:de:0111-opus-66267 <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-66267>

Chapman, A. (2014). 'But it might not just be their political views': using Jörn Rüsens 'disciplinary matrix' to develop understandings of historical Interpretation. Prepublication-Proof. libre.

#### Kérdések, feladatok

Mit tehet a történelemtanár a szövegben bemutatott gondolkodási képesség fejlesztéséért! Igyekezzen konkrét példákat felsorolni!

## V. fejezet. Konstruktivizmus, narrativitás, többnézőpontúság

A fejezet címében szereplő két elmélet és egy elv meghatározó jelentőségűek történelemtanításunkban.

A konstruktivizmus fő állítása, hogy az egyén csak az előzetes tudásához igazodó információkat jegyzi meg tartósan, a vele ellentéteket pedig csak akkor, ha elég meggyőzőek ahhoz, hogy a korábbi tudás helyébe lépjenek. A történelemtanárnak tehát figyelnie kell a diákok reakcióira, és nem beszélhet el a fejük felett; nincs sok értelme bemagoltatni velük olyasmit, amit nem értenek vagy nem fogadnak el.

A narrativitás vagy elbeszélésorientáltság lényege, hogy a történelem csak akkor hat az egyénre, ha történetté áll össze, amelyet az egyén maga is képes elbeszélni. Tehát koherens kiinduló történetekre van szükség a történelemtanításban, és arra, hogy a diákok megtanulják szóban és írásban elbeszélni azokat egyéni módon, saját hangsúlyokkal.

A történelemtanítás legalább háromféle módon lehet többnézőpontú: ha bemutatja az események szereplőinek eltérő (multiperspektív) nézőpontjait, például elsődleges források alapján, megismertet eltérő (kontroverz) történészi álláspontokkal, valamint lehetőséget nyújt arra, hogy a diákok megismerjék egymás (szükségszerűen többféle, azaz plurális) véleményét a történelemről.

### **1. Arthur Chapman: Mi a történelemtanítás célja? Nehézségek és lehetőségek. Történelemtanítás, 12. évf. (2021) 3. sz. (részlet)**

A kutatások szerint azonban a tanulás során nem csak az új dolgok megértése lehet nehéz, hanem az előzetes tudás is kihívást jelenthet. Ahogyan a következő ábrán,<sup>1</sup> a középső oszlopban, felül olvashatják, „*a diákok nem üres kézzel jönnek az osztályterembe*”, hanem sok elképzelést, gondolatot hoznak magukkal az iskolába, amelyek közül jó néhány akadályává válhat a történelemtanulásnak.

**A diákok mindennapi  
tapasztalatokon alapuló  
tudása**

*„...a diákok nem üres kézzel  
jönnek az osztályterembe...”*



Például vannak mindennapi elgondolásaik arról, hogyan működik a világ (bal oldali oszlop), ezek a jelenből vett közönséges tapasztalatokon alapulnak. A múlt világa azonban nem olyan, mint a jelen világa, az emberek más okokból csináltak dolgokat a középkorban, mint ma, hiszen másképp látták a világot. Tehát az egyik problémánk, hogy a gyermekek félreértik a dolgokat, mivel a múltat úgy kezelik, mintha az a jelen volna. Ezzel alighanem mindannyian találkoztunk már.

A gyermekeknek arról is vannak elképzeléseik, hogyan szerezhetünk tudomást valamiről a mindennapi életben (jobb oldali oszlop). Például megkérdezzük valakit, vagy megfigyelünk valamit. De a történelem esetében olyan dolgokról van szó, amelyek már nincsenek és nem láthatóak. Megkérdezni meg lehet róla embereket, ha ott voltak, de mi van, ha a középkort akarjuk tanulmányozni?

Ez az ábra tehát azt mutatta meg, hogy a történelem tanításában és tanulásában nem csak az új tudás elsajátítása jelent kihívást, hanem problematikus azoknak az elképzeléseknek a felváltása is, amelyek akadályozzák a történelemtanulást. Ezek pedig nem csak a világ működésével kapcsolatosak, hanem az ismeretszerzés módjával is.

Jegyzet

1 Az idézetek forrása: Lee, Peter J. (2005): Putting principles into Practice: Understanding History. In: How Students Learn. History, Mathematics, and Science in the Classroom. Ed. Donovan, Suzanna M. – Bransford, John D. The National Academies Press, Washington D. C., 31.

## Kérdések, feladatok

Hogyan ismerheti meg a tanár a diákok meglévő elképzeléseit, meggyőződéseit? Hogyan építhetők be ezek a tanítás folyamatába? Igyekezzen konkrét ötleteket, módszereket felsorolni!

## 2. Kinyó László: A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. Magyar Pedagógia, 105. évf. (2005) 2. sz. 109–126. o. (részlet)

A narratív szemléletmód fő képviselője, *Jerome Bruner* (1986) a konkrét, mindennapi életben használható tárgyakkól álló világ helyett a szociálisan megkonstruált világ koncepciójából indul ki, ezért filozófiájának gyökerei a konstruktivizmushoz, s azon belül is a szociálkonstruktivizmushoz nyúlnak vissza. Munkássága nagymértékben hozzájárult ahhoz, hogy a narratív szemléletmód meghatározó irányzattá váljon a társadalomtudományokban, hiszen nemcsak a narratívum fogalom hatókörét tágította ki, hanem egyenesen a megismerési módok egyik típusaként kezelte. *Bruner* különbséget tett az emberi megismerés két formája között, melyek különböző módon szervezik tapasztalatainkat, és különféleképpen képezik le a valóságot is.

A *paradigmatikus* vagy logikai-tudományos mód elvont fogalmakkal dolgozik, az igazságot kívánja megalkotni szigorú logikai szabályok és tapasztalati bizonyítékok felhasználásával. A másik gondolkodási forma a *narratív*, elbeszélő mód nem az igazság, hanem az élethűség kialakítására törekszik, szerveződésének középpontjában tehát a humán jellegű szándékok és tettek állnak. A paradigmátikus és narratív megközelítés közötti különbséget *Bruner* az *akkor* szócska kétféle funkciójával példázza, amely különböző funkciót tölt be a „Ha x, akkor y” formában megfogalmazott logikai állításban és a „A király meghalt, és akkor a királyné is meghalt” narratív idézetben. Míg az első esetben logikai állítással állunk szemben, a második esetben az *akkor* szócska két esemény közötti konkrét kapcsolatot jelöl, amely lehet gyász, öngyilkosság, vagy akár merénylet is.

Az események közötti kapcsolatok felderítéséhez hasonló, bár jelentősen behatárolt értelmezési lehetőséggel bíró példát hoz *Rumelhart* és *Norman*: „John tudta, hogy felesége operációja igen sokba fog kerülni. Azonban Harry bácsira mindig lehetett számítani ... elővette és fellapozta a telefonkönyvet.” (*Rumelhart* és *Norman*, 1985 idézi *Baddeley*, 2001). Akik ezt az idézetet

olvassák, biztosak lehetnek benne, hogy John azért hívta fel Harry bácsit, hogy pénzt kérjen kölcsön a felesége műtétjére. Az idézett két példa azt szemlélteti, hogy a narratív gondolkodás az eseményeknek jelentést, értelmet tulajdonít, vagyis a „koherencia megteremtésére” törekszik.

*Schank és Abelson* a történetek kognitív konstrukciójával foglalkoznak, s nyíltan előnyben részesítik a bruneri értelemben vett narratív megközelítést, amikor szinte mindenfajta tudást a történetmondásból- és megértésből származtatnak. Kimondják, hogy „lényegében minden emberi tudás a múlt tapasztalatainak ismeretében szerkesztett történeteken alapul”, illetve „új élményeinket a régi történetek fényében értelmezzük” (*Schank és Abelson* 1995 idézi *László*, 1999).

*McKeough és Genereux* (2003) is amellett érvel, hogy a narratív gondolkodás az emberi kogníció elsődleges formája. Ez a szemléletmód ugyanis a szociális megismerés alapjául szolgál azáltal, hogy tájékoztatást nyújt az emberi viselkedés okairól és következményeiről, illetve a minket körülvevő környezet eseményeiről.

Hivatkozott irodalom

Baddeley, A. (2001): *Az emberi emlékezet*. Osiris Kiadó, Budapest.

Bruner, J. (1986): *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press, Cambridge.

László János (1999): *Társas tudás, elbeszélés, identitás. A társas tudás modern szociálpszichológiai elméletei*. Scientia Humana-Kairosz, Budapest.

McKeough, A. és Genereux, R. (2003): *Transformation in narrative thought during adolescence: The structure and content of story compositions*. *Journal of Educational Psychology*, 95. 3. sz. 537–552.

### Kérdések, feladatok

Hozzon további kettő, az aláhúzott mondathoz hasonló példát a narratív gondolkodásmód illusztrálására (például egy történelemtankönyvből)! Magyarozza meg, hogy ezek milyen, a formális logika szempontjából nem egyértelmű összefüggéseket sejtetnek!

### 3. Vajda Barnabás: [Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába](#). Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárom, 2018. (133–134. o.)

A történelmi források feldolgozása nagyban elősegíti a többszemponúságra való nevelést (multiperspektivitás). Ennek alapja az, hogy a történettudomány eleve a történelmi nézőpontok többirányúságán, a különféle perspektívák meglétén alapul. Így amikor a tanulók iskolai körülmények között a történelmi források multiperspektivikus beazonosítását és feldolgozását,

azaz a többszemponúság alkalmazásának szükségességét tanulják, akkor az iskolai tantárgy a történettudomány egyik alapeljárását alkalmazza. Miként a történeztől elvárható, úgy az iskolai forrásfeldolgozás is megkívánja, hogy a tanulók több különböző forrással ismerkedjenek meg. A történetírás önmagában, saját struktúrájában többszemponútú, és igen gyakran ellentmondásos (kontorverzív).

A történelmi többszemponúság az alábbiakat jelenti:

(i) A többszemponúság egyrészt azt jelenti, hogy a történelmi eseményeket és jelenségeket az egykor élt emberek különböző szemszögből látták, miközben nézőpontjukat saját emberi lehetőségeik, társadalmi pozíciójuk, elfoglaltságaik, korlátaik stb. befolyásolhatták. (Pl. ami az 1770-es években brit szempontból „lázongó forradalmi eszme volt, melynek célja a gyarmatok elszakadása”, ugyanez az amerikai hazafiak oldaláról nézve „az angol alkotmány szabadságszelleme érvényesítésének” számított. Az iskolai történelemtanulásnak van lehetősége (éppen szakmai kompetenciája és a kontrollált környezet okán), hogy ezeket az egykori különböző szempontokat a tanulókkal fölfedezhesse és rekonstruálja.

(ii) A többszemponúság másrészt azt jelenti, hogy a történelmi események mai vizsgálóinak van lehetőségük alternatívákban gondolkodni, mérlegelni és értékelni a régiek tetteit, szándékait.

(iii) Harmadsorban (a legigényesebb didaktikai szinten) a többszemponúság annak a megértését jelenti, hogy a múltból különböző értelmezések születnek, és hogy a múltból születő értelmező elbeszélések (narratívák) egymás mellett élhetnek. A narratívák egymás mellett élése még akkor is természetes dolog, ha azok egymástól merőben eltérnek vagy egymással ütköznek. Ahelyett, hogy a pedagógus az egyszemponúság által a múlt eseményeit a jó és a rossz paradigmái köré építené, az iskolai történelemoktatásban alkalmazott többszemponúság hatékony eszköz arra, hogy a tanulók a történelmi múlt (s egyben a való világ) eseményeit a maguk összetettségében lássák, értsék.

### Kérdések, feladatok

Milyen mértékben, hogyan találkozott általános és középiskolai történelmi tanulmányai során a többnézőponúságnak a szövegben körülírt formáival (i-ii-iii)? Igyekezzen mindháromhoz felidézni (amennyiben lehetséges) konkrét eseteket, tanári vagy tanulói beszédmodokat, tevékenységeket!

**4. F. Dárdai Ágnes: Történelemdidaktika és kontroverzív történelemtanítás.**  
**In: F. Dárdai Ágnes: Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. ELTE BTK – MTT TT, Budapest, 2006, I. kötet 30–43. o. (részlet)**

A modern társadalmak nem létezhetnek anélkül, hogy ne kellene szembenézniük etnikai, vallási, kulturális vagy politikai különbségeken alapuló konfliktusaikkal. Még a legnyitottabb társadalmakban is előfordul, hogy a kisebbség, a „deviánsok”, a „rossz oldalon” állók és a többség, a „nyertesek” konfliktusait a többség nem kezeli korrekt módon. Mivel az iskolai történelmet a „nyertesek írják”, azért nagyon fontos, hogy megjelenjenek azok a vélemények, szempontok, gondolkodási struktúrák, érvek stb., amelyek „ellentétesek” a többségi csoport véleményével. (...)

(A) kontroverz témák nagy intellektuális kihívást jelentenek, fejlesztik a tanulók kritikai érzékét, és arra ösztönzik őket, hogy több nézőpontot is megvizsgáljanak. A kontroverz témák különösen az idősebb diákoknak tetszenek, mert az ilyen témákkal való foglalkozás megadja annak lehetőségét számukra, hogy kritikusan reflektáljanak a múlt történelmi eseményeire, és segíti őket abban, hogy egymással ellentétben álló tényeket értékeljenek, és hogy kifejlesszék a saját maguk értékítéletét. Annak megértése, hogy az emberek miért és hogyan cselekednek és gondolkodnak, kulcskérdés a diákok számára, ugyanis így nemcsak mások életébe kapnak bepillantást, hanem tudatosabbá válik a sajátjuk is. A kontroverzív tanítás tehát a tanulók számára nemcsak intellektuális, hanem egyben emocionális tanulási folyamat.

(...)

Szóba került a vita kapcsán az is, hogy a történelemtanítás két fő célja (az események kontroverzív bemutatása és egyén történelmi identitásának fejlesztése) között feszültség keletkezhet. A történelem oktatásának ugyanis nem csak az a célja, hogy megmagyarázza a világot, hanem hogy fogódzót adjon az egyének és csoportoknak arra, hogy megtalálják helyüket a világban. A kontroverz szemléletet nem szabad tehát arra használni, hogy a tanulók identitását szétromboljuk, nem vezethet szélsőséges relativizmushoz, nem lehet eszköze a provokációnak, a meglévő csoporttudat szétrombolásának, az extrém kételkedés kialakításának. Vannak tehát korlátjai is a kontroverz szemléletű történelemtanításnak: nem szabad túllépni egy bizonyos határon, az ellentétek bemutatása nem lehet totális és abszolút. A történelmi ellentétekben inkább olyan eszközt kell látnunk, amely harmonikus egyensúlyt teremt az egyén önmagába vetett hite, és az idegenek elfogadása és megértése között. A történelem szelektív, retrospektív rekonstrukció, a jelennek egy sajátos narrációja. A történetírás sem más, mint párbeszéd a múlt a jelen, a múlt és a jövő között, valamint a különböző felek (csoportok, országok, nemzetközi partnerek) között. A történetírás (ha jól művelik), struktúrájában kontroverzív. Ha tehát a történelemtanítás igazodik a történettudományhoz, illetve annak kutatási módszereihez, logikájához, akkor a történelemtanításnak is ilyennek kell lennie. Akik ezt támadják, azok tagadják a tudományosság lényegét, és ezzel a történelemtanítás tudományos megalapozottságát is.

A szekció [a 2000-ben rendezett Történész Világkongresszus Történelemdidaktikai Szekciója] Oslóban egyetértett abban, hogy a kontroverz szemléletű történelemtanítás szükségképpen multiperspektivikus megközelítést jelent. Ebben nagy szerepet játszanak a források. Pusztán a forráselemzés azonban nem elegendő ahhoz, hogy a tanítás maga kontroverzív legyen. Bár nagyon fontos a forráselemzés – mert ha ezekkel a forrásokkal dolgoznak a tanulók, kritikai hozzáállásra tesznek szert –, de legalább annyira fontos, hogy a források sokfélék és ellentétes beállítottságúak legyenek.

A kontroverzív történelemtanítás egyben az interkulturális tanulás eszköze is. Az ellentétek oktatása kapcsán abból célszerű kiindulni, hogy azok már a mindennapi életünkben is jelen vannak. Ha a régi módon tanítunk (csak a többségi nemzeti, csak az európai, csak a felső osztályok, csak a férfiak uralta társadalmat mutatjuk be), és nem veszünk tudomást a kisebbségekről, az Európán kívüli térségekről, a társadalom „néma” rétegeiről, kárt teszünk az iskolai osztályokban ülők egy részének történeti identitásában. Merni kell tehát beszélni a különbségekről, az ellentétes érdekekről és beállítottságokról, összességében tehát a kontroverzításokról. A kontroverzív történelemtanításban tehát olyan eszközt kell látni, amellyel a tanulóknak személyes autonómiát, sokrétű kompetenciát nyújtunk. Ha a tanuló megkérdezi, hogy mi az igaz történelem, akkor nem tanítottunk jól. Talán ezt kellene válaszolnunk: nem létezik egyetlen egyetemes, igaz megoldás a történelemben. Van néhány jobb megoldás és sok rossz vélemény. Mindenkinnek meg kell azonban találnia saját maga érvényes helyét és véleményét a világban, de úgy, hogy az magába integrálja mások érveit is.

Mire kell tehát választ adnia a kontroverzív történelemtanításnak? Semmiképpen sem csak egyedül arra, hogy hogyan lettünk azzá, amik most vagyunk. Sokkal inkább arra kell választ kapnunk: hogyan lettünk azzá, amik most vagyunk, és mások hogyan lettek azzá, amik? Honnan erednek, és hogyan változtak a határvonalak „köztünk” és a „másikak” között? Milyen feltételek közepette kapcsolódunk a „másikakhoz”? Hogyan élünk másokkal együtt?

### Kérdések, feladatok

- a) A szöveg többféle módon érvel a többnézőpontú tanítás szükségessége mellett. Mely érvekkel tud leginkább azonosulni, és miért?
- b) Mi a véleménye az aláhúzott mondatokban szereplő problémáról? Lát-e különbséget ebből a szempontból az általános és a középiskola között?



**5. Bihari Péter – Foki Tamás – Jakab György – Knausz Imre: Forráselemzés.  
In: Knausz Imre (szerk.): *Az évszámokon innen és túl... Megújuló  
történelemtanítás. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2001, 99–122. o. (részlet)***

Az elmúlt két évtized metodikai irodalmában terjedt el a multiperspektivitás fogalma, illetve az az igény, hogy az e szóval jellemezhető szemlélet, megközelítés legyen általános a történelemórákon. Ez bizonyos értelemben nem újdonság, hiszen a történelemmel foglalkozó emberek régóta tisztában vannak a nézőpontok sokféleségével és az igazság relativitásával. A közoktatásban persze más a helyzet, hiszen ott – úgy érezzük – végleges, definitív tudást kell adni, kissé ironikusan fogalmazva: legalább egyetlenegy perspektívát, ami megmarad a diák fejében. Ennek ellenére a multiperspektivikus szemlélet – talán nem is egészen tudatosan – már évtizedek óta kísért a hazai történelemtanításban is, mégpedig éppen a források „vidékén”. Már a hatvanas években kiadott elsős gimnáziumi tankönyv két-két forrást közölt az athéni demokrácia, valamint a római principátus témakörében. A szintén a hatvanas években megjelent Unger Mátyás-féle történelmi olvasókönyv III. kötetében ott találjuk Kőszeg 1532-es török ostromának kétféle leírását. Az egyiknek Istvánffy Miklós, „a magyar Livius”, a másiknak Dselalzade Musztafa, a „legnagyobb szultán legnagyobb történetírója” a szerzője. Istvánffy írja: „A vár falait és réges-régen hozzá nem értő módon építették, ...néhány helyen az idő vasfoga is kikezdte...; sem a természet, sem az építkezés nem tette elég erőssé.” Török kollégája szerint viszont „...a nevezett erősség egy nehezen járható hegy lábánál épült nagy vár, melynek fala terjedelmes, mint az egész világ, a levegőbe nyúló bástyái magasabbak az égi Hal csillagzatánál és olyan erősek, hogy nem lehet leírni”.

Régóta mondogatják, hogy „egy forrás nem forrás”. Kőszeg ostroma kapcsán kiváló lehetőség nyílik a két leírást egybevetni, megvitatni és állást foglalni. Persze ez esetben könnyen eldönthető, melyik forrás állít igazat, s melyik torzít, tehát még nem beszélhetünk multiperspektivitásról, csupán a csírájáról. De bevezető a gyakorlatnak jó, már a kisdíákok megbirkóznak vele. Innen azzal léphetünk tovább a „valódi multiperspektivitás” felé, ha történelmi eseményeket, folyamatokat vagy személyeket vizsgálunk sokoldalúan, többféle – elsődleges és/vagy másodlagos – forrás alapján. A mai gyakorlatban erre inkább jó képességű, érdeklődő osztályoknál, illetve a fakultáción nyílik lehetőség. Néhány kézenfekvő (tankönyveinkben már fellelhető) példa: Corvin Mátyás, I. Péter, XIV. Lajos uralkodása a kortársak és az utókor szemében; vélemények, viták az 1867-es kiegyezésről vagy az I. világháború okairól. Mint látható, napjainkban is vitatott kérdéseket emeltünk ki. De még ezeknél a bonyolult problémáknál sem szükséges az órán egy-két oldalnyi jól kiválasztott szövegnél többel megbirkózni. A módszerek igen változatosak lehetnek: csoportmunka, dramatizálás stb. A szempontok előzetes megjelölése itt is nélkülözhetetlen!

Az elemzést irányító tanár szerepe meglehetősen bonyolult ebben az esetben: a források értelmezéséhez meg kell adnia a lényeges információkat, de tartózkodnia kell attól, hogy előre állást foglaljon a vitában, ne is sugalmazza, mit tart helyesnek. A beszélgetés végén szükséges összegeznie az elhangzottakat, de ekkor sem kell az igazságosztó szerepét fölvennie. Végző

soron a multiperspektivitás a legigényesebb szemlélet és módszer, egy demokratikus, plurális társadalom iskolájának normális közelítése a múlthoz, illetve annak felismerése, hogy a történelemben (mint az emberi dolgokban általában) az igazság sokféle, bizonyos kereteken belül vitatható, véglegesen pedig le sem zárható. Ha a források elemzése révén diákjainkat hozzásegítjük ennek felismeréséhez, a legtöbbet tettük, amire történelemtanár egyáltalán képes.

### Kérdések, feladatok

a) Az aláhúzott mondat a multiperspektív elemzés során kívánatos magatartást írja le. Sikeresnek tartja-e ebben a szerepben egykori középiskolai tanárait? Önben milyen érzéseket vált ki ez a követelmény?

b) Milyen mértékben ért egyet az utolsó mondatban megfogalmazott véleménnyel? Indokolja válaszát!

## **6. Fodor Richárd: Új nézőpontok. A multiperspektivikus történelemszemlélet megjelenése a történelemtankönyvekben. Történelemtanítás, 10. évf. (2019) 3-4. sz. (részlet)**

A 895–896-os magyar honfoglalás általánosan elfogadott elméletének és a kettős honfoglalás gyakran emlegetett alternatívájának bemutatása a történelmi esemény két párhuzamosan létező narratívájának ismertetésén keresztül fejleszti a tanulói multiperspektivikus történelemszemléletet. A kilencedik osztályos tankönyv „*IV. Középkor*” témájának *A magyar nép őstörténete* tananyagában elsőként a szerzői szövegben jelennek meg a történelmi esemény fontos részletei, majd a tankönyv egy kiegészítő archívumban elsőként szintén szerzői szöveg formájában ismerteti az ezzel szembehelyezkedő kettős honfoglalás narratívája körüli szakmai vitát, végül pedig az elméletet megalapozó László Gyula-forrással és a hozzá kapcsolódó feladatokkal ér véget a lecke.

A szerzői szöveg a magyar honfoglalás előzményeinek és rendelkezésre álló forrásainak bemutatása után részletesen foglalkozik az eseménytörténettel. A leírás rendkívül tárgyilagos, a honfoglalás katonai jellegét hangsúlyozza olyan kulcsszavakkal, mint „*főerők, alakulatok, előre nyomulás biztosítása, menetalakzat, védtelen sorok, támadás, vérveszteség*”. A szerzői szöveg ezen szakaszában nem jelenik meg alternatív elképzelés.

A konszenzusos elmélet ismertetése után a kiegészítő szakaszban viszont a szerző egy új bekezdésben árnyalja a korábban bemutatott képet. Közli, hogy nem minden kutató ért egyet a honfoglalás menetével és felhívja a figyelmet egy kiemelt kutatási szereplő, László Gyula álláspontjára. A történelmi esemény bemutatása tehát nem statikus, szakmai vitaként tekint a folyamatra. A multiperspektivikus szemléletet a szöveg kulcsszavai érzékeltetik, mint a „*heves vita*”, „*azt állította*”, „*László Gyula szerint*”, „*érvekkel alátámasztotta*”, „*a legtöbb régész*”

*elutasítja*”. A szerző ezen kifejezésekkel mutat rá, hogy egyazon esemény egyazon (a korszakból fakadóan meglehetősen hiányos) forrásait és leleteit több álláspont szerint lehet értelmezni, létjogosultságot adva az alternatív elméletnek, ugyanakkor jelezve, hogy ezzel sok szakértő nem ért egyet, tehát felvillantja a tudományok közötti eredmények ellentmondását (régészet, történettudomány, néprajz, antropológia, nyelvészet).

A harmadik részben László Gyula: *A kettős honfoglalás* című munkájából származó hipotézist olvashatják a diákok. A forrásrészlet a tanulók számára egy hasonlóan tudományos háttér mellett megírt, de szépirodalomhoz közelítő stílusú művet mutat be. Érzelmeket sem mellőző retorikai kérdések („*De hát akkor kik adták egyes területek színmagyar helyneveit?*”, „*De ki adta a magyar helyneveket azokon a megyényi és még nagyobb területeken...?*” illetve heves felkiáltó mondatok sorozata („*nyilván, akik ott laktak!*”), valamint hétköznapi, könnyebben érthető szóhasználat jellemzik a forrást („*ritka, mint a fehér holló*”, „*alig van belőlük egy-kettő*”, „*tegyük hozzá*”, „*rendben lenne ugyanis*”, „*nyilván*”). A forrásrészletben használt nyelvezet egyértelműen eltér a szerzői szöveg tárgyilagosságától. A szerkesztő tehát ezúton is tudatosítja az olvasókban, hogy amint a megfogalmazás stílusa, úgy a narratívája is különbözhet a tankönyvszerző által elsőként bemutatott általános elmélettől. Nem veszi el és nem kisebbiti a régészprofesszor más véleményformálásának létjogosultságát.

Jegyzet

1 Történelem 9. Újgenerációs tankönyv 2016. Tananyagfejlesztők: Borhegyi Péter – Németh György Szerk.: Borhegyi Péter – Széll Szilvia. OFI, Budapest, 176.

## Kérdések, feladatok

Keresse meg valamelyik jelenleg forgalmazott történelemtankönyvben a honfoglalásról szóló leckét (az okostankönyvi változatok elérhetőek az interneten)! Mennyiben felel meg a kontroverz ábrázolásmód követelményének?

## 7. Rövid idézetek

„Az elbeszélés önazonosság-formáló ereje nyilván abban rejlik, hogy az élet gazdagságát teljesebben közvetíti, mint a vértelen lényeg-vázlatok, s ezért teljesebben hat az emberre, e nem csupán racionálisan gondolkodó, a dolgokat megértő, elemző, következtetéseket levonó, hanem érző, cselekvő, sokszínű és sokoldalú lényre, a teljes személyiségre. Az embert minden biztonnal elsősorban „elbeszélő memóriája” teszi azzá, aki. Ez alakítja ki önazonosságát. Bruner szavaival: 'Csakis a narráció az, amellyel az egyén identitását létrehozza és amellyel az egyén megtalálja a helyét a saját kultúrájában.'” (Szebenyi Péter – Vass Vilmos, Iskolakultúra, 12. évf. 2. sz.)

„(B)őséges, életteli anyagokkal kell dolgoznunk, anélkül, hogy azok észbe vésetésére törekednénk.” (Szebenyi Péter – Vass Vilmos, Iskolakultúra, 12. évf. 2. sz.)

„Az életünk nem történet, de történetként éljük meg. Az eseményeket, amelyeknek részesei vagyunk, történetekké formáljuk. Részben utólag, amikor elbeszéljük őket másoknak vagy egyszerűen magunknak, részben már eleve egy történet szereplőiként élünk és cselekszünk, azaz az élettel mintegy párhuzamosan konstruáljuk annak számunkra érvényes elbeszélését. Miközben a történet más szereplői esetleg más történetet formálnak ugyanazokból az eseményekből.” (Knausz Imre, A múlt kútjának tükre, 22. o.)

„A diákoknak sokféle elbeszéléssel kell megküzdeniük, s még ha nincs is egyetlen, nagy elbeszélés, amely kritikátlanul megjegyezhető volna, meg kell érteniük, hogy keresniük kell a nagyobb történeteket, ha értelmet akarnak adni az életüknek, s hogy fontos, hogy jó történeteket keressenek”. (Seixas, Peter, Begriffene Geschichte – Geschichte begreifen, 98. o., ford. Gy. A.)

„(A)hhoz, hogy egy esemény minden rettentével együtt feldolgozható legyen, mivel nem lehet teljesen megérteni, döntő jelentősége van az elbeszélésnek.” (Benoît Falaize, Történelemtanítás, 2. évf. 2. sz.)

„(A) történelem események elmondása, és sokkal inkább ez, mint a tanulságok tárháza. Sok bámulatos van abban, ha valaki képes elmondani a történelmet; talán igazából ez hat, nem a puszta tudás, különösen, ha a narrátor (tanító, tanuló, Jóska bácsi, bárki) képes multiperspektivikus narrációt alkalmazni, más szóval: képes a történelmet magán kívül több más szempontból is értelmezni.” (Vajda Barnabás, Katedra, 2006. febr.)

„A történelem csak jól megformált elbeszélésként informatív, szórakoztató, fölemelő (vagy, ahogyan a tanulási folyamatok kapcsán mondanánk: orientáló). Narratív, azaz mitológiai felépítése nélkül a múlt valósága (illetve minden valóság) azon nyomban ezernyi empirikus adattá hullana szét, híján mindenféle kapcsolódásnak, jelentésnek, értéknek. A felvilágosítás, az iránymutatás, főleg pedig a humanizmus – mindazok a dolgok, amelyeket a történelemmel való foglalatosságtól várunk és remélünk – nem képzelhetőek el másképp, mint moralizáló elbeszélés eredményeként.” (Michele Barricelli – Martin Lücke, Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, I. kötet 16. o., ford. Gy. A.)

„A történelemtanítás így egyrészt a narratív struktúrák révén (idő, cselekmény, szereplők, perspektíva, szándékok), másrészt a megismert történetsémák, forgatókönyvek által komoly információfeldolgozási technikát közvetít, hiszen egy-egy történetet feldolgozása során saját korábbi tapasztalatainkkal és meglévő ismereteinkkel egészítünk ki, melynek nyomán a korábbi – történetekből megismert – tapasztalataink mintegy rávetülnek az új történetre, és ezáltal újabb jelentést kapnak. Ez persze valamilyen módon átrendezi az eredeti történetet, de egyben ahhoz is hozzájárul, hogy a tudatban megmaradjon a megismert történet lényegi eleme, illetve tovább épüljön az a forgatókönyvháló, amely egy másik, későbbi történet értelmezési keretét adhatja.” (Kaposi József, Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához, 22. o.)

„Csak az elbeszélőképesség (narratív kompetencia) menthet meg attól, hogy az osztályterem szűk szellemi terében előre gyártott, kész elbeszélések kényszerű, terméketlen ismétlése

történjék.” (Michele Barricelli – Martin Lücke, Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, I. kötet 16. o., ford. Gy. A.)

„Egyetlen, igaz történelem nemcsak hogy nincs, hanem nem is szabad, hogy legyen. A plurális demokráciához csakis a többnézőpontúság, a soha véget nem érő vita és az értelmezések kiküszöbölhetetlen sokfélesége méltó. Emiatt érezzük olykor (s talán kell is, hogy érezzük), hogy a történelemtanulás megerőltetőbb, mint a sport, és nehezebb, mint a matematika.” (Michele Barricelli – Martin Lücke, Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, I. kötet 16. o., ford. Gy. A.)

### Kérdések, feladatok

Válasszon egy idézetet, amelyet különösen találónak érez, vagy amellyel vitatkozni szeretne! Indokolja választását!

## VI. fejezet. A történelem tanulói és tanárai

A diákok nem csak eltérő életkori és nemzedéki jellemzőkkel bírnak, hanem eltérések vannak iskolák és osztályok, illetve az egyes diákok között is. Mit tud kezdeni ezzel a történelemtanítás?

A fejezet második felében a történelemtanárok jellemzőiről lesz szó, akiknek a személye, szaktudása a tanítás eredményességének legfontosabb tényezője.

### 1. Knausz Imre: Kiknek tanítunk történelmet? In: Knausz Imre (szerk.): *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2001, 24–42. o. (részlet)*

Hány éves kortól érdemes történelmet tanulni? A magyar iskolarendszerben a történelemtanítás 11 éves korban, az 5. évfolyamon kezdődik. Ez azonban nem válasz a kérdésre. Az angol Nemzeti tanterv már az iskolai tanulmányok első szakaszában (5-7 éves kor) kötelezővé teszi a történelem tanulását. Közelebről megnézve nálunk sem csak a felső tagozaton kerül elő a történelem, a gyerekek már a 3-4. évfolyamon találkoznak történelmi tárgyú olvasmányokkal, bár nem külön tantárgy keretében, hanem általában a magyar nyelv és irodalom órán. Ha a történelem tanulását nem azonosítjuk az évszámdolgozattal, illetve másfelől a teljes kronologikus ciklussal, nem látjuk be, miért ne vehetné kezdetét a múlttal való foglalkozás már az alsó tagozaton. Az alábbiakban részben fejlődéslélektani megfontolásokból, részben gyakorlati tapasztalatokra támaszkodva a következő periodizációt vesszük alapul:

- 8–12 év      Kisiskolás kor. (Megfelel Piaget konkrét műveleti szakaszának.)
- 13–16 év    Alsó középfok. (Formális műveleti szakasz Piaget-nál.)
- 17–19 év    Felső középfok.

A szakaszhatárok láthatóan nem az iskolarendszer tagozódását követik, ebben azonban nincs semmi meglepő. Az iskolarendszer soha nem a fejlődéslélektan útmutatásai szerint alakul, és az egyszer kialakult szerkezet tehetetlensége igen nagy. A szakaszhatárok realitását ugyanakkor minden gyakorló tanár igazolni tudja, ha egyfelől az 5–6. és 7–8. évfolyam, másfelől a középiskolai 9–10. és 11–12. évfolyam közötti közismert különbségekre gondol. Ismét utalni kell arra, hogy a szakaszolás felettébb viszonylagos. Az egyéni képességek igen nagy mértékben eltérhetnek attól, amit az életkor alapján prognosztizálnánk.

A *kisiskolások* fogalmai szemléletes-képi jellegűek. A szavak konkrét képeket hívnak elő, a fogalmak elvont használatára ez a korosztály általában nem képes. A fogalmak képi tartalma származhat a személyes érzéki tapasztalatból, szó eredeti jelentéséből (pl. királyi udvar), a

gyermekkori játékok és mesék világából (pl. herceg, vár) és természetesen az iskolai oktatásból. A szemléletes-képi jellegből következik, hogy a kisiskolások nehezen vagy egyáltalán nem fogják fel a fogalmak belső ellentmondásait. Nehéz megérteni pl., hogy egy szerzetes élhet a világtól elvonultan vagy járhat a nép közé téríteni, mert nehéz elképzelni egy szerzetest egyszerre a nép között és a világtól elvonultan. Ilyenkor a fogalmak vagy leegyszerűsödnek (a szerzetes a világtól elvonultan él), vagy zavaros tartalmúvá válnak (a kétféle meghatározottság hibásan keveredik). Érdeemes tehát szem előtt tartani a következő szabályokat.

(1) Ne törekedjünk olyan elvont fogalmak megtanítására, amelyek szemléletes-képi módon nem képzelhetőek el!

(2) Mindig törekedjünk viszont a használt szavakat konkrét, érzékletes tartalommal megtölteni, elegendő szemléletes anyaggal táplálni a képzeletet! Ez lehet egyszerű történetmesélés, képi vagy auditív szemléltetés, mozgásos megjelenítés stb. Különösen nagy szerepe van ebben az életkorban a történetnek, a sztorinak. A gyerekek éhesek a cselekményre, vagyis a konkrét személyekről szóló, konkrét eseményeket tartalmazó történetekre. (A szokásos történelmi tankönyvszövegek szereplői ezzel szemben elvont fogalmak, intézmények stb. Pl. a „kormány” „ellenlépésekre” szánja el magát; a „parasztgazdák” „kisárutermelőkként” kapcsolódnak be a „gazdaságba”.)

(3) Törekedjünk arra, hogy a fogalmakhoz kapcsolódó képi anyag valami lényegeset jelenítsen meg, ne vigye vakvágányra a gyerekek képzelőerejét!

(4) Igyekezzünk ismereteket szerezni arról, mi van a gyerekek fejében, amikor a történelmi fogalmakat használják. Ennek érdekében bátorítsuk a gyerekek szóbeli, rajzos, kézműves, dramatikus stb. önkifejezését! (Eperjessy–Szebenyi, 1976 és Szebenyi, 1978 nyomán)

A kisiskolásoknak gyakran problémát okoz a lehetséges, illetve a valószínű elgondolása. A „lehetséges, hogy A, lehetséges, hogy B, de valószínűbb, hogy B” típusú állítások, amelyek a történetírásban olyan gyakoriak, sok gyerek számára leküzdhetetlen nehézséget jelentenek ebben az életkorban. Az összefüggésekkel tehát vigyázni kell, mert megdönthetetlen tényigazságokként rögzülhetnek, amelyeket a tanító, a tanár vitathatatlan tekintélye támaszt alá, holott esetleg csak egy sejtést akartunk megfogalmazni. Eljátszhatunk a kérdéssel, hogy a magyarok finnugor vagy török eredetűek-e, sorolhatunk érveket egyik vagy másik állítás mellett, de tudnunk kell, hogy ha a probléma megragadja a gyermeket, akkor tekintélyi alapon, érvek hatására vagy személyes ízlése alapján választani fog, és a választott megoldást ténynek fogja tekinteni. A problémák lebegtetése, a valószínűség megosztása több lehetőség között ritkán sikerül ebben az életkorban.

A 12 évesnél fiatalabb gyerekek még ritkán képesek arra, hogy egy hónapokon keresztül részletekben feldolgozott témát egységes, összefüggő történetként képezzenek le magukban. Hiábavaló lenne tehát arra számítani, hogy a történelem menetéről mint egészről tanulmányaik nyomán szintetikus kép alakul ki a fejükben. Ez a kép óhatatlanul mozaikszerű marad akkor is, ha a tantárgyak kronologikus teljességre törekszik.

Természetesen nem mindegy az sem, hogy miről szól a történelem. A kicsik fantáziáját általában megragadják az életmódtörténet érdekességei, a gyerekekről, iskoláról, családról szóló történetek, valamint a távoli világokat idéző kalandos elbeszélések. Érthető módon kevesebbet jelentenek nekik a politikai intézmények, a társadalmi struktúrák, az uralkodói dilemmák. Ebből a szempontból elég különösnek tűnik fel az a politikatörténeti egyoldalúság, amely a mai 3-4-es olvasókönyveket jellemzi.

A tanulók történelmi fogalmai az *alsó középfokon* már elvont fogalmakként viselkednek, fokozatosan értelmessé válnak az elvont fogalmakból felépülő mondatok. Az elvont fogalmak fontos sajátossága, hogy különböző, esetleg egymásnak ellentmondó sajátosságokkal rendelkező jelöletek tartoznak hatókörébe, a fogalmak tehát differenciálódnak. A király fogalma alá ezen a szinten – jó esetben – besorolható a nagy hatalmú és a hatalommal egyáltalán nem bíró uralkodó, az öreg király és a kisgyermek, az egyeduralkodó és az országgyűlést meghallgató fejedelem stb.

Fontos azonban látni, hogy ez nem egyszerűen egy érési folyamat eredménye. A fogalmak differenciálódása és az elvont fogalmak használatának képessége nagymértékben tudásterület-specifikus. Tapasztalataink elrendezésében kognitív sémáink – ezek lehetnek mozgásos sémák, képek, fogalmak vagy akár elméletek – vannak segítségünkre. Piaget leírásában mintegy „megemésztjük”, asszimiláljuk ezeket a tapasztalatokat azáltal, hogy sémáink segítségével értelmezzük őket. Egy ponton azonban sémáink elégtelennek bizonyulnak: szerencsés esetben ilyenkor egy magasabb szinten alkalmazkodnak, akkomódálódnak tapasztalatainkhoz. Ilyen váltás az is, amikor a szemléletes-képi fogalom elvont-differenciált fogalommá alakul. Sokszor azonban a fogalmi váltás során egyensúlyzavarok lépnek fel az asszimiláció és az akkomodáció között. A vak asszimiláció nem vezet a sémák fejlődéséhez, a tapasztalatok értelmezés nélkül gyarapszanak és rögzülnek. Az iskolai szituációra jellemzőbb az üres akkomodáció. Ilyenkor az elvont fogalmak (vagy magasabb szinten: összefüggések, elméletek) lényegében tapasztalati bázis nélkül, a közlő-sulykoló oktatás hatására rögzülnek. A fogalom ily módon üres marad, és a tanuló azt vagy egyáltalán nem tudja használni, vagy szemléletes-képi jelentést tulajdonít neki esetleg ellentmondásos, zavaros képi tartalmakkal, és eszerint használja – természetesen hibásan –, dacára annak, hogy életkora alapján már a formális műveletek szakaszába sorolnák be Piaget hűséges tanítványai. Az elvont fogalmi gondolkodás elmaradása tehát nem feltétlenül valamiféle általános értelmi retardáció eredménye – bár a szaktanár szempontjából könnyen annak látszhat –, hanem esetleg egyszerűen az adott tudásterületen mutatkozó konkrét-érzéki tapasztalatok hiánya áll a jelenség mögött. Ilyenkor olyan típusú feladatokat kell a tanárnak megoldania, amelyeket a kisiskoláskorral összefüggésben tárgyaltunk az imént.

Az alsó középfok jellegzetessége, hogy megnyílik az út az összefüggések keresése, a lehetőségek számbavétele, a hipotézisek alkotása és ellenőrzése előtt. A nagyszabású rendszerezések még általában nehézségekbe ütköznek, de a tanulók észlelik az ellentmondásokat, és keresik a feloldás útját. Bár forrásokkal már a kisiskolások is találkoznak, a tudatos forráskritika, a forrásérték mérlegelése inkább ebben az életkorban lehet reális elvárás.



Ez az életkor – amint azt Nagy László már 1908-ban exponálta – az állandó objektív érdeklődés időszaka. A gyerekek egy része szinte beleszeret valamilyen tudás- vagy tevékenységterületbe, és ha módjuk van követni érdeklődésük fonalát, egészen a szakemberségig elmélyülhetnek benne. Szinte habzsolják az információt, így joggal feltételezhetjük, hogy az adott tudásterületen olyan kognitív sémákkal rendelkeznek, amelyek az információ nagy hatékonyságú kezelésére, illetve az új tapasztalatok gyors befogadására alkalmasak. Ennek a szivacszerű nyitottságnak azonban érezhető korlátai vannak. Ez első, hogy az érdeklődés még ritkán mutat túl közvetlen és konkrét tárgyán. Az ókori hadseregek és fegyverek vagy a kora újkori tengerjáró hajók iránt érdeklődő gyermeket hiába is faggatnánk arról, hogy mindez miért fontos, hogy – néha meglepően nagy – tudása voltaképpen mire való: a dolgok egyszerűen érdekesek, és a gyermek élvezzi, hogy ért valamihez. Másodszor – bár a gyerekek érdeklődése általában nyitottabb, mint a felnőttek szenvedélye, hobbija – egy tanuló érdeklődési köreinek száma érthetően véges. Nagy szerencse kell hozzá, hogy az állandó érdeklődés éppen a történelemre fókuszáljon. Igaz, a más területekhez kötődő érdeklődés jó érzékkel felhasználható a történelem tanítása során, hiszen a történelem képes szinte minden tudásterülethez kapcsolódni a technikától az irodalmon át a természetjárásig. Harmadszor: a legfőbb korlát a tömegoktatás alapvető sajátosságából adódik. Ha sikerül is lánggra lobbantani az érdeklődést egy konkrét terület iránt, a tanterv logikája szerint tovább kell haladnunk. A nehéz pedagógiai feladat abban áll, hogy az érdeklődésben rejlő energiát a tanulás szolgálatába állítsuk akkor is, amikor a tananyag nem kapcsolódik közvetlenül a preferált témához.

