

**Jancsák Csaba – Kojanitz László – Kósa Maja –
Kiss Gábor Ferenc – Mezei Mónika**

MTA–SZTE Elbeszélte Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport

A gyakorlaton alapuló kutatási tényektől a kutatási tényeken alapuló gyakorlatig – elbeszélte történelem a történelemoktatásban

2016 és 2020 között az MTA–SZTE Elbeszélte Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport három téma (Magyarország részvétele a második világháborúban, a magyarországi holokauszt és az 1956-os forradalom) esetében fejlesztett ki szemtanúkkal készült videóinterjú-részleteket alkalmazó tanórákat, továbbá vizsgálta a beválást, illetve a diákokra kifejtett hatásokat. A 2017–2018 közötti kísérleti órák kapcsán folytatott eredményei alapján újraformálódott a tanórák tartalma, majd az átdolgozott tanórák megvalósítása esetében (2019–2020) ismét lefolytattuk a tanórák előtti és az órákat követő kérdőíves adatfelvételeket, továbbá videódokumentációval is rögzítettük és ennek talaján elemeztük a tanórák megvalósulását. Kutatási adataink alapján azt konstatálhattuk, hogy a tantárgypedagógiai kutatási tényeken alapuló tananyagfejlesztés eredményeként olyan tanóratervek és megvalósítások születhetnek, amelyek fejlesztik a tanulókat abban, hogy képesek legyenek kritikusan közelíteni a műltről szóló interpretációkhoz. Az interjúk feldolgozása segít a diákoknak megkülönböztetni egymástól a történelmi emlékezet három szintjét: a személyest, a közösségit és a történettudományit. A videóinterjúk a történelemoktatásban hatékonyan alkalmazhatóak, ha ez összekapcsolódik a történelmi gondolkodást fejlesztő tanítási stratégiák alkalmazásával.

Bevezetés

A múltból az nem tűnik el, „amit a társadalom minden korszakban a maga mindenkori vonatkoztatási keretei közt rekonstruálni képes” (Halbwachs, 2000a. 46.). A neveléstudományok a modern empirikus társadalomtudományok egyikeként (Csapó, 2020) e tárgyban azzal gazdagították a tudományos szemléletmódot, hogy rámutattak arra: a közösségek identitását erősítő tényezőként milyen óriási hatása lehet az ifjú nemzedékek számára a múlt eseményei szerkesztett bemutatásának és iskola-rendszerbe szervezett megtanításának. Az utóbbi években a hazai történelemtanítás

szakmódszertana, tantárgypedagógiája is fokozott érdeklődést mutat a történelemmel mint konstrukcióval és kritikai megközelítéseivel kapcsolatos kutatási eredmények iránt, ennek indítószikráját az iskola világának átalakulása és a tömegmédiá ifjú korosztályok gondolkodására tett hatásának felerősödése jelentette (Dárdai, 2010; Kaposi, 2017; Jancsák, 2019a, 2019b; Kojanitz, 2019, 2020).

A legutóbbi években a nevelés- és oktatáskutatás kitérés pontokat, innovációs modelleket keresve (Seixas és Peck, 2004; Seixas, 2016) reflektálni próbál a politikai/gazdasági hatalmi tényezők, manipulátorok, hír- és ténykonstruálók, a félelemipar (Beck, 2008) világa, valamint (a társadalom által elvárt szerepének megfelelően) az iskola fejlesztette kritikai gondolkodás, a cselekvő és aktív állampolgári kompetenciák között feszülő ellentétekre. Nevelés vagy propaganda? – tette fel a kérdést Pratkanis és Aronson (1992), amely napjainkra újra aktuálissá vált. Az új nemzedékek állampolgári szocializációja szempontjából mi a történelem, a történettudomány és a történelemtanítás célja: a kritikai gondolkodás fejlesztése (pl. a forráselemzés, forráskritika), vagy a kollektív emlékezet megőrzése (Metzger és McArthur, 2018; Kelly, 2018)? E dilemmát gondolta át Rösen (1994) és Megill (1994) alapján Seixas (2016), és arra jutott, hogy a történettudomány és a történelemtanítás úgy helyezkedik el a társadalmi kulturális térben, hogy a múlt reprezentációi a kollektív emlékezetben a kultúra elemei között találnak befogadásra. A társadalmi és kulturális környezetbe ágyazott tehát, és a társadalmi értékorientációk mentén dinamikusan formálódik, de formálja is az értékpreferenciákat, az értékítéletek szerkezetét, ugyanakkor kritikai és igazságkereső értéke miatt messze túlmutat a múlt aktuálisan, ideológiailag vezérelt reprezentációin (pl. az emlékezetpolitikán).