Ha *közvetlenül az érettségi előtt állóknak* tanítunk történelmet, a vizsgákra való felkészülés kötelezettségén túl mindenekelőtt azt kell figyelembe vennünk, hogy ez az életkor az identitás szenvedélyes keresésének kora. A történelem a fiatal felnőttek szemében már nem egyszerűen érdekes jelenségek tárháza. Lehetőségünk nyílik annak megéreztetésére, hogy a történelem valamiképpen kapcsolódik az ő személyes problémáihoz. Róla, rólunk szól a mese. Az érdeklődés már nem feltétlenül korlátozódik egy-egy konkrét ismeretkörre: megkezdődik a tágabb összefüggések keresése, amelynek végső célja – sokszor tudatosan is – a legalapvetőbb kérdés megválaszolása: ki vagyok én? Az identitás nem kizárólag a különféle közösségekhez való viszonyban merül fel, sok fiatal nem hagyynak nyugodni a filozófia és a vallás alapkérdései, a történelem irányára, az emberiség sorsára, a szabadságra, az igazságosságra vonatkozó kérdések. Ez az értékek körül forgó szenvedélyes viták időszaka: a történelemtanításnak is egyre inkább az értékekről, az értékválasztásokról kell szólnia. Bár a nagy személyes dilemmák elemzése mindig részét képezheti a történelemtanításnak, alighanem ebben a korban fejtheti ki a legteljesebben nevelő hatását, hiszen ekkor állnak a fiatalok maguk is nagy horderejű döntési helyzetek előtt.

Mindezzel összefügg, hogy ebben az életkorban válnak igazán lehetségessé a nagy, átfogó rendszerezések. A történelem világvélemény-alakító hatását csak akkor fejtheti ki, ha a különböző témák keretében tanultak valamiképpen egységgé állnak össze. Más kérdés, hogy ez az egység lehet teljesen egyéni, sőt igazából csak az a rendszer áll össze, amit a tanuló maga konstruál magának. Másfelől ez az életkor alkalmas igazán – jobb előképzettségű tanulók esetében – a

kvázi-tudományos mélyfúrásokra, egy-egy téma olyan alaposabb kutatására – például házi dolgozat keretében –, amely már a történettudomány módszereit alkalmazza.

#### Hivatkozott irodalom

Eperjessy Géza – Szebenyi Péter: A tanulók történelmi fogalmainak fejlődése. Budapest, 1976, Tankönyvkiadó.

Nagy László: A gyermek fejlődésének lélektana [1908] In: Nagy Sándor (szerk.): Nagy László válogatott pedagógiai művei. Budapest, 1972, Tankönyvkiadó, 129-191.

Szebenyi Péter: Történelemtanításunk a korszerűsítés útján. Budapest, 1978, Tankönyvkiadó.

#### Kérdések, feladatok

Soroljon fel néhány állítást, javaslatot a szövegből, amelyet megfontolandónak tart leendő tanári munkája szempontjából!

## **2. Borosné Pádár Éva: A történelemtanítás nehéz kérdései. In: *Történelempedagógiai füzetek, 21-22. sz. (2006) 9-22. o. (részlet)***

### Felgyorsult idő – felgyorsult világ

Az alábbiakban egy különös problémával kívánok foglalkozni, ami a valóságban alig megfogható, érzete azonban a XX. század végétől egyre inkább áthatja életünket. Ez csupán egy életérzés, amit a körülöttünk felgyorsult világ idéz elő tudatunkban.

Napjainkban a különböző csatornákból valóságos ingeráradat telepszik rá az emberekre. A reggel kapott információt délben már újak váltják fel, s este ismét újabbak következnek. Idegrendszerünket állandóan stimulálják. Az ingereket azonban nincs elég idő feldolgozni, a valamelyikben való elmélyülés pedig teljesen lehetetlen. Idegrendszerünk ehhez a folytonos pezszéshez hozzászokik, s a folyamat átcsap ellentétébe, azaz figyelmünk ébrentartásához most már állandóan szükségünk van stimulálásra, különben „unatkozunk”.

A szorgalmi időszakban a tanulók életében e tekintetben kettősség mutatkozik. A mindennapok felgyorsult világát az iskola falain belül felváltja a lassú tempójú, elmélyült gondolkodás. Kissé cinikusan fogalmazva: „Megáll az idő.” Az oktatás nem más, mint az emberiség fejlődése során felhalmozott értékek közvetítése, beépítése a tanulók tudatába. Ez pedig elmélyülést, filozófiai értelemben az idő lelassítását jelenti. Az egyes tantárgyak, így a történelem fogalomrendszerének kialakítását is lassú, de fárasztó munka előzi meg. Az olvasás szintén az idő hirtelen lelassulásának érzetét kelti.

Az érzékelt és a valóságos idő közötti ellentmondástól – úgy vélem – a történelemtanítás folyamata sem mentes. A különböző korszakok meghatározó eseményeivel a tanulók érdeklődéssel ismerkednek, különösen, ha azt valamely szuggesztív tanári interpretáció útján

ismerik meg, passzív befogadóként. Bizonyára mindannyiunk óráján többször elhangzott már a következő mondat: „Tessék még mesélni! Olyan érdekes volt!” Ám ha megadjuk „meséink” forrását, a tananyag pontos megértését szolgáló, az érdeklődést tovább fokozó szakkönyvek jegyzékét, a terjedelmet látva a diákok többsége azonnal visszahőköl. A változatos képességeket igénylő olvasás korántsem népszerű, hiszen lassú, „unalmas” tevékenység.

Az események felidézéséhez szükséges fogalmak beépítése is népszerűtlen feladat. Unalmas, mert tevékeny közreműködést, anyaggyűjtést igényel a tanulóktól, akiknek nincs türelmük kivárni a munka eredményét.

Az iskola mint az ismeretszerzés konzervatív tárháza a rendelkezésére álló eszközzel képtelen követni a felgyorsult világ sugallta kívánalmakat. Értékközvetítő funkciójához amúgy sem illene az üres tartalmú hókuszpókus. A felvázolt unalmasság egyre inkább valós probléma, de megoldása még a jövő metodikusaira vár.

(...)

Nem sikk az olvasás

A tanítás eredményességét befolyásoló tényezők között napjaink legsúlyosabb problémájának az olvasás hiányát tekintem. A tanulók nem olvasnak, nem szeretnek olvasni, de nem is tudnak olvasni. A fenti elemzés összes tényezőjének együttes következménye ez az állapot. Szerteágazó hatása azonban az iskolai oktatásban lesújtó eredményeket indukál.

a) A tanulók szókinése folyamatosan csökken.

Egyre gyakrabban tapasztalom, hogy a kulturált köznyelv legalapvetőbb kifejezései is hiányoznak a tanulók nyelvi készletéből. Emiatt időigényes feladattá vált az egyes történelmi korszakok jellemző életmódjának, foglalkozásainak, eszközeinek bemutatása is. (...) Többször tapasztalható, hogy megértik a jelenségeket, az összefüggéseket, de a választ képtelenek nyelvileg megformálni a rendelkezésükre álló szókészlet hiányosságai miatt. Mindez csökkenti a tantárgyból elért teljesítményüket, leértékeli tényleges tudásukat.

Gyakorlatilag a tanulás, a számonkérés bármelyik formája folyamatosan kudarcélményeket zúdít a nyakukba. Azt már nem is részletezem, hogy milyen nyelvi hátrányokkal küzd az a tanuló, akinek már mikrokörnyezete is érték- és kultúra hiányban nevelkedett, pedig a hátrányos helyzetből való kitörésre épp nekik lenne legnagyobb szükségük.

b) Az olvasás tempója évek óta csökken, az értő olvasás színvonala egyre gyengébb.

Napjaink értő olvasást mérő statisztikai egyértelműen jelzik, hogy a tanulók zöme egyre kevésbé érti, amit olvas, az adott terjedelem elolvasása mérhetően több időt vesz igénybe, mint korábban. Az olvasási készség folyamatos romlása azoknak a tantárgyaknak az eredményességében jelent problémát, amelyeket röviden „tanulós tantárgyaknak” nevezünk. A történelem is ilyen tantárgy.

[Kérdések, feladatok](#)

a) Melyiket érzi fajsúlyosabbnak a szövegben bemutatott problémák közül a történelemtanítás szempontjából? Válaszát indokolja!

b) Megítélése szerint hogyan változott a helyzet a szöveg keletkezése óta eltelt időben?

### 3. Vajda Barnabás: Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmethodikába. Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárom, 2018. (86–87. o.)

A történelemdidaktika jelenlegi összes alapdefiníciója: az oktatási módszerek, a tanítás/tanulás optimális típusai, a történelemtanítás feladatai – határozottan arra mutatnak, hogy a fiatalabb, a képességdeficittal rendelkező, a szociálisan hátrányos helyzetű vagy lebecsült iskolatípusba járó tanulók számára legalább három kitörési pont megjelölhető: az emocionális és eszköz jellegű (praktikus) módszerek, amelyekhez a munkáltató, foglalkoztató jellegű tanítási/tanulási eljárások adják a keretet.

(i) Mi az emócionális jelentősége a kisebbek, az akadémiailag gyengébbek és a hátrányos helyzetűek számára? Még ha elfogadjuk is, hogy a 10–12 évesek esetében a történelmi tudás főként a történelemben rejlő történet megismerését jelenti, akkor is nagy lehetőségek rejlenek a történetekben megbúvó események érzelmi átélésében.

A tanulók bizonyos életkorokban igen fogékonyak az átélésre, pl. a történelmi események megelevenítésére. Az érzelmet vagy indulatot megfogalmazó forrásokat ők is ugyanúgy át- és megélik, ezek élményszerűségéből ők is tanulnak. Amennyiben problematikus a tanulók szövegértési képessége, célszerű a képi forrásokra, például fényképekre helyezni a hangsúlyt, amíg a kisebbek számára a családi környezetet vagy a történelem magándimenzióját ábrázoló képek a célszerűbbek („Kollázs eddigi életemből fényképek alapján”), addig a nagyobbaknál a számukra érdekes vagy éppen sokkoló képi tematikák vezethetnek a munkáltatáshoz vagy vitához. (Lásd pl. Repárszky 2009a.)

(ii) Mi a praktikusság jelentősége a kisebbek, az akadémiailag gyengébbek és a hátrányos helyzetűek számára? Azt a helyzetet, ha egyes tanulócsoporthok kevésbé hajlanak az akadémiai tudásra, ellensúlyozhatja, hogy viszont ugyanők nagyobb hajlandóságot mutatnak a praktikus, kézügyességen alapuló tevékenységek iránt.

Ennek egyik módszere a tanulók munkáiból rendezett kiállítás. Még ha elfogadjuk is, hogy a szaktudásra képzett szakközépiskolásoknak nincs szükségük a történelem részletes ismeretére, akkor is nagy lehetőségek rejlenek a szakmájukhoz közel álló történelmi témák gyakorlatias feldolgozásában (pl. életmód- és technikátörténet, közlekedés, ipari társadalom, autózás története). A roma tanulók számára a történelmi megismerés élményszerűbbé tehető a saját etnikumuk történetét egyre szélesebb körben és egyre gazdagodó formában feldolgozó segédanyagok által, a zene- és művészettörténet intenzív alkalmazása által, vagy éppen a

tanulás teljesen praktikus formái (kézművesség, zene, tánc) és az azokhoz fűzött akadémiai tudás által.

(iii) A fiatalabb, gyengébb képességű, alacsonyabb szociális státuszú vagy (egyesekek által) lebecsült iskolatípusba járó tanulók problémája vizsgálható a történelmi konstrukció – dekonstrukció – rekonstrukció szempontjából is. Ha innen nézzük, akkor az ő esetükben a rekonstrukciót érdemes célul tűzni, ami a történelmi események, dokumentumok újraalkotását, rekonstruálását jelenti. Pl. a tanulók kartonlapra lemásolhatnak és megfesthetnek nagyméretű történelmi címereket; A3-as méretű papírra tustintával rámásolják a Mit kíván a magyar nemzet?-et; 56-os röplapokat gyártanak úgy, hogy megégetik, összetapossák, besározzák őket, mintha átélték volna a forradalom napjait.

Hivatkozott irodalom

Repárszky Ildikó (2009a): Családi fényképek mint források a történelemórán. Történelemtanárok Egylete, [www.tte.hu](http://www.tte.hu), 2009. 5. 14.

#### Kérdések, feladatok

- a) Soroljon fel néhány olyan témakört, amelyet véleménye szerint jól lehet tanítani vizuális forrásokra támaszkodva is, majd néhány olyat, ahol kevésbé nélkülözhetőek a szöveges források!
- b) A múlt rekonstrukciója a történettudományban nyelvi formában, történészi elbeszélésként valósul meg. Mit gondol, mennyiben rekonstruálható a múlt nem nyelvi – például kézműves, gyakorlati jellegű – alkotások révén?

#### **4. F. Dárdai Ágnes – Kaposi József: A történelemtanítás elmúlt 30 éve (1990–2020) – Helyzetkép és perspektíva. [Magyar Pedagógia, 121. évf. \(2021\) 2. sz. 137–167. o. \(részlet\)](#)**

A 2019-es KIR alkalmazotti nyilvántartás adatai alapján körülbelül 8000 történelem szakos tanár van a pályán (történelem és állampolgári ismeretek, hon- és népismeret tantárgyat tanító pedagógusok). Közülük több mint 2500 Budapesten (1655) és Pest (882) megyében dolgozik. A legtöbb történelemtanár Észak-Kelet-Magyarországon Borsod-Abaúj-Zemplén (650), Szabolcs-Szatmár-Bereg (521) és Hajdú-Bihar (475) megyében tevékenykedik, a legkevesebb Nógrád (168), Somogy (218) és Vas (222) megyében. Az osztatlan tanárképzés 2013-as bevezetése óta állnak rendelkezésünkre adatok az érettségi után történelemtanári szakra jelentkezőkről. Eszerint évente az elmúlt nyolc év átlagában 560 hallgató kezdi el tanulmányait 10 képzőhelyen hét egyetem, három főiskola), a hallgatók többsége az ELTE-n. A bekerülési

ponthatár 305–350 közötti sávban mozog, 500 pont a maximálisan elérhető, és jelenleg 305 pont alatt nem lehet felsőoktatási tanulmányokat elkezdni. Ezek az adatok arról tanúskodnak, hogy nem a legkiválóbbak, hanem döntően a jó felkészültségű diákok ülnek be az egyetemi padosorokba. A felvett történelem szakos hallgatók közel 70%-a sikeresen zárja tanulmányait, és háromnegyed részük középiskolai tanárként végez. Oktatási statisztikák szerint a pedagógus végzettségű hallgatók körülbelül harmada végzését követően pályaelhagyó lesz, másik harmada a munkába állás első három évében válik azzá (Polónyi, 2019).

Hivatkozott irodalom

Polónyi, I. (2019). Az életpálya bevezetése után. *Új Pedagógiai Szemle*, 69, 115–129.

### Kérdések, feladatok

Mikor döntött úgy, hogy történelemtanár szeretne lenni? Hogyan változott azóta a pálya iránti elkötelezettsége?

**5. Bazsalya Balázs – Molnár Gergely – Ress Boglárka: Az eredmények összefoglalása. In: Ablonczy Balázs – Bali János – Ress Boglárka (szerk.): [Az első világháborút lezáró békeszerződések mai megítélése magyarországi középiskolákban. Történelemtanárok és diákok Trianonról – 100 évvel Trianon után. Kutatási jelentés.](#) Nemzetstratégiai Kutatóintézet, Budapest, 2020. 19–29. o. (részlet)**

Az online adatfelvétel a 2018. december 5. és december 24. közötti időszakban zajlott. A kérdőívre érdemben 687 történelemtanár válaszolt. A minta a teljes populáció közel 10 %-ára terjedt ki, és 95%-os konfidencia-intervallumot figyelembe véve a statisztikai hibahatár legfeljebb +/-3,5%. A minta nem, földrajzi elhelyezkedés (régió, településtípus), intézményfenntartó és iskolatípus (általános iskola, gimnázium, szakgimnázium, szakközépiskola) szerint reprezentatívnak tekinthető.

Az értékrend-közvetítést, a történelmi folyamatok megértését, a kritikai gondolkodás fejlesztését, a szövegértési kompetencia-fejlesztést, a nemzeti identitás erősítését, a jelenlegi társadalmi folyamatok megértésének segítését, az általános műveltség szélesítését, valamint a történelem iránti érdeklődés felkeltését és fenntartását gyakorlatilag minden pedagógus kiemelkedően fontosnak tartja.

A megkérdezettek többsége úgy véli, a kerettantervben rögzített tartalom és a rendelkezésre álló idő nincs összhangban egymással: az óraszám egyáltalán nincs arányban a tanításra kijelölt anyag terjedelmével. Az érettségi oklevelet nyújtó iskolákban a történelemtanárok 69 (gimnázium), illetve 74%-a (szakgimnázium), az általános iskolákban tanító történelemtanárok 61%-a nem jut az előírt tananyag végére (vagy nem mindent tud megtanítani olyan részletességgel, ahogyan azt a kerettanterv szerint elvárják). Az egyes iskolatípusokban tanító történelemtanárok egymáshoz képest nagyon hasonlóan látják, hogy mely történelmi korszakokra és témakörökre jut elegendő, kevés, vagy éppen a szükségesnél több tanítási idő. A középkori Magyarország, a kora újkori Magyarország és a XVIII-XIX. századi Magyarország témaköreire jellemzően a szükségesnél kevesebb idő jut. Az általános iskolákban az 1989-et követő időszak, a gimnáziumokban és szakgimnáziumokban pedig az ókori, európai középkori időszak kap talán a szükségesnél nagyobb óraszámot a pedagógusok markánsabb hányada szerint. A gazdasági, társadalmi és állampolgári ismeretek esetében relatíve magas azon történelemtanárok aránya, akik sokallják a témára fordítandó időt.

Az általános iskolák történelemtanárai szerint az első, illetve a második világháború és azok előzményei a kívántnál kisebb, a két világháború közötti időszak, illetve a gazdasági, társadalmi és állampolgári ismeretek pedig a kívántnál nagyobb súllyal szerepelnek a kerettantervi előírásokban. A gimnáziumok (és szakgimnáziumok) esetében a középkori Magyarországgal, kora újkori témakörökkel, illetve a második világháborút követő nemzetközi és hazai eseményekkel foglalkoznának mélyebben a kerettantervi előírásokhoz képest – ugyanakkor a XVIII-XIX. századi korszakot, valamint a két világháború közötti időszakot kevésbé tartják hangsúlyosnak a történelmet oktató pedagógusok.

Minden második történelemtanár kedvenc témaköre a XX. század egyetemes vagy magyar történelméhez kötődik, jellemző azonban – ez a részletesebb válaszokból rajzolódik ki –, hogy a legtöbben a század első felével foglalkoznak szívesebben. Minden harmadik válaszadó jelölte meg a XIX. századi történelmet, illetve azon belül a hazai XIX. századi, főleg a reformkorhoz, valamint az 1848–49-es forradalom és szabadságharchoz kötődő témaköröket. A középkori Magyarország történetét szintén a pedagógusok meghatározó hányada, 31%-a tanítja szívesen. A XX. és kisebb részben a XIX. század történelme azonban nemcsak a legkedveltebb, hanem egyben a legkevésbé kedvelt korszaka is a történelemtanároknak. A pedagógusok 27%-a nyilatkozott úgy, hogy a XX. század eseményeit kevésbé szereti tanítani és/vagy bizonytalan a tanítás során. A XIX. századdal – különösen annak Európa- és világtörténelmével – kapcsolatban minden ötödik pedagógus fogalmaz meg valamilyen ellenérzést.

A válaszadó pedagógusok zöme (88%) fontosnak tartja, hogy a tanórákon kitérjen az egyes korszakokhoz kapcsolódó más tudományterületek meghatározó eredményeinek, folyamatainak bemutatására is. A pedagógusok nyolctizede ugyanakkor alig, további 3%-a pedig egyáltalán nem tud óráján ezzel foglalkozni és mindössze 12% nyilatkozott úgy, hogy nagyon sok időt tud a rokon tudományokra szánni. A válaszadók többsége (58%) ráadásul úgy véli, hogy bár a diákok más tanórákon jól elsajátítják a kapcsolódó területek ismeretanyagát, azt nem megfelelően integrálják történelmi ismereteikhez, továbbá jelentős arányban (30%) találjuk

azokat a pedagógusokat is, akik szerint más tanórákon sem sikerül elsajátítani a kapcsolható tartalmakat.

Az időhiányon túl számos más területen is jelentkeznek a történelemoktatás nehézségei. Az oktatás „mindennapos” kellékei közül az általános iskolai pedagógusok 39 %-a, a középiskolai tanárok 41%-a hiányolja a megfelelő tankönyveket, de tízből három tanár megfelelő atlaszt sem tud használni az oktatás során, amelynek hiánya különösen nagy problémát jelent az érettségi vizsgán. Az oktatási segédanyagokat (képeket, térképeket), ismeretterjesztő filmeket, dokumentumfilmeket vagy az ajánlott, kiegészítő irodalmakat a tanárok harmada kénytelen nélkülözni. A megkérdezettek 46%-a arról számolt be, hogy hiányoznak a forrásgyűjtemények, ahogy a tanárok zömének nem elérhetők megfelelő digitális (és/vagy online) oktatási segédanyagok sem. Tízből közel hat történelemtanár számára nem áll rendelkezésre (ingyenes) szaktárgyi vagy pedagógus-módszertani továbbképzési lehetőség sem.

A három leggyakrabban használt pedagógiai eszköz és módszer a térképhasználat, a megbeszélés (kérdezve kifejtő módszer), illetve a frontális előadás. A pedagógusok legalább nyolctizede többször alkalmazza e módszerek valamelyikét tanóráin. A szemléltetés, a digitális tábla használata, a házi feladatok keretében történő feldolgozás vagy a tanulói (tanórai) egyéni munka szintén gyakori tanítási módszer. A történelemtanárok mintegy fele szokott előírni egyéni tanulói kiselőadásokat is.

### Kérdések, feladatok

Emeljen ki az eredmények közül kettőt, amelyet fontosnak vagy meglepőnek tart! Választását indokolja!

## **6. Kósa Maja: Történelemtanárok episztemológiai nézeteinek interjúk vizsgálata: egy pilot kutatás tanulságai. *Iskolakultúra*, 31. évf. (2021) 11-12. sz. 16–27. o. (részlet)**

### Minta

Az interjúkat 2016. december és 2017. január folyamán készítettem el gimnáziumi történelemtanárokkal. A pilot vizsgálat alanyainak kiválasztása hólabda mintavételi módszerrel történt, a kutatáshoz 9 személy csatlakozott. A tanárok átlagéletkora 50 év (SD Osztálytermi tanulási környezet vizsgálata = 6,06, minéletkor = 39 év, maxéletkor = 8 év) volt. A nemek arányát tekintve viszonylag kiegyenlített volt a minta, 4 nő és 5 férfi tanár válaszolt a kérdésekre. A kutatás szempontjából meghatározó tényezőnek számított az iskolai végzettség és a tanítási tapasztalat. A résztvevő tanárok mindegyike egyetemi végzettséggel, egy fő pedig doktori fokozattal is rendelkezett. A tanulmányaik elvégzése után szinte azonnal munkába álltak, így az átlagos tanítási tapasztalatuk 25 év (SD = 5,36, mintapasztalat = 17 év,



maxtapasztalat = 35 év) volt. Fontos kihangsúlyozni, hogy a kutatás mindegyik részvevője gyakorlatvezető mentortanári feladatokat is ellátott, így az eredmények nemcsak a középfokú oktatás, hanem a történelemtanár-képzés kontextusában is értelmezhetők. Összességében elmondható, hogy szakmailag magasan képzett és komoly gyakorlati tapasztalattal rendelkező történelemtanárok vettek részt a kutatásban.

(...)

Nézetek a tanított tantárggyal kapcsolatban

A bemelegítő kérdések során a történelemtanári pálya melletti elköteleződés okairól is meséltek a tanárok. A válaszok nagyon eltérő motivációs háttérről árulkodtak. Legtöbben (N = 3) egy személyes fejlődésükre igen nagy hatással lévő tanáruk miatt döntöttek a szakma mellett. Érdekes módon két tanár csak az egyetemi tanítási gyakorlat alatt határozta el, hogy annak befejezése után mindenképp tanári pályára lép. Egy-egy tanár említette a családi minta követését és a környezet sugalmazását is. A megkérdezettek közül csak egy válaszadó emelte ki, hogy már egészen kisgyermek kora óta erre a pályára készült. További egy résztvevő elmesélte, hogy a történelmet szükségszerűségeiből választotta másik szakja mellé, és hangsúlyozta, hogy ma már biztosan nem így döntene.

A megkérdezett történelemtanárok többsége szerint a történelemtanítás legfontosabb célja a jelen jobb megértésének lehetővé tétele (N = 8). Öten nevezték meg a gondolkodási képességek fejlesztését. Az állampolgári nevelés (N = 4) és az érték közvetítés (N = 4) szintén fontos céloknak bizonyultak a saját kultúra jobb megértése (2) és a történelem iránti érdeklődés felkeltése (N = 1) mellett.

A történelemórán közvetített tudás jellegével kapcsolatban a megkérdezett tanárok többsége (N = 8) az ismeret- és képességjellegű tudás közötti egyensúly megtalálására törekszik, ami összhangban van az ezredfordulót követő hazai történelemtanítási törekvésekkel. Tanár 4. az arányok megtalálásának fontosságát a következőképpen indokolja: „Ahogy az érettségiket érettségi elnökként szoktam hallgatni, magyar-töri szakosként a magyarba látok bele, de a többi tantárgyat is hallgatom, azt látom, hogy talán a történelem kívánja a legkomplexebb gondolkodásmódot.” Az egyensúly fenntartásának fontosságát egyesek a megváltozott külső, társadalmi és gazdasági igényekkel indokolták, mások belső, saját szakmai fejlődésükből és „érésükből” vezették le. Tanár 1.: „Amikor kezdő voltam, akkor sok ténytet tanítottam, most úgy gondolom, hogy az évszámoknak és a fogalmaknak az ismerete a fontos. Ma már nem pozitívista szemlélettel tanítok.” Tanár 3. számára a tényanyag átadása és a képességek fejlesztése közötti egyensúly helyett sokkal fontosabbnak tartotta az önismeretet és az önszabályozott tanulás elősegítését: „Az első és legfontosabb szerintem az, hogy önmagukkal legyenek tisztában. A saját kereteiket, képességeiket ismerjék. Akkor fogják tudni igazán, hogy milyen képességeket kell fejleszteniük, illetve kialakítaniuk önmagukban, ahhoz, hogy a történelmet egyáltalán használni tudják.”

A fejlesztendő képességeket tekintve elsősorban a tartalmi-szabályozó dokumentumokban (Nat, 2012) megfogalmazott feladatokra hivatkoztak a résztvevők. Az ismeretszerzés

területéhez tartozó képességek (N = 6), ezen belül is a szövegértés, források feldolgozása és elemzése bizonyultak a legfontosabbnak. Ezzel párhuzamosan az írásbeli és szóbeli szövegalkotást, a saját gondolatok közlését magába foglaló kommunikáció területe (N = 4) is hangsúlyos eleme volt a tanári válaszoknak. Az ok-okozati összefüggések meglátását (N = 4) külön kiemelték a tanárok, emellett az időbeli és térbeli tájékozódás (N = 2) is megjelent.

A történelemtanítás céljainak megvalósításához és a felsorolt képességek fejlesztéséhez legalkalmasabb pedagógiai gyakorlatot különféle szemszögből határozták meg a résztvevők. Legtöbben (N = 4) egyértelműen a diákok nyelvén való kommunikációt, képességeik és igényeik figyelembevételét tartják irányadónak. Tanár 3. igen határozott véleményt fogalmazott meg a kérdés kapcsán, és részletesen körülírta az ideális történelemórát: „Összefoglaló néven a történetfilozófiai attitűdöt erősíteném. [...] Az önálló véleményalkotás jelen pillanatban teljesen ki van zárva. Létezik egy gyermekfilozófiai irányzat, aminek a lényege az, hogy kérdező-közösségeket hozzanak létre már alsóban. Megtanítja a gyerekeket kérdezni, gondolkodni, egy-egy problémát átvitálni. A legtöbb tantárgyban 30-40%-os előnyük van a többiekkel szemben.” Ugyanakkor azt is hangsúlyozta, hogy számára az optimális pedagógiai gyakorlat a jelenlegi körülmények között nem megvalósítható. Két tanár szerint az éppen tanított téma határozza meg, hogyan építik fel a tanórát, milyen módszereket alkalmaznak. További két résztvevő a tanár személyiségét állította középpontba, hangsúlyozva, hogy jó előadói képességgel szinte bármi megtanítható. Tanár 1. szerint már a tanárképzés időszakában eldönthető, hogy a hallgató alkalmas-e a pályára: „Már elsős egyetemistaként részt kellene venni a középiskolai gyakorlatban, hogy beleszagoľjanak abba, hogy szeretik-e ezt csinálni. [...] Ha nincs jó előadói képesség, nincs színészi képesség, akkor váltani kell.”

Annak kapcsán, hogy milyen tényezők akadályozhatják az említett megközelítésmódok gyakorlati megvalósítását, a résztvevők számos okra hívták fel a figyelmet. A nagy osztálylétszám (N = 3) és az osztályterem felszereltsége (N = 2), ami elsősorban az IKT-eszközöket és a digitális tananyagot foglalta magában, akadályozó tényezők lehetnek. Továbbá a tananyag szempontjából a kötelező érettségi, a koherens történetfilozófiai koncepció hiánya, a jelenkorral való kevés párhuzam és a nagyarányú ismeretjellegű tudás is megjelent egy tanár válaszában. Egy-egy tanár hivatkozott még a diákok nem megfelelő szintű absztrakciós fejlettségére, a tanári bizalommal való visszaélés lehetőségére és a felkészülési idő megnövekedésére is.

A tantárgyi attitűd kapcsán a történelemtanárok elmondták, hogy diákjaikat egyfajta természetes érdeklődés (N = 4) jellemzi tanóráikon. Hárman megkülönböztették a diákok azon csoportját, akik szeretik a történelmet, és azokat, akik kötelezettségeik miatt tanulják. A természetes érdeklődés mellett a tantárgy komplexitásából fakadó tanulási nehézségekre is sokszor (N = 4) hivatkoztak a tanárok. Tanár 3. negatív meglátásainak is hangot adott. Szerinte a 21. század szülötteit egyre inkább az elidegenedés fogja jellemezni, ugyanis a valóságról kialakított képükbe nem tudják elhelyezni a tradicionális történelemtanítást, ezért teljes mértékben támogatja a módszertani megújulást szorgalmazó törekvéseket.

Ugyan az interjúprotokoll további, a jelen tanulmányban nem érintett témájához tartozik, az iskolai történelemtanítás és a történettudományi kutatás közötti kapcsolat mégis fontos szempontokra hívta fel a figyelmet. A kettő közötti hasonlóságokat illetően a megkérdezettek többsége (N = 8) szerint a kettő teljes mértékben különbözik egymástól, elsősorban az alapvető szemléletbeli eltérés (N=7) miatt. Míg a történettudományi kutatásban, vizsgálódásban egyértelműen egyfajta keresőszemléletet azonosítottak, addig az iskolai történelemtanítás szerintük átadó, közvetítő jellegű, a kettő között pedig egymást kiegészítő kapcsolatot feltételeztek. Mindössze egy történelemtanár nem utasította el a kettő közötti hasonlóságot, és kiemelte, hogy a történelemórákon sok esetben olyan kreatív alkotómunka folyik, mint a tudományos kutatások esetében. Azonban lényeges kiemelni, hogy míg a különbséget látó tanárok a diákok szemszögéből közelítették meg a kérdést, addig a kapcsolatot feltételező elsősorban a tanár szerepére összpontosított.

### Kérdések, feladatok

Nevezzen meg néhány kérdést, ahol nem ért egyet a szövegben bemutatott többségi állásponttal, és fejtse ki ezekre vonatkozóan saját véleményét!

## 7. Rövid idézetek

„(M)ivel a történelemnek nincsenek könnyű, egyszerű, illetve nehezebb és egészen nehéz problémái, továbbá, mivel a történelem megértésének egyetlen esélye, ha úgy tetszik, logikája az állandó történéstől, a kontinuitástól nem vonatkoztatható el, a tárgya a maga egészében lehetetlen hozzáigazítani a fejlődő gyermek és ifjú életkorbeli sajátosságaihoz.” (Ormos Mária, Iskolakultúra, 5. évf. 8-9. sz.)

„A történelemdidaktika a társadalom középső rétegeiből indul ki. (...) Ezzel elhanyagol két társadalmi réteget. Bár büszke arra, hogy látókörét kiterjeszti a történelmi kultúrára (a történelem nyilvánosságban való felhasználására, public history), a magaskultúrával mégsem foglalkozik. (...) Épp így nem törődik a történelemdidaktikai szakirodalom és a történelemtanítás a társadalmi piramis másik végével.” (Hans-Jürgen Pandel, Geschichtsdidaktik, 7. o., ford. Gy.A.)

„A történelem tanítása az emberiség közös, de változó emlékezetét örökíti át nemzedékről nemzedékre. Az 'emlékezet' az elmúlt évszázadokban leggyakrabban a múltról szóló elbeszélésekben, tanításokban jelent meg. A tanításokban hosszú idő óta kitüntetett szerepe volt a mesélőnek, vagyis a tanárnak.” (F. Dárdai Ágnes, Történelemtanítás, 1. évf. 1. sz.)

„[A történelemtanárok nélkül] nagyon nehezen elképzelhető a történelemtudomány. (...) A történelemtanárok elsődleges használói és legfontosabb közvetítői annak, amit a kutatással hivatásszerűen foglalkozó kollégáik feltárnak, összekötnek és megvilágítanak. A

történelemtanár a múltban való pontos tájékozódásra nevel, eligazít, sőt hivatást ébreszt: e sorok szerzője sem lenne történész, ha általános iskolai és gimnáziumi tanárai nem terelgetik történelem iránti érdeklődését.” (Ablonczy Balázs: Az első világháborút lezáró békeszerződések mai megítélése magyarországi középiskolákban. Történelemtanárok és diákok Trianonról – 100 évvel Trianon után, 5. o.)

### Kérdések, feladatok

Válasszon egy idézetet, amellyel leginkább egyetért, vagy amellyel vitatkozni szeretne, és fejtse ki róla a véleményét!

## VII. fejezet. A tantervek

A történelemtanítás tantervei az ezredforduló óta háromszintűek: Nemzeti alaptanterv – kerettantervek – helyi tantervek. A középiskolai tanítás gyakorlatát 2005 óta nagy mértékben meghatározzák az érettségi követelmények is.

A történelem hazai tantervei lineáris tantervek, azaz témaköreik, ezeken belül témáik a történelem időrendjéhez igazodva követik egymást. Kétciklusúnak is szokás mondani őket, mivel a középiskola tanterve nem folytatja, hanem – bővebben és eltérésekkel – megismétli a felső tagozatét.

### 1. F. Dárdai Ágnes – Kaposi József: A történelemtanítás elmúlt 30 éve (1990–2020) – Helyzetkép és perspektíva. [Magyar Pedagógia, 121. évf. \(2021\) 2. sz. 137–167. o. \(részlet\)](#)

Tantervek

(...)

Az 1995-ös NAT abból a szempontból is fontos mérföldkő a hazai tartalmi szabályozásban, hogy magtantervként csak a legszükségesebb fejlesztési célokat, tartalmi elemeket szabályozta, és készítésében kulcsszerepe volt a konszenzuseresésnek. A fejlesztési folyamatban a tudományos szféra (a Magyar Tudományos Akadémia elismert történészei) mellett jelentős szerep jutott a hagyományos és akkor szerveződő civil szakmai szervezeteknek is. A készítés különböző fázisaiban – az akkor szűkös informatikai feltételek mellett – részletes kérdőívekben kérdezték ki a tantestületeket és tanárokat, hogy a tananyag mely elemei legyenek a kánon részei. Ez a konszenzuseresés tette nemzetivé ezt az alaptantervet, ugyanis azt nemcsak az legitimálja, hogy mit tartalmaz, hanem az is, hogy mennyi és milyen szintű szakmai megállapodások állnak mögötte. A konszenzus léte is nagymértékben hozzájárult ahhoz, hogy a későbbi – különböző szemléletű és szándékú – kiegészítések, átdolgozások (2001, 2003, 2007, 2012) és a 2005-ben bevezetett történelemérettségi-követelmények is az 1995-ös NAT szemléletét és alapstruktúráját vitték tovább (Kaposi, 2013).

A NAT történelemoktatásra vonatkozó elemeiből feltétlenül kiemelendő, hogy jelentősen átalakult a korábban szinte csak a politikatörténetre fókuszáló tartalom, és jelentős teret kapott a társadalom-, életmód- és művelődéstörténet. Kaput nyitott az ismeretszerzési és -feldolgozási képességek, az attitűdökre vonatkozó fejlesztési szándékok középpontba kerülésének (Knausz, 2001), és a forrásokra épülő történelemtanítási paradigma térnyerésének. Ám a dokumentum elfogadottságát nehezítette, hogy látens módon egy új iskolaszervezet kiépítését preferálta, ami olyan iskolaszakaszokat hozott volna létre, amelyek kettévágták volna mind az általános, mind

a középiskola képzési szakaszait (hat évfolyamos alapképzés, négy évfolyamos alsó középfokú képzés, 10. évfolyam után kötelező alapvizsga, kétéves érettségire való felkészítés). Ettől különösen a történelemtanárok határolódtak el a tantárgy kronologikus felépítése miatt.

2000-ben az oktatási kormányzat a rendszer- és helyi szintű problémák feloldása érdekében központi kerettanterveket adott ki, melyek – az alaptanterv és a helyi tantervek közé illesztve – iskolatípusonként jelölték ki a helyi alkalmazás keretrendszerét. A kerettantervek korlátozták ugyan az iskolák szakmai önállóságát, de egyben biztosították a NAT-ban foglalt modernizációs elemek (tevékenységközpontúság, új tantárgyak, mozgógép- és médiaismeret, jelenismeret, dráma és tánc) helyi szinten történő megvalósulását. A kerettanterveket az iskolák és a történelemtanárok többsége elfogadta, mivel tananyagbeosztása jól igazodott a kialakult gyakorlathoz, és nem rendelt el olyan változásokat, amelyek lényegesen ártrendezték volna a pedagógusok napi munkáját. A dokumentumok legjelentősebb újdonsága a tevékenységközpontúság hangsúlyozása volt, ami az önálló tanulói ismeretszerzés széles körű elterjesztését szolgálta, és így módon – szándékai szerint – módszertani változásokat indukált.

(...)

A tantervi folyamat áttekintése azt mutatja, hogy lényegében a rendszerváltozáshoz kapcsolódóan került a diskurzusok középpontjába az a dilemma, hogy a történelem tantárgy hagyományosan kultúraközpontú (pl. tudományos és értéksemleges) megközelítése mellett miként és milyen súllyal jelenjen meg a közéleti elkötelezettségű, a mindenkori jelen társadalomra koncentrálnak szemlélet (Gyertyánfy, 2020; Kinyó, 2012). E vita háttérben egyrészt az a hagyomány áll, hogy a hazai tantervi szabályozás kezdetei óta a történelem tantárgy az állampolgári nevelés leghangsúlyosabb terepeként működik, továbbá több mint egy évszázada meghatározó szerepe van a nemzeti identitás formálásában (Katona, 2004), és ezt a funkciót a rendszerváltozást és az Európai Unióhoz való csatlakozást követően is megtartotta. A magyar történelemtanításnak legfőképpen a nemzeti identitás formálása a célja, de fontos az Európához tartozás érzésének a kialakítása is. A változó tudásfelfogás következtében a tradicionális ismeretközpontú szemlélet mellett egyre nagyobb teret kapott az a modernebb felfogás, hogy a történelem tantárgyban a különböző tanulói képességek (ismeretszerzési és -feldolgozási, kommunikációs, gondolkodási, történelmi térben és időben való tájékozódás) fejlesztésére is szükség van. Ez pedig elvezetett az ismeretek vagy képességek közel egy évtizeden át tartó tantervi vitájához (1995–2005), amit tovább színesített az a kérdésfeltevés, miszerint az állampolgári ismeretek, attitűdök és készségek integrálhatók-e, és ha igen, miként a hagyományos tankönyvekből elsajátítandó iskolai tartalmakhoz, tevékenységekhez (Kaposi, 2020a).

A folyamatok arról is tanúskodnak, hogy a hagyományos történelemoktatás tartalmi, elvárásai egyre markánsabban egészültek ki a demokráciára nevelés elemeivel, többek között a társadalmi integráció és a társadalmi kohézió komplex társadalmi problémamegoldó gondolkodásmód erősítésének középpontba állításával (Halász & Lannert, 2003). Ennek a szemléletmódnak a folyamatos térnyerését a tartalmi szabályozókban is végig lehet követni, amit a 2003-as és 2007-es Nemzeti alaptanterv, illetve a 2005-ös érettségi követelmények is

igazolnak (Kaposi, 2016). A folyamat intenzitását az is mutatja, hogy ebben az időszakban vált nagykorúvá az önálló tantárgyként, majd érettségi tárgyként is megjelenő társadalomismeret, amit néhány felsőoktatási intézmény a történelmet kiváltó felvételi tárgyként is elfogadott (tanulmányunk nem tárgyalja a 2016–2020 közötti időszak tanterv-fejlesztési folyamatát, a 2020-ban elrendelt tartalmi szabályozókat és azok bevezetésének kontextusát).

## Érettségi

A Nemzeti alaptanterv kiadása után, 1995-ben elindult és közel tíz évig tartó vizsgafejlesztés jelentős tartalmi és strukturális átalakítást eredményezett. Kiemelt társadalompolitikai cél volt a középiskolai expanzió kezelése, a felsőoktatási felvételi kiváltása. Ennek érdekében lett kétszintű a vizsgarendszer, melyben a középszint döntően záróvizsga funkciókat kívánt ellátni, míg az emelt szint a felsőoktatási szelekciót kívánta szolgálni. A vizsgafejlesztés az egységesség, a kétszintűség bevezetése mellett új tudástartalmak megjelenését, a kompetenciafejlesztés előtérbe állítását, a standardizáció megteremtését és kiszélesítését, az egyéni tanulói utak választási lehetőségének bővülését (flexibilitás), valamint a felsőoktatási továbbtanulás igazságosabb feltételeinek megteremtését tűzte ki célul (Horváth & Lukács, 2006).

A követelmények a két vizsgaszint közötti különbség kijelölésével azt célozták meg, hogy a középszintű elvárások alapvetően a későbbiekben a történelmet nem hivatásszerűen használók számára jelentsenek kihívást, míg az emelt szint kimondottan a felsőoktatásban történelmet tanulni szándékozókra fogalmazta meg a tudnivalókat. A dokumentum a célrendszer megfogalmazásánál a két vizsgaszint közötti különbség érzékeltetésénél elsősorban a gondolkodási műveletekre és a kifejezőképesség árnyaltságára teszi a hangsúlyt, nem a lexikai adatokra (Kaposi, 2006, 2015).

Az új érettségi vizsgakövetelmények azt célozzák meg, hogy a tantárgy oktatási céljait illetően helyreálljon az ismeretátadás, a képességfejlesztés és a normaközvetítés hármának belső egyensúlya. Kiemelt szerepet kaptak a követelményekben a történelmi tanulást biztosító kompetenciák, például az ismeretek megszerzése és felhasználása, térbeli és időbeli tájékozódás, az eseményeket alakító tényezők feltárása, a forrásfeldolgozás, az empátia és a kommunikációs képesség. A tartalmi újítás elsősorban azt szolgálta, hogy az eseménytörténeti ismeretek mellett több figyelmet kapjanak a társadalmi, gazdasági és kulturális folyamatok, illetve azok a tartalmak, amelyek az egyes korszakok komplex, életszerű bemutatásához szükségesek. A témaköröknél 60–40%-os lett a magyar és az egyetemes történelem megoszlása, és nőtt a 19–20. század történetének súlya. Csökkent a lexikális ismeretek köre, mert a vizsga feladataiban csak a kerettantervekben adott témához megfogalmazott lexikális adatokat lehetett számonkérni.