Az új évezredben a tömegmédiá befolyása a fiatalok gondolkodására jelentősen megnőtt (M. Fazekas és Cs. Czachesz, 2011; Gábor, 2012; Jancsák, 2013; Galán, 2014; Székely és Szabó, 2017; Zsolnai, 2017; Kiss és Pikó, 2018; Pálincás-Purgel, 2019). A web2 és az okoseszközök megjelenésével, illetve a családban beszélgetéssel töltött idő csökkenésével együtt csökkent a család hatása a gyermekek gondolkodására és értékorientációira, miközben a kortárs csoportok és a virtuális ifjúsági közösségek szerepe felértékelődött. A valós baráti közösségek helyét átvették a virtuális referenciacsoportok és referenciaszemélyek, az egyes személyt befolyásoló influenszerek. Az iskoláskorú gyermekek alapvető információforrásként használják az internetet, s ezért fokozottan ki vannak téve a hoaxok, tévképzetek, manipulatív információcsoportosítások, hamis tényállítások hatásának. Ezen új típusú ifjúsági sebezhetőséget az IKT-eszközök robbanásszerű megjelenése kapcsán – akkor még hipotetikusán – az új évezred elején a fiatalok professzionális IKT-státuszának dimenzióit feltáró vizsgálatuk zárásaként vetették fel először hazai ifjúságszociológusok (Gábor, Kabai és Matiscsák, 2003). Az azóta már kutatások sora által kimutatott digitális sebezhetőséget felerősíti a fokozódó izolálódás, begubózás jelensége, ami a gyermek és fiatal személy kilépését jelenti a hagyományos értelmező közösségek (a család) szűrőrendszerének a tévképzetek terjedését és a manipulációt korlátozó hatása alól. A screenager nemzedék preferenciáit és szokásait, életvilágának legfontosabb sajátosságait Smith (2012) a következő jelszavakkal foglalja össze: „a számítógép nem technológia”, „az internet jobb, mint a tévé”, „a valóság nem valóságos ezentúl”, „inkább tedd, mint tudd”, „használd a számítógépes játékokat a logikád fejlesztéséhez”, „a multitalking egy életvitel”, „gépelés a kézírás helyett”, „kapcsolatban maradni rendkívül lényeges”, „zéró tolerancia a késlekedőkkel [a nem használókkal] szemben”, „a fogyasztó és alkotó összemosódása” (nincs többé originalitás, csak autenticitás).

A család intézményének formálódásával napjainkra a beszélgetéssel töltött idő a reggeli készülődéshez és az esti lefekvéshez kapcsolódó rituálék időszakára szűkült le. Ennek következtében a családtörténeteknek a nagyszülők és a szülők általi hagyományos elbeszélési időkeretei eltűnnek az együttlétekből. Ennek okát részben a többgenerációs együttélési modell megszűnésében lelhetjük meg, részben pedig abban is, hogy

a kilencvenes évektől kezdődően kitolódott a gyermekvállalás életkora (Gábor, 2012) – mindezek miatt a tizenévesek többségének elérhetetlen a nagyszülői történetmesélés. Élesíti ezt a hiányt a történelmi múlt egyes eseményeinek (pl. a második világháború, a holokauszt, a Rákosi-rendszer kiépülése, az 1956-os forradalom, a Kádár-rendszer hét-köznapi, a rendszerváltoztatás eseményeinek) már a szülői és nagyszülői generációk közötti „kibeszéletlenség” is (Jancsák, 2020).

A történelemtanítás ideológiai nevelésre való felhasználásáról a hatalom, a politika által meghatározott kiterjesztett szerepelvárások kapcsán több munka is született hazánkban (ld. Katona és Sallai, 2002). Napjainkban is tanulságos olvasmány a rendszerváltás időszakában Gyáni, Tökéczki, Komoróczy és Miklósi beszélgetése (Melegh, 1992). Míg az iskolás korszaltályok szüleinek nemzedékei és az idősebb nemzedékek számára a család korrigálta a manipulatív ideologikus tartalmakat („...Gyermekek, ez így volt, ahogy elmondtam, nem pedig úgy, ahogy a tankönyvben olvastad, de erről ne beszélj senkinek”), ez a családi szocializációs szerep a fentiek miatt megszűnni látszik. Mindezek után nem meglepő, hogy a mai 14–18 éves fiatalokkal foglalkozó kutatásainkból (Jancsák, 2019a, 2019b) a történelmi múlttól izolálódott, a történelemtől elidegenedett nemzedék képe rajzolódik ki. Mivel a gyermekek értelmező közösségei körében nem folyik diskurzus a történelmi múltrol, a kollektív emlékezetünk egyes elemei (amelyek egyúttal értékhordozó szimbólumok is) elhalványulnak, így a történelmi mérföldkövek a tankönyvközpontú iskolai oktatásban mélyebb háttértudás és attitűdök nélküli szöveggé válnak, és kiüresednek.