A történelem tantárgy esetében a vizsgareform meghatározó eleme az írásbeli vizsgarész bevezetése volt, amit a vizsgateljesítmények összemérhetősége, a vizsga követelményeinek és feltételeinek egységesítése, az új – nemzetközi szempontból is újdonságnak számító – mérési,

értékelési gyakorlat elterjesztése, a szemléleti, tartalmi, módszertani reformok gyakorlati érvényesítése indokolt. A korábbi írásbeli felvételtől eltérő új típusú írásbeli vizsgafeladatok a hagyományos adatközpontú szemlélet helyett az alkalmazott tudás mérését kívánták középpontba állítani. A feladatok nem a megtanultak reprodukálását, hanem a tanultak új helyzetekben történő (produktív) alkalmazását várták el. Ennek érdekében minden írásbeli feladat magában foglal valamilyen ismeretforrást (pl. szöveget, képet, térképet, diagramot, grafikont, karikatúrát), ami vagy tartalmazza a szükséges információkat, vagy segít előhívni azokat az ismeretelemeket (pl. fogalmakat), amelyekkel a feladat sikerrel megoldható. Újszerű elemként jelent meg a vizsgán a segédeszközök, ismeretforrások (pl. térkép, helyesírási szótár) használatának engedélyezése. A szóbeli vizsga követelményei a történelmi jelenségek és események problémaközpontú megközelítését állította középpontba. Ezt szolgálták a tematikus témakörök (gazdaság, gazdaság-politika, anyagi kultúra; népesség, település, életmód; egyén, közösség, társadalom; nemzetközi együttműködés és konfliktusok; politikai intézmények, eszmék, ideológiák; a modern demokráciák működése), és az az elvárás, hogy a diákok egy történelmi problémát összefüggéseiben ismertessenek, elemezzenek és értelmezzenek (Kaposi, 2020b).

Az érettségi vizsga értékelési rendszerének fontos eleme lett az összemérhetőségre való törekvés. A globális értékelést felváltotta a kompetenciák szerinti analitikus értékelés, ami mérhető kritériumokkal fejezi ki az elvárható tudás minőségét és mennyiségét. Az újszerű javítási, értékelési szempontokat az is jelezte, hogy a feladatoknál a megfogalmazott kritériumok elsődlegesen az elvégzendő műveletre (pl. megadott szempontok alapján információk gyűjtése, egyszerű következtetések megfogalmazása történelmi események okairól, következményeiről) és nem csupán az elvárt konkrét tartalmakra (fogalmakra, történelmi adatokra) vonatkoznak (Brookhart, 2015; Kaposi, 2006).

(...)

Ugyan rendelkezésünkre állnak az érettségi vizsga eredményei, de itt is csak az új típusú érettségi bevezetésének kezdetekor volt tudományos igényű feldolgozás (F. Dárdai & Kaposi, 2008; Kaposi & Dárdai, 2006). Azóta az Oktatási Hivatal prezentációja alapján<sup>1</sup> inkább csak statisztikai adatokat ismerünk: évente kb. 70 ezren tesznek vizsgát, 8-9%-uk vállalja az emelt szintű megmérettetést. A diákok eredményeiről is csupán számadatok derülnek ki: középszinten évente átlagosan országosan 3,5-es eredménnyel zárulnak a vizsgák, és a gimnazisták átlagosan 10%-kal jobb eredményt érnek el, mint a szakképzésben és esti/levelező oktatásban tanulók. A történelmet emelt szinten választók relatíve magas száma sem informatív: nem a történelemtudomány iránti elköteleződést jelzi, sokkal inkább arról tanúskodik, hogy az itt szerzett felvételi pontok a felsőoktatás több területén (jog- és közgazdaságtudomány) is érvényesíthetők. Ezt mutatja a történelem OKTV-helyezettnek egyetemi továbbtanulási útvonala is.

Hivatkozott irodalom



Fischerné Dárdai, Á., & Kaposi, J. (2008). A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései. In Zs. Bánkuti & J. Lukács (Eds.), *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat. Tantárgyi vizsgák értékelése. Feladatfejlesztés* (pp. 169–186). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Gyertyánfy, A. (2020). *A tartalom kiválasztásának szempontjai és szakaszai. Német és magyar történelemdidaktikai elméletek összehasonlító elemzése* [Doktori értekezés, Pécsi Tudományegyetem]. Pécsi Egyetemi Archívum.

Halász, G., & Lannert, J. (Eds.). (2003). *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet.

Horváth, Zs., & Lukács, J. (Eds.). (2006). *Új érettségi Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet.

Kaposi, J. (2006). Változás az állandóságban – az új történelemérettségi. In Zs. Horváth & J. Lukács (Eds.), *Új érettségi Magyarországon – Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai* (pp. 11–38). Országos Közoktatási Intézet

Kaposi, J. (2013). A tartalmi szabályozás hazai változásai (2011-2013). *Új Pedagógiai Szemle*, 63(9–10), 14–37.

Kaposi, J. (2015). *Válogatott tanulmányok I. Történelem-érettségi-megújulás*. Szaktudás Kiadó Ház Zrt.

Kaposi, J. (2016). A történelemtanítás kihívásai és lehetőségei az új nemzeti alaptanterv és a kerettantervek alapján. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, (LI.) Új folyam, 7(1–2)*.

Kaposi, J. (2020a). A hazai történelemoktatás dilemmái. *Történelemtanítás, online történelemdidaktikai folyóirat, 11(1–2)*.

Kaposi, J. (2020b). *Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlathoz*. Oktatási segédlet. Pázmány Péter Katolikus Egyetem.

Kaposi, J., & Dárdai, Á. (2006). Merre tovább történelemérettségi? Javaslatok az új történelemérettségi továbbfejlesztésére. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(10), 21–35.

Katona, A. (2004). A tanárképzésben a szakmódszertanos oktatók körében végzett kérdőíves felmérés első eredményei. *Magyar Felsőoktatás*, 6(3), 13–15.

Kinyó, L. (2012). Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében [Doktori értekezés, Szegedi Tudományegyetem].

Knausz, I. (2001). A tananyag újragondolása. In I. Knausz (Ed.), *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás* (pp. 43–50). Műszaki Könyvkiadó.

Moss, C. M., & Brookhart, S. M. (2015): *Formative classroom walkthroughs: How principals and teachers collaborate to raise student achievement*. ASCD.

## Jegyzet

1 Az előző évek érettségi vizsgáira vonatkozó információk, legfontosabb statisztikai adatok, prezentációk, tanulmányok: [https://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/prezentaciok\\_tanulmanyok](https://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/prezentaciok_tanulmanyok) (2021. 06. 01.)

## Kérdések, feladatok

a) Emeljen ki a szöveg első részéből (Tantervek) egy problémát, dilemmát, amely a tantervek készítésével, fejlesztésével kapcsolatos, és fejtse ki róla a véleményét!

b) Nevezze meg a második rész (Érettségi) egy olyan elemét, amelyre eddig nem gondolt, vagy amelyet különösen fontosnak tart! Fűzzön magyarázatot válaszához!

## 2. Kaposi József: Az új történelemvizsga fejlesztésének hazai és nemzetközi kutatási kontextusa. Történelemtanítás, 1. évf. (2010) 1. sz. (részlet)

A vizsgált országok egyik csoportjában (Anglia, Skócia, Németország), ahol a történelemérettségi vagy annak megfelelő tantárgy vizsgálja alapvetően írásban történik, tartalmát meghatározó módon az adott ország történetének egy-két hangsúlyos évszázada határozza meg. Ezekben az országokban a történelemvizsgán számonkért tananyagtartalom leginkább a XVII-XX. század közötti időszakra vonatkozik. (Például a német érettségi vizsga csak az érett feudalizmus korszakától napjaink történelméig tartó időszakot kéri számon.)

Általánosságban rögzíthető, hogy azokban az országokban, ahol írásbeli számonkérés van, a vizsgafeladatok elsősorban a történelmi megismerési képességek alkalmazását mérik, és nem a politikátörténetet, hanem a társadalmi, gazdasági és életmód-történeti megközelítéseket állítják középpontba. (Lengyel M., 1997; Bircsák A., 1998; Hoskó K., 1997) Megállapítható az is, hogy a vizsgák együttesen értékelik az ismereteket és a különböző, speciálisan a történelem tantárgyhoz kötődő készségek alkalmazását. Ugyanakkor az sem vitatható, hogy az írásbeli feladatok elsődlegesen az ismeretforrások feldolgozását kívánják mérni, vagyis az alkalmazás készségét mérő kérdések túlsúlyban vannak a tény- és összefüggés-ismerettel szemben.

A tanulmányozott országok másik csoportjában a történelem az érettség (záróvizsgán) nem önálló tantárgyként van jelen (Olaszország, Franciaország), hanem valamilyen tantárgycsoport részeként jelennek meg a történelmi tartalmak. Így például Olaszországban az anyanyelvhez kapcsolódóan a humán blokk részeként, elsősorban a humán gimnáziumban (liceo classico), (Ötvös Z., 1998) míg Franciaországban a társadalomismeret keretében jelennek meg az érettség a történelmi tartalmak.

Megállapítható, hogy a külföldi vizsgáztatási gyakorlatban általában a különböző ismeretfeldolgozási képességek ellenőrzésére törekednek. Jó példa erre többek között a skót és a német (bajor) vizsgafeladat is. A francia vizsgán is elsősorban az ismeretek rendszerezését és szintézisét követelik meg, ugyanis az egyes feladatokhoz segédeszközöket lehet igénybe venni, a feladathoz kronológiai áttekintést vagy forrásszemelvényeket is kapnak a diákok, és a megoldandó feladat témáját három cím közül választhatják ki.

Összehasonlítva a különböző (vizsgált) európai vizsgamodelleket, megállapítható, hogy a francia történelemfeladatok a leginkább ismeretközpontúak, és a skót feladatok a leginkább alkalmazáscentrikusak. Ami a történelmi készségek mérését illeti, szembevetve, hogy a francia vizsga inkább szintetizáló jellegű, a tudást komplexen megjelenítő készségeket vár el diákjaitól, míg a skót vizsga a források értékelésére és az ok-okozati összefüggésekre kérdez rá, a német vizsga pedig a forrás hitelességének és érvényességének vizsgálatát, illetve a forrás történelmi kontextusba helyezését előtérbe állító feladatokon keresztül próbálja a történelem tantárgy elsajátításának eredményességét mérni.

(...)

Az egyes országok történelemérettségijére vonatkozó tájékozódás a vizsgatartalmakon túl kiterjedt a vizsgamodellekre is. A legtöbb nyugat-európai országban, amennyiben van történelemvizsga, az legtöbbször írásban történik. Ez szinte minden esetben feladatlapot jelent, amelyekben kitüntetett módon kapnak helyet az esszéfeladatok. (Például mind a skót, mind a német feladatok alapvetően esszé jellegű feladatokból állnak.)

A külföldi gyakorlat a vizsga tartalmait tekintve lényegesen „vizsgázóbarátabb” mint a hazai, hiszen a vizsgázó figyelmét nem osztja meg a történelmi korszakok különbözősége, illetve a feladatok sokfélesége. Sőt a feladatok közötti összefüggések segítik a vizsgázót a téma mélyebb megértésében és kifejtésében. Kizárólagosan tesztfeladatokat a vizsgált országok közül csak a japán vizsga használ. (Baranyai B., I. m. 1997) Néhány országban az előzetesen elkészített projekt munka is a vizsga része (például Németország, Észak-Rajna–Vesztfália). Természetesen szóbeli vizsgák is előfordulnak, elsősorban a környező országokban (például Ausztria, Szlovákia).

#### Hivatkozott irodalom

Baranyi Beatrix (1997): *A történelemérettségi rendszere egyes európai országokban*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Bircsák Anikó (1998): *A skót vizsgarendszer*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Hoskó Krisztina (1997): *A brit középfokú érettségi vizsga*. Kézirat. GCSE, Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Lengyel Márta (1997): *Az érettségi vizsga követelményrendszere Németországban*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Ötvös Zoltán (1998): *Az olaszországi érettségi vizsgarendszer*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

#### Kérdések, feladatok

Emelje ki a külföldi történelemérettségi vizsgák egy olyan elemét, amely eltér a hazaitól, és fejtse ki róla a véleményét!

## VIII. fejezet. Történettudomány, kollektív emlékezet, emlékezetpolitika

Ebben a fejezetben három olyan külső tényezőről lesz szó, amelyek nagy mértékben befolyásolják a történelemtanítást.

A történettudomány legalább két szempontból hat a történelemtanításra: az ismeretanyag a történészi kutatások eredményeit követi, a történelmi képességek megfogalmazása pedig a történészi kutatások módszerein és a történettudomány jellemzőin alapul.

A kollektív vagy történelmi emlékezet az egy közösséghez vagy társadalomhoz tartozók közös történelmi emlékeit jelenti. Részhalmozai a kommunikatív emlékezet, azaz a közelmúlt közbeszédében jelen lévő történelem, és a kulturális emlékezet, azaz a tárgyiasult, például tudományos és művészeti alkotásokban rögzített történelem. A kollektív emlékezet tartalma befolyásolja a történelemtanítás ismeretanyagát.

Az emlékezetpolitika a mindenkori hatalom törekvése arra, hogy felhasználja a történelmet saját legitimitációjának növelésére. Az emlékezetkultúra ezzel szemben társadalmi csoportok (pl. nemzeti kisebbségek) tevékenysége, amellyel igyekeznek ápolni a számukra fontos, jellemzően közelmúltbeli események emlékezetét.

### 1. Kaposi József: A hazai történelemoktatás dilemmái. [Történelemtanítás, 10. évf. \(2020\) 1–2. sz. \(részlet\)](#)

A XX. század második felének társadalmi és szellemi változásai kikerülhetetlenné tették a történelemnek, mint tudományos fogalomnak olyan irányú újradefiniálását, amely során nem lehet egyenlőségjelet tenni a múlt, az emlékezet és a történelem fogalmak közé, noha ezek a mindennapi közbeszédben nemegyszer szinonimaként jelennek meg. *„Emlékezet, történelem: távolról sem szinonimák, szinte minden szembeállítja őket. [...] A történelem mindig problematikus és tökéletlen rekonstrukciója annak, ami már nem létezik.”*<sup>1</sup>

A mai történetírás érdeklődési köre az emberi tevékenységek teljes körére kiterjed, vizsgálódásának tárgyává és módszerévé tette az „*alulról bemutatott történelmet*”, az egyszerű embereknek saját múltjukról alkotott képét, az oral historyt, és egy komplexebb emlékezéskultúra megteremtését célozta. A jelenkori történelemszemlélet és történetírás – éppen ezért – is abból indul ki, hogy *„A történelem [...] tökéletlen rekonstrukciója annak, ami már nincs.”*<sup>2</sup> Továbbá érvényesül benne a szemlélet, hogy: *„Nem az a kérdés itt, hogy mik a tények, hanem az, hogy miként írhatók le a tények annak érdekében, hogy az egyik fajta magyarázatot jobban igazolják, mint a másikat.”*<sup>3</sup> Ebből is következően átalakultak a múlt építőköveiről, vagyis a forrásokról való vélekedések is: *„a történelmi adatok, források,*

szövegek, tények nem maguktól értetődőek, nem elég összeilleszteni őket, sokkal inkább elmúlt korok tanúi, akik önmaguktól nem beszélnek, hacsak nem kérdezzük őket.”<sup>4</sup> Ezért is mondhatjuk, hogy a jó történezt „[...] a problémaérzékenység, a "kérdetni tudás" választja el a rossz történeztől”,<sup>5</sup> továbbá azt, hogy az ún. történetírói munka „nemcsak látás, hanem a látottak átgondolása is. És ilyen vagy olyan értelemben a gondolkodás mindig értelmezés.”<sup>6</sup> Ezért is vált elfogadottá az a közvélekedés, hogy nincs egyedüli „érvényes történelem”, amely a múltat a maga teljességében föl tudná tárni.

A történettudomány szakított a korábban egyeduralgoló teleologikus történelemfelfogással, a tényekkel bizonyított, az egyetlen történelmi igazság tézisével. Az a felfogás, hogy a történelem egy bizonyos irányban halad, fejlődik, értelme van, sőt meg is érthető, nagyon távol áll korunk fő szellemi áramlataitól.<sup>7</sup>

A történetírás hazai viszonyaira – az általános nemzetközi folyamatok mellett – más sajátos tényezők is hatással vannak, már csak azért is, mert a történettudomány Magyarország XX. századi történelme során számos rendszerváltozást azonosított be. Úgy tűnik, hogy ez a „rendszerváltoztató” folyamat még ma is tart, így ezzel összefüggésben folyamatosan jelenünk része a múlt értelmezése és újraértelmezése. Ez pedig azt jelenti, hogy az ún. történelmi közgondolkodást mind a mai napig a történelmi kánonról folyó permanens viták határozzák meg.

**1. táblázat: A hagyományos és az új történetírás összehasonlítása**

Szemponatok	Hagyományos történetírás	Az új történetírás
Általános célkitűzés	Elsősorban a politikával foglalkozik.	Érdeklődése minden emberi tevékenységre kiterjed.
Témák/tartalmak	„A történelem múltbéli politika: a politika jelenben zajló történelem.” (SEELEY, John)	„Mindennek van története.”  (HALDANE, John Burdon Sanderson)
Nézőpont	A politikai események elbeszélésére, értelmezésére összpontosít.	A társadalmi, gazdasági, művelődési struktúrák bemutatására, elemzésére koncentrál.
Dokumentumai	„Felülről láttatja az eseményeket”: a nagy emberek nagy tetteire helyezi a hangsúlyt (államférfiak, egyházi méltóságok, hadvezérek).	„Alulról bemutatott történelem”: a hétköznapi emberek látásmódja és a társadalmi változásokkal kapcsolatos tapasztalatai (pl. a népi életmód kultúra története).

Feldolgozási központ	A legitim emlékezetre és a hivatalos dokumentumokra támaszkodik (pl. emlékiratok, jogszabályok és a levéltárakban megőrzött anyagok).	A sokszínű egyéni és közösségi emlékezetet, a dokumentumok széles körét dolgozza fel (pl. statisztikai adatsorok, különféle vizuális és szóbeli források).
Jellemzők	Egy nézőpontú történeszi megközelítések, kérdésfeltevések és magyarázatok jellemzik.	Bonyolult és több nézőpontú történeszi megközelítések, kérdésfeltevések és magyarázatok jellemzik.
Eszmék, ideológiák	Bemutatja a tényeket, kialakít egy értelmezési keretet, sugall egy konszenzusos magyarázatot, vagyis rögzíti, „ <i>mi is történt valójában</i> ”. (Ranke, Leopold von)	Bemutatja a tények és adatok sokaságát, az ellentétes álláspontokat, nem törekszik konszenzusos magyarázatra, vállalja a „többszólamúságot”.

A szemléletváltásnak köszönhetően a korábban valamilyen világmagyarázatra, eszmére alapuló történetírás elméletnélkülivé vált, továbbá kitágult és plurálissá vált a történeszi horizont, amelynek nyomán látótérbe kerültek a korábban „láthatatlan társadalmi csoportok” (nők, gyerekek, kisebbségek), illetve marginálissá a korábban egyeduralkodó teleologikus történelemfelfogás. Kiemelt helyre kerültek a társadalom alapstruktúráit érintő változások, csökkent a politikatörténet helye és szerepe, lényegesen nagyobb hangsúllyal jelentek meg a gazdasági, kulturális, mentális változások. Fontosabb helyre sorolódtak a jelenkor társadalmi jelenségeinek vizsgálatai, és megjelentek teljesen új témák is (pl. nők és gyerekek mellett a társadalmi hierarchiában alul lévők stb.). A korábban meghatározó metatörténelem helyett fölértékelődött a szaktörténelem (pl. társadalomtörténet) és új tudományterületek (pl. szociálpszichológia) és új megközelítések (pl. statisztika, kommunikációelmélet) jelentek meg. Mindezek lehetőséget teremtettek arra, hogy a történelem feldolgozásának és értelmezésének különböző nézőpontjai (perspektívái) megjelenjenek, és elfogadottá váljon a múlt feltárásának multiperspektivikus szemlélete és módszere.

A jelenkor történelemfelfogása és az új történetírásból következő szemléletmód óhatatlanul felértékelte a történelmi nézőpont (perspektíva) beazonosításának szükségességét, párhuzamosan azzal a megállapítással, hogy noha nincs egyedüli érvényes történelem, de minden nemzetnek van „kulturális kódja”, amelyek feldolgozása az újabb és újabb generációk számára a kollektív történelmi tudat, ha tetszik, nemzeti közösséghez tartozás alapvető élményét biztosítja.

- 1 Nora, Pierre (2009): Emlékezet és történelem között. Napvilág Kiadó, Budapest, 14-15.
- 2 Lukacs, John (2005): Egy nagy korszak végén. Európa Kiadó, Budapest, 111.
- 3 White, Hayden (1978): The Fictions of Factual Representation. In: White, Hayden: Tropics of Discourse: Essays in Cultural Criticism. Baltimore, 134.
- 4 Bloch, Marc (2006): A történész mestersége I. In: Gyurgyák János – Kisantal Tamás (szerk.): Történelemelmélet I. Osiris Kiadó, Budapest, 32-33.
- 5 Lukacs (2005) 32.
- 6 Lukacs (2005) 57-58.
- 7 Vö. Lukacs (2005) 49.

## Kérdések, feladatok

Véleménye szerint az „új történetírás” mely jellemzői hatottak jobban, és melyek kevésbé a magyarországi történelemtanításra? Mi lehet az oka az egyes tényezők erősebb vagy gyengébb érvényesülésének?

## **2. Romsics Ignác: A történetírás objektivitásának mítoszáról és a múlt mitizálásának elfogadhatatlanságáról. In: Romsics Ignác: *Múltról a mának. Tanulmányok és esszék a magyar történelemről*. Osiris, Budapest, 2004, 409-429. o. (részlet)**

Mit tehet egy ilyen tudományos-metodológiai szempontból válságos, társadalmi-politikai szempontból pedig bizonytalan helyzetben a történész? Fogadja el, hogy az interpretációk – köztük a mítoszok – száma végtelen, s az egyik éppen annyira érvényes, mint a másik? Esetleg mondjon búcsút a katedrának, és folytassa életét regényíróként? E sorok írója mindkét kérdésre nemmel válaszol. A kritikai gondolkodás ismeretelméleti relativizmusának számos argumentumát elfogadva maga is vallja, hogy abszolút objektív történetírás elképzelhetetlen. Ilyen nem volt, nincs és soha nem is lesz. Mi, történészek határozzuk meg, hogy a múlt végtelen számú eseményeiből melyeket emeljük ki, és avatjuk történelmi tényé; ezeket a tényeket mi állítjuk idő- vagy oksági rendbe; s a hiányzó láncszemeket mi pótoljuk fantáziánkkal. Ahhoz, hogy azt, amit megértettünk, olvasóink tudomására hozzuk, az indukció és dedukció, analízis és szintézis, konkretizálás és absztrahálás többszöri gondolati fázisát kell végigjárnunk. Mindezt saját korunk embereként és szocializációnk során elsajátított etikai és esztétikai normáink alapján és azoktól vezérelve tesszük. Ráadásul – Popper metaforájával élve – maguk a reflektorfénybe fogott és így vagy úgy megvilágított múltbeli tények is manipuláltak.<sup>1</sup> A múlt és annak egyes eseményei mindezek következtében valóban többféleképpen értelmezhetők.

A történész alkotói szabadsága – és a historikust véleményem szerint alapvetően éppen ez különbözteti meg a regényírótól – mindazonáltal nem korlátlan. Egy történész – szemben a

regényíróval – sohasem teheti meg, hogy kitalál eseményeket vagy fiktív párbeszédet ad hősének szájába. Feltétlenül ismernie kell a témájába vágó és tárgyat közvetlenül érintő korábbi interpretációkat is, sőt, ha ad magára, ezekre – egyetértőleg vagy kritikusan – reflektálnia is illik. Állításait meg kell kísérelnie szövegszerűen alátámasztani, s ezáltal olvasói számára is hitelessé, elfogadhatóvá tenni. Nem vezérelhetik kívülről érkező politikai elvárások vagy más jellegű manipulatív szándékok. A történésznek nem írható elő, hogy mikor, mit és hogyan tegyen – tevékenységének korlátait saját szubjektuma mellett témaválasztása és forrásai határozzák meg. Ha mindezekre nincs figyelemmel, és a szakma szakmai műhelyekben tanított – és persze különböző szinteken elsajátítható – konvencióit nem tartja be, akkor írhat sikeres könyvet, de történésznek nem nevezheti magát.

Másrésről abból a tényből, hogy egyetlen értelmezés sem teljesen objektív, még nem következik, hogy – mint Carr írja – „az egyik értelmezés annyit ér, mint a másik”.<sup>2</sup> Az értelmezések száma elvileg végtelen, ám értékük különböző. A mesterségét szakértelemmel végző és források tömegét áttanulmányozó történész meggyőző erejű értelmezése nyilvánvalóan más minőséget képvisel, mint a szubjektivitást tudatosan vállaló memoáriróé vagy a múltra vonatkozó ismereteinktől elszakadó, a jelenségek sokféleségével és összetettségével nem törődő, a racionális magyarázatokról lemondó, ám magát ugyanakkor megkérdőjelezhetetlennek tartó mitikus műltszemlélet.<sup>3</sup>

#### Jegyzetek

1 Karl R. Popper: Megismerés, történelem, politika. Válogatott írások és beszédek. Budapest, 1997, Aduprint. 134.

2 E.H. Carr: Mi a történelem? Budapest, 1995, Osiris, 25.

3 A professzionális és a leegyszerűsítő-mitizáló – ebben az esetben ráadásul durván indoktrináló szándéktól sem mentes – történetírás közötti különbségek nagyon jól szemléltethetők a Horthy Miklósról régebben és újabban megjelent biográfiákkal. Pintér István (Ki volt Horthy Miklós?), Gárdos Miklós (Tengerész a Várban) és Vass Zoltán munkái (Horthy), amelyek jóval a rendszerváltás előtt jelentek meg, a leleplezés szándékával születtek. Horthy tetteit ezért úgy szelektálták, súlyozták és értékelték, hogy ezek alapján egy hangsúlyozottan negatív kép táruljon az olvasó elé. Gosztonyi Péter előbb németül, majd 1990-ben magyarul (A kormányzó, Horthy Miklós) is megjelent életrajza, valamint Bencsik Gábor 2001-ben könyvesboltokba került élet- és korrajza (Horthy Miklós) ezzel szemben nem is titkoltan apologetikus jellegű. Vagyis Horthy általában negatívan értékelt, de legalábbis sokak által problematikusnak tartott tetteit (fehérterror, zsidók deportálása, kiugrás és a hatalom átadása a nyilasoknak stb.) vagy mentegetik vagy átsiklanak fölöttük. Politikai-ideológiai szempontból tehát nyilvánvalóan két markánsan különböző interpretációs iránnyal állunk szemben. Szakmai-módszertani szempontból azonban nincs különbség közöttük. Alapvetően egyik sem feltárni, megérteni és megértetni akarja hősének tetteit és tetteinek mozgatórugóit, hanem megítélni, és ítéletüket az olvasóra ráerőszakolni. Ezzel szemben áll az a szakmai megközelítés, amely Horthy kormányzói tevékenységét jellemzően sem elítélni, sem felmenteni nem akarja, hanem alapvetően mint megértendő és megmagyarázandó problémát fogja föl, s magyarázataival nem indoktrinálni, hanem mindenekelőtt gondolkodtatni szeretné olvasóit. Erre Thomas Sakmyster angolul 1995-ben, magyarul pedig 2001-ben megjelent munkája (Admirális lóháton) a legjobb példa.

#### Kérdések, feladatok



Véleménye szerint hogyan viszonyul ma az átlagember a történelmi szakmához, illetve a szakmának a szövegben bemutatott értelmezéséhez?

### **3. Kojanitz László: A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái. [Iskolakultúra, 29. évf. \(2019\) 11. sz. 54–77. o. \(részlet\)](#)**

Az elmúlt évtizedekben az egész világon jelentősen megváltozott az emberek viszonyulása a történelmi vitákhoz és a történettudomány képviselőihez (de Groot, 2009). A különböző történelmi események vagy személyek megítélése egyre inkább hitbéli vagy politikai kérdéssé kezd válni, s a közösségi oldalakon és a médiákban a témát kutató történészek állításai gyakran elvesznek a „szelektíven tájékozódó” fanatikusok és a naiv érdeklődők hozzászólásainak özönében. Sőt sok esetben tudatos hangulatkeltés is folyik a leegyszerűsítő vagy hamis állításokat megcáfoló történészekkel szemben. E helyzet kialakulásához valószínűleg egyszerre több ok vezetett. Itt most ezek közül négyre térek ki: a korábban elnyomott társadalmi csoportok történelmi öntudatra ébredése; az infokommunikációs eszközök robbanásszerű fejlődése; a társadalmi állapotok bizonytalanná válása a gyors változások következtében; a történelmi kutatások valóságértékét relativizáló elméletek.

A korábban elnyomottak vagy háttérbe szorítottak felemelkedése, legyen szó akár a nőkről, a színes bőrű népekről, etnikai és vallási kisebbségekről, vagy a kommunista diktatúrák idején üldözött és elhallgattatott emberekről, szinte azonnal együtt járt a korábbi történelmi narratívák erős kritikájával. Az érintettek hamisnak, eltorzítottak és rájuk nézve sértőnek kezdtek tekinteni szinte minden korábbi történelmi interpretációt, mivel ezek vagy egyáltalán nem jelenítették meg őket, vagy az elnyomásuk és háttérbe szorításuk indokaiként használt előítéleteket erősítették meg. Így aztán újabb és újabb társadalmi csoportok jelentették be az igényüket saját történelmük felkutatására és megírására. Az öntudatra ébresztés és a történelmi elégtétel célja folytán azonban ezen alternatív interpretációkban sem ritkák az egyoldalú megközelítések és a tények elfogult értelmezései, csak éppen a korábbiakkal ellentétes előjelekkel.

Neil Ferguson szerint a mostani információrobbanás nagysága, dinamikája és történelmi jelentősége csak a reformáció korához, vagyis a könyvnyomtatás megjelenését követő változásokhoz mérhető. A népszerű angol történész abban is hasonlóságot lát a két korszak között, ahogy a közvetítő eszközök fejlődése és olcsóvá válása egyre szélesebb rétegek mozgósítását tette lehetővé, egyre élesebb vitákat gerjesztett, és egyre polarizáltabbá tette a közbeszédet. Figyelmeztető lehet, hogy a reformáció korában a szélsőséges hangvételű vitairatok, valamint a szándékosan terjesztett álhírek a feszültségek jóvátehetetlen elmérgesedéséhez és tömeges erőszakhoz vezettek az egymást kölcsönösen eretneknek bélyegző keresztény hívők között.

Az infotechnológia fejlődése más módon is hatással van a múlt feltárása körüli vitákra. A történelmi források és dokumentumok tömeges digitalizálása és elérhetővé tétele az interneten egyre nagyobb teret nyit a legkülönbözőbb nézeteket valló amatőr történelembúvárok számára is. Megszűnőben van a hivatásos történészek elsődleges forrásokhoz jutásának monopóliuma, amely mindeddig az általuk készített művek különleges tekintélyét és tudományos legitimitációját biztosította. Nemcsak a források elérése, hanem a múltról szóló interpretációk közönséghez való eljuttatásának lehetőségei is kiszélesedtek. A történelem iránt érdeklődő, laikus közvélemény a tartalmak passzív fogyasztójából a látottakra és olvasottakra nyilvánosan reflektáló, a saját személyes élményeit is megjeleníteni akaró aktív közönséggé vált, akár belterjes internetes közösségeket is létrehozva az azonos nézeteket vallók számára. Így még inkább felszívódnak a határok a mindennapi történelmi emlékezetben élő vélekedések, az ideológiai és propagandacélokat szolgáló történelmi fabrikációk és a történettudomány által megfogalmazott interpretációk és magyarázatok között.

A világ ma sokkal gyorsabban változik, mint bármikor korábban. Manapság egyetlen ember élete alatt is olyan mértékű változások zajlanak le, mint amilyenek hajdan csak több nemzedék alatt mentek végbe. A társadalmi állapotok folyamatos változásai, a korábbi közösségek és hagyományos értékrendek meggyengülése sokakat elbizonytalanít. Ez is a magyarázata lehet annak, hogy megnőtt az olyan valóságról alkotott, szimbólumokból, sok esetben történelmi szimbólumokból építkező ideológiák iránti igény, amelyek elutasítják a racionális vitákat és ellenállnak az igazságdiskurzusnak (Geertz, 1994). Akik úgy érzik, hogy rátaláltak egy számukra mindenre választ adó, így a múltban lejátszódottakat is megmagyarázó alapigazságra, egyszerűen figyelmen kívül hagyják, megkérdőjelezzik, vagy éppen szenvedélyesen elutasítják az ezeknek ellentmondó tényeket és magyarázatokat.

Nagyon leegyszerűsített formában, de a közvélemény körében is ismertté váltak a 1980-as években elindult viták arról, hogy képes-e egyáltalán a történettudomány bármilyen érvényes megállapítást tenni a múltban lezajlott eseményekről (Fulbrook, 2002). Sokan azonosultak még a történészek és a történelemtanárok közül is azzal a posztmodernista felfogással, hogy a történelem vitákkal átitatott diskurzus, olyan csatatér, ahol a nemzetek, osztályok és csoportok megalkotják a múlt számukra kedvező interpretációit (Jenkins, 1991). Vagyis a történészek munkái is csak egy adott történelmi korszak gondolkodására jellemző interpretációk, amelyeket jelentős mértékben determinál a történész társadalmi-politikai környezete és személyes meggyőződése egyaránt. Ha pedig ez így van, a történettudományi viták nem dönthetők el azon az alapon, hogy melyik állítás áll közelebb a valósághoz. Megfogalmazódtak még olyan vélemények is, amelyek szerint semmi kifogásolni való sincs abban, ha két történelmi interpretáció közül a magunk politikai preferenciái alapján döntjük el, hogy melyiket tartjuk elfogadhatóbbnak. Nem csoda hát, hogy a laikus közvélemény körében is egyre többen kezdték el úgy kezelni, vagy akként beállítani a történészek által bemutatott következtetéseket és magyarázatokat is, mint amelyek szintén nem többek szubjektív véleményeknél.

(...)

A történelemtanítás is elsősorban a történettudományra támaszkodhat, amikor óvatosságra és kritikai beállítódásra igyekszik nevelni a fiatalokat. Megtanítani őket úgy is látni a világot, ahogy nem lennének képesek az iskolában megtanult szempontok és összefüggések nélkül. Ugyanakkor egy történelemtanár sokkal kevésbé függetlenítheti magát a nyilvános történelem és a történelmi emlékezet hatásaitól, és ami még fontosabb, nem tehet úgy, mintha a diákok történelemszemléletét csak az iskolában tanultak alakítanák.

A nemzetközi szakirodalomban sokszor találkozhatunk a *heritage* vagy a *public history* fogalmával. Ezen azt a tárgyi és szellemi „örökséget” értik, amelyet egy közösség a múlttól nemzedékről nemzedékre áthagyományoz. Ebbe beletartozik minden, amit a jelen és a jövő szempontjából fontosnak tartanak megőrizni és továbbadni (pl. tárgyak, épületek, emlékművek, festmények, tradíciók, életrajzok, emlékiratok, történetek). Magyar nyelven a „történelmi hagyomány” vagy a „nyilvános történelem” fogalma feleltethető meg a legjobban e jelentésnek. Ugyanakkor a *heritage* fogalmába ma már sokszor beleértik azt is, ahogy az emberek a mindennapi életben a maguk egyéni tapasztalatai, családi érintettségük vagy személyes benyomásaik szerint gondolkodnak a múlt egyes eseményeiről és szereplőiről. Vagyis valami olyat is, amit mi „történelmi emlékezetnek” hívunk inkább. Az angol nyelvű szakirodalomban is találkozni ma már a *memory* fogalmának ilyen értelmű használatával, megkülönböztetve azt a történész szakma általművelt történelemírástól. Leginkább e sokféle forrásból táplálkozó és sokféle rétegből álló közös történelmi emlékezet orientálja és motiválja a mindennapi emberek történelmi érdeklődését és identitását. Az ismeretforrások sokféleségéből, valamint a személyes tényezők és élmények komplexitásából következik, hogy akár egyes személyek, akár nagyobb közösségek történelmi emlékezetéről van szó, ezek nagyon stabil alapokon nyugszanak, és bár egyes részleteikben folyamatosan változnak, egészükben csak nagy történelmi megrázkódtatások hatására mennek át gyors és jelentős változásokon.

Napjaink történelmi vitái azt mutatják, hogy a mindennapi történelmi emlékezet és a történeti kutatások között lezajló párbeszéd és kölcsönhatás egyáltalán nem egyszerű és problémamentes. Egyre kétségesebb, hogy a történettudományi kutatások eredményei valóban beépülnek-e és hatással tudnak-e lenni a mindennapi gondolkodásra. F. Dárdai Ágnes már 2010-ben nálunk is elkezdte vizsgálni e probléma összetevőit (F. Dárdai, 2010). A történeti emlékezetet tápláló források (pl. képzőművészeti alkotások, állami megemlékezések, mondák, anekdoták, városi legendák, a történelmi témájú regények, filmek, számítógépes játékok) sokkal érdekesebbek és könnyebben elérhetőek a fiatalok és a köznapi emberek számára is, mint a történettudományi források (pl. cikkek, tanulmányok, monográfiák, tudományos viták és konferenciák). Ráadásul a történeti hagyomány és emlékezet kész válaszokat kínál, amelyekkel könnyen lehet azonosulni (pl. hősök és gazemberek, barátok és ellenségek). Ezzel szemben a történettudományi szemléletre a termékeny bizonytalanság, a kételkedés és a kritikusság a jellemző, mert a történész nem fogadja el kritika nélkül a kész válaszokat. Folyamatosan új kérdéseket tesz fel, új források után kutat vagy újraértelmezi az azokból kiolvasható információkat, és ezeket használja fel a korábbi állítások megerősítésére vagy megcáfolására. Így aztán a történeti emlékezetben élő képhez képest sokkal ellentmondásosabb az, amit a történettudomány mond akár a nemzeti történelemről, akár az egyes eseményekről és

szereplőkről (1. táblázat). Kérdés, hogy mennyire akar és tud a történelemtanítás közvetíteni a történelmi emlékezet és a történettudomány között.

1. táblázat. A történelmi hagyomány és a történettudomány által közvetített kép a múltban történelekről

Történelmi hagyomány és emlékezet	Történettudomány
<ul style="list-style-type: none"> <li>– nemzeti közösségtudat és büszkeség ápolása</li> <li>– leegyszerűsített világ: hősök és gazemberek, barátok és ellenségek, igazság és hamisság</li> <li>– egyértelmű és kétségeket nem ismerő történelmi igazságtétel</li> <li>– örök történelmi igazságok</li> <li>– örök ellenségek</li> <li>– erkölcsi igazolás és történelmi elégtétel nyújtása</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– viták</li> <li>– egymástól eltérő interpretációk</li> <li>– bizonyítások és cáfolatok</li> <li>– tárgyilagosság, önkritikus elemzések, értékelések</li> <li>– a múltra vonatkozó tudással kapcsolatos kétségek és bizonytalanságok elismerése, sőt hangsúlyozása</li> </ul>

Hivatkozott irodalom

de Groot, J (2009). Consuming History Historians and heritage in contemporary popular culture. Routledge.

F. Dárdai Ágnes (2010). Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején. Történelemtanítás, 2.

Fulbrook, M (2002). Historical Theory. London: Routledge.

Geertz, C. (1994). Az ideológia mint kulturális rendszer. In uő, Az értelmezés hatalma. Budapest: Századvég Kiadó. 22–62.

Jenkins, K. (1991). Re-thinking history. London: Routledge.

#### Kérdések, feladatok

A szöveg első felében négy okát olvashatja annak, hogy az elmúlt évtizedekben negatívan változott az emberek viszonyulása a történettudományhoz. Melyiket tartja ezek közül a legdőntőbb tényező(k)nek? Indokolja választát!

**4. Jancsák Csaba: [A történelmi emlékezet és a család](#). In: A. Gergely, András; Kapitány, Ágnes; Kapitány, Gábor; Kovács, Éva; Paksi, Veronika (szerk.): *Kultúra, közösség és társadalom*. Budapest, Társadalomtudományi Kutatóközpont, Magyar Szociológiai Társaság, 2020, 141–159. o. (részlet)**

A kutatásunk empirikus alapjául szolgáló adatbázist az MTA–SZTE Elbeszélte Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport keretében hoztuk létre a 2018/2019. tanévben végzős diákok körében felvett önkitaltós, papíralapú kérdőívek talaján (Tanulók: érettségi előtt álló végzős középiskolások almintá, N = 528).

(...)

A válaszadók 61%-a nő, 39%-a férfi; 23%-uk két budapesti, 77%-uk pedig 13 vidéki középiskolában tanul. Az apák 36%-a felsőfokú végzettséggel, 24%-a érettségivel rendelkezik, 28%-nak szakmunkás végzettsége van, és 4%-uk oktatási életútja zárult az általános iskola befejezésével (8% nem válaszolt). Az anyák között nagyobb a főiskolai vagy egyetemi végzettségűek aránya (48%), az érettségizettek 27%-ot, a szakmunkás végzettségűek 16%-ot, míg a csak általános iskolát végzettek 6%-ot tesznek ki (4% nem válaszolt). A történelem iránti érdeklődésről ötfokú Likert-skálán kértük a válaszokat. Megállapíthattuk, hogy a válaszadók negyedét nagyon érdekli, további 30%-ukat érdekli a történelem. Tehát a tanulók valamivel több mint felét érdekli a történelem (55%). A történelem iránt nem érdeklődő diákok aránya összesen 10%, ezen válaszadók fele jelezte, hogy egyáltalán nem érdekli a történelem. A diákok harmada nem foglalt egyértelmű állást a kérdésben, ők az „érdekel is, meg nem is” választ jelölték meg.

(...)

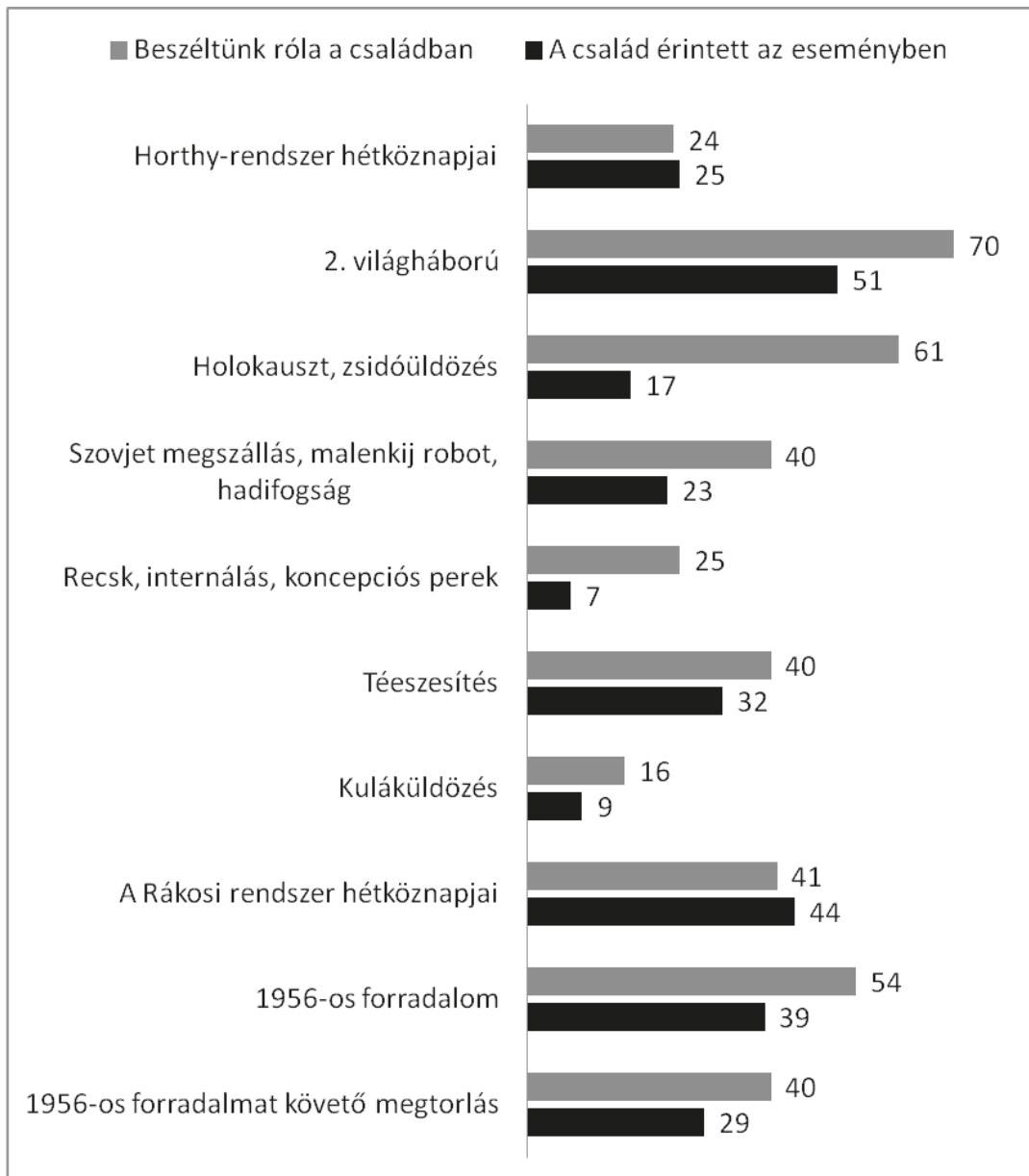
Adatfelvételeink kérdőívében egy kérdéscsoportban vizsgáltuk azon történelmi eseményeket, amelyekről feltételezésünk szerint beszélgetések folyhatnak, folyhatnának a tanulók családjában. A kérdés a legutóbbi egy évben folytatott beszélgetésekről érdeklődött a felsorolt történelmi események kapcsán. A vizsgálat tavaszától visszafelé számított egy évben történelemórai feldolgozandó anyagként feltételezhetően mindegyik történelmi esemény előkerült. A válaszok megoszlásában (ezen kutatásból nem tudjuk, de feltételezzük) megjelenik a történelemtanításnak az e témákban családi beszélgetést motiváló hatása is. Ezt azért tartjuk megjegyzendőnek, mert korábbi kutatásaink<sup>1</sup> szerint ezek a 20. századi események a családi beszélgetésekben leginkább előkerülő témákat is jelentik. Hazánk történelmében a múlt században ezen történelmi mérföldkövek határozhatók meg a kollektív (nemzeti) emlékezet szempontjából fontos értékhordozó szimbólumként (például a hazaszeretet, az empátia, a szolidaritás, a felelősség, a béke, a demokrácia, a szabadság értékeinek az új generációk számára való átadása vonatkozásában).

A történelmi mérföldkövekről szóló beszélgetéssel töltött idő dimenziójában mélyebb mintázatokat keresve sem a nemek, sem az iskolatípusok nem mutattak szignifikáns különbségeket. A szülők iskolai végzettsége alapján pedig azt állapíthattuk meg, hogy a legmagasabb iskolai végzettségű, diplomás apák családjában kisebb arányban (11%-ban) beszélgettek történelmi eseményről, míg a középiskolát végzett apák családjában, ahol ez az arány 18%. Az anyák esetében ezek az arányok kiegyenlítettebbek.

Előzetesen feltételeztük, hogy hazánkban ritka az olyan család, amelynek ne lenne valamely felsorolt 20. századi történelmi eseményben érintett családtagja. A kérdésben ezt „ős vagy akár távoli rokon”-ként határoztuk meg. Az adatokból megállapítottuk, hogy a fiatalok közel egyharmadának családjában nem kerülnek szóba történelmi események, történelmi témák, az érettségi előtt álló középiskolások fele emiatt is úgy nyilatkozik, hogy semmiféle történelmi eseményben nincs (pontosabban: nincs tudomása arról, hogy lenne) érintett családtagja vagy távoli rokona. Ez nem meglepő, hiszen a családtörténeteket jellemzően generációk adják át

egymásnak, az ősök életútja és a történelem összekapcsolódása a családi narratívákban őrződik meg.

Mivel az elbeszélte történelmi narratívákban a társadalmi értékdimenziók is hangsúlyosan jelen vannak, ez a beszédcselekvés a transztörténelmi társadalmi értékek generációk közötti átadási folyamatait is támogatja.



*Családi diskurzus valamely történelmi eseményről és a családi érintettsége a történelmi eseményben (%)*

A szülők iskolai végzettsége szerint vizsgálva a családban történelmi eseményekről folyó diskurzust, mind az apák, mind az anyák esetében ugyanaz a tendencia figyelhető meg: a diplomás és érettségizett szülők családjában legalább egy eseményről többen beszéltek azoknál, akik nem beszéltek egyről sem, míg a szakmunkás, szakiskolai, illetve az alacsonyabb

iskolai végzettségű szülők családjában már azok vannak nagyobb arányban, ahol egyetlen történelmi eseményről sem esett szó.

Jegyzet

1 Feltáró jellegű kutatásunk során érdeklődésünk homlokterében az állt, hogy családi körben mely történelmi eseményekről folyik beszélgetés, akár úgy, hogy a család érintett, akár úgy, hogy nem érintett. Kérdőívünkben egy kérdéssorban megjelenítettük az összes magyar történelmi fordulópontot, Magyarország európai uniós csatlakozásától kezdve vissza egészen az 1848–49-es forradalom és szabadságharcig. Eredményeinket több konferencián is bemutattuk: Jancsák Csaba (2016) „Érintetlen” nemzedék (?): A kollektív történelmi emlékezet és a családi narratívák. In Zsolnai Anikó – Kasik László (szerk.): A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése. Szeged: SZTE – MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, 62–62; Jancsák Csaba (2018) Kutatási tényeken alapuló tananyagfejlesztés az MTA–SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoportban. In Bánréti Zoltán – Jancsák Csaba – Kósa Maja – Képiró Ágnes (szerk.): Félidőben – Eredmények és perspektívák: MTA Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program Bölcsészeti és Társadalomtudományi Munkacsoportjának konferenciája és szakmai vitája. Szeged: MTA–SZTE ETTK, 37–38.

## Kérdések, feladatok

- a) Hogyan jellemezné családját a szövegben bemutatott kérdések szempontjából?
- b) Hatottak-e pályaválasztására a történelemmel kapcsolatos családi beszélgetések, illetve családja történelme?

## 5. Tomka Béla: Miért tanulmányozzuk a történelmet? Bevallott és rejtett célok. Történelemtanítás, 9. évf. (2018) 1–2. sz. (részlet)

Mivel a modern politikai rendszerek főként nemzeti keretekben szerveződnek, ezért a politika elsősorban a nemzeti történelem bemutatásának módját kívánja befolyásolni.<sup>1</sup> A nemzeti identitások kialakítása vagy átformálása gyakran tények fabrikálásával, hamis mítoszok kialakításával, s különösen történelmi események és folyamatok jelentőségének eltúlzásával és egyes témák elhanyagolásával történik.<sup>2</sup> Az ilyen manipulációkat a bennük részt vevő politikusok és történészek a XIX. században még meglehetősen nyíltsággal végezték, de ma már nem ismerik el, hiszen akkor csökkenne hatásuk és a közönség is elítélné tevékenységüket. Más esetekben a rejtett törekvések nem ennyire tudatosak, s inkább a történész témaválasztásából, módszertani elfogultságából következnek.

(...)

A történetírás politikai eszközként való felhasználása régi jelenség. Ennek leggyakoribb megnyilvánulását a történelmi tények meghamisítása vagy elhallgatása jelenti. Mindez öltethet szélsőséges formát, mint az a náci Németországban történt, ahol a hivatalos történetírás nem csupán Hitlert és rendszerét ábrázolta a német történelem betetőzéseként, hanem az agresszív

külpolitikai célokhoz is történeti érvelést szolgáltatott. A szisztematikus hamisításra szintén közismert példa a sztálini Szovjetunió, ahol a kegyvesztetté vált bolsevikokat – mint Kamenyev és Trockij – még a korábbi Sztálinnal vagy Leninnel közös képeikről is kiretusálták.<sup>3</sup> Más esetekben a célok és a módszerek nem ennyire agresszívek. A dokumentumok nyílt hamisításánál kevésbé tetten érhető a történeti tények szélesebb nyilvánosságban való megjelenésének, vagy egyenesen a szakmai fórumokon való közlésének megakadályozása. Az ukrán Holodomor évtizedeken keresztül való tabusítása a Szovjetunióban és szatellit államaiban, vagy az első világháború alatti örmény népirtás még ma is tartó tagadása és politikai okokból való száműzése a tankönyvekből számos országban egyaránt ide sorolható.<sup>4</sup>

A történeti kutatás szakmai autonómiájának megsértése előfordul minden korszakban és a legtöbb országban, de az utóbbi évtizedek nyugati demokráciáiban csak elszigetelt ilyen esetekről beszélhetünk. A második világháború utáni francia, brit vagy nyugatnémet politika intézményrendszere, a történetírás szakmai kultúrája és a szakma önvédelmi képessége megakadályozta a közvetlen politikai beavatkozást. Ugyanakkor Kelet-Európában a közelmúltban sem volt ismeretlen a történészek szakmai autonómiájának hiánya. A kommunista országokban ismert módon intézményesült a politika beavatkozása a tudományba, amihez az objektivitás és pártosság egységének doktrínája adott alapot. E felfogás szerint a kommunista pártosság éppen az objektivitás garanciája volt, mert lehetővé tette azt, hogy a tudós a társadalmi totalitást ragadja meg, hiszen a proletariátus érdekei egybeestek a társadalmi fejlődés általános tendenciájával. A rendszerváltozás után a legtöbb kelet-közép-európai országban is kiépültek a szakmai függetlenség jogi és intézményi alapjai az egyetemek és a kutatóintézetek autonómiáját garantáló jogi keretektől kezdve a kutatásfinanszírozás kormányoktól való függetlenségéig. Egyszersmind a szélesebb közvélemény is támogatta ezt a tudományszervezési modellt, ami Magyarországon például megmutatkozott abban is, hogy a felmérések szerint az MTA a közvélemény szemében a leginkább bizalomra érdemesnek tartott intézmény lett a rendszerváltozás után.<sup>5</sup>

Az utóbbi években mindez változáson ment keresztül a kelet-közép-európai régió több országában. A politikai döntéshozók ma jóval közvetlenebbül kívánják befolyásolni a történeti kutatásokat, mint tették a rendszerváltozást követő két évtizedben. A gyakran csupán rejtetten megjelenő érvelés szerint a politikai vezetés a nemzeti, illetve társadalmi érdeket jeleníti meg, melybe beletartozik az elmúlt évtizedekben átalakuló nemzeti identitás erősítése, s ezért ennek elősegítése céljából a kormánynak joga van befolyásolni a tudományos kutatást is. A politika szereplői elsősorban a jelenkortörténetre figyelnek, ennek kutatására próbálnak hatni és ezt próbálják felhasználni céljaikra, mert ettől várják a legtöbb eredményt. Egy példa illusztrálhatja ezt. Magyarországon a közelmúltban a kormány a pénzügyi források radikális átcsoportosításával új jelenkor-történeti kutatóhelyeket hozott létre. Ezek azonban nem a hazai vagy a nemzetközi kutatói közösség szakmai ellenőrzése alatt állnak, hanem közvetlenül a kormánytól függenek.<sup>6</sup> Ezzel párhuzamosan a létező szakmai műhelyek fenntartása fokozatosan megnehezült, aminek jeleként a felsőoktatás költségvetési támogatása 2010 után négy év alatt reálértéken a felére csökkent. Ez az Európában példátlan méretű visszaesés nyilvánvalóan érintette a jelenkor-történettel foglalkozó tanszékeket, intézeteket is. Vagyis a szűkös források



elosztása nem a szakmai teljesítmények alapján történik, hanem jelentős mértékben pártpolitika célok határozzák meg azt.

E beavatkozás negatív társadalmi-tudományos következményei egyértelműek: a politikai befolyás torzítja a szakmai teljesítmények értékelését és a politikai napirend határozza meg a témaválasztást a szakmai szempontok helyett. Ha ez tartósan fennmarad, akkor a történetírás és a történelem oktatása nem tudja betölteni fontos társadalmi funkcióit, melyekről az írás első felében volt szó.

#### Jegyzetek

1 Hobsbawm, Eric J. (1994): The Historian between the Quest for the Universal and the Quest for Identity. Diogenes, vol. 168., 54-55.

2 Baets, Antoon De (2009): Responsible History. New York and Oxford: Berghahn Books, 9-39.

3 Sothen, Hans Becker von (2013): Bild-Legenden Fotos machen Politik: Fälschungen – Fakes – Manipulationen. Graz: Ares Verlag, 76-81., 104-109.

4 Wirth, Laurent (2000): Facing Misuses of History. In: IGGERS, Georg G. – WIRTH, Laurent (eds.): Learning and Teaching about the History of Europe in the 20th Century. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 23-56.

5 Keller Tamás (2013): Értékek 2013. Bizalom, normakövetés, az állam szerepéről és a demokráciáról alkotott vélemények alakulása Magyarországon. TÁRKI, Budapest, 14.

6 Gyáni Gábor (2016): A történelem mint emlékmű. Kalligram, Budapest, 131.

#### Kérdések, feladatok

Mit gondol, mit tehet a történelemtanár a történelmi szakma autonómiájának erősítése érdekében?

## IX. fejezet. A tananyag

„Azt kell tanítanom, ami a tankönyvben van” – ez a felfogás megszabadítja a tanárt a szellemi erőfeszítéstől és a felelősségvállalástól. Csakhogy a tankönyv nem veszi (nem veheti) figyelembe sem az adott tanulócsoport sajátosságait, sem a tanár személyiségét, sem az adott pedagógiai helyzetet. A tanárnak, ha mindezekre tekintettel akar lenni, minden egyes óra előtt föl kell tennie a kérdést: Mit és milyen mélységben szeretnék tanítani?

A közfelfogással ellentétben a tankönyv ismeretanyaga nem kötelező. A tanterv viszont csak a témák címe és néhány lexikai elem segítségével határozza meg az ismeretanyagot. Középsiskolában a tanár döntési szabadságát korlátozza, de nem semmisíti meg az érettségi követelményeknek való megfelelés.

### Az ismeretanyag kiválasztásának elvei

- Jelenlvség: kapcsolódjon a diákok életéhez és a jelen problémáihoz.
- Egyediség: tartalmazzon egyedi eseményeket, jelenségeket, ne csak általánosításokat.
- Példaszerűség: sok hasonnemű eset helyett jól kiválasztott példákat tanítsunk.
- Mélység: tények sokaságának közlése helyett a tények háttérének megértetésére törekedjünk.
- Fókuszáltság: az ismeretanyagnak legyen önmagán túlmutató üzenete.
- Problémaorientáltság: a nyers kronológia követése helyett problémák köré rendezzük el az ismeretanyagot, és a diákokkal közösen keressük a válaszokat.

### 1. Bihari Péter: A tankönyv. In: Knausz Imre (szerk.): *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2001, 152–163. o. (részlet)

A jó tankönyvről megállapítottuk, hogy érdekes. De mi az, ami napjaink fiataljait érdekli, amiért hajlandók kinyitni, sőt elolvasni tankönyvüket? Természetesen egyfelől érdekelheti őket mindaz, ami alapvetően különbözik az általuk tapasztalt világtól. Az, hogy az emberek nem kés-villával ettek (de nem is gyorsétteremben), nem áruházban vásároltak, nem zsebkendőbe fűjték az orrukat, viszont körmeneten könyörögtek tavaszi esőkért – mindez legalábbis figyelemre méltóan furcsa. „És tanár úr, az ősember sose ment be a városba?” – hangzik Gyapay tanár úr kedvenc 5. osztályos kérdése. A példák szaporíthatók, mégsem egészen

véletlenszerűek, amennyiben a mindennapi élet és gondolkodás köréből kerülnek ki. Másfelől a tanulókat érdekelheti mindaz, ami feltűnően hasonlít az őket körülvevő világra. Minden gyakorló tanár tudja, hogy például Augustus életrajza nem csak azért jó forrás, mert sokat elmond az ókori Róma hatalmi viszonyairól, sokkal inkább azért, mert rávilágít egy „puha diktatúra”, illetve az azt létrehozó politikus szándékaira és propagandájára. (...).

A másik tapasztalat, hogy a tanulók – akár a felnőttek – elsősorban az érdekes történetre, a „sztorira” figyelnek. Éppen ezért kár, hogy tankönyveink többsége általános fogalmakból indul ki, nem eseményekből. Milyen unalmas dolog, amikor a tanár vért izzadva magyarázza az investitúrát meg a simóniát, amikor megkísérli a laza feudális struktúrát szembeállítani a centralizált római vagy bizánci államszervezettel, miközben a tanulók többségénél hiányoznak a konkrét fogódzók. Mennyivel izgalmasabb, ha abból a közismert történetből indulunk ki, hogy egy német-római király télvíz idején, mezítláb, szőrcsuhában könyörög feloldozásért. Ha valami, akkor ez a lustábbak érdeklődését is felkelti. Utána jóval könnyebb kitérni az investitúrára, IV. Henrik és VII. Gergely vazallusainak magatartására stb. A megértést logikusan megelőzi az érdeklődés fölkelése, még akkor is, ha a diákok tudják, hogy a történelem valóban érdekes.

Ide tartozik, hogy a történet, az esemény személyhez kapcsolódik (kapcsolódjék!). A tanulók egyik legnagyobb – bár többnyire nem tudatos – problémája tantárgyunkkal, hogy személytelen, hogy általános erők vagy törvények mozgásával, érvényesülésével foglalkozik. Holott közhely, hogy a történelem alanya, formálója az ember – egyén és közösség –, a mese róla szól. A 19. század második fele, amikor a történelem önálló diszciplína lett, a nemzeté válás korszaka volt; a történettudomány csakis nemzeti lehetett, igazi alanyát a nemzetben találta meg. Utóbb a marxista történettudomány a nemzetek helyére a társadalmi osztályokat próbálta állítani. A történettudomány azonban már régen túljutott ezen az állásponton. Nem azt javaslom, hogy ezentúl ne tanítsunk nemzeti történelmet, hanem azt, hogy ne higgyük kritikátlanul, reflektálatlanul, hogy a történelem főszereplője maga a nemzet – amiről persze tudjuk, hogy maga is történelmi változások eredménye, s definiálni nagyjából lehetetlen. A nemzeti történelem az egyik fontos vonatkoztatási pont, mellette több más pont is van (a kis és nagy régiók vagy a helytörténet). Ám semmi sem pótolja azokat az érdekességeket, amelyek személyek (élet)történeteként jelennek meg.

Mindez látszólag nem szorul bizonyításra, hiszen a kisiskolások tantervei, tankönyvei mindig is hőskről, királyokról szóló történeteket, mondákat kívántak (hét vezér, korona és kard, Mátyás király, Kinizsi Pál, Bem, Damjanich stb.) Nincs ez másként ma sem, de mintha a negyedik osztály után erről sürgősen elfelejtkeznének a tantervkészítők és tankönyvírók – a hősök helyét átveszik a történelem nagyobb erői és mozgatórugói. Egy általános iskolásoknak szóló kitűnő szlovák tankönyv a jelentős politikusokon kívül Einstein, Fleming, Oppenheimer, Lindberg, Marlene Dietrich, Chaplin, Coubertin báró, Coco Chanel, Dali, Chagall, Fellini és Andy Warhol arcképét és rövid életrajzát is közli, hisz a „hősök” korántsem csak a politikusok köréből kerülnek ki. Röviden: jusson hely tankönyveinkben a jelentős személyiségeknek, ne csak a politikusoknak és hadvezéreknek, de a tudósoknak, üzletembereknek, művészeknek és

szenteknek is! Nem igaz, hogy a gazdaság-, a társadalom- vagy a művelődéstörténet unalmas, mert hiányoznak a nagy események. Jóval eredményesebben taníthatunk életrajzokon keresztül: a 19. századi magyar történelem Ganz Ábrahám, Semmelweis Ignác, Liszt Ferenc vagy Weiss Manfréd életútján keresztül személyesebbé és átélhetőbbé – vagyis érthetőbbé válik. Természetesen felvethető, hogy a történelem így esetlegessé válik. Azt gondolom: igen, a történelem esetleges – akár életrajzokon keresztül, akár másként tanítjuk –, ugyanakkor a jól kiválasztott „sztori”, élettörténet nagyon is tipikus lehet. Liszt pályáján keresztül a romantikus művésztől és közönségéről, Semmelweisén keresztül a tudósról és az egészségügyi viszonyokról, Weissén keresztül a vállalkozóról írhatunk (beszélhetünk) – hitelesebben, mintha valamiféle általános eszmefuttatásba kezdenénk mondjuk a 19. századi magyar társadalom szerkezetéről vagy a romantikáról. Ezzel korántsem állítom, hogy a végén ne jussunk el bizonyos általánosításokhoz.

### Kérdések, feladatok

A szerző arról ír, mit érdemes beleírni egy tankönyvbe, de ugyanezek a szempontok irányadóak arra nézve, mit érdemes a tanárnak tanítania.

a) Az első bekezdésben a jelenlét kétféle megközelítéséről olvashat. Melyiket tartja érdekesebbnek, vonzóbbnak? Válaszát indokolja!

b) A szöveg második részében a történelem megszemélyesítéséről, azaz életrajzokon keresztül történő tanításáról van szó, amely ellentétbe kerülhet a többnézőpontúság elvével. Hogyan oldaná fel az ellentétet?

## 2. Lőrinc László: Bevezetés a csapdatopográfiába. *Történelemtanárok Egylete, 2011. május 17. (részlet)*

Nem érdekli őket – avagy egy kis főzőcske

Gyakori panasz a diákokra, hogy motiválatlanok, a tanár kiteszi a lelkét, tucatnyi német-római császárt is lediktál, a gyerekek mégsem mutatnak érdeklődést. Lehet, hogy a probléma ilyenkor a tucatnyiban van. A történelemtanítás annyiban a szakácskodásra emlékeztet, hogy sok múlik az arányokon, azon, hogy miből mennyit. Ez igaz az óra ritmusára is (beszélgetés–magyarázat – feladat – szöveg/kép stb. váltakozására), de igaz a tartalomra is. Adatok, konkrétumok nélkül az elvont tananyag unalmas, sok konkrétummal viszont – szintén az. A titok abban rejtezik, hogy hogyan lehet valami fontos jelenséget, folyamatot egy kiragadott mozzanaton keresztül (cseppben a tenger) bemutatni. Az investitúraháború évszázadokig tartott, felesleges azonban ebbe belekeverni a diákokat csak azért, mert az egyetemen valaki sokat tanult róla, vagy mert a tankönyv is ezt teszi. Döbbenet láttam, mikor saját gyermekem füzetét a jóindulatú ifjú tanár marakodó császárok és pápák enumerációjával rakatta tele. Ehhez a történethez még

gimnáziumi szinten is bőségesen elegendő a 21. században VII. Gergely és IV. Henrik története. Ezt a „párharcot” viszont, ha már szóba kerül, érdemes részletesebben ismertetni, tanulságait pedig egy rövid lezárással kivetíteni a következő évszázadokra. Vagyis a csak név szerint vagy egy-egy vonatkozással megemlített szereplők, évszámok sokaságát nem lehet megjegyezni, érdekesnek tartani meg végképp lehetetlen.

Általában is tanácsos bátran szakítani a „sok országról sok uralkodót ismertetni” elvvel, inkább egy-egy jellemzőbb városhoz, politikushoz, tárgyhoz, szokáshoz, művészhez, eseményhez stb. (mostantól: mozzanathoz) érdemes több információt kapcsolni, és lehetőleg ezen keresztül eljutni az általánosságokhoz. A jól kiválasztott mozzanat feleslegessé teszi más mozzanatok elősorolását, vállalva persze azt a hátrányt, hogy a diák bizonyos mozzanatokról nem fog hallani. A világtörténelem öröksége oly nagy, hogy ezt mind átfogni nem annyira idő nincs, mint inkább diák-agyi kapacitás az érdeklődve megértés (és nem a memorizálás) értelmében.

A főiskolai hallgató egyik alapélménye a meglepetés és mérgeződés, hogy mennyi mindent hall az egyetemen, amiről az iskolában szó sem esett. Hiszen milyen érdekes Urukagina reformja, és ettől őt az iskolában megfosztották, csak Hammuráppal törődve. Igen, és ez így volt jól, mert ha elég érdekes volt az óra, akkor Hammurápi jól „képviselte” ott az összes ókori keleti törvényhozót, sőt az összes uralkodót is egymagában. Az iskolán nem lehet számon kérni, hogy minden számottevő dologról szó essen, az azonban, hogy inkább kedvet csináljon az életen át való történelmi ismeretszerzéshez mintsem kedvet vonjon el tőle, elvárható. Ez pedig a „mindenről halljon a diák valamit” elvével egyszerűen összeegyeztethetetlen.

### Régmúlt és közelmúlt

A fentiekkel van összefüggésben, hogy tudni kell: a történelmi hangsúlyok, kérdések már a kezdő tanár középiskolai tanulmányai óta is változtak, nem is beszélve arról, hogy már valószínűleg az ő oktatásakor is lemaradásban voltak.

A magyar történelemoktatás rossz beidegződése a régmúltimádat és közelmúltközöny. Az új érettségi próbál ezen mozdítani, de a gyakorlat nem változott meg egy csapásra. E téren a tanár lehetőségei igen nagyok. Egy másik gyermekem fülébe egy másik iskolabeli történelemtanár fél évig rágta a bizánci középkort. Nyilván járhatott ilyen egyetemi kurzusra, gondolta, továbbpasszolja azt, ami neki 21 évesen olyan érdekes volt, cirkuszi pártokról meg képromboló mozgalmakról. Persze mindez, ha modellértékű, lehetett volna érdekes is és hasznos is, bemutatva a bizánci történelmen keresztül a történelem működését, egy lehetséges folyamatot, és ezen keresztül keltve érdeklődést egyéb korszakok iránt. Sajnos ez nem sikerült, viszont az érettségi idejére a dualizmusig tudtak csak eljutni. Pedig a máigazán meghatározó történelem csak azután kezdődik.

Bár ez nemcsak a kezdő tanár problémája, jellemzően olyan reflexek határozzák meg, melyek a friss iskolai és egyetemi élményekből is eredhetnek: Urukaginat, Bíborbanszületett Konstantint tanulta, Milton Friedmant viszont nem. Hogy mennyivel fontosabb a neoliborális fordulatot megérteni a mai embernek, mint az ókori reformokat, azt nem kell részletezni. Ha a

tanár a mai diákok mai érdeklődéséből és „szükségeiből” indul ki, akkor eszerint súlypontoz. Ráadásul közelebb lesz a kimeneti elvárásokhoz, mint a hagyományosabb tematika.

Tévhitke cáfolatai

Tipikusan önmagából indul ki az az ifjú tanár, aki azzal a hevülettel érkezik az órára, hogy visszakézből megcáfolja a nebulók fejében terpeszkedő elavult történelmi nézeteket. Fel fogja világosítani őket például, hogy nem Mária Terézia vámrendelete okozta elsősorban a hazai ipar lassú fejlődését, mert valójában a belső piac kicsinysége jelentette a problémát.

Szegény azzal véti el nehézlövegének irányzékát, hogy nem vesz tudomást róla: a diákok fejében nincsenek ilyen tévhitke. Általában, azelőtt hogy tanulnának róla, semmi sincs a fejükben Mária Teréziáról. Márpedig az ilyen cáfolat így túllő a célon: az jön majd le, hogy a vámrendelet egyáltalán nem volt kihatással a hazai gazdaságra vagy éppenséggel kedvezett a hazai iparnak.

Többet kell tanítania annál, mint amit tud

Ugyanakkor a tanárnak nemcsak kevesebbet kell tanítania annál, amit tud, hanem többet is. Ez ugyebár értelmetlenség – legalábbis első pillantásra. Nos, egyrészt az órán felhasználandó ismeretek egy része a diákokban van, olyanok is, amiről a tanár maga nem tud. Nem okvetlenül történelmi tények ezek, de mindenképpen a történelemmel kapcsolatos olvasmányok, benyomások, reflexiók. Ezeket érdemes előhozni és közkinccsé tenni. Másfelől a diákoknak olyan ismeretre is szükségük van, amit a tanárjelölt az egyetemen nem tanult. Ugyanis egyszerűen másra kíváncsiak. Erre a pedagógus az osztályteremben jöhet rá, amikor olyan kérdéseket tesznek fel a nebulók, amiket ő korábban elfelejtett feltenni, vagy már elfelejtette, hogy valaha ő is feltette, csak nem kapott rájuk választ. Tanulta például, hogy Károly Róbert kapudója 18 dénár volt, de a diákot az fogja érdekelni, hogy egy dénárért mit lehetett venni akkoriban és mennyi volt egy jobbágy éves bevétele ehhez képest. Tudja a tanár, hogy 1848-ban Pozsonyban törvényt hoztak a jobbágyfelszabadításról, de a diákot az fogja érdekelni, hogyan, milyen úton-módon jutott el ez a hír a falvakba és mit szóltak ehhez az érintettek. Általában érdekelni fogja a gyerekeket mindaz, ami konkrétum, például a hírek terjedése, az utazások megszervezése, a társadalmi „rendezvények” (hadjáratok, zsinatok, zarándoklatok stb.) lebonyolítása.

Így lehet, hogy a tanár nem tanítja majd Urukaginat, viszont ugyanúgy meglehet, hogy Hammurápiról többet kell tudnia, mint amennyit tanult: a személyéről, a viseletéről, a mindennapjairól, a palotájáról: vagyis lehetőleg mindent meg kell tudnia róla ahhoz, hogy az órán megválaszolhassa a diákok kérdéseit, illetve érzékletesebbé tegye magát a főhóst. Ugyanez vonatkozik a fent említett VII. Gergelyre vagy IV. Henrik császárra is.

### Kérdések, feladatok

a) A szöveg első részében az aláhúzott mondat két olyan szélsőséget, veszélyt említ, amely a történelemtanítást fenyegeti. Mi a véleménye: melyik ma a gyakoribb a hazai

történelemtanításban? Idézza fel általános- és középiskolai tanulmányait: sikerült-e tanárainak elkerülnie ezeket a veszélyeket?

b) Egyetért-e a szöveg második részében aláhúzott mondattal? Válaszát indokolja!

c) A szöveg negyedik részében a mélységelvű tanításra talál példákat. Emlékszik-e rá, hogy általános vagy középiskolai tanárai ilyen módon tanítottak egyes témákat vagy korszakokat?

### **3. Bihari Péter – Knausz Imre: A mélység elve és a történelemérettségi. Új Pedagógiai Szemle, 47. évf. (1997) 3. sz. 68–80. o. (részlet)**

Mindenki szívesen egyetért velünk, ha azt állítjuk, hogy a történelem tanítása során nemcsak a tények bevétele, hanem elsősorban azok megértése a cél. Nehezebb kérdés persze, hogy mit jelent ez a megértés, és még nehezebb, hogy melyek az ilyen történelemtanítás feltételei. Annyi biztos, hogy a történelmi tényeknek jelentésük van, és minél mélyebbre ásunk a múlt titkait kutatva, annál gazdagabb jelentésvilág tárul fel a szemünk előtt. Vegyünk egy példát! Az, hogy ez vagy az a katedrális gótikus stílusban épült, történelmi tény, amelyet esetleg illik tudni, és amelyre egy történelmi tesztben rá lehet kérdezni. Mélyebb a tudás, ha a tanuló fel tudja sorolni a gótika jellemző vonásait. De még mélyebbre hatolhatunk a történelem szövetébe, ha a gótikus építészet technikátörténeti hátterét firtatjuk, vagy az érdekel, hogy mit jelentett a fény és a tér a vallásos tudat számára. Tovább ásva az a kérdés merül fel, hogy miért éppen és csak Európában alakult ki a gótika, vagy ha inkább a konkrétumok közelében maradunk, megkérdezhetjük, hogy ki, milyen megbízásra tervezte az adott katedrális, honnan jöttek és hogyan éltek az építők munkások stb. Könnyen belátható, hogy mindezek az összefüggések csak az eredeti tényállításnak („ez és ez a katedrális gótikus stílusban épült”) a mélyebb tartalmát tárják fel. A múltnak kútja tehát nemcsak a Thomas Mann-i értelemben „mélységes mély” (feneketlen?), hogy tehát hiába kutatunk a kezdetek után, hanem abban a másik értelemben is, hogy minden egyedi tény a jelentések rendkívül bonyolult szövedékébe ágyazódik.

Mit kezdjen ezzel a dologgal a történelemtanítás? Elég-e, ha tudja a gyerek, hogy Szent Istvánt mikor koronázták királlyá, vagy elvárható az is, hogy tudja, mit jelent az, hogy szent, mi az, hogy valaki király, és mi a jelentősége a koronázás szertartásának. Ha mindezt nem tudja, tudása nem értelmes, ha viszont elvárjuk ezt a tudást, újabb és újabb mélységekbe bonyolódunk, hiszen például a szentség fogalma aligha érthető a kereszténység tanításainak legalább valamelyes ismerete nélkül, és így tovább a végtelenségig. Márpedig éppen ez, a megértésre törekvő tanítás teszi lehetővé az új ismeretek szembesítését a tanuló meglévő ismereteivel, gondolkodási sémáival: ez teszi lehetővé a gondolkodás megváltoztatását, ami bizonyára az egyik legfőbb értelme a nevelésnek. (...)

Melyek a mélységelvű történelemtanítás feltételei? Az első és legfontosabb: a teljesség illúziójáról való lemondás. Az idővel való gazdálkodás minden tantervkészítés központi

feladata. Ha a rendelkezésre álló időkeretet a tények halmozására fordítjuk abban a hiszemben, hogy így semmi fontos nem marad ki, és a gyerekek, úgymond, átfogó képet nyernek a történelem egészéről, nem jut idő az elmélyedésre.<sup>1</sup> A tények sokasága kétségkívül a megértés rovására megy. És megfordítva: ha a tanításba elmélyülési szakaszokat akarunk beiktatni, ez óhatatlanul azzal jár, hogy el kell hagyni bizonyos elemeket a tények megszokott kánonából. Ez a perspektíva azonban rémületesebb, mint első pillantásra hinnénk. Nemcsak arról van szó, hogy le kell mondanunk néhány szívünknek kedves eseményről, személyről vagy helyszínről. Az esetlegesség réméről van szó. A lineáris történelemtanítás megteremtette a szükségszerűség illúzióját: az egyik esemény vagy téma ebben az előadásban logikailag következik a másikból. A tanítás során úgy lépünk át egyik tényről a másikra, hogy közben a folytonosság hálóját szőjük, amelyben minden szál szükségszerű és elmozdíthatatlan. Látszólagos ez a folytonosság, mert rengeteg dolog kimarad, az oksági kapcsolatok felületesekek, és végül is másként kiválasztott tényekből másfajta hálót lehetne szőni.

Az elmélyülés szakaszai a szükségszerűségnek ezt a látszatát törlik össze. A mélyfúrás mindig nyíltan esetleges: nem világos, hogy miért éppen az adott kérdés feldolgozására szánunk több időt, és miért éppen bizonyos másfajta tények rovására. Úgy is mondhatnánk, az esetlegesség vállalásának ez a bátorsága a mélységelvű történelemtanítás döntő feltétele. Ez egyébként vélhetően annak is feltétele, hogy tanításunk végre ne sugallja a történelem eleve elrendelt jellegét.

Hogy az új ismeretek a régi sémákkal szembekerülhessenek, hogy tehát valódi elsajátítás, interiorizáció jöjjön létre, ehhez nyilván az kell, hogy a tanuló ne csak befogadjon, hanem keressen, értelmezzen, problémákat oldjon meg, véleményt alkosson, kételyeit megfogalmazza stb. Ez persze ismét időigényes, ugyanakkor a tanártól újfajta módszertani kultúrát követel. (...)

Dobjuk ki tehát az ablakon a hagyományos lineáris és teljességelvű történelemtanítást, és térjünk át néhány kiválasztott téma mélyebb feldolgozására? Nem hisszük, hogy ilyen radikális következtetést kellene levonni a fentiekből. Annak is megvan a maga értelme, ha a gyerekek hallanak néhány olyan dologról, amelynek pontos mibenléte esetleg nem világos előttük.

Jegyzet

1 Erről a kérdéstről lásd még Knausz Imre: Töprengés a történelemtanításról. Iskolakultúra, 1994. 1–2. sz.

## Kérdések, feladatok

- a) Egyetért-e a mélységelvű tanítás szükségességével? Válaszát indokolja!
- b) Mennyire érzi nehéznek a „teljesség illúziójáról” való lemondás követelményét?



#### 4. Knausz Imre: *A múlt kútjának tükre – a történelemtanítás céljairól.* Miskolci Egyetemi Kiadó, Budapest, 2015. 59–61. o. (részlet)

A tananyagot az teszi értelmetlenné, hogy izolált információk halmaza. Olyan információké, amelyeknek az értelmét – vagyis azt, hogy mit lehet megérteni a segítségükkel – már sokszor a tanár is elfelejtette, a tanuló pedig végképp nem is keresi. Látszólag a tények és összefüggések dualitásáról van szó, arról, hogy összefüggéseikből kiragadott tényeket magoltat be az iskola. Látni kell azonban, hogy ennél bonyolultabb a probléma. A tantervek és tankönyvek ugyanis hagyományosan nagy hangsúlyt helyeznek az összefüggések megtanítására. Az iskola üzemszerű működése során azonban az összefüggések is izolált információk, amelyek nem a tényekből következnek, hanem a tények mellett állnak visszamondható szövegelemek formájában. A tudás információvá dologiasodik, azaz a személyiségtől független, arról leválasztható dologként jelenik meg. A tantervek lajstromozzák, a tankönyvek kifejtik őket, a tanár elmondja (előző este még átnézi, hogy el ne tévessze, de eltéveszti mégis), a tanuló (ideális esetben) meghallgatja, elolvassa, visszamondja, beírja a tesztbe stb. Nincs hozzá személyes közünk. A tanár leadja, mint egy csomagot a portán, a tanuló felveszi és hordja magával, amíg el nem veszíti. Hamar elveszíti, persze. Az iskolának tanulunk, nem az életnek.

A háttérben pedig ott van a fókuszátatlanság. Egyszerűen fogalmazva: az, hogy nincs mondanivalónk a tananyaggal kapcsolatban. Röviden ez lenne a fókusz meghatározása: *egy adott tananyag tanításának értelme*. Az, hogy meg tudjuk mondani, miért tanítjuk, azaz mi is tulajdonképpen a mondanivalónk (KNAUSZ, 2014).

(...)

Az iskolai oktatás során szövegekkel találkozunk. Szövegekkel, amelyek a valóságra vonatkoznak, arról próbálnak elmondani valamit. Az iskolai szövegeknek ez a valóságvonatkozása azonban nagyon gyakran elhomályosodik. A cél nagyon gyakran a szövegeknek, pontosabban a szövegek kivonatának (tartalmának) a memorizálása. Ilyenkor nem keressük a szerzői szándékot, így azt sem, hogy mit akar megmutatni a valóságból. A szöveg „csak szöveg”, értsük akár a pesti szleng szellemében, nem tár föl semmit a valóságból (KNAUSZ, 2017).

A szövegek – így az iskolai tananyagok is – akkor válnak, csak akkor válhatnak elevenné, akkor kérdezzük rá az igazságtartalmukra, azaz akkor tekintjük őket a valóság hírnökeinek, ha figyelmünket a szerzői szándéokra irányítjuk: mit akar nekünk mondani? Vagyis ha úgy tekintünk a szövegre, hogy az nem csak úgy van, hanem valaki mondja nekünk. Távoli, konstruált szerzők ritkán tudnak meggyőzőek lenni, ezért belép a folyamatba egy helyettes szerző: mostantól ő mondja, ő akar valamit, tőle lehet kérdezni, az ő szándékaival azonosulva lehet megérteni XIV. Lajos politikáját és a honfoglalók életmódját egyaránt. Ő a tanár. Együtt olvas a tanulókkal (azaz együtt szemléli velük a valóságnak azt a szeletét, amelyet a feldolgozott szövegek megmutatnak), és nézőpontját felkínálja nekik. Így is lehet látni a dolgokat. Innen nézve az, hogy a tanulók elfogadják-e a tanárt, hiteles személynek tekintik-e,

egyszerű szóval kifejezve: hogy szeretik-e, már nem valami humanista aggály, hanem a tananyag megértésének legfontosabb előfeltétele.

Az ilyen együttműködés azonban kétirányú dolog. A partner csak akkor lesz kíváncsi az én látásmódomra, ha én is kíváncsi vagyok az övére. Sőt: én olvasok a te kedvedért, te olvasol az én kedvemért. Az a pedagógus, aki megveti azt, ami a tanítványainak fontos – a Szent Johanna Gimitől a kibeszélő show-kig –, és folyamatosan ezt kommunikálja, esélytelen arra, hogy a felvilágosult abszolutizmust megértesse velük. Ha megvetem valakinek a kultúráját, őt magát vetem meg, és fordítva: ha becsülök valakit, hinnem kell abban, hogy van érték abban, amit szeret. A látásmódok kölcsönös cseréje: ez a közös olvasás pedagógiai üzenete.

Hivatkozott irodalom

Knausz Imre (2017): A közös olvasásról. Taní-tani Online, 2017. március 29. [https://www.tani-tani.info/a\\_kozos\\_olvasasrol](https://www.tani-tani.info/a_kozos_olvasasrol)

Knausz Imre (2014): A fókusz mint oktatásméleti kategória. Taní-tani Online, 2014. feb-ruár 8. [http://www.tani-tani.info/fokusz\\_mint](http://www.tani-tani.info/fokusz_mint)

### Kérdések, feladatok

Mennyire szólítja meg Önt a szövegben körülírt tanári szerep? Fejtse ki pár mondatban, miért tud vagy nem tud azonosulni vele!

## 5. Gönczöl Enikő: A történelmi tudás hálózata. [Történelemtanárok Egylete, 2014. április 30. \(részlet\)](#)

*A tantervek (...) csak témaköröket írnak elő néhány, konkrétan is elvárt tudáselem (fogalom, személynév, topográfiai adat, évszám) megnevezése mellett. A feldolgozás mélységére vonatkozóan nem tartalmaznak megkötéseket. Tévedés ezért azt állítani, hogy a tanárként nincs mozgásterünk a tanulási folyamat megtervezése során. Inkább csak gyakorlatunk nincs benne. Pedig a tanuláshoz nem az a legfontosabb kérdése, hogy maradéktalanul végighaladunk-e valamilyen kiválasztott vagy előírt tankönyv anyagán. Ami igazán lényeges, az az, hogy a folyamat közben milyen tudás épül fel a tanulók fejében és lelkében. Olyan, amely megfelelő kötések híján könnyen darabokra esik szét. Olyan, amelyben az érvényes logikai kapcsolódásokat önkényes s ezért alaptalan hiedelmekhez vezető értelmezések helyettesítik. Vagy olyan, amelynek elemeit kristályrácsához hasonló módon tartják szilárdan és teszik sokféle gondolati úton bejárhatóvá a valóságos belső logikai kapcsolatokat.*

Ez utóbbi eredmény széles körben való eléréséhez azonban le kell mondanunk arról a „kényelemről”, amit egy adott tankönyvre épülő „automatikus” tanítás jelent. Vállalnunk kell

az arról való személyes gondolkodás terhét és felelősségét, hogy mire tudjuk és mire akarjuk megtanítani a ránk bízott tanulókat. Újra és újra *fel kell tennünk magunknak a kérdést* – a tanulási folyamat egészére és az egyes leckékre vonatkozóan is –, hogy milyen ismeretek birtoklása, milyen összefüggés átlátása, milyen információkezelési vagy problémamegoldási művelet *miért fontos a diákoknak*. És mindenkitől számonkérhető, egységes tudásként csupán azt szabad közvetíteni és elvárni is tőlük, ami valamilyen okból valóban mindenki számára fontos az adott intézménytípusban – a tantervi előírások, a vizsgák követelményei vagy a közösségi identitás épülése és a személyiség fejlődése szempontjából. Az elvileg lehetséges tananyag mennyiségének helyi szükségletek szerinti limitálásával nyerhetünk időt magunk és tanítványaink számára a tudáshálót építő gondolkodásra. S ugyanezen művelet révén kínálhatunk fel a diákoknak elmélyültebb tanulmányozásra olyan résztémákat, amelyek közül egyéni érdeklődésük alapján választhatnak, önálló munkájuk eredményeit utána megosztva egymással.

### Kérdések, feladatok

- a) Általános- és középiskolai tanárai a tankönyv ismeretanyagát tanították, vagy eltértek attól?
- b) Képesnek érzi-e magát arra, hogy eltérjen a tankönyv ismeretanyagától? Vannak-e félelmei ezzel kapcsolatban? Mire volna szüksége ahhoz, hogy ezt megtehesse?

### **6. Lőrinc László: Alszanak az órán! Dramaturgia és feszültségteremtés a törtiórán. Történelemtanárok Egylete, 2009. április 16. (részlet)**

A történelem érdekes – nekünk, történelemtanároknak. A diákokat azonban, mikor beülnek az órára, egészen más érdekli: konfliktusuk a barátaikkal, szüleikkel, a szerelmük, és egyebek, amikkel a történelemnek fel kell vennie a versenyt. Az érdeklődés felkeltésének és fenntartásának egyszerű „trükkjei” vannak, ilyenek például a dramaturgiában bevett eszközök, a késleltetés, a meglepetés, a váratlan fordulat stb. Az alábbiakban ehhez szeretnénk pár „dramaturgiai” tanácsot adni, ezért a menet közben felmerülő egyéb különféle eljárások (forráselemzés, grafikonelemzés, filmelemzés, dramatikus játék, csoportmunka stb.) részleteiben itt most nem mélyedünk el.