A legutóbbi években a gyermekek és fiatalok életvilágát érintő társadalmi, gazdasági, technológiai, életmódbeli és civilizációs változások eredményeként formálódott a történelem és állampolgári ismeretek tantárgy felé megfogalmazódó társadalmi elvárások alkotta szerepkomplexum. Az új szerepelvárások részben a cselekvő és tudatos állampolgári szerepekre érzékenyítésben, az állampolgári nevelésben jelentek meg, részben a kritikai gondolkodás és a történelmi gondolkodás fejlesztése terén, részben pedig a hagyományos, európai transztörténelmi értékek és a kollektív emlékezet megőrzése terén. A történelemtanítás felé megszületett szerepelvárások a közoktatást felkészületlenül érték, egyrészt a szakmapolitikai cselekvések késlekedése, másrészt a tanárképzés (és továbbképzés) kutatási tényeken alapuló modernizációjának késlekedése, harmadrészt pedig a nemzetközi kutatási eredmények hazai kutatási folyamatokban való alkalmazása vonatkozásában történő késlekedések miatt. A történelemtanítás tankönyvvezetlensége okán kevésbé látja el kompetenciafejlesztő, illetve értékátadó/nevelő funkcióját, a történelemtanár-képzésben a történelmi és kritikus gondolkodás, illetve az állampolgári nevelés kérdéseire reflektáló tartalmak nincsenek jelen, a tanárok nem érzik magukat felkészültnek a történelmi tudat / történelmi gondolkodás fejlesztésére és az állampolgári nevelés feladatára (Jancsák, 2020).

A társadalmi/történelmi környezetet megrajzoló (történész-kutatók által megvitatott, lektorált és a forráselemzést, illetve forráskritikát megalapozó) szaktárgyi tudáselemek ismerete nélkül biztos talaj nélkülivé válik a történelmi mérföldkövek és a források értelmezése, a tantárgy-pedagógiai alapokról megalapozott történelmi tudatosság és kritikai gondolkodás nélkül a kollektív emlékezetbe manipulatív céllal született tartalmak, téveszmék kerülnek (Jancsák, 2020). A kutatócsoport feladatvállalásával amellet érvelünk, hogy a korszerű történelemtanításnak holisztikus módon a társadalmi értékeket magáénak valló, múltunk-kultúránk elemeit ismerő és alkotó módon értelmező, tudatos állampolgári szerepre kell felkészítenie a fiatalokat.

Az európai történelemtanítással és állampolgári neveléssel foglalkozó szakmai szervezetek, mint a Georg Eckert Institut, a Mémorial de la Shoah, vagy az EuroClio Association for History Educators a kollektív emlékezetet megőrző/formáló nevelést, az *inquiry and evidence based learning* és a multiperspektivikus megközelítésekből fakadó nézetek