Vegyünk tehát egy példát, a nemzetiszocialisták hatalomra jutását Németországban. A téma logikus felépítésének egyik lehetséges útvonala (a náci választási győzelméig) a következő:

1. Világválság - nyomor - elégedetlenség - szélsőségek felerősödése
2. Náci/kommunista ideológia és program - küzdelmük egymással, és a mérsékeltekkel
3. Az elit és középrétegek (nagyobb) egzisztenciális félelme a baloldaltól - támogatás a náciknak pénzzel, szavazattal

4. Náci mozgalom propagandaeszközei, érzelmi „marketing-hatások”

5. Mindennek következtében náci választási győzelem 1932-ben

Ez a lépéssorozat források feldolgozásával, valamint tiszta tanári magyarázattal is végigvihető. (Legalább két 45 perces órát igényel, még akkor is, ha természetesen feltételezzük, hogy a világválságot vagy a kommunizmus ideológiáját már tanulták korábban. Hogy miért éri meg ennyi időt áldozni erre, az egyszer egy külön okfejtés tárgya lehetne.) Növelhetjük azonban az érdeklődést, ha ezt a kronologikus-logikai sorrendet megbontjuk. Például kezdhetjük a témát in medias res, mindenféle témamegjelölés, címmegadás nélkül azzal, hogy megmutatunk egy németországi választási számsort, a nagyobb pártokra leadott szavazatok számát 1928-ban, 1930-ban és 1932 júliusában. A kiinduló kérdés az lehet: „Milyen lényeges változások történtek az adatok szerint Németországban 1928 és 1932 között?” Számos észrevétel születhet (a szocdemek visszaesnek, a Centrumpárt alig változik, a kommunisták erősödnek – majdnem megkétszerezik szavazóikat), de előbb vagy utóbb felmerül a legszembetűnőbb: az NSDAP megsokszorozta támogatóit. Ki is számolhatják: 17-szeresére. Ha van idő, mondhatjuk, hogy érzékeltetésül vessük ezt egybe a 3. magyar köztársaság nagy előretöréseivel, hiszen ehhez a ma használatos Történelem Atlasz (Cartographia, 2003) 95. oldalán vizuálisan szemléltetett adatokat találunk: látni fogják például, hogy az MSZP képviselőcsoportjának 1994-es hatszoros illetve a FIDESZ-ének 1998-as hétszörös növekedése (az előző választásokhoz képest) bár látványos, mégis messze elmarad a nácik két év alatti „teljesítményétől”. (Felhívhatjuk a figyelmet arra, hogy a térképek a mandátumelosztást mutatják, márpedig a magyar rendszer nem arányos, így ezek az előretörések még ennél is távolabb esnek az 1932-estől; a Szocialista Párt 3-szorosára a Fidesz 3 és félszeresére növelte szavazói számát a vonatkozó négy év alatt. Figyelem! Okvetlenül kerüljük el azt, hogy szórakozott diákok azt higgyék, mai demokratikus pártokat programjuk, stílusuk vagy más érdemi vonásuk alapján a nácikhoz hasonlítunk, csupán a mandátumarányok érzékeltetéséről van szó!)

Hagyhatjuk, hogy ők tegyék fel a kézenfekvő kérdést, de ha elmaradna, mi kérdezhetünk: Hogyan lehetséges ilyesmi? Mi ez az NSDAP, mitől nőtt meg ilyen történelmileg egyedülálló módon, mint a mesebeli kiscsücsök? Ebben az esetben már az óra nem egy esemény sor elbeszélése, hanem egy „nyomozás”, és keletkezett bizonyos feszültség. Ekkor adjuk meg a tárgyalt téma címét is: „A nemzetiszocialisták hatalomra jutása Németországban”.

A további út is sokféle lehet. Ugorhatunk vissza Braunauba, a 19. század végére, ismertetve egy ott született politikus pályáját az 1923-as börtönig, majd ezt követően juthatunk el a világválságig, de indulhatunk a diákok által már ismert világválságtól is. Pár adat megvizsgálásával érzékeltethetjük például a munkanélküliség növekedését, és megbeszélhetjük, mit jelent a munkanélküliség egy család életében. Ha van idő, és a feladatot az előző órán kiadtuk, eljátszathatjuk egy munkanélküli, többgyermekes házaspár otthoni beszélgetését egy évi munkanélküliség után. Azáltal, hogy megadunk bizonyos szavakat, melyek elő kell, hogy forduljanak benne, a párbeszédnek bizonyos irányt is adhatunk, kérhetjük például, hogy szerepeljenek a márka, kenyér, liszt, gyerek, munkaközvetítő, tél, párt(ok), Reichstag stb. szavak. A beszélgetést értékelhetjük közösen, tisztázva, hogy volt-e benne

anakronizmus (pl. „egész nap csak a tévét bámulod”, „a gyerek három hete elkapta a pestist” stb.), és közben tisztázhatjuk, milyen feszültségeket kelt a munkahely elvesztése, vagy az attól való rettegetés.

Ezután visszatérhetünk a nácikhoz; miután röviden ismertettük történetüket, közösen elolvashatjuk a náci párt programját, és azt, hogy a mi munkanélküli „párunk” mit fog ebben érdekesnek, vonzónak találni. Ezután tehetjük azt is, hogy az osztályt társadalmi csoportokra bontjuk, és mindegyik csoport szószólója 5 perces megbeszélés után ismerteti, hogy az ő csoportjuk elfogadja, vagy elutasítja a programot. (Előre jelezzük, hogy mivel a német társadalomnak csak 1%-a volt zsidó, az osztályban meg 30-an vannak, ezért egyik csoportban se legyen zsidó.) A csoportok eleve azt fogják keresni, hogy mi az, ami ebben a programban az ő érdekeiknek megfelel (hiszen tudják, hogy a nácik előretörtek, és szeretnének a történelem „elébe menni”), és ezt finoman ösztönöztük azzal is, hogy kivontuk a „társadalomból” a zsidókat. Ezután azonban, ha egy diák sem veti fel, akkor nekünk kell fordulatot adni:

- Vajon az emberek az érdekeik szerint döntenek-e a választásokon?
- Vajon automatikusan elhiszik-e az ígéreteket?
- Vajon a többi párt nem ígért-e nekik (egyik, ill. másik csoportnak) szintén olyasmit, ami érdekükben áll?
- Vajon a náci programban nem volt olyasmi, ami riasztó volt az adott csoport egyéneinek, éspedig nem érdekeik miatt, hanem más okból?

A meglepetés tehát itt az, hogy a diákok azt hiszik, már megvan a megoldás, mehetnek ebédelni, ám a megnyugtató magyarázatot nem találtuk meg. Főleg az utolsó kérdés igényel megbeszélést: ha a programban olyasmi szerepel, hogy nem mindenki őrizheti meg az állampolgárságát, sőt, egyeseket ki kell utasítani, avagy hogy a közösség előbbre való az egyénnél, ez milyen alapon szülhet ellenérzést? Tisztázandó, hogy az emberek nemcsak érdekeik, de értékeik szerint is döntenek, és itt hagyományos, a német politikában a háború előtt és után érvényesülő (a háború alatt különben részben visszaszoruló) értékek vonatnak kétségbe, a liberálisok, szocialisták és vallásos emberek hagyományos értékei (jogegyenlőség, demokrácia, pluralizmus, tolerancia, békességre törekvés stb.). A feladat tehát az, hogy kiderítsük, vajon milyen impulzusok erősítették a nácikat a fenntartások ellenére?

Itt megszakíthatjuk az órát filmvetítéssel, megnézhetjük a Kabaré című film híres kerti jelentét és az 1932-es kampányról szóló korabeli dokumentumfilmet (például igen jó ebből a szempontból a Hitler, egy karrier története című film, vagy a Századunk nagy napjai sorozat vonatkozó darabja). Elmesélhetjük röviden Ionesco Orrszarvúk című darabjának történetét mint a náci beszédmod, világlátás, az agresszív, erőközpontú világnép előretörését Németországban. Mindezek alapján feltehetjük a kérdést, hogy mi hatott még az érdekek hideg számbavételén kívül, adott esetben azok ellenére.

Gyerekek megint azt fogják keresni, mi lehetett, ami a náciknak segített, és itt felmerül majd a közös menetekből, gyűlésekből, felvonulásokból és éneklésekből sugárzó erő, bátorítás,

bíztatás a csüggedt, szorongó embereknek, függetlenül a mögötte húzódó baljós ideológiától. De lesznek, akik azt is felvetik, ma nézve az ordító pártvezér, az egyenruhások, a tömeglelkesezés, az agresszivitást sugárzó rendezvények riasztók, vagyis a megértéshez a korabeli lelkiállapotot, sok ember akkori reménytelenségét kell átélni. (Itt visszakapcsolódunk a munkanélküliekhez.)

Már-már megválaszolva látjuk a kérdést, de érdemes újabb fordulatot hozni: Igen, a tömegpszichózis, a társadalomlélektan működései sok embert sodort a náci rendezvényekre. De vajon arra szavaznak-e okvetlenül a legtöbben, aki a legtöbb embert viszi az utcára? A képeken látható tömeglelkesezésből lehet-e következtetni rögtön az adott párt, politikus választói támogatásának mértékére? A passzívak, az otthonmaradók, a nem lelkesek közül számosan miért szavazhattak rá? Vagy... mi ellen? Hogyan jelenhet meg a fennálló viszonyokkal szembeni elégedetlenség a „proteszt” szavazatban?

Ez utóbbi összekapcsolódik egy másik kérdéssel: láthatták, 1932 nyarán Hitler különrepülőgépen röpköd, hogy napjában több különböző város nagy, fellobogózott stadionjában, parádés műsor keretében, sok ezer SA egyenruhással a kíséretében megjelenjen és felszólaljon. Nyilván ehhez kitűnő szervezés, hozzáértés, a főszereplő részéről kellő energia és tehetség kellett. No meg: pénz. Nagyon sok pénz. Honnan volt ennyi pénze ennek a pártnak? Miért támogatják vagyonosok is, ha népközösségről, a közösség elsőbbségéről, a szegények felemeléséről, bizonyos államosításokról beszél ez a nevében „szocialista” párt, márpedig a vagyonosok feltehetően individualisták, és nem kedvelik a szocialista jelszavakat, vagy éppen a mégoly szűk keretek között tartott államosítás ötletének felvetését?

A tanácstalanságot azzal oszlathatjuk, ha emlékeztetünk: a válság okozta elégedetlenség egy másik erőszakos és teljesen új értékrendet, berendezkedést hirdető pártot is megerősít, nevezetesen a kommunistákat. A vagyonosok, sőt, a közepes egzisztenciák is igen félnek tőlük, akik nemcsak az idegen vagyonok államosítását hirdetik. A vagyonosok tehát olyan pártot pénzelnek, támogatnak szívesen, amely ugyan támaszkodik a válság korbácsolta érzelmekre, egészen új világot hirdet, de abban az ő vagyonuk régi helyét továbbra is biztosítja. Ugyanezért szavazhat sok középosztálybeli sőt kispolgári nívón élő ember a kemény, határozottan antikommunista nácikra, mert bár értékrendjük idegen tőlük, de a kommunisták megfélemezését, visszaszorítását várják tőlük.

A téma tárgyalását menet közben kisebb „hatásvadász” fordulatokkal tarkíthatjuk. Ilyen például a hamis állítások bevetése. A szavazati eredmények vizsgálatánál például összefoglalóan megjegyezhetjük, hogy tehát a nácik megszerezték a leadott szavazatok többségét. A diákok, besétálva a „kelepcébe” bólogatni fognak, mert „a választáson többséget kapni” és „a szavazatok többségét megkapni” nagyon hasonló dolog, de gyorsan leplezzük le önmagunkat: minderről szó sincs, a többség még 1932 nyarán sem a nácikra szavazott. (Relatív és abszolút többség fogalma; túl a meglepetésen, ezt nagyon fontos tisztázni.) A mai választási fordulatokkal történő egybevetés után összegezve azt mondhatjuk, hogy lám, például az MSZP csak hatszorosára növelte a rá adott szavazatok számát (és nem 17-szeresére), majd, bekasszírozva az egyetértést, elárulhatjuk, hogy persze ez sem igaz, ez csak a mandátumok

aránya, valójában ennél is kevésbé. Amikor arról esik szó, hogy a nácik szakítanak a hagyományos európai értékekkel (tolerancia, jogegyenlőség stb.) akkor kijelenthetjük, hogy ebben különbözött az összes többi párttól, majd egy fordulattal eláruljuk: dehogy is, hát tanultak már egy ilyen ideológiáról, melyik is volt az? (Haladóbb csoportot érdemes emlékeztetni arra, ahogy az értékrend eróziója nem is a bolsevikokhoz, hanem azt megelőzően és részben éppen a bolsevizmusnak táptalajt adó első világháborúhoz kapcsolódik.)

Mivel a téma tárgyalása több órát igényel, a hatásvadászatot az órák átkötésénél is alkalmazhatjuk, mikor is az egyik órát úgy zárjuk le, hogy egy felvetett kérdés lezáratlan maradjon, és a következő óra elejére ígérjük a „megfejtést”. Megkérdezhetjük például, mit gondolnak, honnan volt pénz az 1932-es „Hitler über Deutschland” programsorozathoz, és be is gyűjthetünk pár választ a gyerekektől, de váratlanul „észrevesszük”, hogy letelt az idő, és majd csak a következő órán derül ki, hogy eltalálta-e valaki, és hogy ki az. Persze a következő óra legelején balgaság lenne rögtön kioltani a feszültséget azzal, hogy megválaszoljuk a kérdést; ellenkezőleg, bár felidézzük azt, de kicsit körbejárjuk, mielőtt a választ megadjuk.

E módszereknek persze hátrányuk is van: a téma feltördelése, az időrend felbontása zavart okozhat, ha végül nem foglaljuk össze egyetlen „történetté”. Az összegzésnek tartalmaznia kell valamennyit diákok megfogalmazásaiból, következtetéseikből. Az új felépítés tehát így néz ki (aláhúztuk azokat az összetevőket, melyek a nácikat győzelem felé terelik):

1. Náci választási győzelem 1932-ben - mi lehet az oka?
2. Világválság - nyomor - hogyan hat az emberekre?
3. Náci ideológia és program - ígéret az elégedetleneknek - de!: értékkonfliktus - miért győz mégis?
4. Náci mozgalom propagandaeszközei, érzelmi „marketing-hatások” - vajon elegendő ez? És hogy jut el a tömegekhez, honnan rá a pénz?
5. Kommunisták előretörése és félelem a kommunista térnyeréstől - támogatás a náciknak pénzzel, szavazattal
6. Összegzés

### Kérdések, feladatok

- a) Mennyire alkalmaztak középiskolai történelemtanárai a szövegben említetthez hasonló megoldásokat?
- b) Mennyire állnak közel Önhöz a szöveg felvetései? Lelkesíti, vagy inkább tart tőle, hogy ilyen módon rendezze el egyes témák ismeretanyagát? Válaszát indokolja!

## 7. Rövid idézetek

„A nemzetközi gyakorlat azt mutatja, hogy az iskolai oktatás során feldolgozandó történetek kiválasztásánál szakítani kell az eddigi hagyományokkal, miszerint kizárólag a központilag (tantervileg) kijelölt történeteket kell, szabad feldolgozni. A megváltozott tanulásfelfogások szerint ugyanis az oktatási eredményesség egyik meghatározó kritériuma az értelemgazdag tanulás ('meaningful learning'), amely a tanulók egyéni érdeklődésével és motivációjával szorosan összefügg. Mindez azt jelenti, hogy a szaktanár történetválasztási szempontja a tanulókból kell, hogy kiinduljon (...)” (Kaposi József, Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához, 23. o.)

„A tantervi anyag nem minden szakaszában kényszerülünk részletes tárgyalásra, hiszen arra a rendelkezésre álló óraszám nem elégséges.” (Szárny Miklós, Módszertani Lapok. Történelem, 8. évf. 2. sz.)

„Nem tehetünk mást: bármennyire nehéz is, ki kell válogatnunk a megfelelő tananyagot” (Szebenyi Péter – Vass Vilmos, Iskolakultúra 12. évf. 2. sz.).

„A jó tankönyv tartalmilag nem törekszik teljességre, hanem önkorlátozó módon vállal bizonyos mozaikszerűséget. Mindenről mindent nem írhatunk meg, mindenről keveset nem érdemes: a teljesség kergetése, a „folyamatológia” mára tarthatatlanná vált. (...) Ki-ki eldöntheti, hogy a középkori angol és francia uralkodók felsorolása fontosabb-e, a pestist vagy a Wat Tayer-felkelést részesíti-e előnyben, a koleráról tanít-e többet vagy az egyes reformországgyűléseken elfogadott, illetve visszautasított törvényekről.” (Bihari Péter, Az évszámokon innen és túl, 161. o.)

„Amennyire igaz, hogy az a történelemtanítás, amely csak epizódyszerű példákkal szolgál, hasonlít egy olyan tájra, mely oázisokban bővelkedik, ám nincsenek benne útjelzők, annyira igaz az is, hogy a teljességre törekvő történelemtanítás gyakran olyan sivatagnak tűnik, melyben az útjelzők kikerülnek az oázisokat (...). A tanítás során a történelem átélésének nagy folyamából szigeteket kell kiemelni, életszerű és szemléletes módon, diákjaink számára (...), a szigetek közötti teret viszont minél jobban ki kell tölteni lépőkövekkel.” (Hort Gies, Geschichtsunterricht, 131. o., ford. Gy. A.)

„(A) magyar szellemi élet, a történettudomány, a történelemtanárok és a társadalom a kronologikus megközelítést tartja megfelelőnek.” (A Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata elnökségi véleményezése a NAT tervezetéről, Történelempedagógiai Füzetek, 16. sz.)

„Sokkal hasznosabb lett volna egy olyan – a kerettantervre szabott – tankönyvet írni, amely elkerüli az adathalmaz és az üres frázispuffogatás szkülőjét és kharübdiszét. (...) (A) 'nagy összefüggéseket' nem sikerült feltárni és megmutatni, pedig a diákoknak és tanároknak erre lett volna leginkább szükségük. (...) (S)ok esetben olyan semmitmondó mondatok születtek, mint pl. 'Az ókor kezdetén az emberi közösségek egyesüléséből létrejöttek az első államok'; vagy 'Az ókori Kelet földművelő társadalmi ugyan mind mások voltak, de mégis voltak hasonló vonásaik'; vagy 'Az államok létrejöttétől elkezdődő két-három évezredben változások



következtek be'; vagy 'A vallási kultuszok és az államok alapvetőek voltak a korszak művelődése szempontjából' (...) 'Az életmód alapvető vonásai időben is változtak az archaikus kortól a hellenizmusig'. Természetes, hogy félezer év alatt változik az emberek életmódja, de minek ezt külön hangsúlyozni?" (Grüll Tibor, Iskolakultúra, 31. évf. 1. sz.)

### Kérdések, feladatok

Válasszon egy idézetet, amelyet különösen találónak érez, vagy amellyel vitatkozni szeretne! Indokolja választását!

## X. fejezet. A médiumok (források) és feldolgozásuk

A történelemtanulás tárgyát, a múltat nem lehet közvetlenül megfigyelni. Ezért van szükség médiumokra, azaz közvetítőkre. Ezek az alábbi nagy csoportokra oszthatók.

### A történelemtanulás médiumainak csoportosítása

- Elsődleges források: az adott eseménnyel, jelenséggel egy időben keletkeztek, például fénykép, szöveg, tárgyi emlék.
- Valóságűsége törekvő feldolgozások: az esemény, jelenség utólagos ábrázolásai tudományos, ismeretterjesztő, publicisztikai vagy didaktikai céllal, például történészi mű, dokumentumfilm, térkép, diagram, tanári elbeszélés, a tankönyvek szerzői szövege.
- Fikciós feldolgozások: utólag készülnek művészi vagy szórakoztató céllal, és elképzelt részeik is vannak, például történelmi regény, játékfilm, számítógépes játék.

A történelemtanulás médiumait – a tanári elbeszélés kivételével – szokás forrásoknak is nevezni. Ebben a fejezetben a történelemtanítás néhány fontos médiumtípusáról feldolgozási módjaikról lesz szó.

### 1. Katona András – Sallai József: *A történelem tanítása. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002. (168–169. o.)*

Az elbeszélés tantárgyunk egyik legsajátosabb módszere az események, a tényekből felépülő történetek közvetítésére. Követelményei: az időrendiség megtartása, a történelmi hűség, a színes, érdekes, képzeletindító és érzelmet kiváltó stílus. Az elbeszélésben a hangsúlyt tudatosan azokra a mozzanatokra kell helyezni, amelyek az elbeszélést követő elemzéshez, elvonáshoz, összehasonlításhoz, általánosításhoz, a problémamegoldáshoz tartalmi szempontból elengedhetetlenül szükségesek. A tartalmi követelmények érvényesülését az érdekesség és a színesség semmiképpen nem pótolhatja, még kevésbé szoríthatja háttérbe. Helyesen tesszük, ha az elbeszélést szemléltetéssel egészítjük ki, mindenekelőtt képszerű ábrázolások alkalmazásával.

A módszer a tanártól alapos, képzetgazdag történelmi tájékozottságot és jó előadókészséget kíván. Gondos előkészülettel minden történelemtanár jó elbeszélővé válhat. Az elbeszélés különösen megfelel az általános iskolai tanulók életkori sajátosságainak, de alkalmazása –

szoros kivételtől eltekintve – csak a rövid, néhány perces, epizódyszerű formában indokolt. Célszerű az elbeszélés alkalmazása azoknak a nevelési, képzési szempontból jelentős történelmi eseményeknek a feldolgozásánál, amelyeknek emlékezetes, mély nyomokat kell hagyniuk a tanulók tudatában. Éppen ezért az elbeszélés tegyen kíváncsivá az ember iránt, legyen benne a felfogható és a felfoghatatlan: a tények, történetek, valamint a megnyugvás, kétségbeesés, vigasz, indulatok, kételyek stb. tehát az érzelmek mozgása.

A leírás személyek, struktúrák (pl. valamely hadsereg szervezete), tárgyak, eszközök, épületek, a település, a természeti környezet, a táj, az életmód, a történelmi helyzetek és egyéb jelenségek sajátosságainak vagy ismertetőjegyeinek, lényeges vonásainak, felépítésének, állapotának és megjelenési formájának tényszerű, szemléletes ismertetése. A leírás nem eseményes tehát, hanem tárgyyszerű és statikus. Szóbeli rajznak is nevezik. Követelményei: legyen színes, képszerű, korhű, adott esetben érzelmeket keltő. Tartalmazzon a korabeli életre (lakás, ruházat, fegyverzet, életmód, foglalkozás, beszéd, gondolkodás stb.) jellemző részleteket. Ha a megelevenített jelenség mozgással, működéssel kapcsolatos, ennek logikus sorrendjét is vegyük figyelembe (pl. a munkaeszközöket használatuk, működésük szerint is mutassuk be).

Ha a leírás személyekre vonatkozik (jellem, egyéniség, munkásság, külső és a belső fizikai, erkölcsi és szellemi tulajdonságok bemutatása), jellemzésnek, ha a társadalom egyes csoportjainak életét, életviszonyait, munkáját, a mindennapi élet jellemző tipikus jelenségeit ábrázolja, életképnek nevezzük. Egy adott időpontban valamelyik közösség, osztály, szervezet, intézmény stb. viszonyainak, állapotának, helyzetének, társadalomban elfoglalt helyének tényszerű leírását pedig helyzetképnek nevezzük.

A tanártól a leírás színes eladókészséget, a korban és a témában aprólékos részletekre is kiterjedő tájékozottságot igényel. Az elbeszélés és a leírás hatásos alkalmazásához szükséges felkészültséget a tanárnak az erre vonatkozó történelmi szakirodalom tanulmányozásával kell fokozatosan megszereznie. Jó, ha leíráshoz szemléltetés is kapcsolódik.

### Kérdések, feladatok

Tekintse át a szöveg alapján a tanári elbeszélés követelményeit! Mennyire érzi könnyűnek vagy nehéznek az elbeszélés (történetmondás, történetmesélés) feladatát? Mit gondol, mely követelmények terén kell leginkább fejlődnie?

## 2. Vajda Barnabás: Forgácsok egy új történelemdidaktikából II. A forrásfeldolgozó munka didaktikája és metodikája – elmélet. [Történelemtanítás, 1. évf. \(2010\) 4. sz. \(részlet\)](#)

Az alábbiakban egy négylépcsős *algoritmust* (forgatókönyvet) közlünk, amely a történelmi *forrásfeldolgozás* technikáinak elsajátíttatását segíti. E szerint az algoritmus szerint a történelmi források feldolgozása négy fázisból áll:

- pre-analitikus fázis;
- analitikus fázis;
- szintetikus fázis;
- poszt-szintetikus fázis.

### 1. A forrásfeldolgozó munka *pre-analitikus* fázisa

a) A forrásokat célszerű kérdésalkotó feladattal kezdeni. Mivel a kérdések feltevéséhez nem szükségesek ismeretek a konkrét történelmi jelenségről, ezért ezek a kérdések tartalmilag kontextuális kérdések, technikailag pedig az a feladatuk, hogy a tanuló rutinszerűen szokjon hozzá a történelmi adatokra, tényekre, fogalmakra való rákérdezéshez. A ki? – mit? – mikor? – hol? – milyen körülmények között? kérdéscsoport klasszikusnak számít a történelmi heurisztikában.

A kérdésalkotó feladatok két pedagógiai állításból indulnak ki. Egyrészt abból, hogy a tanulás folyamatában a *helyes kérdéseknek* legalább olyan nagy a jelentőségük, mint a helyes válaszoknak. Másrészt abból, hogy a tanulókat meg kell tanítani arra a képességre, hogy történelmi jelenségekkel kapcsolatos kérdéseket tudjanak fölteni. Az a cél, hogy a tanulóknak kialakuljon egy jellegzetes történelmi *kérdésfeltevési technika*, azaz egyfajta rutin. Hosszabb távon és szélesebb értelemben ez ahhoz az értelmi képességhez vezethet, hogy a tanuló gondolkodó emberként a világ dolgairól csak releváns kérdések föltevése után adjanak válaszokat.

A kérdésalkotó technika legmagasabb szintje, ha a tanulónak bármely konkrét forrás esetén nemcsak generális kérdések jutnak az eszébe (pl. Kinek a neve szerepel a levél végén? Milyen dátummal van a feljegyzés ellátva?), hanem a forrás (pl. a konkrét korszak vagy helyszín) tekintetbe vételével azt is megkérdezi, milyen *egyéb körülmények* alapján ismerjük az adott történelmi jelenséget, eseményt, személyt stb. Ilyen típusú egyéb kérdések: Hány ember vett részt egy bizonyos eseményen? Készült-e az eseményről feljegyzés, fénykép, tévé- vagy hangfelvétel? stb.

(...)

c) A pre-analitikus fázis lezárása a feltett kérdések nyilvános, lehetőleg *csoportos megválaszolása*. Saját kérdéseik alapján a tanulónak immár képük van a forrás keletkezésének *külső szempontjairól* (pl. a szerző kiléte, a forrás keletkezésének időpontja, a forrás rendeltetése). A kérdésekre kollektívan, tanári segédlettel adott válaszok (vagy csak tippek)

pedig előre vetítik az összefüggések igényét, és megalapozzák a mélyebb történelmi elemzést (analitikus szakasz).

## 2. A forrásfeldolgozó munka *elemző* fázisa (*analízis*)

A forrásfeldolgozó munka elemző fázisa a forrásokhoz csatolt *kérdések és feladatok* által valósul meg. Az analízis általában két nagyobb kérdés- és feladatcsoportot foglal magában: a forrás *típusát* firtató kérdéseket és feladatokat, másrészt a forrás *tartalmát* elemző kérdéseket és feladatokat.

**a)** Az analízis *explicit irányultságú*. Ez azt jelenti, hogy ebben a fázisban olyan tudás megfogalmazását lehet elvárni a tanulótól, amely tudás a forrásban *láthatóan és kifejtve* (explicit módon) benne van.

Az explicitég nyilvánvaló a *tárgyi* és a *képi* források analitikus feldolgozásakor. Pl. egy osztály elé kitett tárgy vagy vizuális forrás megfigyeltetésekor és aprólékos leíratásakor a tanulóknak azt kell megfogalmazniuk, *amit látnak*, mint pl. a tárgy színe, mérete, formája, és nem azt, hogy mire használták vagy ki festette stb. (ez ugyanis már implicit tudás volna).

Az *írott források* elemzésekor sokszor nehéz elválasztani egymástól az explicit és az implicit tudást. Ebben a munkafázisban igyekezni kell a szöveggel kapcsolatban objektívan megválaszolható kérdéseket és feladatokat adni. Ez azt jelenti, hogy a kérdések és feladatok megoldása az írott forrásban ténylegesen, konkrétan és (általában) egyértelműen benne van. *Tipikus kérdései és feladatai*: Találjátok meg...!, Húzzátok alá...!, Jelöljétek meg...!, Satírozzatok be...!, Írjátok ki...!, Írjátok be a mellékelt táblázatba...! stb.

**b)** Komoly kihívás annak megtanulása, hogy az analízis során *figyelman kívül kell hagyni* a forrással kapcsolatos más (előzetes, feltételezett, fölösleges stb.) ismeretet. A célzott elemző munka jellemző feladatai „A forrás alapján vagy a forrásból kiindulva...” kezdetű feladatok, amelyek külön hangsúlyt helyeznek arra, hogy a feladatot a forrásból kiindulva kell és lehet megoldani. A forráshoz való ragaszkodásnak – az elemzés szintjén – több értelme és oka van. Egyrészt nem lehetséges továbbmenni a forrás tartalmához, tehát az értelmezés fázisához, amíg a tanulók nem *vizsgálták meg magát a forrást*. Másrészt az analízis szimulálja a történelmi kutatómunkát, mivel elemző munkája során a történész is először a forrásban benne lévő (explicit) információkat látja; azok kritikája, interpretációja, magyarázata csak ez után következik.

(...)

**e)** Az analízist célszerű egynél több forrás feldolgozásával végrehajtani, mivel a források típusjegyei nyilvánvalóbbak, ha azokat valamihez képest, valamivel összehasonlítva lehet megfigyelni (*komparatív elemzés*). Pl. „Hasonlítsátok össze a két olvasott véleményt!” Képi források esetén az összevetés történhet, pl. ugyanazon bútordarab, fegyver vagy épület különböző korból származó képe alapján. A komparáció mint módszer egyúttal érv ahhoz is, miért kell törekedni arra, hogy a tankönyv egy-egy történelmi jelenséghez több forrást közöljön és dolgoztasson fel.

### 3. A forrásfeldolgozó munka összegző fázisa

a) A forrásfeldolgozás összegző fázisa a forrás *minőségi értékelését* jelenti: bírálatot, igazolást, cáfolatot, a jelenségeket kiváltó okok csoportosításának képességét, az eseményekből fakadó következtetések megfogalmazását stb. *Tipikus kérdései és feladatai:* Értelmezzétek...!, Kinek a szemszögéből íródott a dokumentum? Hogyan befolyásolhatta a szerző személyes álláspontja vagy elfogultsága a forrás hitelességét? Mely pontokon és kivel szemben elfogult...? Milyen általános következtetést lehet levonni...? Ide tartozhatnak a Válasszátok ki...! típusú feladatok is, különösen, ha a döntéshez a tanulóknak érvet (*argumentum*) kell csatolniuk. Az összegzés igényli, hogy a tanuló a forrás alaposabb ismeretében (mintegy *nagyobb távolságból*) képes a forrásra és annak történelmi környezetére kitekinteni. Ez a fázis összefügg az *interpretációs technikák* mint képességek gyakoroltatásával is. Megjegyezzük, hogy jellemzően összegző jellegű feladatokat szokott tartalmazni az érettségi, annak mind szóbeli, mind írásbeli része.

(...)

### 4. A forrásfeldolgozó munka *poszt-szintetikus* fázisa

a) A poszt-szintetikus munka egyik konkrét formája a *véleménynyilvánító kérdés és feladat*. Véleménynyilvánításra főleg azok a források alkalmasak, amelyek *személyes* véleményt, érzést, szubjektív álláspontot tükröznek. Másként fogalmazva: az objektív tényeket közlő források, vagy a teljesen egyértelmű, ingerszegény források nem alkalmasak rá, hogy vitát generáljanak, de még csak arra sem, hogy véleményt váltsanak ki a tanulókból. Jellemző feladatmondata: „Válaszolatok tudásotok és érzéseitek alapján...!”

A véleménynyilvánító kérdések és feladatok során a pedagógus lehetőleg ne nyilvánítson véleményt, *ne foglaljon állást*, különösen előzetesen ne. A tanulók nyilatkozzanak meg, és a pedagógus felelőssége, hogy ehhez a feltételeket, motivációt megteremtse. Természetesen megtörténhet, hogy a tanulók kimondottan igénylik a pedagógus állásfoglalását, vagy hogy a pedagógusnak etikai-erkölcsi okokból kötelező állást foglalnia (pl. rasszista megnyilvánulások esetén).

b) A források feldolgozását követő másik poszt-szintetikus módszer a *vita*. A pedagógus felelőssége, hogy a vitát valóban a vita műfajának megfelelő mederben tartsa. Kielezett helyzetekre kerülhet sor, ha a tanulók véleménye – normái, attitűdjei, értékei – nagyon *eltérnek* egymástól.

c) Az iskola olyan nevelési intézmény, ahol a tanulóknak nemcsak ismereteket, hanem normákat, attitűdöket és értékeket is közvetítünk. Az *attitűdök* annak belátását jelentik, hogy a történelemben egyes személyek hogyan cselekedtek, hogyan éreztek és gondolkodtak. Az *értékek* azokat az erkölcsi-etikai szabályokat jelentik, amelyeket egy közösség a magáénak vall. Ilyen pl. a becsületben, az igazságosságban, a kölcsönös tiszteletben való hit, amely értékeket senkinek sincs joga megkérdőjelezni. Szakmailag nem mindig adott – a történettudomány ismereteiből nem mindig következik –, hogy egy történelmi jelenségben *tanulság* rejlik. Rejtve vagy nyíltan, de a történelmi attitűdök iskolai vizsgálata befolyásolja, hogy a tanulók hogyan

reagálnak később egyes történelmi dimenziójú szituációkra, pl. a politikai folyamatokra, a halálbüntetés kérdésére stb.

### Kérdések, feladatok

A szöveg elsősorban elsődleges, ezen belül szöveges források feldolgozását tartja szem előtt. Emeljen ki mindegyik fázisból (1-2-3-4) néhány javaslatot, amelyet hasznosnak tart jövőbeli tanári munkája szempontjából!

### **3. Bihari Péter – Foki Tamás – Jakab György – Knausz Imre: Forráselemzés. In: Knausz Imre (szerk.): *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2001, 99–122. o. (részlet)**

A kép forrásként való felhasználásához a tanárnak két dologra van szüksége: háttérismeretre és időre. A háttérismeretek nem csak bizonyos művészet- és életmódtörténeti, technikai és hadtörténeti ismereteket jelentenek, hanem a konkrét kép szisztematikus ismeretét is. A képelemzés kiindulópontja a hitelesség és a forrásérték behatárolása. Jó tudni, hogy mikor született a mű, ki készítette, pontosan mit ábrázol, milyen technikával készült. Ismerni kell az ábrázolás korában használatos térszemlélet jellemzőit, a képileg ábrázolt fogalmak (allegóriák) körét, a kor kötelező és járulékos jelrendszerét (attribútumok), műfajait és stílusjegyeit. Rendelkezni kell bizonyos műelemzési készséggel is; fontos a kompozíció megítélése, a lényeges és lényegtelen dolgok elkülönítése, a mozgás, a színek, a formák jelentőségének ismerete.

A háttérismeretek mélysége az elemzendő képtől függően eltérő lehet. Például Mányoki közismert Rákóczi-portréja esetében elsősorban az ábrázolt fejedelem viselete, kora, tartása, tekintete, személyiségének a képről leolvasható jellemzői jelentik a háttér-információt a tanár számára. Than Mórnak az isaszegi csatát ábrázoló csataképe esetében a helyszín jellegzetességeinek, a szereplőknek, az egyenruháknek, a fegyverzetnek stb. azonosítása mellett pontosan tudni kell azt is, hogy a kép a csata mely pillanatát ábrázolja, és miért pont éppen azt. A hitelesség kérdése is másképp vetődik itt fel, mint a Rákóczi-portré esetében, hiszen jó tudni, hogy a huszonegy éves Than követte a sereget a tavaszi hadjáratban, és huszonhárom vízfestményen örökítette meg a szabadságharc legfontosabb csatajeleneteit, míg a portré esetében elég annyi, hogy a fejedelem csodálatos képmását Mányoki Ádám 1711-ben festette.

A tanár tehát választ; bizonyos képeket bizonyos történelmi események, jelenségek középpontjába állíthat, azokat önálló forrásként feldolgozhatja, elemezheti, másokra felhívja a tanulók figyelmét. A képek megértését azzal segíti, hogy az órán képelemzést végez, megtanítja a képelemzés módszereit.

Minél kisebb a gyermek, annál fontosabb a képek szerepe. A 8–12 évesek számára igen fontos, hogy a kép lehetőleg valami egészet ábrázoljon, és művészi kvalitásokkal bírjon. Az alsó tagozatban tanult mondák és az 5–6. évfolyam történetei sugallják is ezt. Kitűnően alkalmazhatók a rekonstrukciós rajzok (pl. László Gyula pazar képei a honfoglalókról), a történelmi festmények (II. Lajos holttestének megtalálása), a tárgyrekonstrukciók képei (a görög harcosok fegyverzete, viking hajó stb.), építményrekonstrukciók (lakótorony, földkunyó), településrekonstrukciók (római tábor, bronzkori település), tárgyak képei (szablya, cserépüst, kaloda, harckocsi). Óvakodjunk a töredékes, nem kifejező képektől, azoktól az ábrázolásoktól, ahol bonyolult magyarázat lenne szükséges a lényeg megismeréséhez. (A középkori festményeken például gyakori, hogy egy képbe sűrítettek több különböző időben zajló jelenetet.)

Rendkívül fontos a pontos megfigyelés gyakoroltatása, a megfigyelt szóbeli reprodukáltatása. Sokat segít a gyerekeknek, ha rákérdezzük arra is, hogy milyen érzések alakultak ki bennük a látottakkal kapcsolatban; miért tetszik, miért nem tetszik nekik a kép vagy annak valamilyen részlete. Ily módon tudunk a kompozíció, a formák, a színek jelentéséről a kisiskolás szintjén valamit elmondani. Ez a korosztály remekül old meg olyan rajzos feladatokat, amelyek a képekhez kapcsolódnak. E feladatok – jellegükből adódóan – inkább a művészi fantáziát és az empátiát fejlesztik, a tágra értelmezett készségfejlesztés körébe tartozhatnak. Ilyen feladat lehet egy fontos történelmi tárgy vagy egy használati eszköz pontosságra törekvő lerajzolása; egy életkép rajzolása vagy festése adott szituációban a megismert tárgyak, viseletek, épületek felhasználásával; látott dolog emlékezetből való lerajzolása; egyszerű, kontúrvonalas kép színezése (viselet, címerkép stb.); képek gyűjtése rajzolás által (várak, sisaktípusok, címerek, viseletek).

A 12–16 évesek változatos feladatok megoldására képesek. A megfigyelt képek háttér-információinak összegyűjtését is rájuk bízhatjuk, ezt megadott szempontok alapján önálló könyvtári munkával tudják elvégezni. Ez a korosztály már képes arra, hogy szóban vagy írásban összefoglalja benyomásait egy portréről, részletes leírást készítsen az elemzett képről, anyagot gyűjtsön képi részletekről (viselet, fegyverzet, technikai eszközök), a megfigyelt jelenségeket fejlődésükben dolgozza fel és értelmezze. Különösen a 7. és 8. évfolyam tanulói készítenek szívesen gyűjteményeket, sorozatokat (gőzmozdony, autók, fegyverek), ha egy kép kellően motiválta érdeklődésüket.

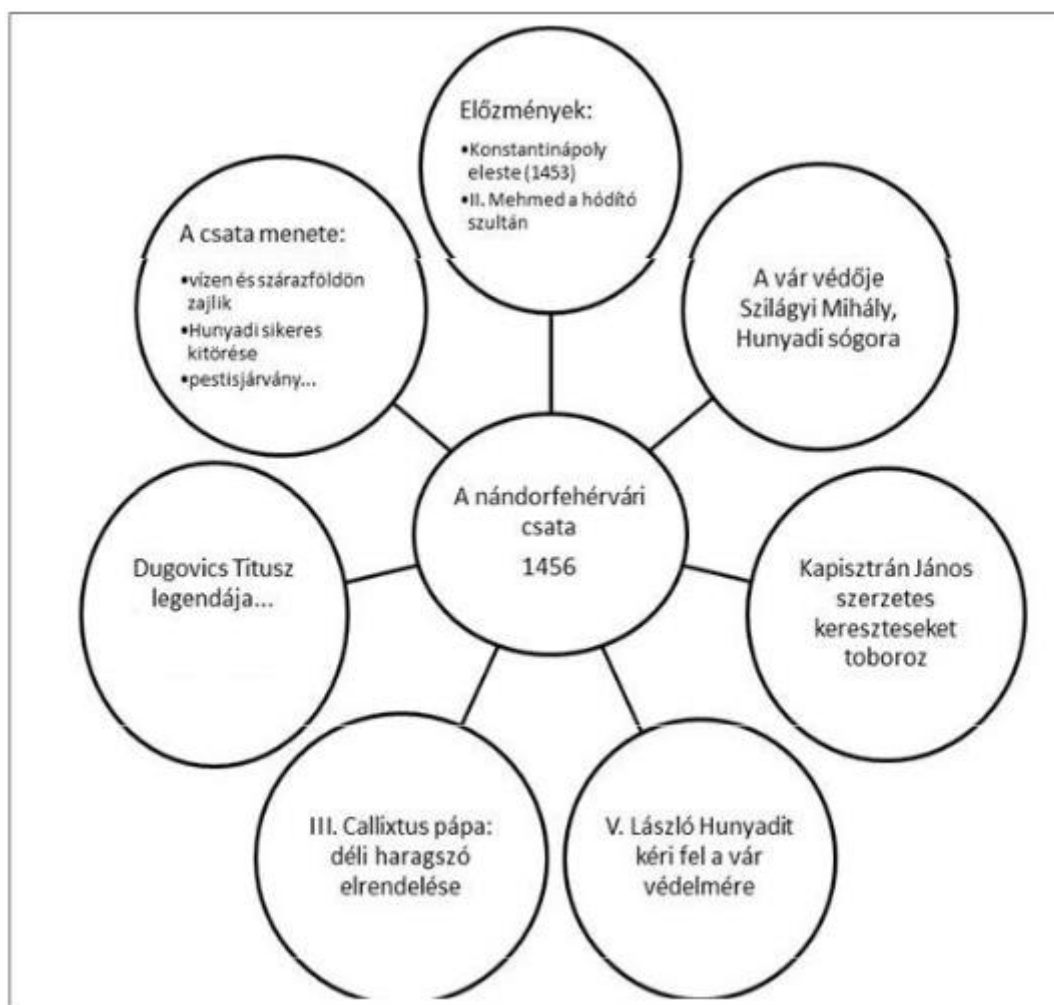
A 16–18 évesek a képleírás (ikonográfia) tudományos módszereinek mozzanatait rekonstruálhatják. A tanórákon, de főként a fakultációs foglalkozásokon egy-egy korszak jellegzetes képi ábrázolását vizsgálhatja komplex módon a hitelesség, a forrásérték, az alkalmazott technika és az ábrázolás célja szempontjából – az írásos dokumentációkkal összevetve. Ilyen téma lehet például a retusált fotók a sztálini korszakban vagy a magyarországi nemzetiségek jellegzetességei az életképeken. A jó képességű gyerekeknek összehasonlító vizsgáldást igénylő feladatokat is adhatunk; pl. a török kori csataábrázolások összevetése.