kialakítása útján határozták meg (EuroClio, 2020; Modena, 2021). Mindennek következtében a történelemtanítás szakmódszertana tematikájában a vizsgálatok centrumába az úgynevezett hathatós tudás létrejöttének dimenziója került (Chapman, 2021, ld. még: Quality history Education, 2021). Az OECD Learning Compass 2030 dokumentum a transzformatív kompetenciák fejlesztését jelölte meg fő irányként, és a felelősségvállalás (*taking responsibility*), az értékteremtés (*creating new value*), a feszültségek és kényszerhelyzetek csillapítása (*reconciling tensions and dilemmas*) tényezőit hangsúlyozza (OECD, 2019). Ez a globális térben az állampolgári nevelés és kompetenciafejlesztés felértékelődését jelenti, amelynek okadó magyarázatát a demokráciához kapcsolódó társadalmi értékek válságában és a cselekvő és aktív állampolgári szerepek devalválódásában lelhetjük meg (Jakab, 2020; Kaposi, 2020; Kalocsai és Kaposi, 2020). Ugyanakkor az IEA vonatkozó kutatásában a magyar tanulók vélekedései szignifikánsan alacsonyabb értékeket értek el, mint a többi ország diákjai a vitát elősegítő tanórai környezet megítélésében (Torney-Purta, Schwille és Amadeo, 2001). E résztémában folytatott közoktatás-fejlesztési kutatásoknak külön aktualitást ad az, hogy a 2020-ban megszületett Nemzeti Alaptanterv az általános iskola nyolcadik és a középiskola tizenkettedik évfolyamain bevezette az állampolgári ismeretek tantárgyat, amelyre való felkészítés nem, vagy csak érintőlegesen jelenik meg a történelem és állampolgári ismeretek tanárképzésében. Ugyanakkor az állampolgári nevelés csak olyan pedagógusok által valósítható meg, akik képesek a modern pedagógiai módszerek színes repertoárjának alkalmazására.

Az utóbbi évtizedben újra hangsúlyt kapott a történelemtanítás módszertani megújítása, a témánk szempontjából főbb kutatási eredmények is éreztetik hatásukat a tartalmi-szabályozó dokumentumokban. Pozitív elmozdulásként értékelhetjük, hogy a tartalmi-szabályozó dokumentumokban (NAT, kerettanterv), továbbá az új érettségi feladatokban (pl. komplex feladat és esszé) megjelennek a történelem és a történettudomány alapvető kérdései, így például a történelem értelmező természete, a narratív történetformák (Pászka, 2007) forráselemzése, a multiperspektivitás.

Módszertani megjegyzések

Kutatócsoportunk három téma (Magyarország részvétele a második világháborúban, a magyarországi holokauszt és az 1956-os forradalom) esetében fejlesztett ki szemtanúkkal készült videóinterjú-részleteket alkalmazó tanórákat, majd vizsgálta (32 iskolai osztályban tartott tanórák előtt és után, továbbá 12 fókuszcsoportos vizsgálat során) a beválást, valamint a diákokra kifejtett hatásokat (új ismeretszerzés, tárgyi tudás bővülése, ismeretelmélyítés, ismeretek rendszerezése és az érzelmi komponensek esetében egyaránt), majd ezen kutatási eredmények alapján fejlesztettük tovább a tanórák tartalmát. Az első kutatási eredmények tükrében átdolgozott tanórákat a megismételt kérdőíves kutatás mellett videódokumentációval is rögzítettük, majd kvantitatív és kvalitatív kutatási módszerek által újra elemeztük az órák hatásait, az alkalmazott módszerek hatékonyságát, illetve a tanárok és diákok megszólalásait, beszéd-cselekvéseiket. A tanórák egy része a szemtanúkkal készült videóinterjú-részletek támogatásával célozta a felelősség, a szolidaritás, a szabadság, a demokrácia, az empátia, a tolerancia értékeinek megjelenítését és az ezzel kapcsolatos attitűdökre érzékenyítést. Az új tanórák másik dimenziója pedig a történelmi gondolkodás fejlesztését célozta, itt a személyes történelem mint narratív történetforma és forrás jelent meg.

A kutatással kapcsolatos tevékenységek:

2016: Szakmetodikai helyzetkép kialakítása (feltáró jellegű kutatások: kérdőíves kutatás tanulók, valamint történelemtanárok körében, fókuszcsoportos interjúk készítése történelemtanárokkal, óralátogatások).

2016-2017: Tananyagfejlesztés: A személyes narratívák és az oral history módszertani eredményeinek talaján állva interaktív, a videointerjúkat a pedagógiai folyamatba bevonó tanórák kifejlesztése a három témában (2. vh., Holokauszt, 1956-os forradalom és szabadságharc) az általános és a középiskolai történelem tanórához (tehát összesen: 6 db vizualizált tanegység). A tematikus terv és az óratervek elkészülése után a tanóra-anyagok lektorálása és azt követően módszertani műhelymunka a partnerpedagógusokkal a kísérleti tanóra-tervek kialakítása tárgyában.

2017-2018: A tananyagok és a szakmódszertani megvalósítás kísérleti tanórákon történő tesztelése (tanóránként és iskolatípusonként egy-egy videointerjú használó, illetve kontrollvizsgálatként egy-egy hagyományos, tankönyv-vezérelt tanóra esetében), a tanórák tantárgy-pedagógiai elemzése és ezen kutatási eredmények alapján továbbfejlesztése (tematikus munkacsoportokban a partnerpedagógusokkal)

2019-2021: a továbbfejlesztett tanórák megtartása, valamint tantárgy-pedagógiai elemzése és hatásvizsgálata.