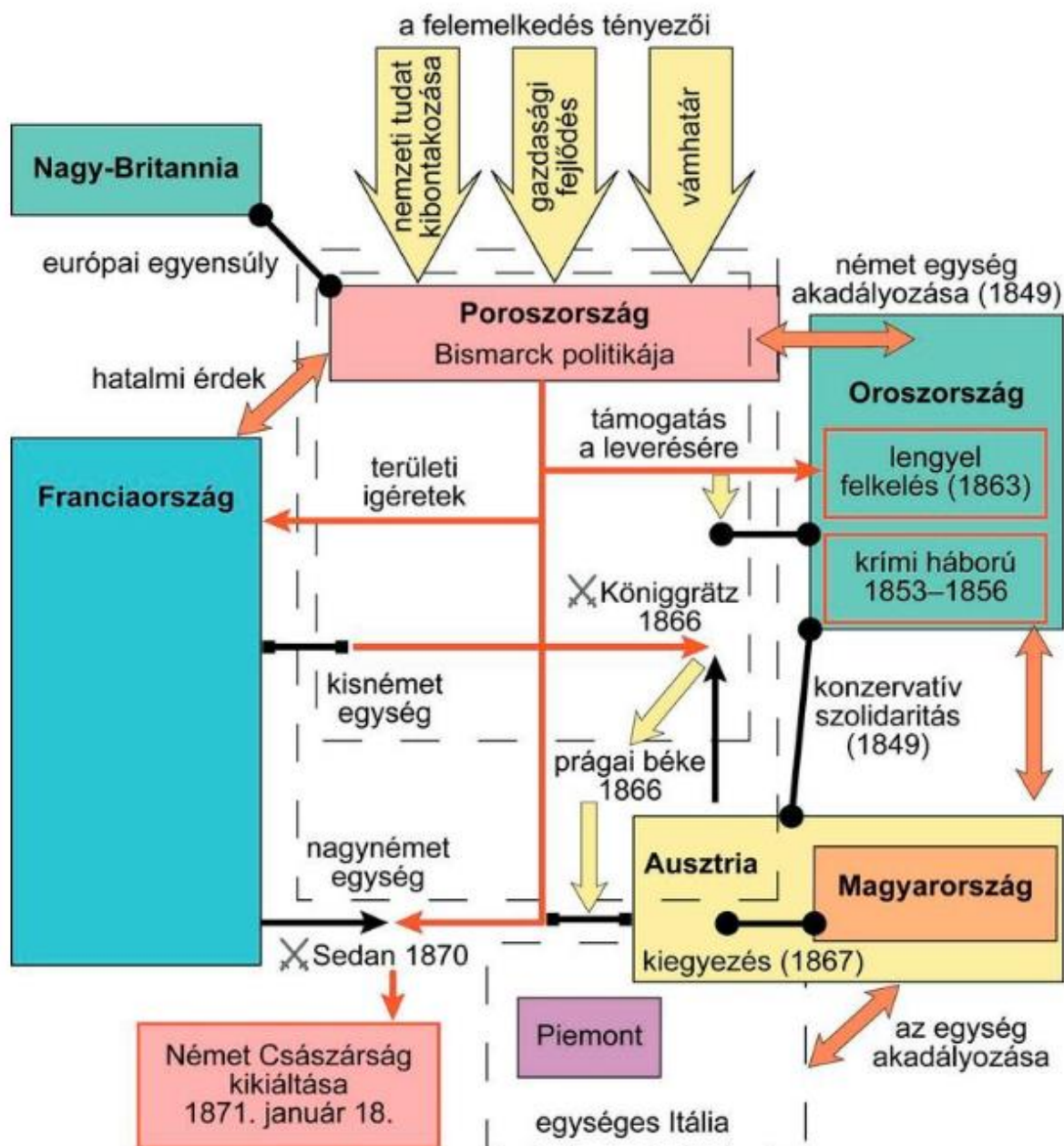
Emeljen ki a szövegből egy olyan elemet, amelyre eddig nem gondolt, vagy amelyet tanárként szeretne majd kamatoztatni!

**4. Kovács István: Az oktatáspolitikai változások hatása a történelemtanítás gyakorlatára. In: Kovács István - Kovács Istvánné - Óbis Hajnalka: A változó történelemoktatás. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2015, 7-63. o. (részlet)**

Milyen a jó forrás? Legfőképp amelyik valóságos funkcióval rendelkezik, segíti az óra céljainak megvalósulását. Nem egyszer támad a tanárnak olyan érzése, hogy csak az előírt arányok biztosítása miatt került a forrása könyvbe. Tipikus példa erre az a kép, amely egy kevésbé fontos személyt ábrázol, a következő kérdéssel kiegészítve: Milyen jellemvonásokat tükröz a portré? Másodszor: a forrásnak érthetőnek kell lennie. Különösen a régi szövegek között találkozunk olyanokkal, amelyeknek megértése önmagában, nyelvi okok miatt is rendkívül nehéz. Egy szómagyarázatokkal telezsúfolt szöveg feldolgozása sokszor az érdemi munkától vesz el időt és energiát, a lényegről tereli el a figyelmet. Az érthetőség az ábrák esetében is követelmény. Az utóbbi években jelentősen megszorodott a tankönyvi ábrák száma. Ennek hátterében az a törekvés áll, melynek értelmében a szöveges tartalmakat vizuális, grafikai eszközökkel kell megerősíteni, érthetőbbé, tanulhatóbbá tenni. Az ábrák megjeleníthetnek folyamatokat, intézményeket, társadalmi struktúrákat. Különösen a folyamatábrák használata problematikus. Az egyik hiba, amikor az ábra nem ad többet, mint a szöveg, szerepeltetése öncélú, felesleges. A példa a [http://www.tte.hu/media/images/stories/melleklet/a\\_nandorfehevari\\_csata.jpg](http://www.tte.hu/media/images/stories/melleklet/a_nandorfehevari_csata.jpg) internetes oldalról származik.



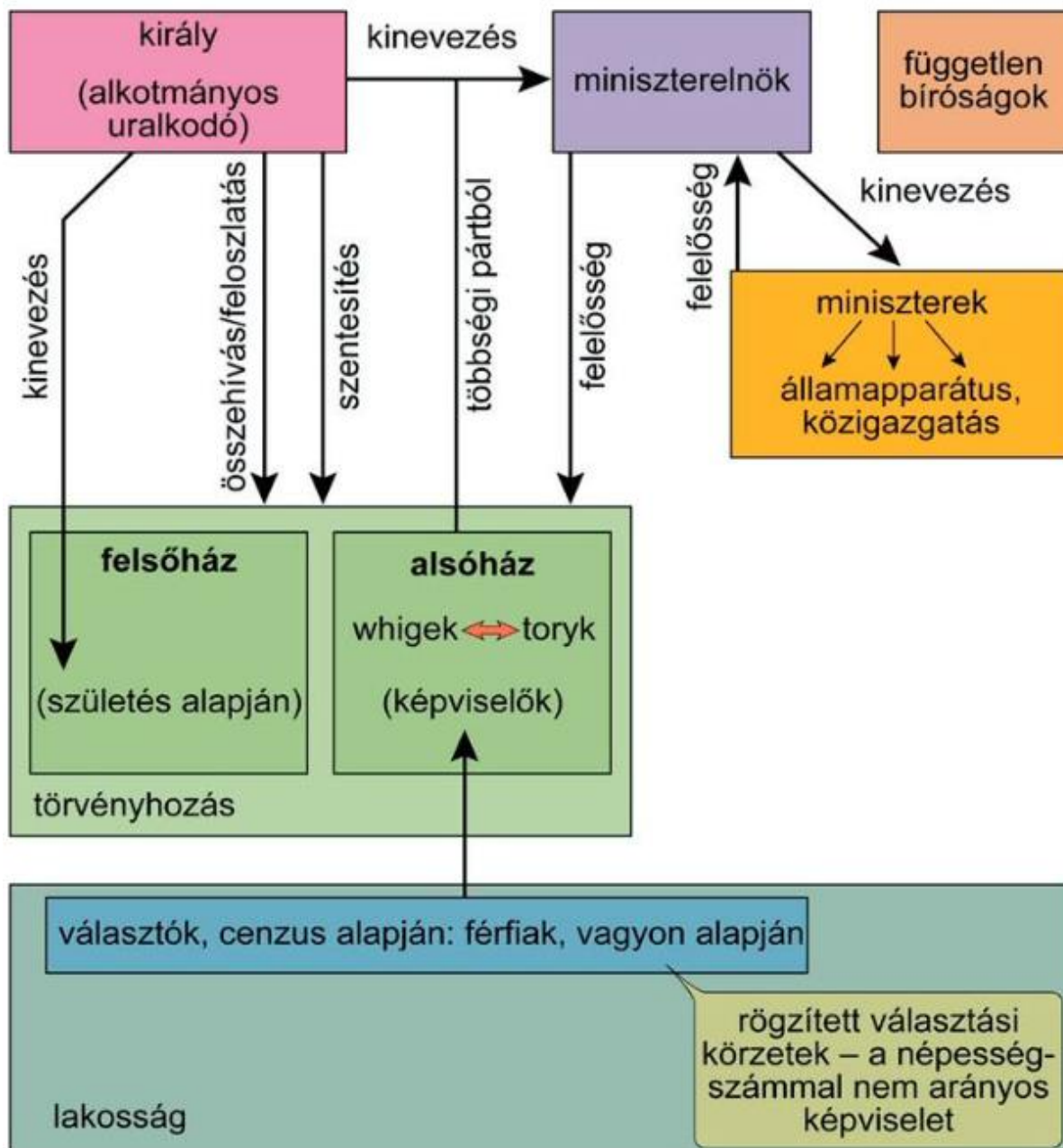
A másik – mostanság gyakoribbnak tűnő – veszélyt a túlbonyolított, alig-alig áttekinthető ábrák jelentik. A Száray-féle tankönyvekben számos ilyen szerepel. Megjelenésük egyik oka nyilvánvalóan az, hogy bizonyos tartalmakat terjedelmi okok miatt a szövegben nem lehetett megjeleníteni, maradt a vizuális megjelenítés. Egy példa a német egységről:



Forrás: [http://www.ntk.hu/multimedia/tortenelem\\_III\\_CD/tartalom/kep/1\\_01/04.jpg](http://www.ntk.hu/multimedia/tortenelem_III_CD/tartalom/kep/1_01/04.jpg)

(...)

A folyamatábrákkal tehát óvatosan kell bánni. Inkább az intézményeket, társadalmi struktúrákat bemutatókat érdemes használni. Egy ilyen, jó példa szintén Szaraytól:



Forrás: [http://www.ntk.hu/multimedia/tortenelem\\_III\\_CD/tartalom/kep/1\\_02/03.jpg](http://www.ntk.hu/multimedia/tortenelem_III_CD/tartalom/kep/1_02/03.jpg)

A szöveges források és az ábrák mellett kevesebb problémát jelent a tankönyvi grafikonok, diagramok, táblázatok használata. A térképek beépítése pedig azért különösen ajánlott, mert áttekinthetőbbek, mint a különböző történelmi atlaszok adott korszakra vonatkozó elemei, hiszen általában egy történelmi eseményre, jelenségre koncentrálnak, lényegesen kevesebb ismeretet jelenítenek meg.

[Kérdések, feladatok](#)

Válasszon ki egy ábrát a jelenlegi középiskolai tankönyvek valamelyikéből (az okostankönyvi változatok elérhetők az interneten), és értékelje a szövegben olvasható szempontok alapján!

### **5. Csepela Jánosné – Horváth Péter – Katona András – Nagyajtai Anna: *A történelemtanítás gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000. (243–245. o.)**

A történelmi (és természetesen a földrajzi) térképeken való biztos tájékozódás, a körültekintő és helyes térképolvasás alapvető feltétele az úgynevezett „térképábécé” tökéletes ismerete. Nem árt az első órákon feleleveníteni az alsó tagozatban hozott térképészeti alapismereteket, pl. mit jelentenek a színek, a vonalak, a piros pontok a térképeken. Itt kell tisztáznunk a történelmi térképek földrajzi atlaszoktól eltérő színösszeállítását (pl. mi az értelme a KTA-ban az uralkodó rózsaszín felületeknek). Állandó gyakorlást igényel a „jelátalakítás”, vagyis a térképjelek szavakká alakítása, a képről térképjelre, a földtérképről falitérképre váltás, hogy a szóbeli és írásbeli kifejtés egyre automatikusabbá váljék.

Ne feledkezzünk el a térképen ábrázolt területek valós bemutatásáról. Ahol lehet, olvassuk le az adott helyszín felszínét, folyóit, hegyeit. Egyes esetekben ismertessük az időjárási (hőmérséklet- és csapadék-) viszonyokat – ez például elengedhetetlen az öntözéses földművelés tanításánál. Ha módunk van rá, mutassuk be több térképen és földgömbön is az órán tárgyalt területet. Értsék, hogy melyik földrészen járunk, ne csak memoriterként mondják! Gyakoroljuk sokat a biztos tájékozódást! A gyerekek szívesen használják az „itt van”, „erre van”, „ott van”, „fent” és „lent” meghatározásokat. Az első térképhasználattól kezdve törekedjünk arra, hogy használják az égtájak szerinti elnevezéseket. Adjuk támpontot, mihez viszonyítjuk a keresett helyszíneket. (Elképzelhető pl., hogy a Képes történelmi atlasz 3. oldalának az ókori Keletet ábrázoló térképére piros karikával bejelöltetjük Budapest helyét, és innen indulhat a képzeletbeli utazás.) A kezdeti időszakban utazhatunk „csodarepülőgéppel” is: a tanár mondja az útirányt, esetleg egy-jegy fontos jellemzőt, s a gyerekeknek kell megnevezni vagy jellemezni az érintett területeket. Ezt a játékot kombinálhatjuk a különböző léptékű térképek együttes használatával is, az osztály egy része a Képes történelmi atlaszban, egyes tagjai pedig a földgömbön, fali térképen, kontúrtérképen, esetleg a tanár által rajzolt földtérképen követik és mutatják az útvonalat. Versenyeztethetjük a gyerekeket tájékozódásból. Az „eltévedtek” című játék lényege, hogy képeslapokat, szókartyákat, applikációs figurákat tévesen helyezünk el a térképen, s a tanulóknak kell kijavítani a tévedéseket.

Ha már a tájékozódásuk viszonylag biztos alapokon áll, fontos, hogy a reális képet alakítsuk ki a gyerekekben. Értelmezve a KTA jelmagyarázatát, tanítsuk meg a távolságok becslését, mérését. Természetesen a kilométerek számszerű összege nem sokat mond, ezért mindig fontos, hogy tisztázzuk, mekkora távolságot jelentett az a bizonyos szám az adott korban (pl. egy gyalogos naponta 30–35 km megtételére volt képes, egy görög gálya kb. 20–25 kilométert tett

meg). Ha nem kapcsoljuk össze a kort a közlekedési lehetőségekkel, a mai autós tapasztalataikat alapul véve nem fogják érezni a távolságokat, időtartamokat. Ha a térkép színezése és méretei már ismertek a gyerekek számára, további elemzéseket várhatunk. A földrajzi és történelmi atlaszt együtt vizsgálva kikövetkeztethetjük, hogy a természeti adottságok milyen foglalkozások kialakulását eredményezik. Így lesz érthető, hogy Róma például miért keres „éléskamrát”, vagy miért lesz Egyiptomban fő foglalkozás az öntözéses földművelés.

### Kérdések, feladatok

Idézza fel, hogyan tanították, illetve gyakoroltatták általános iskolai történelemtanárai a térképek használatát!

## **6. Száray Miklós: A térkép szerepe és elemzése a történelemórán. Történelemtanítás, 1. évf. (2010) 2. sz. (részlet)**

A térképelemzés a forráselemzéshez hasonlóan rendkívül egyszerű elemekre épülő feladat, s ezért szinte érthetetlen, hogy találkozunk olyan diákokkal, akik számára a térkép nem segítséget jelent, hanem plusz akadályt. Számosan – akik régebben tanítanak – találkozhattak akár a régi érettségi esetében vagy felelések során is olyan diákokkal, akik – bár a feladat szinte minden eleme megjelent az atlaszban vagy a falitérképen jelmagyarázattal együtt – mégsem tudták kihasználni a lehetőségeket. Ám, aki az új érettségi feladatsorait nagy mennyiségben javítja – a térkép szerepének növekedése ellenére – még mindig említhet néhány rémisztő esetet.

Mi a megoldás? Talán az első feladat, hogy le kell küzdeni a diákok félelmét a térképpel szemben. Tudatosítani kell, hogy a térkép olvasása egyszerű folyamat, és nem nehezíti a dolgukat, hanem éppen a segítségükre van mind a tanulásban, mind a feladatok megoldásában.

Azt az egy – már az általános iskola alsó tagozatában megismert és begyakorolt – felismerést kell tudatosítanunk, hogy a térkép alaprajz. Le kell küzdeni az idegenkedést, meg kell vizsgálni a jelmagyarázatot, mit és hogyan mutat meg a térkép, mit lehet leolvasni róla, s ezekből milyen következtetéseket lehet levonni. A felsoroltak az egyszeri erőbefektetésen és a folyamatos gyakorláson kívül nem kívánnak semmilyen komolyabb erőfeszítést, az elvont összefüggések felismerését.

Eredmény természetesen csak folyamatos építkezéssel érhető el. Amennyiben a diákok azt tapasztalják, hogy a különböző térképek az órai közös és az egyéni munka rendszeres és szerves részét képezik, akkor valóban reménykedhetünk abban, hogy megismerik a módszereket, s a gyakorlás révén külön magolás nélkül birtokába kerülnek a szükséges topográfiai lexikai ismereteknek és az elemzéshez szükséges készségeknek.

A térkép akkor válik valódi segítséggé számunkra, akkor válik teljes mértékben gondolkodásunk részévé – fejlesztve a történeti térbeli gondolkodást –, ha magunk is képesek leszünk térképvázlatok készítésére. Ennek elérésére a legjobb módszernek a legrégebbi és egyben mindmáig a legmodernebb módszert tartom: a tanári táblai rajzot, amelyet a diák maga is elkészít a füzetében. Ehhez nem kell más, mint tanár, tábla és diák. Alapvetőnek tartom, hogy maga a tanár járjon elől jó példával. Nem pontos és művészi rajzokról van szó, sőt „tilos” elkápráztatni a gyerekeket egy általunk begyakorolt nehezen utánozható térképpel, hanem az óra menetében egy a tábláról a füzetbe gyorsan átvezethető rajzról. Ebben az esetben a lényeg nem a pontosság, hanem a részvétel, hogy a diák maga is a gondolatmenettel egy időben készítse el – előbb-utóbb rutinból – a maga hevenyészett rajzát. A mi dolgunk, hogy az osztály előképzettségének, érdeklődésének megfelelően kiemeljük a vázlaton a leglényegesebb elemeket, melyek a megértéshez adnak alapvető támpontokat. El kell érni, hogy a diák magabiztossá váljon, elhiggye, hogy ő is képes megrajzolni a vázlatot. Ezzel egyben szemléletét is alakítjuk, hiszen segítségünkkel a gyakorlás során kialakítja azt a látásmódot, amely a későbbiekben bármely léptékű és tematikájú térkép megfejlesztéséhez megadja számára a kulcsot. A saját kezűleg térképvázlatokat rajzoló diák számára nem jelent nehézséget, hogy megmutasson egy adatot vagy egy folyamatot az atlasza után a falitérképen, esetleg egy sajátos vetületű vagy torzított rajzon, hiszen a megszerzett látásmód segítségével azonnal felismeri a lényegi elemeket, azonosítja azokat, s már meg is kezdheti a számára fontos információk vagy jelenségek értelmezését. A tanulás során ezeknek a diákok a fejében megtalálható a leegyszerűsített térképvázlat, s így azonnal azonosíthatják a történeti-földrajzi neveket és jelenségeket, így mind a tényanyag megtanulása, mind a folyamatok megértése és memorizálása is sokkal eredményesebbé válik.

### Kérdések, feladatok

Idézzé fel, hogyan tanították, illetve gyakoroltatták középiskolai történelemtanárai a térképek használatát!

## **7. Varga Emese: Történelmi játékfilmek a történelemtanításban. [Történelemtanítás, 4. évf. \(2013\) 2. sz. \(részlet\)](#)**

A filmeket különböző műfaji kategóriákba lehet sorolni. A történelemtanítás során találkozhatunk a dokumentumfilm, az animációs film és a játékfilm fogalmával, valamint különböző televíziós műfajokkal, mint a hírműsor és a magazin.

A dokumentumfilm kategóriájába tartoznak az ismeretterjesztő és oktatófilmek, valamint a portréfilm, riportfilm, interjúfilm is. A dokumentumfilm esetében sem mindegy, hogy filmdokumentumként, vagy dokumentumfilmként említjük meg. Filmdokumentum csak az

1895 utáni időszakból maradt meg az utókornak, de dokumentumfilmet forgathattak az 1895 előtt történt eseményekről és következményeiről is. Az ismeretterjesztő film széles közönség számára készített alkotás, amely egy-egy témát jár körbe. Napjainkban a háztartásokban is elérhető számos ismeretterjesztő televíziós csatorna. Példaként említem a National Geographic csatornacsaládot, amely egyedülálló képi világával szinte minden tudományterületet fogyasztathatóvá varázsol a nagyközönség számára. Interjúfilm, riportfilm, portréfilm – ezekben a filmekben a főszereplő, az alany a lényeg, személyén, tapasztalatain, elbeszélésén keresztül ismerhetjük meg a tárgyalt korszakot vagy történelmi eseményt.

A XXI. század történelmének és napjaink eseményeinek bemutatására szolgálnak a televíziós hírműsorok vagy magazinműsorok, politikai közvetítések. Érdeemes felhívni a figyelmet a kereskedelmi és közszolgálati csatorna hírműsorai közötti különbségre, valamint a csatornák által készített magazinokra, például az RTL Klub XXI. század című műsorára, vagy a Magyar Televízió Múlt-kor című műsorára.

Történelmi események szemléltetése során használhatunk játékfilmeket is. A játékfilmek célja a szórakoztatás. A történelmi tárgyú játékfilmek jelenetei színesebben és érzelemdúsabban világítanak rá egy-egy eseményre, mint a dokumentumfilmek. A játékfilmek esetében természetesen előfordul, hogy nyelvezete, képi világa, esetleg eszközhasználata nem minden ponton hiteles, de a filmnek sem minden esetben az eredetiség feltárása a célja, hiszen erre alkalmasabb a dokumentumfilm. A játékfilmek sokkal inkább fejlesztik a képzelőerőt, valamint érzelmi töltetet biztosítanak egy-egy történelmi eseményhez.

A filmet, mint eszközt, önmagában, magyarázat és párbeszéd nélkül céltalan lenne használni, fontos, hogy tanári magyarázat előzze meg, vagy kövesse a bemutatott képeket. Érdeemes elmondani a tanulókkal saját véleményüket, észrevételeiket, érzéseiket egy-egy bemutatott film, filmrészlettel kapcsolatban, hiszen sok esetben olyan szempontot hozhatnak a szemléltető anyag feldolgozáshoz, amire a tanár sem gondolt.

### Dokumentumfilm és játékfilm

A dokumentumfilm és a játékfilm közötti különbséget meghatározni egyszerűnek tűnő feladat lehet, de mégsem az. Nagyon sok esetben a játékfilmkészítés a dokumentumfilm-gyártásból táplálkozott. A két műfaj eszköztárában és képi világában is közel állt egymáshoz. Azonban a számítógépes grafikai technikák filmművészetbe gyűrűzésével a két műfaj egyelőre élesen eltávolodott egymástól. Egy dokumentumfilm a valóságról szól, az életben is látott, tapasztalt dolgokról, megtörtént eseményekről, képi világa is megegyezik a szem által felfogható, érzékelhető külvilággal. Ezzel szemben a mai játékfilmek, mozifilmek digitálisan színezett, számítógépes grafikával készített filmek, több film lényege már nem is a történet maga, vagy az ábrázolt környezet és elképzelt valóság, hanem csak a vizuális hatáskeltés. A dokumentumfilmet úgy lehetne meghatározni, hogy *„legközvetlenebbül érinti az elbeszélés és annak gyakorlati következményei közti viszonyt.”* Ez persze nem jelenti azt, hogy ne létezhetnének ál-dokumentumfilmek, hiszen a valóság torzítására a dokumentumfilmes eszközök is alkalmasak, gondoljunk csak a propagandafilmekre, amelyek nem minden esetben fedik a valóságot.



A játékfilmek titka a hatáskeltés, a cél az, hogy a film hasson az érzelmeinkre. Az „igaz történetek” alapján megírt forgatókönyvekben is felfedezhetőek azonban olyan túlzó érzelmi szálak, amelyekről a néző a történetet még érdekesebbnek találja. Az amerikai filmstúdiók forgalmazásában moziba kerülő különböző műfajú filmek mind hatással vannak érzelmeinkre – gondolok itt azokra a kasszasikerekre, amelyek valóban tömegeket mozgatnak meg, és világszerte nézők milliói lesznek kíváncsiak a történetre. Gondoljunk csak az 1997-ben bemutatott James Cameron által rendezett *Titanic* című romantikus drámára, amely valóban az 1912 tavaszán útjára indult gigantikus méretű óceánjáró hajó katasztrófáját mutatja be. Vajon ez a valós történelmi eseményt bemutató film akkor is minden idők legnagyobb nézőszámát vonzotta volna a moziba, ha csak a hajó süllyedésének folyamatát mutatja be, és semmit sem tudunk meg Jack (Leonardo DiCaprio), a hajójegyét szerencsejátékon megnyert szegény sorsú fiú, és Rose (Kate Winslet), a jó családból származó, de anyagi okokból érdekházasságba kényszerülő előkelő nő szerelmi viszonyáról? Biztosan nem.

Azt is nagy biztonsággal állítható, hogy James Cameron *Titanic* című filmjét sokkal többen látták, mint a *Titanic* katasztrófájáról készült összes dokumentumfilmet.

(...)

Példaként hozható a nyolcadikos tananyagból az öszirózsás forradalom, amely a *Magyarország a két világháború között* című tematikai egység egyik leckéje. (...) A Mozaik Kiadó 8. osztályos tankönyvének *Az öszirózsás forradalom* című leckéjét és *A „vörös gróf” és a „geszti bolond”* című olvasmányát vettem alapul. Az audiovizuális szemléltető eszköz pedig Kovács András: *A vörös grófnő* című filmje. A tankönyv külön szövegdobozban emeli ki Tisza István szavait: „*Ezt a háborút elveszítettük. 1918. október 16-án, a képviselőházban Wekerle Sándor miniszterelnök bejelentette lemondását, valamint azt, hogy a Monarchia békét kér a wilsoni elvek alapján. Ezt követően Károlyi, az ellenzék vezére – immár sokadszor – kijelentette, hogy a háborút elveszítettük. Másnap a kormányoldal talán legtekintélyesebb politikusa, Tisza István szólalt fel: “Én nem akarok semmiféle szemfényvesztő játékot űzni a szavakkal. Én elismerem azt, amit gróf Károlyi Mihály [...] tegnap mondott, hogy ezt a háborút elveszítettük.” Károlyi ezt régóta hangoztatta, de szavaira a többség rá sem hederített. Tisza kijelentése viszont az egyszerű emberek számára is világossá tette az összeomlást.*” Ehhez a fülszöveghez illeszkedik a film azon jelenete, amikor Károlyi Mihály (Bács Ferenc) beszédére Tisza István (Tordy Géza) válaszol és szinte a tankönyvben leírtakat mondja. A jelenet levetítése előtt a diákok olvassák el a szövegdoboz tartalmát, a jelenet vetítése alatt pedig figyeljék meg, a képviselőház tagjainak reakcióját a beszédekre, valamint Tisza István arckifejezését Károlyi beszéde közben és fejtsék ki ezzel kapcsolatos gondolataikat. Egy következő jelenetben Károlyi Mihályné a Nemzeti Tanács kiáltványát fogja kezében, és telefonon beszél férjével, az öszirózsás forradalom kitörésének híreről értesül, ezt követően Andrássy Katinka kimondja, hogy ez egy vér nélküli forradalom. A jelenetben jól láthatók gomblyukukba és sapkájukba öszirózsát tűzdelt egyenruhás katonák. Ez a jelenet a békés forradalom képeit mutathatja meg a tanulóknak. Feldolgozásukkal több fogalmat is közösen fel lehet dolgozni a diákokkal. A teljes film

levetítése szükségtelen lenne az olvasmány feldolgozásához, de bizonyos jelenetek szemléltetik Tisza és Károlyi viszonyát, a korabeli képviselőházi hangulatot.

### Kérdések, feladatok

- a) Mely műfaji sajátosságok tudatosítását tartaná fontosnak a középiskolai történelemtanításban a dokumentumfilm, és melyeket a játékfilm esetében?
- b) Nevezzen meg néhány történelmi filmet, amely nagy hatással volt Önre, és amelyeket tanárként szívesen levetítene a diákjainak!

## 8. Rövid idézetek

„A tanári elbeszélés (...) ma is a gyerekek legnagyobb élményei közé tartozik (...), amire 10–20 év múlva is emlékezni fognak tanítványaink.” (Csepela Jánosné – Horváth Péter – Katona András – Nagyajtai Anna, A történelemtanítás gyakorlata, 16. o.)

„Ha a biológiatanár a virág részeiről akar tanítani, minden gyerekkel hozat egy szál petúniát az órára. A gyerekek a tanár irányításával szétboncolják a virágot, levonják a megfelelő következtetéseket. A történelemóra „petúniája” a történet, amelynek „színe” és „szaga” van, világosan érzékelhető és ezért könnyen elemezhető. Természetesen nem véletlen, hogy a biológusok éppen a petúniát használják előszeretettel a virág szerkezetének tanításakor, és nem valamilyen sokkal egyszerűbb vagy sokkal bonyolultabb növényt. A petúnia különösen alkalmas e célra. Ugyanígy a történelemtanárnak se akármilyen történetre van szüksége, hanem csakis olyanra, amely különösen alkalmas a tárgyalt történelmi jelenségekben rejlő lényegi vonások, alapvető összefüggések kibontására.” (Szebenyi Péter, Történelemtanításunk a korszerűsítés útján, 176. o.)

„Az általános iskola 5-6. osztályában (...) a tanulók gondolkodására még igen nagy mértékben jellemző a képszerűség. A történelemtanítás kezdetén az eredményes ismeretszerzésnek szinte egyetlen feltétele, hogy a tanár és a diákok közösen szemléljék, beszéljék meg a tankönyv képeit, s hogy a tanulók felkészülésének is a képszemlélet és elemzés legyen a kezdeti módja. Jó ideig a számonkérés is a képek alapján folyjék, eleinte képpel a kézben, később a kép alapján emlékezetből, azután a kép és a szöveg közös használatával, és csak az ilyen gyakorlás után jöhet a szöveg egyedül.” (Vas Károly, A történelemtanítás módszertana, 74. o.)

### Kérdések, feladatok

Válasszon egy idézetet, és fejtse ki róla a véleményét!

## XI. fejezet. A tankönyv

A történelemtankönyv különféle médiumokból és didaktikai apparátusból áll. Hagyományosan a történelemtanítás legfontosabb eszköze, noha használatában nagy különbségek vannak a tanárok között. A közvélemény és a kutatók részéről általában nagy érdeklődés övezi, mivel a tantermi történésekkel szemben nyilvánosan megismerhető és kutatható.

### 1. F. Dárdai Ágnes: A tankönyvkutatás nemzetközi és hazai pozíciói. In: [F. Dárdai Ágnes: Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. ELTE BTK – MTT TT, Pécs, 2006, II. kötet 54–65. o. \(részlet\)](#)

A tankönyvelméleti kutatások irányai a tankönyv funkcionális alapú megközelítéséből eredeztethetőek. Mivel a tankönyv több funkciójú termék, e tény előrevetíti azt, hogy vizsgálata ezen fő funkciói mentén végezhető el. A tankönyvelméleti kutatási pozíciók maguk is történelmi fejlődés eredményei, hisz ahogy fentebb is jeleztük, a tankönyvkutatások kezdeti korai szakaszában, a tankönyveknek elsősorban a politikai, ideológiai vizsgálata volt jellemző.

#### *A tankönyv, mint kortörténeti dokumentum*

Tekintettel arra, hogy a tankönyv, mint társadalmi termék egy adott kor és társadalom viszonyainak, szokásainak, normáinak, mentalitásának tükörképe, ezért vizsgálata mindenekelőtt történeti lehet. A történeti szempontú tankönyvkutatás rendkívül kedvelt a nyugat-európai felsőoktatási intézmények szakdolgozói, diplomadolgozat készítői, PhD disszertánsai körében. E történeti szempontú vizsgálat kiterjedhet például egy bizonyos tankönyvnek, vagy tankönyvsorozat több kiadásaira vonatkozó ún. „hosszmetszeti” vizsgálatára. E vizsgálatok rá tudnak mutatni a tankönyvek keletkezés-, és fejlődéstörténetére, arra, hogy az idő múlásával hogyan változott a tankönyvek tartalma, didaktikai felépítése, képanyaga, külső megjelenési formája. E hosszmetzeti vizsgálatok jó alapot biztosítanak ahhoz, hogy következtetéseket vonjunk le a tankönyvek történeti, pedagógiai, formai változásait illetően. A hosszmetzeti vizsgálatokat jól kiegészíthetik a történeti „keresztmetzeti” vizsgálatok, amikor nem egyetlen tankönyvnek a több évtizedes egymásutánosságát vizsgáljuk, hanem éppen ellenkezőleg, azt nézzük meg, hogy egy adott pillanatban (pl. az 1950-es évek Magyarországon) hogyan tükröződtek a kor politikai, társadalmi, ideológiai és mentális viszonyai az iskolai tankönyvekben.

#### *A tankönyv, mint politikum*

A tankönyv nemcsak egy adott társadalom viszonyainak tükröződéseként, valamint a kulturális javak közvetítőjeként definiálható, hanem különösen az intézményesített nevelés kialakulása óta, a nevelést hatalmi alapon kontrolláló állam ideológiai manifesztációjaként is. Ebben az

értelemben a tankönyv, nemcsak mint a korszellem tükröződése, hanem mint egy adott társadalmi-, hatalmi-, politikai rend legitimációs eszközeként is vizsgálható. A tankönyvek ideológia- kritikai vizsgálata, az esetek nagy részében összekapcsolódik a történeti vizsgálattal is. A magyar tankönyvkutatás ideológia-kritikai vizsgálatának egyik korai példája Unger Mátyás 1976-ban megjelent monográfiája, amely a magyar középiskolai tankönyvekben tetten érhető történelmi tudat változását vizsgálta a századfordulótól 1945-ig. Unger Mátyás e monográfiájával azt bizonyította, hogy egy korszak történelmi tudatának ideológiájának jellemzésére minden forrásnál alkalmasabb dokumentum a tankönyv.

#### *A tankönyv, mint ismerethordozó*

A tankönyv tágabb értelemben úgy definiálható, hogy olyan, az oktatásban felhasznált dokumentum, amely segíti a tanulót a megismerés folyamatában. Lehetséges azonban egy szűkebb értelmezésű definíciót is megfogalmazni. E szerint tankönyvnek tekintjük azt a tanítási-, tanulási folyamatban ható dokumentumot, amelyben a szaktudományok eredményei redukált formában, egy célcsoport számára pedagógiai szempontok szerint transzformált módon jelennek meg, és az ismeretek és készségek elsajátítását differenciált didaktikai formák és struktúrák segítik. E szűkebb értelmű tankönyv-definícióban két kutatási pozíció rejlik, melynek alapján a tankönyvet lehetséges vizsgálni, mint ismerethordozót, és mint pedagógiai-didaktikai tartalmak megjelenítőjét, azaz pedagógikumot. Előbbinél arra vagyunk kíváncsiak, hogy a tankönyvben megjelenő ismeretek tudományos szempontból relevánsak-e. A vizsgálat mindenekelőtt arra terjedhet ki, hogy a tankönyvi tananyag kiválasztása megfelel-e a tudományosság kritériumainak, szerepelnek-e a legújabb tudományos ismeretek és módszerek, hogy a tankönyvben kiválasztott témák lényegesek, tipikusak, és reprezentatívak-e, hogy a tananyag mentes-e a szakmai pontatlanságoktól, vitatható állításoktól, valamint hogy szakterminológiája következetes és korrekt-e. E kutatások összességében a tananyag kiválasztását, strukturáltságát, és annak prezentációját célozzák meg.

#### *A tankönyv, mint pedagógikum*

A tankönyvi ismeretek tanulói elsajátításában kiemelkedő szerepe van a tankönyvek pedagógiai-didaktikai megformálásának. A pedagógiai-didaktikai szempontok két terület vizsgálatára irányulhatnak: a tankönyv használhatósága a tanulók szempontjából (a tankönyv tanulhatósága), valamint a tankönyv használhatósága a tanárok szempontjából (a tankönyv taníthatósága). E két fő vizsgálati szemponton belül a teljesség igénye nélkül néhány vizsgálati alszempontra hívjuk fel a figyelmet. Pedagógiai-didaktikai tankönyvelemzés kapcsán fontos vizsgálati kérdés, hogy a tankönyv figyelembe veszi-e a tanulók lelki, és szociális érettségének adott szintjét, életkori sajátosságait. A tankönyv szerzője ügyel-e a tanulásmódszertani szempontokra (rendszerzés, önellenőrzés, problémaelemző- tanulás stb.), él-e a motiváció lehetőségével, azaz nyilvánvalóak-e a követelmények és a tanulási célok a tanulók számára, felkelti-e érdeklődését, ösztönöz-e a tankönyv tanulásra, gyakorlásra. Ugyancsak a tankönyv fontos pedagógiai-didaktikai elemzési szempontja, hogy milyen a tankönyvben található illusztrációk (képek, ábrák, grafikonok, térképek stb.) mennyisége, mérete, funkciója. Milyenek a tankönyvben található kérdések? Megfelel-e a tanulók életkorának? Túlsúlyban vannak-e a

reproduktív kérdések, vagy a tanuló elemző, gondolkodtató kérdésekkel is találkoz-e? Változatosak-e a tankönyvi feladatok? Ami a taníthatóság szempontját illetni, mindenekelőtt vizsgálandó a tankönyv szerkezete, a tankönyv pedagógia szempontokat szem előtt tartó tartalmi prezentációja, valamint a tankönyv tanításmódszertani megoldásai.

#### *A tankönyv, mint médium*

A tankönyveknek kommunikációelméleti, illetve nyelvészeti vizsgálata csak a legutóbbi időkben bukkant föl. Ha megvizsgáljuk a braunschweigi Nemzetközi Tankönyvkutató Intézet adatbázisát, abból egyértelműen kiderül, hogy az Intézet mind a mai napig inkább történeti, ideológia-kritikai, és szaktudományi szempontú elemzéseket folytat. A pedagógiai, illetve kommunikációelméleti, illetve nyelvészeti szempontú elemzés nemcsak Braunschweigben, hanem világszerte is ritka. Holott a nyelvi szempontok vizsgálata a tankönyvek esetében nagyon is fontos, mert pszichológiai kutatások bizonyítják, hogy az ismeretek nem megfelelő nyelvi prezentációja mekkora gátja a tanulói megértésnek<sup>1</sup> A tankönyvvel kapcsolatban vannak alapvető elvárások, amelyek nélkül egy tankönyv jóváhagyása nem történhet meg. Így például alapvető kritérium, hogy feleljen meg a tankönyvi szöveg az adott nyelv helyesírási és nyelvhelyességi szabályainak, a tankönyv nyelvezete legyen közérthető és választékos, a szövegben előforduló idegen, régies, tájnyelvi szavak magyarázata legyen meg. Ami a tankönyvi szókinsznek a tanulók életkorának való megfelelését illeti, nos ezzel kapcsolatban igen kevés kutatás áll a rendelkezésünkre. A legutóbbi időben Kojanitz László, illetve a magunk tankönyvelemzéseit kell kiemelnünk, hiszen a tankönyvekben szereplő szó-, és mondatelemzéssel olyan kvantitatív adatokra hívtuk fel a figyelmet, amellyel a tankönyvkutatásnak ezen iránya új kutatási pozíciók megalapozását jelentheti.

#### *A tankönyv, mint szocializációs faktor, és a tankönyv, mint termék*

Végezetül e két utóbbi kutatási pozícióról szólnunk. Nemcsak itthon, de a külföldi tankönyvelméleti kutatásokban is igen ritkán előforduló szempontról van szó. Holott az a kérdés, hogy milyen hatást gyakorolnak a tankönyvek a diákokra, és vajon mérhető-e ez a hatás, úgy véljük nem elhanyagolható szempont. Nincsen empirikus tudásunk arról, hogy milyen hatást gyakorol a tankönyv a tanulókra, tanárookra, a közvéleményre. Hogyan hat és működik a tankönyv a médiumok környezetében, korrigál, megerősít, vagy kompenzál-e. Mérhető-e a tankönyvhasználat és a befogadás hatékonysága? E kérdéseket, amelyeket felvetettünk, a tankönyvkutatási szakirodalomban komplex modellként számontartott elemző modell szerzője, Weinbrenner vetette fel. E szerint, a tankönyvkutatás alatt semmiképpen sem csupán tartalomelemzést kell érteni, hanem ún. „hatásorientált” tankönyvkutatást, amely szerint a tankönyv, mint az oktatás szocializációs tényezője szerepel.

#### Jegyzet

<sup>1</sup> Pléh Csaba: A mondatmegértés a magyar nyelvben. Pszicholingvisztikai kísérletek és modellek. Osiris Kiadó, Budapest, 1998.

## Kérdések, feladatok

- a) Tanári szemmel mely tankönyvkutatási irányokat tartja a legfontosabbnak?
- b) Melyik megközelítésre gondolt eddig a legkevésbé? Vajon miért?

## 2. Dévényi Anna – Gőzsy Zoltán: Szemponatok a történelemtankönyvek dekódolásához. In: Csóka-Jaksa Helga – Schmelczer-Pohánka Éva – Szeberényi Gábor (szerk.): *Pedagógia, oktatás, könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére*. Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont, Pécs, 2014. 145–166. o. (részlet)

A történelmi események, folyamatok interpretációja kapcsán megfigyelhető alapelvek a következők:

(1) A tankönyveket a teljesség igénye jellemzi. A történelem egészét kívánják összefüggő, lineáris (kronologikus) szerkezetben bemutatni, azt az érzetet keltve, hogy „lyukak nélkül” mesélik el a történelem menetét. Ez a szemlélet a 20. század végére, részben az újabb történetírói irányzatok hatására kezdett el megváltozni.<sup>1</sup> Napjainkban már kevésbé jellemző, de az 1990-es évekig mindenképpen érvényes.

(2) Megfigyelhető továbbá a történelmi korszakok viszonylag éles elkülönítése, cezúrák alkalmazása. Ez leginkább abból fakad, hogy az iskolaévekhez igazodva a tananyagot is évfolyamokra bontva kell megjeleníteni. A történelem tantervek és tankönyvek az egy iskolaévre eső tananyagot igyekeznek koherens egységként feltüntetni. Az egymástól jól elkülöníthető, karakteresen ábrázolt, megfelelő attribútumokkal bíró korszakokat könnyebb megkülönböztetni, így megjegyezni, megtanulni is a diákoknak. A didaktikai szempontok érvényesítése érdekében tehát a tankönyvekben élesebbek a korszakok közötti cezúrák, mint a történelmi szakirodalomban.<sup>2</sup> Sőt, egyfajta szervező erejévé, támpontjaivá válnak a tankönyvekben megjelenő történelmi folyamatoknak.

(3) A két korszakhatár közé eső periódusokat többnyire fejlődési szakaszokként konstruálják meg. (Az 1924-ben kiadott középiskolai történelemtantervben például úgy osztották fel a tananyagot az egyes évfolyamok között, hogy az év elejére mindig egy hanyatlónak tekintett kor – pl. a középkori intézményrendszerek felbomlása –, az év végére pedig egy kibontakozó új, stabilnak és követendőnek tekintett rend bemutatása – pl. a „felvilágosult abszolutizmus”-kerüljön.)<sup>3</sup>

(4) Ehhez hasonló módon és hasonló okokból, a szakirodalmi interpretációkhoz képest karakteresebben jelenik meg az ok-okozati viszonyok, az összefüggések feltárásának szándéka. A tankönyvek igyekeznek az eseményeket logikus rendben elhelyezni.<sup>4</sup> Rendező elvként legtöbbször lineáris vagy spirális fejlődési koncepció jelenik meg. A két világháború közötti

Magyarországon például inkább a második volt jellemző, ez a konstrukció alkalmas arra, hogy a korszakok közötti ellentéteket, illetve hasonlóságokat feltárja, párhuzamokat és analógiákat állítson föl, amelyek segítséget nyújthatnak a jelen megértéséhez is. A szocialista tankönyvekben viszont a lineáris rendezőelv figyelhető meg.

(...)

Mikroszintű vizsgálat alatt az egyes tankönyvi leckék analizisét értjük. Elsőként fel kell tárnunk az adott lecke pozícióját, súlyát, valamint általános jellegét (eseménytörténetet tárgyal vagy esetleg gazdaság-, társadalom-, művelődés-, esztétikai karakterrel bír).

A tananyag vizsgálata során figyelni kell az adott egység struktúrájára (alfejezetek viszonyrendszere, beemelt források, ábrák témája, helye, súlya), valamint a benne szereplő tartalmi elemekre. Egy leckén belül, illetve egy esemény kapcsán is jelentőséget nyerhet az, hogy mely szegmenseket állítja a szerző a középpontba. Takáts György például 1921-ben megjelent tankönyvében az 1848–49-es szabadságharcnál, az eseménytörténet feszes taglalása mellett fontosnak tartotta külön alfejezetben bemutatni a „*Nemzetiségek fellállítását*”. Március 15-ike tálalása során szintén sajátos hangsúlyokat emelt ki: „*Az egész főváros ünnepi díszet öltött. Nemzeti zászlók lengtek a házakról, melyeket fényesen kivilágítottak. A közönség sűrű csoportokban hullámozott az utcákon, lelkesülten kiáltozva: »Éljen a király! Éljen az alkotmányos reform!«*”<sup>5</sup>

A leckéken belüli hangsúlyokat és szemléletmódot jól példázza az egyes történelmi szereplők előtérbe, illetve háttérbe kerülése is. A reformkori Magyarország bemutatásakor a két világháború közötti időszakban Széchenyi István tevékenységére, valamint az 1830-as évekre fókuszált jobban a tankönyvírás, míg 1948 után sokkal inkább az 1840-es évek (leginkább 1848), Kossuth, valamint Petőfi és Táncsics személye került előtérbe.

Az alfejezetek által kijelölt hangsúlyok mellett érdekes megvizsgálni az egyes események tárgyalásának logikáját, illetve az abban bekövetkezett változásokat is. Amint azt említettük, a tankönyvek többnyire fontosnak tartják a történetek ok-okozati összefüggésekben való ábrázolását. Hogy egy-egy esemény bekövetkeztét milyen előzményekre vezetnek vissza, illetve milyen következményeket tulajdonítanak neki, az ugyanazon mozzanat kapcsán merőben eltérő lehet. A két világháború közötti időszak tankönyvei a mohácsi vész okait keresve azt sugallták, hogy a bukáshoz a rendek közötti széthúzás, az egység hiánya és az önzés vezetett: „*Tehetlenség, pártviszály és önzés így zúdították az országra a legnagyobb csapást, a mohácsi síkon elveszítette függetlenségét.*”<sup>6</sup> Az 1948 után megjelent tankönyvekben már egészen más magyarázatot találunk: a mohácsi katasztrófa végső okaként a Dózsa-féle parasztfelkelés leverése jelenik meg. „*A feudális elnyomás ellen, a kormányzati válsággal küzdő földbirtokososztály ellen, az ország függetlenségét fenyegető török hódítás ellen fegyvert fogott a dolgozó magyar nép. De a paraszttal szemben — érdekeiket félretéve — összefogtak az összes feudális erők; az 1514. évi parasztháborút vérengző bosszúállás követte. Ezzel az uralkodó osztály kikapcsolta az egyetlen erőt, amely megvédhette volna az ország függetlenségét. (...) A központosított monarchia bukásának, a magyar parasztháború leverésének egyenes következménye a mohácsi katasztrófa lett.*”<sup>7</sup>

A tankönyvek terjedelmi korlátai okozzák azt is, hogy az egyes ténymegállapítások, kijelentések, értékelések, illetve konklúziók igen gyakran önmagukban állnak, nincsenek mögöttük feltüntetve, felsorakoztatva a premisszák. Éppen emiatt lehet szembetűnő, hogy egyes történelmi eseményről igen fajsúlyos megállapításokat, ráadásul a különböző korszakokban egészen eltérő kijelentéseket olvashatunk, amelyeket azonban nem támasztottak alá érvekkel.<sup>8</sup> Például Závodszy Levente és Kerékgyártó Ilona 1928-ban megjelent tankönyvében az alábbi kijelentést olvashatjuk II. Józsefről (indoklás vagy érvek nélkül): „A magyarokat általában nem szerette, s elhatározta, hogy országukat egy német összbirodalomba olvasztja. Alkotmányukat felfüggeszti, nyelvüket németté teszi.”<sup>9</sup>

A tankönyvszerzők érvelésüket gyakran prekoncepcióhoz, a közvetíteni kívánt erkölcsi üzenethez igazítják. Rákóczi Ferenc neveltetésével kapcsolatban 1941-ben a nemzeti szempontot emeli ki a tankönyv: „A gyermek Rákóczi Bécsbe, majd Csehországba kerül. Idegen szellemben nevelik, német divat szerint öltöztetik, elfelejtetik vele a magyar nyelvet. A magyarelles nevelés, majd bécsi tartózkodása és utazásai elterelték figyelmét magyar mivoltáról.” A továbbiakban arról olvashatunk, hogy Beresényi Miklós volt az, aki „felnyitotta a szemét”, tehát Rákóczi ráeszmélt arra, hogy „nagy birtokai, magyar vére és családi hagyományai súlyos kötelezettséget hárítanak rá.”<sup>10</sup> 1955-ben Spira György már a jezsuita rend, illetve a katolikus egyház negatív szerepét láttatja: „Tanárai szeretetessé akartak belőle nevelni, hogy a jezsuita rend megkaparinthassa a Rákóczi-birtokokat.”<sup>11</sup> A szabadságharc támogatottsága kapcsán pedig 1941-ben a magára hagyatottságot helyezi a tankönyv a középpontba („a magyarság teljesen magára hagyatva küzdött függetlenségéért és alkotmányáért.”).<sup>12</sup> Ezzel szemben Spira kiemeli I. Pétert, mint az egyetlen európai uralkodót, aki támogatta Rákóczit, ezzel is utalva az orosz-magyar kapcsolatok múltjára.<sup>13</sup>

A tankönyv szerzője már a megfogalmazás módjával, a fogalomválasztással, a felhasznált jelzőkkel is alakítja, befolyásolja a recepció lehetőségeit és minőségét. A megfogalmazott kijelentések, tézismondatok modalitása, hangulata alkalmas az érzelmek szándékos stimulálására. Az erős érzelmi töltettel bíró szövegek mindig valamilyen fontos, szándékolt üzenetet hordoznak, kiemelik a téma jelentőségét. Ember István 1926-ban megjelent tankönyvében Trianont tárgyalva így fogalmaz: „Ellenségeink kezébe jutottak aranybányáink és gyönyörű erdőseink. Régi városainkban ma idegen kézben van a hatalom. Pozsony, az ősi koronázóváros; Kassa, ahol Rákóczi hamvai nyugosznak; (...) [Ő]si városai a magyarságnak ma idegen uralom alatt szenvednek. Ezeréves ősi hazánk megcsönkítésébe soha belenyugodni nem fogunk. Bizzunk az igazság diadalában. Nemzetünk története szenvedéssel van telve, de ez mindig új élet forrásává vált. Merítsünk erőt a múltból, higgyünk a jövőben!”<sup>14</sup> Hasonlóan szenvedélyesen ír Újházy László az 1848–49-es szabadságharcot követő megtorlásokról: „A magyar nemzet némán, elfojtott zokogással, vérző szívvel tűrte e rémuralmat, melynél kegyetlenebbül önkény és erőszak hazánk vértől ázott földjén még nem garázdálkodott. Haynau csúffá tette Carafát!”<sup>15</sup>

A tankönyvelemzések kapcsán nemcsak a megjelent szöveg elemzését kell elvégezni, hanem figyelembe kell venni az ún. „elhallgatásokat” is. Sokat elárul egy tankönyv, egy lecke



szándékairól, belső konstrukciójáról, mit hagy ki, mit ignorál.<sup>16</sup> Az 1950-es évek tankönyveiben például nem eshetett szó az akkoriban barátinak nevezett szomszédos államok területén élő magyar kisebbségek helyzetéről, sem a Trianoni béke kapcsán, sem később.<sup>17</sup>

A figyelem felkeltésének és az emlékezetbe vésés elősegítésének rendkívül hatásos módja a hangsúlyozni kívánt mondanivaló képpel, ábrával, szöveges forrással vagy feladatokkal történő megerősítése. A képek szintén alkalmasak az érzelmek stimulálására, s ezzel a tankönyvszerzők gyakran tudatosan élnek a szándékolt nevelési cél elérése érdekében. A közölt források bizonyos esetekben erősítik a tankönyv tendenciózusságát. Különös jelentőségre tehet szert a citált kútfők vizsgálata és helyes értelmezése napjaink forrásközpontú történelemtankönyvei esetében, a szerzők az így beillesztett szövegek révén – akarva vagy akaratlanul – igencsak erőteljesen képesek befolyásolni a diákok értékítéletét.

#### Jegyzetek

- 1 F. DÁRDAI Ágnes: Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. I–II. kötet. Budapest, 2006.I. 14–30.
- 2 A történelmi cezúrák eltúlzott alkalmazását két példával illusztrálnánk. Ember István 1926-ban areformkor megjelenését úgy mutatja be, mintha az hirtelen és minden előzmény nélkül „robbant” volna be a hazai történelembe, Závodszy Leventéék pedig ezen a szemléleten továbblépve olyan erőt tulajdonítanak ennek a hirtelen megjelenő irányzatnak, amely egyszerre megoldást tudott kínálni az évszázadok óta kulmináló társadalmi- és felekezeti problémákra. „*Hazánk elveszettnek látszott ebben az időben. Legjobb fiai sem hittek már a jövőben. Egyszerre megszűnt a reménytelen tespedés. 1825 után oly férfiak kerültek a nemzet élére, akiknek örök időkre hálás lehet minden magyar, mert jó útra vezették országunkat*” EMBER István: A magyar nemzet története. A középiskolák III. osztálya számára. Budapest, 1926.119–120.; „*hazánkat az új korszellem egészen átalakította. A vallási és társadalmi ellentétek szinte maguktól szűnnek meg.*” ZÁVODSZKY Levente – KERÉKGYÁRTÓ Ilona. A magyar nemzet története. A világtörténelem főbb eseményeivel. I. rész. A polgári leányiskolák III. osztálya számára. Budapest, 1928.113.
- 3 KORNIS Gyula: Az új középiskolai tanterv. In: KORNIS Gyula: Kultúra és politika. Tanulmányok. Budapest, 1928. 104–123. Lásd még: UNGER Mátyás: A történelmi tudat alakulása középiskolai történelemtankönyveinkben. Budapest, 1976. 147–148.
- 4 Különösen igaz ez az érettebb, 17–18 éves korosztály számára íródott könyvekre. A két világháború közötti időszakban például az életkori adottságoknak megfelelően megkülönböztették a történelem „elbeszélő” és „oknyomozó” vizsgálatát, előbbi az alsóbb, utóbbi a felsőbb évfolyamok feladata volt.
- 5 TAKÁTS György: A magyar nemzet története. Gimnáziumok, reáliskolák és leánygimnáziumok VIII. osztálya számára. Budapest, 1921.177.
- 6 DOMANOVSKY Sándor: Magyarország története a középiskolák III. osztálya számára. Budapest, 1926.92. Az önzés és a széthúzás, mint a humanizmus, a reneszánsz kor jellemzőjének bemutatása negatív, elrettentő példaként jelent meg a két világháború közötti tankönyvekben, melyek ezt az időszakot „individuális” kornak tekintik, mellyel szemben az „univerzális” (a közösségi érdekeket – egyház, nemzet – előtérbe helyező) eszméket hordozó korok jelennek meg pozitív, követendő példaként.
- 7 HECKENAST Gusztáv – SPIRA György: A magyar nép története. II. rész (1526–1849). Budapest, 1955. 3. A parasztfelkelés és Mohács összekapcsolása nem a marxista történetírás találmánya, már a 16. századi historiográfiában megjelent ez a gondolatmenet (Ludovicus Tuberon leírása), de nem maradt meg a későbbi történetírói hagyományban, a kommunista történetírás viszont újraélesztette azt. Lásd erről: VARGA Szabolcs: Árnyak és fények a Jagelló-korban.= Árkádia Történelem szakmódszertani portál 1. (2011.) 2.

([http://www.arkadia.pte.hu/tortenelem/cikkek/jagello\\_kor](http://www.arkadia.pte.hu/tortenelem/cikkek/jagello_kor)) [2013. 05.10.] A parasztháborút egyébként a két világháború közötti korszak tankönyvei is tárgyalták, de nem hozták összefüggésbe Moháccsal.

8 Vö. GYARMATI György: A szakmai múltfeltárás a történeti közgondolkodás és a tananyag között. In: A magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században. Szerk. HORNYÁK Árpád – VITÁRI Zsolt. Pécs, 2009. (Kutatási Füzetek 14.) 39–69.40–42.

9 ZÁVODSZKY–KERÉKGYÁRTÓ 1928. 90.

10 MARCZINKÓ Ferenc – PÁLFI János – VÁRADY Erzsébet: Magyarország története a szatmári békéig. A gimnázium és leánygimnázium VII. osztálya számára. Budapest, 1941.141.

11 SPIRA György: A magyar nép története II. rész (1526–1849). Budapest, 1955. 46.

12 MARCZINKÓ–PÁLFI–VÁRADY 1941.142.

13 A Rákóczi-szabadságharc megítélésében a tankönyvekben bekövetkezett változásokat kiváló tanulmányban ismerteti Katona András. Lásd: KATONA András: A Rákóczi-szabadságharc recepciója a magyarországi történelemtankönyvekben – a háromszázadik évforduló alkalmából. = *Történelemtanítás*. (XLVI.) Új folyam 2.(2011):4. (<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2012/01/katonaandras-a-rakoczi-szabadsagharcrecepcioja-a-magyarorszagitortenelemtankonyvekben-%E2%80%93-a-haromszazadikevfordulo-alkalmabol-02-04-02>) [2013.05.06.]

14 EMBER 1926.142.

15 UJHÁZY László: A magyar nemzet történelme. II. rész. A középiskolák VI. osztálya számára. Budapest, 1900. 177.

16 E problémával kapcsolatban Vö. VAJDA Barnabás: A magyarságkép a csehszlovák történelemtankönyvekben. 1950–1993. In: A magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században. Szerk. HORNYÁK Árpád – VITÁRI Zsolt. Pécs, 2009. (Kutatási Füzetek 14.) 259–283. 264.

17 LUKÁCS Lajos: A magyar nép története. III. rész (1849-től napjainkig). Budapest, 1952.

### Kérdések, feladatok

a) Foglalja össze mindegyik bekezdés tartalmát egy-egy címszó, szókapcsolat vagy rövid mondat segítségével!

b) Keressen a rögzített szempontok közül legalább kettőhöz konkrét példát egy mai történelemtankönyv szövegében (az okostankönyvi változatokat megtalálja az interneten)!

### 3. Vajda Barnabás: [Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmethodikába](#). Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárom, 2018. (103–122. o.)

1.2. Ha Villiam Kratochvíl nyomán elfogadjuk, hogy a történelemtankönyv módszertani közvetítő- hordozóeszköz (médiium), azaz pedagógiai segítség a tanulók számára, akkor a korszerűen felfogott történelemtankönyv megszűnik „a tudás tartalmazója” lenni. A történelemdidaktika nem kívánja méltatlanul csökkenteni a tankönyvek értékét. Pontosítani

akarja viszont ezek célszerű módszertani szerepét, tudatosítani akarja tankönyv objektív korlátait, és ellent kíván mondani annak a téves felfogásnak, mely szerint a tankönyv a legfontosabb taneszköz, egyben a legjobb pedagógiai módszer.

A történelemtankönyv módszertani hordozóeszköz-jellege a következő korlátokat jelenti: a tankönyv nem az egyetlen lehetséges taneszköz az osztályban; a tankönyv nem „mindenható” módszer a tanórai munkában; a tankönyv nem tévedhetetlen; a tankönyv nem jelenti azt, hogy belőle mindent meg kell, meg lehet vagy meg érdemes tanulni.

(...)

### 3. Milyen részekből áll a történelemtankönyv?

Az alábbiakban a történelemtankönyvek jellemző szerkezeti egységeit a forrásközlő történelemtankönyvre és a munkáltató tankönyvtípusokra vetítve vizsgáljuk. Természetesen az egyes szerkezeti egységek aránya és pontos szerepe mindig a konkrét tankönyvíró koncepciójának kérdése; változó célok és arányok mellett azonban az alább felsorolt szerkezeti egységek szokták alkotni a legtöbb történelemtankönyv-típust: leíró vagy szerzői szöveg – források – didaktikai apparátus – történelmi munkamódszerek.

3.1. A történelemtankönyv első egysége a leíró vagy szerzői szöveg. Ez képezi a tankönyv alapszövegét, amelyet a tankönyv szerzője írt vagy szerzői írtak. Minden tankönyvi leíró szövegre kivétel nélkül érvényes, hogy az valamilyen szempontú előzetes gyűjtés, válogatás, rendezés eredménye. Ez azt jelenti, hogy semelyik tankönyv nem tartalmaz „mindent”; ezt a tankönyvek nem tudják és rendszerint nem is akarják megtenni. Ellenben azt a tudást, amelyet megfogalmaz, azt valamilyen szubjektív szerzői szempontú válogatás alapján teszi.

3.2. A történelemtankönyv második egysége a források. A történelemtankönyvi források típusai: elsődleges (primér, egykorú, korabeli) forrás; másodlagos (szekunder, későbbi, utólagos) forrás; írott forrás (vagy maga a forrásszöveg, vagy a forrásszöveg lefényképezve); képi (ikonikus) forrás (arckép, festmény, karikatúra, rajz, plakát stb.); tárgyi forrás (konkrét tárgy, pl. használati tárgy, fegyver, esetleg a tárgy képe); statisztikai jellegű forrás (pl. statisztikai táblázat, kördiagram, oszlopdiagram, vonalas grafikon stb.); filmes, hangos vagy illatos forrás.

Történelemdidaktikusok egy csoportja (Z. Beneš, V. Kratochvíl, D. Labischová) források helyett gyakran didaktikai médiumokról ír, abban az értelemben, hogy a források (minden változatukban, beleértve a tankönyvet és az internetet is) a történelemről való tudás hordozói, közvetítői, tehát médiumai.

3.3. A történelemtankönyv harmadik egysége a didaktikai apparátus. Tartalmazzon bár kiválóan megírt leíró (szerzői) szöveget, valamint sok és alkalmas forrást, a történelemtankönyv csak úgy képes betölteni korszerű történelemdidaktikai funkcióit, ha kidolgozott didaktikai apparátussal rendelkezik.

### 4. A didaktikai apparátus részei

A didaktikai apparátus egységei a következők: kép mint illusztráció és kép mint forrás – minilexikon, minieletrajz – kérdések és feladatok – gyakorlatok – történeszi munkamódszerek. Egyes szakemberek szerint a tankönyvek didaktikai apparátusába (a fogalmat tágabban értelmezve) beletartoznak a következők is: didaktikai apparátus, amely a tananyag megjelenítésére szolgál (pl. a leíró/szerzői szöveg); didaktikai apparátus, amely a tankönyvben való tájékozódást, annak használatát segíti (pl. utalások a tankönyv egyes részeire, kis képi jelek); didaktikai apparátus, amely a tananyag elsajátítását irányítja, szervezi (pl. használati utasítások, kérdések, feladatok, gyakorlatok) (LABISCHOVÁ – GRACOVÁ 2008:32).

4.1. A didaktikai apparátus első egysége a kép. A képek célja és feladata a szemléltetés, valamint a tanuló képzelőerejének serkentése a vizuális világ által. Az egyre tökéletesebb fotótechnika világában a képek igen látványos részévé váltak a történelemtankönyveknek. Amíg a 20. század közepéig még Nyugat-Európában is csak elvétve voltak képek a történelemtankönyvekben (azok is fekete-fehérek), mára a legtöbb történelemtankönyvben dominálnak a képek.

Kétféle kép van: kép mint illusztráció (pl. egy történelmi személyiség portréja), és kép mint forrás, dokumentum (pl. a „Mit kíván a Magyar Nemzet” olvasható fényképe).

(...)

4.2. A didaktikai apparátus második egysége a minilexikon, minieletrajz. A történelemtankönyvekben gyakran található olyan kiemelt egységek (pl. színes négyzetben vagy széljegyzetként), amelyekben a történelmi szakkifejezések, kulcsfogalmak rövid magyarázata, vagy személyiségek tömör életrajza található. A bennük található idegen szavak vagy rövidítések (pl. „lat.”) feloldása vagy az adatok pontos értelmezése (pl. a dátumok a születésre-elhalálozásra vagy az uralkodás kezdetére-végére vonatkoznak) külön odafigyelést igényel.

4.3 A didaktikai apparátus harmadik egysége a kérdések és feladatok. A kérdések és feladatok hasonlóságait és különbségeit az alábbi táblázat segítségével tesszük érthetőbbé.

A kérdés jellemzői	A kérdés és a feladat közös jellemzői	A feladat jellemzői
A kérdés olyan didaktikai eszköz, amely a tudástartalmat megválaszolható kérdésként fogalmazza meg.	Mindkettő segítheti a szövegértést.	A feladat olyan didaktikai eszköz, amely a tudástartalmat megoldandó feladatként határozza meg.
Didaktikai értelemben a kérdések jellemzően a történelmi ismeretekre (adat, tény, fogalom), kisebb	Mindkettő ellenőrizheti a feldolgozandó forrás (szöveg, kép stb.)	Didaktikai értelemben a feladatok kisebb részben a történelmi ismeretek alkalmazására, nagyobb

részben az ítéletekre (nézet, vélemény) vonatkoznak.	megértésének mértékét, s azt mindkettő tartósíthatja is.	részben a képességek alkalmazására szolgálnak.
A kérdés nyelvi formája az eldöntendő vagy kiegészítendő kérdő mondat. Pl. Előmozdította-e Nyugat-Európa katonai integrációját a tény, hogy 1949-re a Szovjetunió is kifejlesztette saját atombombáját? Mikor és hol írták alá a NATO alapokmányát?	Mindkettő előmozdíthatja a nyíltan ki nem mondott (implicit) tudás megfogalmazását.	A feladat nyelvi formája a felszólító mondat. Pl. Soroljátok fel azokat az országokat, amelyek 2007 végén az Európai Unió tagállamai voltak!
A kérdésre adandó válasz rendszerint rövid, egy-egy szó vagy mondat. Kivételt képeznek a vélemény típusú kérdésekre adandó válaszok, amelyek esetében a kiegészítendő kérdésre nem lehet egy szóval válaszolni. Pl. Mi a véleményed a háborúról, mint a nemzetközi konfliktusok kezelésének egyik módjáról?	A kérdések és a feladatok kérdezhetnek ill. feladatot adhatnak vagy a leíró/szerzői szövegre, vagy a forrásokra. Bármelyikre vonatkoznak, fontos, hogy köztük ne csak részletekkel foglalkozó kérdések és feladatok legyenek, hanem átfogó, összefoglaló kérdések és feladatok is, amelyek a feldolgozott tananyag összefüggéseinek megteremtésére (koherencia) szolgálnak.	A feladatok megoldásai nem csak bővebb terjedelmükben különböznek a kérdésre adandó válaszoktól, hanem tartalmuk minőségében is. A feladatok jellemzően a bonyolultabb kognitív struktúrák didaktikai kísérői, ebből következően esetenként több megoldásuk lehet.

(...)

4.4. A didaktikai apparátus negyedik egysége a gyakorlatok. A gyakorlat olyan didaktikai eszköz, amely a tudástartalmat megismételt, többször végrehajtott feladatként fogalmazza meg. Didaktikai értelemben a gyakorlatok jellemzően a képességek alkalmazására és rögzítésére szolgálnak, taxonómiaiilag pedig kimondottan a bonyolultabb kognitív struktúrák fejlesztését és rögzítését célozzák.

A gyakorlat nyelvi formája a felszólító mondat; ez esetenként tartalmazza a „Gyakoroljátok” felszólítást, más esetekben erre nincs szükség. Pl. Gyakoroljátok a térképes távolságmérést a mellékelt történelmi térképen! Mérjétek és határozzátok meg 10 különböző település Bécshez viszonyított távolságát! Vagy: Állítsátok időrendbe az általatok legutóbb befejezett tankönyvi

fejezet főbb történelmi eseményeit! Egy táblázat két párhuzamos oszlopába írjátok be a magyar és az európai eseményeket!

A gyakorlás – amelyet a konkrét célnak megfelelően szóban vagy írásban lehet végezni – viszonylag időigényes tevékenység. Talán ez az egyik oka, hogy a történelemtankönyvekben kevésbé alkalmazzák, holott a gyakorlás pedagógiai értéke évezredek óta nyilvánvaló. Sajnálatos, hogy Szlovákiában a gyakorlás csak az általános iskola alsó fokán természetes, a felső tagozaton és pláne a középfokú oktatásban a tankönyvek nem tartják fontosnak, nemcsak a történelemtanításban, de más tantárgyakban sem. Feltűnő ellentmondás van abban, hogy miközben összeurópai szinten egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a történelmi képességek, aközben a történelemtankönyvekben alig fejlődött a képességek gyakoroltatása. Holott a képességek gyakorlás, azaz elmélyítés nélkül nem tudnak rögzülni, vagy ha mégis, akkor rendszeres alkalmazás nélkül visszafejlődnek, elhalnak. Egyes tankönyvkiadók és szerzők a problémát azzal hidalják át, hogy tankönyveik egyre növekvő mértékben tartalmaznak feladatokat, feladatsorokat, gyakorlatokat. Ez azt jelenti, hogy ezek a kiadványok azért igyekeznek elmozdulni a feladatgyűjtemény, munkafüzet, munkáltató tankönyv, képességfejlesztő munkafüzet és didaktikailag előkészített a forráselemzés irányába, hogy bővítsék a gyakorlás didaktikai lehetőségeit.

(...)

5. Hogyan készüljünk fel a tankönyv használatára?

(i) Ha tanulócsoporthoz számunkra rendelkezésre áll a történelemtankönyv, érdemes a használat előtt megismerkedni annak átfogó szerkezetével. Például célszerű a tanulókkal közösen végigtekinteni, mely időszakokat és témákat öleli fel a könyv. Nagyon ajánlott előre megismerkedni az egyes oldalak meghatározó struktúrájával (ha van ilyen), és a didaktikai apparátusnak azzal a részével, amely a tankönyvben való tájékozódást segíti, mint pl. a tankönyv egyes részeire való szöveges utalások vagy képi jelek.

(ii) A tanév elején érdemes behatóan megismerkedni a tankönyv jellemző forrásközlő módszereivel. Pl. megfigyeltetni, hogy a tankönyvben az eredeti források más színnel vannak, vagy hogy következetesen a tankönyvlapok egy bizonyos helyén (pl. a lap alján) helyezkednek el. A forrásokkal kapcsolatos pedagógiai előkészítő munka részeként érdemes megvizsgálni, hogy a tankönyv tartalmaz-e a forrásfeldolgozást segítő didaktikai apparátust, pl. kérdéseket, feladatokat, minilexikont, minieletrajzot, gyakorlatokat. Ha nem tartalmaz, vagy csak elvétve, akkor a pedagógusnak kell az operacionalizáció fázisban a forrásokhoz didaktikai apparátust kapcsolnia.

Hivatkozott irodalom

LABISCHOVÁ, Denisa – GRACOVÁ, Blažena: Příručka ke studiu didaktiky dějepisu. Scripta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis, 2008.

## Kérdések, feladatok

- a) A hazai (és a szlovákiai) történelemtanári gyakorlat gyakran szorosan ragaszkodik a tankönyvek tartalmához. Az 1.2. szövegrész bírálja ezt a hagyományt. Egyetért-e a kritikával? Válaszát indokolja!
- b) Nevezze meg a szöveg 4.3. pontja alapján a legfontosabb különbségeket „kérdés” és „feladat” között!
- c) Definiáljuk a „gyakorlást” valamely cselekvés viszonylag nagy számú, gépies ismétléseként, annak automatizálása céljából (pl. – a szöveg 4.4. pontjában írtakon kívül – vázlat készítése szövegről, szóbeli előadás jegyzetelése, információ leolvasása grafikonról). Mennyire jellemezte általános- és középiskolai történelemtanulását a gyakorlás? Visszatekintve hiányol-e ilyen tevékenységeket, s ha igen, melyeket?

## 4. Kovács István: Az oktatáspolitikai változások hatása a történelemtanítás gyakorlatára. In: [Kovács István - Kovács Istvánné – Óbis Hajnalka: A változó történelemoktatás. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2015, 7–63. o. \(részlet\)](#)

Az utóbbi években jelentősen átalakultak a tankönyvek, megváltozott a tankönyvek szerepe a történelemoktatásban. A kérdésnek mára komoly szakirodalma keletkezett, de most a gyakorló tanár szemszögéből nézzük meg a legfontosabb újdomságokat.

1. A tankönyv vált a legfontosabb, sokszor szinte kizárólagos taneszközzé. A történelemtanár órára menvén sokáig jól megkülönböztethető volt kollégáitól, mert ha vitte is magával az aktuális tankönyvet, e mellett még más könyveket, szöveg- és feladatgyűjteményeket cipelt, tele volt a keze. Ma leggyakrabban egy tankönyvvel indul útnak.
2. A tankönyvek multifunkcionálisak lettek. A tananyag, a feldolgozandó ismeretrendszer terjedelmét tekintve is háttérbe szorult, egy adott lecke legalább 50%-át források és feladatok foglalják el, amelyek lehetővé teszik változatos módszerek, tanulásszervezési eljárások alkalmazását, a tanulók foglalkoztatásának biztosítását.
3. A tankönyvekhez digitális tananyagok készülnek, amelyek, megfelelő technikai környezetben – ez egyébként gyakran hiányzik – alkalmasak a tankönyv kiegészítésére, esetenként helyettesítésére.
4. A tankönyvpiac megszűnőben van. Két év múlva iskolatípusonként, tantárgyanként, évfolyamonként 2 tankönyv közül „választhat” a szaktanár, de a gyakorlatban inkább a munkaközösség vagy az iskola vezetősége.

A tankönyvhasználók elvárásai, igényei is átalakultak. Kevésbé talán a diákoké. Ők továbbra is azt szeretik, ha a tankönyvből – nevének megfelelően – tanulni lehet. Főleg érthető, tagolt, a megtanulandó tananyagot világosan elkülönítő tankönyvi szöveget várnak. Olyat, amelyet a tanár órai iránymutatása alapján önállóan is képesek feldolgozni.

### Kérdések, feladatok

Válasszon ki egy állítást a szövegből, amellyel kifejezetten egyetért, vagy amellyel vitatkoznai szeretne! Választását indokolja.

## 5. Rövid idézetek

„Az is nyilvánvaló, hogy egy tankönyv komoly dolog, de nem tesz jót a szöveg befogadásának – különösen a mai fiatalok körében –, hogy teljesen mellőzi a humort, a könnyedséget. (A Németh György által írt OFI-s kilencedikes gimnáziumi tankönyvbe még viccek és karikatúrák is belefértek.) Jó lett volna, ha a diákok számára idegen és taszító festmények helyett gyakrabban él a jól ismert filmekből vett illusztrációkkal, utalásokkal, esetleg – *horribile dictu* – még filmográfiát is mellékel az egyes fejezetekhez. Kár, hogy így a tankönyv még jobban eltávolítja a mai tinédzserektől az ókort, ami vonzó, színes, érdekes és aktuális világ, anélkül, hogy erőltetetten aktualizálók akarnánk lenni.” (Grüll Tibor, Iskolakultúra, 31. évf. 1. sz.)

„(A) tankönyveket bizottságok és tanácsadók írják, nem pedig írók, akik szövegeinek egészen különleges nyelvi megjelenítő erejük van, metaforáik pedig a lényegyet tudják kiemelni az ismerethalmazból” (Kaposi József, Pedagógia – oktatás – könyvtár, 169. o.)

„(A) könyvnek világos, értelmes és érdekes, magyar mondatokat kell tartalmaznia. Nem sulykolós–dedós főmondatokat, hanem összehasonlításokkal és szembeállításokkal operáló megállapításokat, amelyek új ablakokat nyitnak, új rácsodálkozást keltenek a történelem iránt nem okvetlenül érdeklődő gyerekek fejében.” (Bihari Péter, Iskolakultúra, 4. évf. 11-12. sz.)

„Olyan tankönyv képe bontakozzék ki lelki szemünk előtt, amelyben az egyes fejezetek nem alkotnak folyamatos, megtanulandó „leckét”, inkább változatos, egymástól tipográfiailag is jól elkülönülő egységeket (életrajzok, szómagyarázatok, kronológiai áttekintések, kérdések, összefoglaló feladatok, bőséges képalírások, olvasmányjegyzékek stb.). (...) Aligha vitatható, hogy ez a – jobb híján komplex tankönyvnek nevezhető típus – sokkal inkább megfelel a mai tévés-számítógépes generáció olvasási szokásainak, mint a hagyományos tankönyvek. Mindazonáltal nem jó, ha olyan sok „foltból” áll, mint a modern nyelvkönyvek vagy mint a Larousse-féle Új képes történelem sorozat. Inkább A múlt születése, Az emberiség krónikája illetve A magyarok krónikája kötetek szerkezetét tartjuk követendőnek.” (Bihari Péter, Az évszámokon innen és túl, 161. o.)



„Ám ha valóban használható tudáshoz kívánjuk juttatni a diákjainkat, és szeretnénk őket gondolkodni is megtanítani, érdemes emlékezetben tartani, hogy a tankönyv csupán egy a lehetséges források közül. Érdemes rutinná fejleszteni magunkban annak a kérdésnek a mindenkori felvetését, hogy egy adott tankönyvi információ valóban fontos-e a gyerekek fejlődése szempontjából. Érdemes válaszolni magunknak arra a kérdésre, hogy miért akarjuk ezt vagy azt megtanítani, s gyerekek érdekében fontos lenne gyakorlatot szerezni a tankönyvi információk és feladatok szelektálásában. Megfelelő súlyozással, egyes témák reflektorfénybe állításával, mások háttérbe tolásával vagy tömörítésével, időt nyerhetünk ahhoz, hogy a nagyobb teret biztosítsunk a gondolkodási készségek fejlesztésének. Ez nem kevesebb tartalmat jelent, csak sokszor mást – olyasmit, ami a készen kapottnál jobban megfelel a tanulók érdeklődésének és szükségleteinek.” (Gönczöl Enikő, Történelemtanárok Egylete, 2021. november 18.)

### Kérdések, feladatok

Válasszon egyet a fenti idézetek közül, amely leginkább felkeltette az érdeklődését! Választását indokolja!

## XII. fejezet. Munkaformák és módszerek

A történelemtanításban a munkaformák két nagy csoportja a frontális munka és az önálló tanulói munka. A frontális munka egyik alfaja a monológ, azaz a tanári magyarázat módszere, másik alfaja a dialógus, melynek jellemző módszerei a tanári kérdésekkel irányított megbeszélés, illetve a vita.

Az önálló munka kapcsolódhat frontális munkához, ekkor a „sztori”, vagyis a szóban forgó esemény, jelenség története frontális keretek között bontakozik ki, és ebbe ékelődnek vagy ezt követik az önállóan elvégzendő feladatok. Felfedeztető tanulás esetén viszont a diákok önállóan rekonstruálják az eseményeket a rendelkezésükre bocsátott médiumokból. Az önálló tanulói munka alfajai az egyéni, a pár- és a csoportmunka.

A munkaformák közötti választás a tanítás céljától, a tanulócsoport sajátosságaitól, a tanár személyiségétől és a pedagógiai helyzettől függ. Ebben a fejezetben a munkaformák mellett néhány alapvető módszerről lesz szó.

### **1. F. Dárdai Ágnes: A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái. In: F. Dárdai Ágnes: Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. ELTE BTK – MTT TT, Budapest, 2006, I. kötet 59–73. o. (részlet)**

A módszerek és oktatási stratégiák önmagukban nem léteznek. Társadalmi meghatározottságuk, szélesebb oktatás-és neveléspolitikai kontextusba ágyazottságuk különösen történelmi, sorsfordító időszakokban nyilvánvaló. Nincs tehát sok értelme a „hagyományos” és a „modern” módszerek szembeállításának. Önmagukban lévő módszerek nincsenek, csak a tanárok *módszertani tevékenysége* létezik. Tudásuk, tapasztalatuk, személyiségük, a módszerek közötti választási képességük, azaz módszertani kompetenciájuk dönti el, hogy bizonyos iskolákban, bizonyos pedagógiai szituációkban melyek azok a módszerek, amelyek illeszkednek az oktatás célrendszeréhez és tartalmi elvárásaihoz, és ebből kifolyólag biztosítanak valamiféle hatékonyságot, és melyek azok, amelyek nem válnak a mindennapi pedagógiai praxis részévé. A módszerek tehát nem attól korszerűek, hogy annak tartjuk őket, hanem attól, hogy mennyire adekvátak egy adott pedagógiai szituációval, és ebből kifolyólag mennyire sikeresek.

A metodikai kultúra és repertoár tehát nem állandó, hanem kor- és kontextusfüggő, még ha látszólag úgy is tűnik, hogy a tanárok többsége nem változtat módszerein, hanem régi, „jól bevált” módszerekkel tanít. E kipróbált módszerek „jóságának” fokmérője azonban nem kidolgozottságuk mélységével, alkalmazásuk idejének hosszával áll szoros összefüggésben,

hanem kizárólag azzal, hogy e módszerek mennyire adekvátak a társadalom, az iskola, a pedagógiai programok által megfogalmazott elvárásokkal, a tantárgyakban lefektetett célokkal.

Ugyanannak a módszernek az alkalmazása eltérő pedagógiai szituációban, különböző szociális háttérű környezetben más-más eredménnyel jár. Gyakran hivatkoznak manapság arra, hogy például a frontális osztálymunkán alapuló egyoldalúan prelegáló tanári előadás hatékony volt/lehetett és betölthette úgymond társadalmi funkcióját (pl. az engedelmes, fegyelmezett állampolgár nevelését) egy tekintélyelvű, vagy diktatórikus társadalomban, de biztosan nem az egyetlen és főleg nem a társadalom által elvárt alapvető oktatási módszer egy magát demokratikusnak minősítő társadalomban. Mennyivel kívánatosabb tanításszervezési eljárás a demokratikus társadalmakban pl. a projekt módszer, vagy a felfedezettő-kutató módszer, amely sokkal jobban ösztönzi a kreatív, kritikusan gondolkodó, önálló produktivitásra képes tanulói teljesítményeket – hangzik a megállapítás. Ennek azonban az ellenkezőjére is találunk bizonyítékot a kutatási eredményekben. Bizonyított tény, hogy például a projektmunkában való kooperatív tanulás, az abban egyenrangú félként való részvétel feltételez bizonyos előzetes tudást, képességeket (ötletgazdagság, nyelvi kompetencia, a kommunikációs készség bizonyos foka, manuális készségek, háttérismeretek stb.), amelyeket a tanulók nemcsak az iskolában, hanem szűkebb, közvetlen környezetükből, mindenekelőtt családjukban sajátítanak el. Az ingerszegény, szociálisan hátrányos helyzetű környezetből érkező gyerekek számára a közös projektben való részvétel inkább megterhelő és frusztráló, míg a „konzervatívnak” kikiáltott frontális osztálytanítás magyarázó, kérdve-kifejtő módszerével sokkal hatékonyabb számukra a tanulás, és csak egy későbbi tanulási fázisban lesznek képesek és alkalmasak más, összetettebb kompetenciákat igénylő tanulási módozatok adaptálására. Óvatosan kell tehát bánni a módszerek címkézésével, bizonyos módszerek pedagógiai mindenhatóságának hirdetésével, hiszen ugyanaz a módszer egy tanulócsoport esetében ösztönző, fejlesztő, hatékony lehet, mások esetében viszont nem, sőt az ellenkező hatással járhat. A példában említett frontális tanítási módszernek tehát nem feltétlenül kell eltűnnie, de egy olyan iskolai környezetben, ahol az oktatás egyik célja a kreatív, gondolkodó, problémamegoldó személyiség formálása, és ennek sikeres adaptálásához a tanulók értelmi, emocionális és szociális fejlettségi szintje mint alapvető feltétel rendelkezésre áll, a fenti módszer a tanárok módszertani repertoárjában biztosan nem tölthet be kizárólagos, de még domináns szerepet sem.

Ki kell tehát mondani, hogy a módszerek nem „tartós” elemei a tanításnak. Maguk is – hasonlóan ahhoz az iskolai környezethez, amelynek részei – folyamatosan változnak, rugalmasan alkalmazkodnak az állandóan alakuló társadalmi, politikai, iskolai, szülői stb. feltételekhez és elvárásokhoz. A sokféle módszer közül – különösen a kombinációk variabilitása okán – egyesek leértékelődnek, elfelejtődnek, nem használjuk őket, másokat a pedagógiai közgondolkodás és innováció „favorizál”, és némelykor „módszertani divatot” kreál belőlük. De változnak maguk a tanulók is. Régi tanári tapasztalat, hogy az újonnan érkező fiatalabb generációk mások, mint elődeik, más iránt érdeklődnek, másként tanulnak, másféle előzetes tudással érkeznek az iskolába, következésképp nem biztos, hogy ugyanazzal a korábban bevált, hagyományos módszerrel célszerű és lehet őket tanítani.

## Kérdések, feladatok

Emeljen ki a szövegből néhány gondolatot, amely megragadta a figyelmét! Választását indokolja!

### **2. Szabolcs Ottó: Az iskolai történelemtanítás egysége. In: Szabolcs Ottó: *Történelempedagógiai írások II.* ELTE Bölcsészettudományi Kar – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 2002, 57–62. o. (részlet)**

A történelemtanítás szigorú belső egységének jobb megértése szempontjából szükséges, hogy a tanítás egyes tényezőit külön-külön és egymással való kapcsolatunkban is szemügyre vegyük. Az egyes tényezők között éppen módszertani szempontból egyenrangú kölcsönös függésük miatt nem lehet fontossági sorrendet felállítani, csupán a tervezés folyamata szempontjából s a felsorolás praktikussága miatt teszünk sorrendi megkülönböztetéseket.

Első tényező az adott tananyag s az ezzel kapcsolatos nevelési, valamint oktatási feladatok és lehetőségek. Nyilvánvalóan mások a feladatok és a pedagógiai munka módszertani lehetőségei a honfoglalásnál, a három részre szakadt Magyarország tárgyalásakor, a nagy francia forradalomnál stb. A tananyag jellege és a vele kapcsolatos feladatok már eleve egy sor sajátos módszertani lehetőséget rejtenek magukban. Vannak színes, eseményes, mozgalmas és vannak szűkebb, összefoglaló anyagrészek. Van, ahol a forrás mondhat legtöbbet, van, ahol a tanári szó, másutt a tanulók kollektív munkája. Ezt már bizonyos mértékig az adott tananyag jellege és a vele kapcsolatos pedagógiai feladatok meghatározzák, vagy legalábbis körülhatárolják a lehetőségeket. A lehetőségeket azonban egy széles pedagógiai skálán kell elképzelni, amelyben a lehetőségek érvényesülését a tényezők együttes megjelenése s egymásra való hatása határozza meg.

Második tényező a tanuló, az adott korú gyermek ismeretszintjével, felfogóképességének korából adódó határaival s életformájából adódó ismeretszerzési beidegzettségével. A történelemnek egyugyanazon tananyaggá formált darabja más módszerekkel közelíthető meg a 10–14 és mondjuk 18 éves korban. Nem azonos az életformából származó ismeretszerzési ismeretbefogadási beidegzettsége a tanyai, falusi, kisvárosi és nagyvárosi gyerekek még ugyanazon életkorban sem. Ez pedig nem kis mértékben befolyásolja a módszereket. A tananyag és a pedagógiai feladatok által sugalmazott módszertani lehetőségek skáláján mint egyik döntő befolyásolási tényező megjelent a tanuló sajátos konkrét adottságaival, amelyek döntően befolyásolják azt, hogy a skála mely hangjegyeit és hogy variálhatja a tanár.

Harmadik tényező maga a tanár egyéni felkészültségével és adottságaival. Vannak született tanárok rendkívül szuggesztív előadókészséggel, mások rossz előadók, de kiváló szervezők,

akik épp szervezőképességük miatt a tanulókat tudják szerepeltetni együtt és külön-külön; vannak precíz, de száraz egyéniségek, akik a könyörtelen ráció eszközeivel tudnak hatni. A jó előadónál nyilván a tanári magyarázat kap több teret, a jó szervezőnél a tanulók csoportmunkája, önálló kutatófeladatai, a száraz, de precíz egyéniségű tanárnál a kollektív és egyéni elemzések. Egyugyanazon tananyag tanításának konkrét módszereit a tanulók életkori és környezeti sajátosságain túl tehát az adott tanár habitusából származó adottságok is befolyásolják. A tanár sajátos érdeklődése is erősen befolyásoló tényező lehet: a helytörténeti kutató nyilván nem csak több helytörténetet tanít, mint aki nem foglalkozik a honismerettel, hanem a helytörténeti kutatások megismerési módszerei, forrásai stb. is megjelennek a tanórán. A numizmatikus tanár nyilván ilyen ismereteit és gyűjteményét is felhasználja, hogy csak ezt a két példát említsem az egyéni adottságok sokszínű lehetőségeiből.

Negyedik tényező az adott osztály kollektívája, mint sajátos és mindig sajátos pedagógiai egység. A sok éve tanító tanárok tudják, hogy soha nincsen két pontosan egyforma osztály. Egy harmincas létszámú első gimnáziumi osztály pl. sohasem egyszerűen harminc 14 éves gyerek számtani summája, különösen nem középarányosainak összege. Az osztály tanulói egymásra állandó kölcsönhatással vannak, s ebben a kölcsönhatásban már a harmincas szám is nagyon sok változatot hoz létre. Ha számítjuk a tanulók egyéniségén kívül a korábbi iskoláikból hozott tudást, neveltséget stb., akkor nem csodálkozunk azon, hogy a legkülönbözőbb karakterű osztályok verődnek össze. Vannak igen aktív, érdeklődő, élénk, gyenge, de igyekvő, jó képességű, de lusta, passzív és gyenge stb. osztályok. Nyilvánvalóan ugyanazt a történelmi anyagot ugyanolyan korú gyerekek esetében ugyanaz a tanár más-más módon, más módszertani kombinációkkal tudja eredményesen feldolgozni a különböző karakterű osztályokban. A tanulói kollektíva tehát újabb variálós tényező a módszerek alkalmazásánál.

Ötödik tényező az adott tananyag egység tanításának az adott tanórán kialakult pedagógiai szituációja. Ugyanaz a gyermekkollektíva ugyanannál a tanárnál sem egyformán reagál az egyes tanórákon ugyanazokra a módszerekre, eljárásokra, fellépési formákra. A várttól eltérő válasz a tanár kérdésére, egy-egy tévedés, a tanítás folyamatában való megtorpanás, félreértés stb. új hangulati fordulatot adhat a tanórának, vagy a tanulók értésszintjéről kapott információk, vagy egy-egy tanuló sajátos érdeklődése és felkészültsége váratlan feladatok elé állíthatja a tanárt. A tanítási szituáció erősen befolyásolja a tananyag adta lehetőségeit és követelményeit, a tanulók életkorából származó lehetőségek, a tanár habitusából származó adottságok, az osztály összetételéből származott sajátosságok figyelembevételével megtervezett órát, s újabb variálós szükségletet hozhat létre a módszertani skálán.

### Kérdések, feladatok

A szöveg szerzője szerint a munkaformák és a módszerek megválasztása öt tényező eredője. Melyik tényezőre nem gondolt eddig, illetve gondolt rá a legkevesebbet? Vajon miért?

### **3. Katona András – Sallai József: *A történelem tanítása. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002. (169–170. o.)***

A magyarázat olyan módszer, amelynek középpontjában a tények megelevenítő ismertetését követően a jelenségek lényegének kifejtése, a jellemző jegyek, az összefüggések, kölcsönhatások feltárása és megértése áll. A magyarázatot a tanár maga végzi a tanulók számára minden mozzanatban, minden lépésben és gondolati műveletekben jól követhető – gondolkodtató – formában.

Alkalmazása elkerülhetetlen, mert részben lerövidíti és egyszerűsíti a megismerési folyamatok, az új ismeretek rendszerbe, struktúrába illesztését, részben pedig azért, mert a lényeg megragadása a közös vagy az önálló tanulói munkával a tanulók hiányos ismeretei miatt gyakran nem, vagy csak nagyon körülményesen, nehézkesen és időt rablóan volna lehetséges. És a történelemtanítás kezdetén tanítványaink nem csak kevés tényismerettel rendelkeznek, hanem a gondolati műveletek alkalmazásában, a gondolati megismerésben is kevésbé járatosak. A tanári magyarázat esetenként később is hatékonyabban segítheti elő a lényeg megragadását egy-egy lényeges jegy, összefüggés kifejtésével, mint a mindenáron erőszakolt és nehezen vagy nem teljesíthető közös vagy önálló tanulói próbálkozás.

A magyarázat a tanulók szempontjából igen fárasztó módszer, ezért huzamosabb ideig nem alkalmazható. Tanácsos a tanulókkal folytatott közös munkával megszakítani, és általában más módszerekkel, szemléltetéssel kombinálva, váltakozva használni.

#### **Kérdések, feladatok**

Emeljen ki néhány, a magyarázat módszerére vonatkozó szempontot, javaslatot, amelyet hasznosnak tart!

### **4. Csepela Jánosné – Horváth Péter – Katona András – Nagyajtai Anna: *A történelemtanítás gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000. (280. o.)***

A megbeszélés során a tanár közvetlen irányításával – többnyire kérdés-felelet formájában – a tanulók közösen gondolkodva dolgozzák fel a hallottakat (esetleg látottakat, olvasottakat). Egyik legáltalánosabb, leghatékonyabb és időtakarékosabb szempontjából is legracionálisabb tanórai módszer. Alapformái: a katekizáló és a heurisztikus módszer.

A katekizáló módszer (katechein = valakinek a figyelmét ráirányítani valamire) főleg tények feltárására, azok felidézésére alkalmazható. A Szókratésztől eredeztethető heurisztikus változat (a heurisztikó = felfedezek szóból következően) rávezetni igyekszik a tanulókat és – gondolati

úton – az új ismerethez jutást kívánja segíteni. Vigyázzunk, az eljárás üres találgatásokra is alkalmat kínál, amit kerülnünk kell! Van a heurisztikának egy szélsőséges, eltorzított, túlzásba vitt változata, a kérdve kifejtés. Ez időben igen ráfizetéses, és a tanulókat nehéz segítségével a lényeg felé terelni.

A megbeszélés alapja csak már meglévő ismeret vagy közvetlen szemlélet lehet. A tanár legfontosabb munkája a tanulók gondolkodásának az irányítása. A megbeszélés fontos része a módszerkombinációnak. Irányítása a tanár részéről gyors, logikus gondolkodást, nagy önfegyelmet, tervszerűséget és jó fogalmazási készséget igényel.

### Kérdések, feladatok

Melyik mondatot tartja legfontosabbnak a szövegben? Választását indokolja!

## **5. Katona András – Sallai József: *A történelem tanítása*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002. (171–172. o.)**

A kérdéstípusok megválasztása, a kérdések megfogalmazásának követelményei egyaránt indokolják, hogy a fő kérdéseket, kérdéssorokat előre meg kell tervezni. Még így is szükség lehet rögtönzött kérdésekre, de általában a spontaneitásra, improvizálásra nem lehet hagyatkozni. A jó kérdések összeállítása nagyfokú tudatosságot és kellő gyakorlatot igényel. A történelemtankönyvek és a különböző segédeszközök (kézikönyv, munkafüzet) is egyre több segítséget nyújtanak ehhez.

A kérdésekkel kapcsolatban még egy szempontra hívjuk fel a figyelmet. A történelemóra színvonalát többek között nem a kérdések száma, hanem a minősége határozza meg. Kevés kérdés is lehet rossz, a sok kérdés is járhat eredménytelenséggel. Annyi kérdést fogalmazzunk meg, amennyi a megértést lehetővé teszi, amennyi a téma részleteinek, összefüggéseinek megvilágításához, a gondolatmenet irányításához szükséges. Ez tehát a konkrét helyzettől függően lehet több, lehet kevesebb. Ha a kérdéseinket nem a látszatakativitás elérése sugallja – s ez nem lehet így –, hanem az ismerttetett szempontok alapján járunk el, nem fogjuk kérdésözönnel elárasztani tanulóinkat, sem hosszú hallgatásokra nem ítéljük őket, közös tevékenységünk kiegyensúlyozott, dinamikus és hatékony lesz. Az egész osztályt kellő színvonalon tudjuk aktivizálni, így nem fenyeget az a veszély, hogy éppen a sok apró kérdéssel megfosztjuk tanulóinkat a szóhoz jutástól, az önálló gondolkodástól.

### Kérdések, feladatok

Jellemezze a szöveg tükrében általános- és középiskolai történelemtanárai kérdezési szokásait, technikáit!

6. Vajda Barnabás: [Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmethodikába](#). Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárom, 2018. (38–39. o.)

A véleménycsere és a vita háromarcú módszer: módszer a tanításhoz/tanuláshoz, motiváció és a tudás megjelenítésének (bemutatásának) módszere is. A frontális tanítási módszerek közé tartozó beszélgetéstől a vita abban különbözik, hogy itt a dialógusnak, a véleménycsere, a vélemények ütköztetésének célja van: ez pedig az a közös akarat, hogy a vitázók egy magasabb tudáshoz jussanak. Ez nem jelenti, hogy ugyanarra az álláspontra kellene eljutniuk. Viszont az eredeti álláspontból való kimozdulás készsége teszi a vitát vitává: hajlandó vagyok megfontolni a másik véleményét, hajlandó vagyok saját nézeteimet mások nézeteinek fényében megvizsgálni, és akár módosítani is. Fontos, hogy állításaikhoz a tanulók racionális érvelést fűzzenek, azaz valódi érvekkel tudják alátámasztani álláspontjukat, lehetőleg a feldolgozandó forrásokra támaszkodva.

A primér vagy szekundér forrás alapján rendezett iskolai véleménycsere vagy vita közti különbség akkor lesz világos, és a tevékenység akkor lesz történettudományilag hiteles, ha nem feledkezünk meg a múlt szinkrón illetve diakrón szemlélete közti lényeges különbségről. A forráselemzés fázisai között a vitának az ún. posztszintetikus fázisban van a helye.

A vita hátránya, hogy tematikai szempontból eléggé korlátozott módszer. Két témakörben tűnik jól használható módszernek. Az egyik azok a kiélezett történelmi döntési helyzetek, amelyeknek több lehetséges kimenetelük volt, és amelyek gazdagon dokumentálva vannak ahhoz, hogy a lehetséges alternatívák, kimenetelek jól felvázolhatóak legyenek. A másik témakör azok a történelmi témák, amelyeknek olyan mai vonatkozásaik vannak, amiről a tanulóknak sarkos, éles nézeteik lehetnek. (Pl. gyermekmunka az ipari forradalom idején, a női egyenjogúság kiharcolásának a folyamata stb.)

A vitának vannak szervezés- és viselkedésbeli feltételei, amelyek nagy módszertani kihívást jelenthetnek a pedagógus számára. Ilyen a hajlandóság mások véleményének a meghallgatására, a hozzászólás időbeli korlátozása, a tömörség, az önfegyelem, az érzelmek (pl. a más nézet felett érzett düh) kontrollja. A pedagógusnak figyelnie kell, hogy mindenki elmondhassa a véleményét, a kisebbségben lévő fél is, anélkül, hogy az ő jogát a különálló véleményre megkérdőjeleznék. Úgy kell irányítani a vitát, hogy az ne fajuljon veszekedésé. A teljesen következetesen végigvitt iskolai vita igényli, hogy a vitázók előzetesen meghatározzák a feltételeket, és döntnököt válasszanak. Hasznos lehet, ha a vitáról jegyzőkönyv, hang- vagy videofelvétel készül, amit utólagos elemzésnek vet alá a csoport. Ide kapcsolódik az a paradoxon, hogy minél jobban érinti a tanulókat az adott vita témája (tárgya), s minél inkább beleérik magukat, annál nehezebb megmaradniuk a racionalitás talaján, és annál nehezebb elfogadniuk a másik fél, a vitapartner(ek) nézetét, véleményét.



Idézzé fel, került-e sor hosszabb-rövidebb vitákra középiskolai történelemóráin! Vajon miért döntöttek úgy tanárai, hogy alkalmazzák vagy nem alkalmazzák ezt a módszert?

## **7. Csepela Jánosné – Horváth Péter – Katona András – Nagyajtai Anna: *A történelemtanítás gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000. (384–386. o.)**

### Szóbeli módszerek

A szóbeli ellenőrzés (feleltetés) a történelemtanárok ellenőrzési gyakorlatának annyira általános módja, hogy mellette sokszor háttérbe szorulnak más ellenőrzési formák. Lényeges, hogy találjuk meg a megfelelő arányt az ellenőrzés különböző formáiban! A feleltetés mindenképpen nélkülözhetetlen ellenőrzési forma, hiszen leginkább ez fejleszti a tanulók szóbeli kifejezőképességét, másrészt a tanár-diák közvetlen, személyes kontaktusa emberibb, mint a személytelen dolgozat. Már csak azért is fontos a tanár számára, mert így információt kapunk a tanulók logikus gondolkodásáról és kifejezőképességéről, meggyőződhetünk róla, hogy mennyire tudnak tanítványaink dolgokat átlátni és élőbeszédben kifejezni, más szóval „történelmileg kommunikálni”.

A felelést, majd az azt követő értékelést tegyük „közérdekűvé”. Még a felelő kiválasztása előtt közöljük a feladatot, hogy mit kell majd neki teljesítenie. Esetleg, ha összetettebb anyagról van szó, beszéljünk meg közösen egy feleletvázlatot. Ebben a pár percben garantáltan figyel minden tanuló, mert számíthat arra, hogy ő lesz a „kiválasztott”. (Persze ez máskor is fontos szabály: először kérdezzünk, azután nevezzük meg a válaszadó személyt!) A felelő kiválasztásával ne húzzuk az időt, döntsük el személyét még a szünet végén! (...)

A felelet után közösen értékeljük (persze nem közösen osztályozzuk!) a feleletet. Szólítsunk fel egy két tanulót bírálatra. Ha tényleg számonkérjük a tanulókon a felelet bírálását, néhány óra alatt megszokják azt, hogy az órának ezen szakaszában sem intézhetik „magánügyeiket”. A másik megoldás az – amit megemlítünk, de kevésbé ajánlunk –, hogy a felelet alatt az osztály más feladatot kap: vagy ismétlő feladatot, vagy olyat, ami a soron következő anyagot készíti elő. A két megoldás közül elméletben az első a helyesebb, mert így minden tanuló átismétli az egész anyagot. Valójában nehéz mindig rávenni az osztály minden tagját, hogy figyeljen a feleletre akkor is, amikor az ő feje felől már elmúlt a „vész”. Javasoljuk a két módszer váltogatását!

A felelet komplex ellenőrzési forma. Ne elégedjünk meg azzal, hogy a tanuló reprodukív módon elmondja a lecke szövegét, mindig adjunk neki egyéb feladatokat is. Adjunk a felelethez illő topográfiai feladatot, és mindig tegyünk fel ismétlő kérdést. Ez utóbbival rászoktatjuk a tanulókat a régi anyag ismételtetésére, másrészt ennek a módszernek lényegkiemelő szerepe is van, mert így állandóan tudatosítjuk az osztályban azt, hogy mi az, amit nagyon fontosnak

tartunk a korábbi tananyagból. Mindenből látható, hogy a feleltetést ugyanúgy meg kell tervezni, mint az óra többi szakaszát. (...)

A szóbeli tudásszintmérés másik módja a frontális forma, amikor az egész az osztály „felel” egy-két anyagból, esetleg nagyobb egységből. A módszer határozott előnye az, hogy nagyon sok tanulót mozgat meg: az ügyes tanár munkával látja el az egész osztályt (változatos feladattípusok és munkaformák). Hátránya viszont az, hogy „egzakt” tudásszintmérésre nem használható. (...)

Írásos módszerek

(...)

Feladatformák szerint megkülönböztetünk zárt végű vagy nyitott feladatokat. A zárt végű feladatok jellemző hátránya, hogy sokszor nem elég gondolkodtató jellegűek, főleg a feleletválasztósak. A gyengébb tanulók hajlamosak is rá, hogy gondolkodás nélkül „kitotózzák”, némi szerencsével nem is rossz eredménnyel. (Ebben sokszor segít nekik, hogy általában a helyes válasz – precizitása miatt – a leghosszabb.) A zárt feladatok előnye viszont, hogy pontosabban mérhetők a helyes válaszelemek, így a tanár objektívebben tud értékelni. Érvényesüljön itt is a változatosság elve! Használjunk zárt végű feladatokat, de ne csak azokat!

Nyitott (vagy nyílt végű) a feladat akkor, ha szabad szövegezésben, többféle helyes válasz adható rá. Ez is lehet rövidebb, néhány mondatos választ igénylő feladat vagy ún. esszékérdés, amely egy téma részletes kifejtését igényli. (...)

A nyitott feladat előnye, hogy megválaszolása sokkal összetettebb gondolkodást igényel, mint a zárté. (Többek között a fogalmazási készséget is fejleszti.) Hátránya viszont, hogy nehezebb objektíven értékelni, sokszor a tanár szubjektív véleményétől függ, mennyire tolerálja az ideális választól való eltérést. Hogy az értékelést minél pontosabbá tegyünk, számoljuk össze a válaszban elvárható válaszelemeket, és ennek alapján pontozzuk a megoldásokat!

### Kérdések, feladatok

Jellemző volt-e a szóbeli felelet általános- és középiskolai történelmi tanulmányai során?

Tanárként szándékozik-e majd feleltetni? Válaszát indokolja!

## **8. Bacskay Bea – Knausz Imre: A csoportmunka. In: Knausz Imre (szerk.): Az évszámokon innen és túl.. Megújuló történelemtanítás. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2001, 61–71. o. (részlet)**

A csoportmunka a legegyszerűbb és ezért leginkább elterjedt formája nem új ismeret megszerzésére irányul, és nem is az új ismeretek alkalmazását célozza, hanem egyszerűen azt próbálja előbányászni a tanulókból, amit már eleve tudnak. Ilyen típusú kooperatív feladatokat

előszeretettel adnak a felnőttoktatásban is, ami ékesszólóan bizonyítja, hogy a csoportmunka nem csak egy életkori szakaszhoz köthető. Miért van szükség a látens tudás mozgósítására? Az új ismeret befogadására csak akkor van esélyünk, ha „tudjuk mihez kötni”, vagy egy kicsit tudálékosabban fogalmazva: be tudjuk illeszteni már meglévő kognitív sémáink rendszerébe. Egy-egy új téma feldolgozásának kezdetén érdemes „felszántani a talajt”, hogy a „magvak” védett helyre hulljanak. Ez az előkészítés történhet játékkal, dramatikus megjelenítéssel, kézműves vagy rajzos feladattal, beszélgetéssel (ami klasszikusan a leggyakoribb, bár talán a legkevésbé hatékony), és természetesen csoportmunka formájában.

A leggyakoribb és legkézenfekvőbb feladat ilyenkor valamiféle gyűjtögetés. „Próbáljuk összeszedni, hányféle lakóhellyel találkoztunk eddig!” Ez a feladat a korábban tanultak felidézésére irányul, de adhatunk olyan munkát is, amely nem az iskolai tanulmányokra reflektál: „Miben különbözik egy mai kínai étrendje egy európaiétól?” Senkinek nem kell a pontos választ tudni erre a kérdésre, de szinte mindenki tud valamit a kérdéstről. Persze nem mindig felsorolásról van szó. Adhatunk olyan feladatot, amely meghatározásra, a lényegi vonások kiemelésére irányul. „Mit nevezünk várnak?” Óvodás kora óta mindenki rendelkezik valamiféle fogalommal a várról, de nem biztos, hogy az ugyanaz, mint amilyen értelemben az órán használni akarjuk a fogalmat. Az ilyen feladat egyben diagnosztikus célokat is szolgálhat: megtudhatunk belőle valamit arról, mi van a gyerekek fejében, esetleg milyen előítéleteket vagy tévképzeteket kell eloszlatnunk.

A csoporttöbbség itt abból származik, hogy a tanulók kölcsönösen inspirálják egymást: többen többre jutnak nemcsak abban az értelemben, hogy a válaszelemek összeadódnak, hanem abban az értelemben is, hogy egyik ötlet szüli a másikat. Az egyik tanuló válasza asszociációs hívószó a másik számára: olyan teljesítményre képes, amire egyedül nem lett volna.

Látens tudás mozgósítására gyakran, új ismeret megszerzésére viszont nagyon ritkán szervezünk kooperatív csoportokat. A legnagyobb ellenállás talán itt mutatkozik meg a csoportmunkával szemben: általános felfogás szerint az ismeretszerzés normális körülmények között egyéni munkát igényel. Bizonyos határok között ez így is van, érdemes azonban árnyaltabban kezelni a kérdést. Először is különbséget kell tenni az iskolai önálló ismeretszerzés két formája között. Az első esetben az információforrásokat előre kiválogatjuk a tanulók számára. A feladat megoldásához az összes előkészített anyag alapos tanulmányozása szükséges. Az ilyen feladat tipikus és legegyszerűbb esete, amikor egy forrásrészletet kell elolvasni (vagy egy képet tanulmányozni), és meghatározott szempontok szerint le kell vonni a következtetéseket. Az ilyen feladatot tág értelemben vett olvasási feladatnak nevezhetjük, ha szem előtt tartjuk, hogy egyfelől nemcsak olvasásról, hanem az olvasottak feldolgozásáról és kritikájáról is szó van, másfelől nemcsak szövegeket, hanem képeket, mozgóképet, zenét is „olvashatunk.”

Olvasni persze egyedül kell, az ilyen típusú feladatoknak tehát szükségszerűen van egyedül végzendő fázisa. Az ismeret megszerzése azonban nem fejeződik be a szűken értelmezett olvasással. A csoportmunka tipikus menete ilyenkor a következő: 1. A csoport egyes tagjai megismerkednek a szövegekkel (képekkel stb.). Ezek lehetnek azonosak vagy különbözőek. 2.

A csoport tagjai a szövegeket (képeket stb.) közösen értelmezik, illetve a megszerzett összetartozó részismeretekből egy újabb feladat nyomán a csoport hozza létre a szintézist.

A különböző értelmezések, illetve a részismeretek egymásra vonatkoztatása: ez az ismeretszerzés döntő fontosságú mozzanata. A szintézis létrehozásához az ismeretek alkalmazására van szükség. Ennek nyomán egyfelől jobban rögzül a tudás, másfelől világossá válnak az összefüggések és így a tudás valódi értelme. A szintézis lehet egyszerűen egy közös feladatlap kitöltése vagy egy összefoglaló szöveg megalkotása. Tegyük fel, hogy minden tanuló a középkori Buda természeti adottságairól olvasott el egy-egy szöveget. Mondjuk, öt tanuló ötféle szöveget. Ezután egy feladatlapot töltenek ki, amelyhez mindenkinek a tudására szükség van, vagy közösen írnak rövid „jelentést” a kérdésről. A szintézis lehet tabló, rajz, videó, számítógépes prezentáció stb.: valójában végtelen sok lehetséges módja van az ismeretek megjelenítésének.

Az önálló ismeretszerzés másik formáját kutatásnak nevezhetjük. Ilyenkor a rendelkezésre álló információforrások összessége nem „olvasható el” maradéktalanul. A feladat éppen az, hogy elválasszuk egymástól a releváns és az irreleváns részleteket. Például a csoport kapott öt vaskos összefoglaló könyvet különböző ősi civilizációkról, és a feladat az, hogy készítsenek rajzos tablót a majákról. Ebben az esetben a kooperáció nemcsak a szintézis során jelenik meg, hanem már a munka elején is, amikor a tanulók valamiféle munkamegosztást alakítanak ki egymás között, és munka közben is, például amikor egy-egy információs blokkról el kell dönteni, hogy érdekes-e a téma szempontjából. A kutatásos munkák természetesen könyvtárban is megrendezhetőek, így még nagyobbra nő a felhasználható források mennyisége. Tudni kell, hogy az ilyen feladatok gyakran nem férnek bele egy órába, és lehet, hogy több tanórán keresztül folyamatosan biztosítani kell a lehetőséget a csoportos kutatómunka számára.

Az imént a szintézis létrehozását az ismeretszerzés döntő fontosságú mozzanatának neveztük. Azonban az ismeretszerzés elválaszthatatlanul összekapcsolódik egy másik folyamattal is, amit a múlt érzékletes rekonstrukciójának nevezhetünk. A csoportmunka számtalan lehetőséget kínál arra, hogy a maga konkrétságában elképzeljük és megpróbáljuk megjeleníteni a múlt egy darabját. A korábban megszerzett – vagy akár a csoport közös munkájával feltárt – információk alapján a csoport elkészíti egy őskori szárnyék makettjét, egy középkori uradalom térképét, egy piacközpont gazdasági kapcsolatainak számítógépes szimulációját, vagy előadja, mi minden hangozhatott el a négy kormányfő 1938-as müncheni tanácskozásán – íme négy találmányra kiragadott példa a tanulói kreativitásra épülő – és azt fejlesztő – rekonstrukciós csoportmunka lehetőségei közül.

A csoport sokszor akkor van a leginkább elemében, ha egy történelmi problémára kell – közösen – a választ keresni. A problémamegoldás legtöbbször az összefüggések – pl. az oksági összefüggések – feltárására irányul. Valójában miért üzentünk hadat Szerbiának 1914-ben? A kérdés feltehető az egész osztálynak is abban a reményben, hogy egy-két tanulónak lesz erről gondolata. De kiadható csoportmunkában is: gondolkodjon el mindenki a problémán! A feladat akkor is értelmes, ha csak arról van szó, hogy alakítsanak ki egy csoportálláspontot a kérdésben. Hipotézisek fogalmazódnak meg, bizonyítások és cáfolatok csapnak össze. A

problémamegoldás azonban valóságosabb, ha a fentebb értelmezett kis kutatással kapcsolódik össze. Az érveket ilyenkor alá is kell támasztani olyan információkkal, amelyeknek nem kell feltétlenül a tanulók fejében lenni: a szakirodalomból (az internetről stb.) összegyűjthetők.

Ha vélemények csapnak össze, e mögött gyakran értékrendbeli különbségek állnak. A csoportmunka megfelelő munkaforma arra, hogy ezeket az értékrendbeli különbségeket felszínre hozzuk és ütköztessük. Az értékrend csak megbeszélések és viták nyomán képes formálódni, csak mások véleményének ismeretében érthetem meg igazán a saját álláspontomat is. Sok tanár az ilyen megbeszéléseket és vitákat csak frontális (plenáris) formában tudja elképzelni, pedig a kiscsoportos vita nyilvánvaló előnye, hogy sokkal többen vehetnek részt benne aktívan, mintha az egész osztály együtt vitázik. Szinte minden történelmi témával kapcsolatban felmerülhetnek személyes állásfoglalást igénylő kérdések. Jó lenne-e, ha visszaállítanák a céhes rendszert az iparban? Kinek volt igaza, Széchenyinek vagy Kossuthnak? Nem csak az az érdekes itt, hogy egy-egy csoport végül hogy foglal állást, sokkal fontosabb, hogy mennyire szellemes érvek alapján, milyen történelmi tudás birtokában, mennyire szilárd belső értékrend talajáról ki hogyan foglalt állást.

#### Kérdések, feladatok

Gyűjtse össze a szövegből, hogy a csoportmunka mely tanulási helyzetekben alkalmazható jól és melyekben kevésbé a történelemtanításban!

### 9. Kaposi József: [Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához. Oktatási segédlet.](#) Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest, 2020. (33–34. o.)

A projektmódszer a korszerű tanulást támogató egyéni és kooperatív módszerek közül feltétlenül kiemelendő. A projektmódszer pedagógiai alkalmazása az Egyesült Államokhoz, a reformpedagógiához és John Dewey nevéhez és elveihez kapcsolódik. Döntően azon sajátos tanulásszervezési formákat értjük rajta, amelyek során a tanulók általában közösen, együttműködve, belső indítatásból valamely produktum, termék létrehozása érdekében dolgoznak. A pedagógia területén való alkalmazásának háttérében az a meglátás állt, hogy „a tantervek nem az életből, hanem a tudományok rendszeréből indulnak ki, dekontextualizálják a tudást, azaz elszakítják azoktól a problémáktól, amelyek megoldására hivatott, és egy diszciplináris logikába helyezik bele. A projekt ezzel szemben jellemző módon interdiszciplináris, viszont az elsajátítandó tudásanyag mindig szorosan kapcsolódik valamely megoldandó gyakorlati problémához” (Knausz, 2001).

A portfólió szó eredetileg a gazdasági élethez kötődött, szó szerinti jelentése: irattáska, tárca, egy-egy termékcsoporthoz összes alkotóelemét tartalmazó valóságos vagy képletes „dosszié”. A

korszerű tanuláselméletben a portfólió kifejezés a tanulási folyamat dokumentációját jelenti, amelyben összegyűjtjük a tanulás közben szerzett tapasztalatokat. Ez esetben pedagógiai funkciója az, hogy képet kaphatunk a tanulási folyamat fontosabb állomásairól, így értékelhetővé válik a tanulási eredményesség. A portfólió tehát a tanulási tevékenység tükré, tartalmazhatja a feldolgozásához kapcsolódó kérdéseket, felismeréseket, tevékenységeket és tapasztalatokat (Kaposi–Száray, 2009. 78.). Egyik lehetséges struktúrája a „Tudom, tudni akarom, megtanulom”, amelyet a szakirodalom így is használ: KWL = Know, Want to know, Learn.

A drámapedagógiai feladatok alkalmazása kapcsolódhat a korábban megismert anyagok elmélyítéséhez, de számos esetben arra is alkalmasak, hogy elindítsák egy-egy új korszak jellegzetességeinek feltárását, vagy valamilyen, eddig még nem ismert történelmi szituáció körülményeit, megértését. A drámapedagógia eszköztárába tartozó gyakorlatok például: a szerepkártya, amelyben egy elképzelt vagy valós történelmi szereplőt kell megjeleníteni, a problémamegoldó dráma: egy döntési szituáció bemutatása, melyben a szereplőknek megadott értékek és érdekek mentén kell részt venniük; a szimulációs játék: egy-egy társadalmi intézmény vagy szokás jobb megértését szolgálhatja (legyen az az úriszék, a nemesi vármegye közgyűlése vagy a tőzsde); bírósági tárgyalás: egy történelmi eseményt és az azonosított szereplők tetteit, az azok mögött húzódó motivációkat és felelősségüket kell megvitatni és ítéletet alkotni; az állókép: egy esemény vagy egy korszakra jellemző jelenet fényképszerű bemutatása; a tablók: egy esemény különböző szereplőinek bemutatása – akár több különböző időszakban. A feladatok lényege, hogy a tanulók belépnek egy-egy történelmi szituációba, elképzelik, hogy mit tennének egy adott helyzetben. Ennek révén az anyag feldolgozása nemcsak magasabb szintű kognitív tevékenységet igényel, hanem valamilyen szintű érzelmi azonosulást, vagyis végső soron a tudás személyessé válik. Kulcsfogalmak: szerep és azonosulás. A drámapedagógiai megközelítés egyik új formája a Storyline módszer – bár vannak, akik önálló típusnak tekintik – amelynek lényege, hogy a téma vagy témakör feldolgozása egy kerettörténetbe kerül, amelyben pl. egy elképzelt család szereplői és a hozzájuk kapcsolt események, problémák biztosítják a motiváció fenntartását és változatos tanulási helyzeteket.

A gamification – magyarul játékosítás – az egyik legújabb interaktív feladattípus, amelyben egy-egy online vagy offline játék bizonyos mechanizmusainak áttemelésével jön létre a játékosítás stratégiája. Célja a résztvevők motivációjának felkeltése és aktivizálása; „egy olyan stratégián alapul, amelyben játéktervezési elemeket használunk nem-játékos környezetben a felhasználók viselkedésének pozitív irányba történő változtatására.” (Pusztai, 2018)

#### Hivatkozott irodalom

Kaposi József – Száray Miklós (2009): Történelem IV. Képességfejlesztő munkafüzet. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt., Budapest. 78.

Knausz Imre (2001): A tananyag újragondolása. In: Knausz Imre (szerk.): Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Pusztai Ádám (2018): Gyakorlati játékosítás. Kollektíva Kiadó, Veszprém. 63–69, 73–76.

### Kérdések, feladatok

Idézzon fel néhány konkrét példát, amikor iskolai történelemtanulása során alkalmazták a szövegben említett módszerek valamelyikét! Mennyire volt ez a tanulási helyzet eredményes, illetve mennyire maradt emlékezetes?

## 10. Rövid idézetek

„A frontális osztálymunka valóban nélkülözhetetlen az osztályban folyó tanítás-tanulás eredményessége szempontjából. Uralkodó jellegét ezért a mai napig megőrizte.” Katona András – Sallai József, A történelem tanítása, 217. o.)

„A történelmi tanulás számára olyan tanítási struktúrákat kell kialakítani, amelyek a tanár és a diákok közötti szimmetrikus kapcsolatként értelmezhetőek. (...) A tanulási folyamatokat úgy kell megszervezni, hogy minden résztvevő érezze, hogy a tényállás megvitatható, nem pedig taktikus és retorikai ügyességgel a fejekbe töltendő. A megtanulandó tényállás vita tárgya. Nem: „Ma megtanuljuk, hogy Hitler karizmatikus vezető volt”, hanem: „Ma megvitátjuk, hogy Hitler karizmatikus vezető volt-e”, függetlenül attól, hogy mi a kutatás pillanatnyi állása. Ez az alapelv megköveteli, hogy a tanítást nyílt végű folyamatként szervezzük meg.” (Hans-Jürgen Pandel, Geschichtsdidaktik, 259–260. o., ford. Gy. A.)

### Kérdések, feladatok

Válasszon ki egy idézetet, amely megragadta a figyelmét! Választását indokolja!

## Irodalomjegyzék

Ablonczy Balázs: Köszöntő. In: Ablonczy Balázs – Bali János – Ress Boglárka (szerk.): Az első világháborút lezáró békeszerződések mai megítélése magyarországi középiskolákban. Történelemtanárok és diákok Trianonról – 100 évvel Trianon után. Kutatási jelentés. Nemzetstratégiai Kutatóintézet, Budapest, 2020, 5–6. o.

BacsKay Bea – Knausz Imre: A csoportmunka. In: Knausz Imre (szerk.): Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2001, 61–71. o.

Barricelli, Michele – Lücke, Martin: Zur Einleitung. In: Barricelli, Michele – Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Wochenschau, Schwalbach/Ts, 2012, 9–21.

Bazsalya Balázs – Molnár Gergely – Ress Boglárka: Az eredmények összefoglalása. In: Ablonczy Balázs – Bali János – Ress Boglárka (szerk.): Az első világháborút lezáró békeszerződések mai megítélése magyarországi középiskolákban. Történelemtanárok és diákok Trianonról – 100 évvel Trianon után. Kutatási jelentés. Nemzetstratégiai Kutatóintézet, Budapest, 2020, 19–29. o.

Bihari Péter: Töprengések tankönyvírás közben. Iskolakultúra, 4. évf. (1994) 11–12. sz. 140–144. o.

Bihari Péter: A tankönyv. In: Knausz Imre (szerk.): Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2001, 152–163. o.

Bihari Péter – Knausz Imre: A mélység elve és a történelemérettségi. Új Pedagógiai Szemle, 47. évf. (1997) 3. sz. 68–80. o.

Bihari Péter – Foki Tamás – Jakab György – Knausz Imre: Forráselemzés. In: Knausz Imre (szerk.): Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2001, 99–122. o.

Borosné Pádár Éva: A történelemtanítás nehéz kérdései. Történelempedagógiai füzetek, 21–22. sz. (2006) 9–22. o.

Chapman, Arthur: Mi a történelemtanítás célja? Nehézségek és lehetőségek. Történelemtanítás, 12. évf. (2021) 3. sz.

Csepela Jánosné – Horváth Péter – Katona András – Nagyajtai Anna: A történelemtanítás gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000.

Dévényi Anna – Gözsy Zoltán: Szempontok a történelemtankönyvek dekódolásához. In: Csóka-Jaksa Helga – Schmelczér-Pohánka Éva – Szeberényi Gábor (szerk.): *Pedagógia, oktatás, könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére*. Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont, Pécs, 2014. 145–166. o.



Dupcsik Csaba: A romák a történelem oktatásában. In: Romák a történelemtanításban. Történelemtanárok 17. Országos Konferenciája, 2007. október 13–14. Történelemtanárok Egylete, Budapest, 2008, 25–34. o.

Dzubieli, Christine – Giesing, Benedikt: Viel Lärm um wenig? Kompetenzorientierung und Geschichtsunterricht aus Sicht von Praktiker\*innen in NRW. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 69. évf. (2018) 11-12. sz. 623–638. o.

Falaize, Benoit: A vitatott témák oktatása a francia iskolában: a pedagógia és a kollektív emlékezet kihívásai. Történelemtanítás, 2. évf. (2011) 2. sz.

F. Dárdai Ágnes: A történelmi tanulás sajátosságai. In: F. Dárdai Ágnes: Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. ELTE BTK – MTT TT, Budapest, 2006, I. kötet 14–29. o.

F. Dárdai Ágnes: Történelemdidaktika és kontroverzív történelemtanítás. In: F. Dárdai Ágnes: Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. ELTE BTK – MTT TT, Budapest, 2006, I. kötet 30–43. o.

F. Dárdai Ágnes: Történelemdidaktikai koncepciók az újabb német didaktikai irodalom tükrében. In: F. Dárdai Ágnes: Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. ELTE BTK – MTT TT, Budapest, 2006, I. kötet 44–58. o.

F. Dárdai Ágnes: A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái. In: F. Dárdai Ágnes: Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. ELTE BTK – MTT TT, Budapest, 2006, I. kötet 59–73. o.

F. Dárdai Ágnes: A tankönyvkutatás nemzetközi és hazai pozíciói. In: F. Dárdai Ágnes: Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. ELTE BTK – MTT TT, Pécs, 2006, II. kötet 54–65. o.

Fischerné Dárdai Ágnes: Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). Történelemtanítás, 1. évf. (2010) 1. sz.

F. Dárdai Ágnes – Kaposi József: A történelemtanítás elmúlt 30 éve (1990–2020) – Helyzetkép és perspektíva. Magyar Pedagógia, 121. évf. (2021) 2. sz. 137–167. o.

Fodor Richárd: Új nézőpontok. A multiperspektivikus történelemszemlélet megjelenése a történelemtankönyvekben. Történelemtanítás, 10. évf. (2019) 3-4. sz.

Gies, Horst: Geschichtsunterricht: ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. UTB – Böhlau, Stuttgart–Köln, 2004.

Gönczöl Enikő: A történelmi tudás hálózata. Történelemtanárok Egylete, 2014. április 30.

Gönczöl Enikő: Hogyan lesz az információkból használható tudás? Történelemtanárok Egylete, 2021. november 18.

Grüll Tibor: Az ókor alkonya. A NAT 2020 és az új gimnáziumi történelemtankönyv ókori fejezeteinek elemzése. Iskolakultúra, 31. évf. (2021) 1. sz. 68–85. o.

- Gyáni Gábor: Mit várhat az iskola a szkeptikus történetírástól? Új Pedagógiai Szemle, 47. évf. (1997) 4. sz. 94–100. o.
- Jakab György: A magyar nemzeteszme változásai és a történelemtanítás kánonja. Iskolakultúra, 18. évf. (2008) 5-6. sz. 3–28. o.
- Jakab György: A Nemzeti tankönyv margójára. Történelemtanítás, 11. évf. (2020) 3-4. sz.
- Jancsák Csaba: A történelmi emlékezet és a család. In: A. Gergely, András; Kapitány, Ágnes; Kapitány, Gábor; Kovács, Éva; Paksi, Veronika (szerk.): Kultúra, közösség és társadalom. Budapest, Társadalomtudományi Kutatóközpont, Magyar Szociológiai Társaság, 2020, 141–159. o.
- Kaposi József: Az új történelemvizsga fejlesztésének hazai és nemzetközi kutatási kontextusa. Történelemtanítás, 1. évf. (2010) 1. sz.
- Kaposi József: A 2005-ös érettségi vizsga hatása a tananyagtartalmakra és a változó taneszközpiacra. In: Csóka-Jaksa Helga – Schmelcz-Pohánka Éva – Szeberényi Gábor (szerk.): Pedagógia, oktatás, könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére. Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont, Pécs, 2014. 167–187. o.
- Kaposi József: A hazai történelemoktatás dilemmái. Történelemtanítás, 10. évf. (2020) 1–2. sz.
- Kaposi József: Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához. Oktatási segédlet. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest, 2020.
- Katona András: A tantárgypedagógia kérdéséhez – a történelemtanítás felől szemlélve. Új Pedagógiai Szemle, 47. évf. (1997) 6. sz. 99–111. o.
- Katona András – Sallai József: A történelem tanítása. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002.
- Kinyó László: A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. Magyar Pedagógia, 105. évf. (2005) 2. sz. 109–126. o.
- Kiss Csilla: Miért és hogyan tanítsunk nőtörténetet? Melléklet: Válogatott nőtörténelmi bibliográfia az általános és középiskolai történelemtanításhoz. Történelemtanítás, 13. évf. (2022) 1. sz.
- Knausz Imre: Miért tanítunk történelmet? In: Knausz Imre (szerk.): Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2001, 11–23. o.
- Knausz Imre: Kiknek tanítunk történelmet? In: Knausz Imre (szerk.): Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2001, 24–42. o.
- Knausz Imre: Műveltség és motiváció a közoktatásban. Egyenlítő, 9. évf. (2011) 9. sz. 7–13. o.
- Knausz Imre: A múlt kútjának tükre – a történelemtanítás céljairól. Miskolci Egyetemi Kiadó, Budapest, 2015.
- Knausz Imre: Műveltségkép az ezredforduló után. Magyar Tudomány, 178. évf. (2017) 11. sz. 1376–1386. o.

- Knausz Imre: Férfiak cselekedetei. Felszámolható-e a történelemtanítás nemi egyoldalúsága? Taní-tani Online, 2019. április 12.
- Kojanitz László: A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái. Iskolakultúra, 29. évf. (2019) 11. sz. 54–77. o.
- Kojanitz László: Az értelmező kulcsfogalmak tanítása és tanulása I. Okok. Történelemtanítás, 11. évf. (2020) 3-4. sz.
- Kojanitz László: Az értelmező kulcsfogalmak tanítása és tanulása II. Változás és folyamatosság. Történelemtanítás, 12. évf. (2021) 1-2. sz.
- Kojanitz László: A történelmi interpretáció fogalmának tanítása. Iskolakultúra, 31. évf. (2021) 5. sz. 41–54. o.
- Kovács István: Az oktatáspolitikai változások hatása a történelemtanítás gyakorlatára. In: Kovács István – Kovács Istvánné – Óbis Hajnalka: A változó történelemoktatás. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2015, 7–63. o.
- Kósa Maja: Történelemtanárok episztemológiai nézeteinek interjú vizsgálat: egy pilot kutatás tanulságai. Iskolakultúra, 31. évf. (2021) 11-12. sz. 16–27. o.
- Kratochvíl, Viliam: Etnikai sztereotípiák a történelemtankönyvek „mi” és „ők” konstrukcióiban. Történelemtanítás, 2. évf. (2011) 3. sz.
- Kronstein Gábor: A történelemtanítás esélyei a posztmodern korban. Új Pedagógiai Szemle, 44. évf. (1994) 10. sz. 13–28. o.
- Lőrinc László: Bevezetés a csapdatopográfiába. Történelemtanárok Egylete, 2011. május 17.
- Lőrinc László: Alszanak az órán! Dramaturgia és feszültségteremtés a történelemtanításon. Történelemtanárok Egylete, 2009. április 16.
- Ormos Mária: Történelem és iskola. Iskolakultúra, 5. évf. (1995) 8–9. sz. 29–34. o.
- Pandel, Hans-Jürgen: *Geschichtsdidaktik*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., 2013.
- Popp, Susanne: „Az emberiség történelme”, „egyetemes történelem”, „világtörténelem”, „nagy történelem”, mint az iskolai történelemtanítás didaktikai megközelítései. Történelemtanítás, 12. évf. (2021) 3. sz.
- Romsics Ignác: A történetírás objektivitásának mítoszáról és a múlt mitizálásának elfogadhatatlanságáról. In: Romsics Ignác: Múltról a mának. Tanulmányok és esszék a magyar történelemről. Osiris, Budapest, 2004, 409–429. o.
- Salamon Konrád: Magyarságtudat és történelemtanítás. Történelemtanítás, 1. évf. (2010) 2. sz.
- Seixas, Peter: Narrative Interpretation in History (and Life). In: Thünemann, Holger et al. (Hrsg.): *Begriffene Geschichte – Geschichte begreifen: Jörn Rüsen zu Ehren*. Peter Lang, Frankfurt am Main–Bern–Bruxelles–New York–Oxford–Warszawa–Wien, 83–99. o.

Szabolcs Ottó: Az iskolai történelemtanítás egysége. In: Szabolcs Ottó: Történelempedagógiai írások II. ELTE Bölcsészettudományi Kar – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 2002, 57–62. o.

Szabó Márta referátuma. In: F. Dárdai Ágnes: Műhelykonferencia II. (Referátumok) F. Dárdai Ágnes, Závodszy Géza, Katona András, Vajda Barnabás, Jakab György, Szabó Márta, Kaposi József referátumai. Történelemtanítás, 1. évf. (2010) 2. sz.

Száray Miklós: A középiskolai kerettanterv kérdései. Módszertani lapok. Történelem, 8. évf. (2001) 2. sz. 1–6. o.

Száray Miklós: A térkép szerepe és elemzése a történelemórán. Történelemtanítás, 1. évf. (2010) 2. sz.

Szebenyi Péter: Történelemtanításunk a korszerűsítés útján. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.

Szebenyi Péter – Vass Vilmos: Történelemtudás és nemzeti azonosságtudat. Iskolakultúra, 12. évf. (2002) 2. sz. 30–51. o.

Tomka Béla: Miért tanulmányozzuk a történelmet? Bevallott és rejtett célok. Történelemtanítás, 9. évf. (2018) 1–2. sz.

Vajda Barnabás: Mire való korunkban a történelem tanítása? Katedra, 13. évf. (2006) 6. sz. 7–8. o.

Vajda Barnabás: Forgácsok egy új történelemdidaktikából II. A forrásfeldolgozó munka didaktikája és metodikája – elmélet. Történelemtanítás, 1. évf. (2010) 4. sz.

Vajda Barnabás: Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába. Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárom, 2018.

Varga Emese: Történelmi játékfilmek a történelemtanításban. Történelemtanítás, 4. évf. (2013) 2. sz.

Vas Károly: A történelemtanítás módszertana. Tankönyvkiadó, Budapest, 1968.

Závodszy Géza: Miért tanítunk történelmet? Módszertani lapok. Történelem, 3. évf. (1996) 4. sz. 1–2. o.