A kérdőíves kutatásban megkérdezett tanulók száma (fő)

	általános iskola	gimnázium	összesen
videointerjú	239	180	419
tankönyvvezérelt	53	180	233
összesen	292	360	652

	általános iskola	gimnázium	összesen
holokauszt	47	162	209
II. világháború	0	132	132
1956-os forradalom	245	66	311
összesen	292	360	652

A 2016–2020 közötti kutatások eredményeinek összefoglalása

E fejezetben összegezzük a kutatócsoport legutóbbi öt éves működésének főbb eredményeit, melynek során hivatkozásként szerepeltetjük az elemzések részleteit bemutató tanulmányokat.

A legutóbbi években a gyermekek és fiatalok életvilágát érintő társadalmi, gazdasági, technológiai, életmódbeli és civilizációs változások eredményeként formálódott a történelem és állampolgári ismeretek tantárgy felé megfogalmazódó társadalmi elvárások alkotta szerepkomplexum. Az új szerepelvárások részben a cselekvő és tudatos állampolgári szerepekre érzékenyítésben, az állampolgári nevelésben jelentek meg, részben a kritikai gondolkodás és a történelmi gondolkodás fejlesztése terén, részben pedig a hagyományos, európai transztörténelmi értékek és a kollektív emlékezet megőrzése terén.

Mivel a gyermekek értelmező közösségei körében nem folyik diskurzus a történelmi múltról, a kollektív emlékezetünk egyes elemei (amelyek egyúttal értékhordozó szimbólumok is) elhalványulnak, így a történelmi mérföldkövek az iskolai oktatásban mélyebb háttértudás és attitűdök nélküli szöveggé válnak, és kiüresednek. Ennek okát nemcsak a többgenerációs együttélési modell megszűnésében lelhetjük meg, hanem abban is, hogy a kilencvenes évektől kezdődően a szülői generációk esetében kitolódott a gyermekvállalás életkora, és a múlt eseményei iránt fogékony tizenévesek leg többjének elérhetetlen a nagyszülői történetmesélés. Fokozza ezt a hiányt a történelmi múlt egyes

eseményeinek már a szülői és nagyszülői generációk közötti „kibeszéletlensége” is. Az a három tananyag-téma, amellyel csoportunk kutatásait folytatta, Magyarország második világháborús szerepvállalása, a magyarországi holokauszt vagy az 1956-os forradalom olyan történelmi események, amelyek annak ellenére ilyen kibeszéletlen elemei történelmi emlékezetünknek, hogy az elszenvedők, áldozatok, az események részesei, a szemtanúk közül még jó néhány személy jelen van korunkban, jelen volt a közelmúltban mint a dédszülők, illetve a nagyszülők generációjának tagja. A kibeszéletlenséget fokozza a szakmai diskurzusok, a szakértői párbeszéd hiánya: a „megbeszéletlenség”. Fokozza továbbá az, hogy a szülői generáció nagy része sem hallotta már a család-történeteket, de ha igen, akkor sincs mód, – napjaink hajszoltsága okán – nincs idő a történetmesélésre. A 14–18 évesek körében történt feltáró kutatásainkból a történelmi múlttól izolálódott, a történelemtől elidegenedett nemzedék képe rajzolódott ki előttünk (Jancsák, 2020).

A fiatalok életmódját, életstílusát jelentősen meghatározzák az IKT-eszközök és a virtuális terek, ahogy gondolkodásukat a közösségi tömegmédiá, a virtuális értelmező közösségek. Kutatásunkban tíz válaszadóból kilencnek volt okostelefonja, kétharmaduknak laptopja, a tanulók több mint fele használ otthon asztali gépet is, egyharmaduk rendelkezik tablettel. 94%-uk otthonában van internet. A válaszadók egy átlagos napon (hét közben és hétvégén egyaránt) háromszor annyi időt töltenek internetezéssel, mint családi beszélgetéssel; a tanulók fele minden pillanatban online készenléti állapotban van (Jancsák, 2020). A web2 és az okoseszközök megjelenésével csökkent a család hatása a gyermekek gondolkodására és értékorientációjára, miközben a kortárs csoportok és a virtuális ifjúsági közösségek szerepe felértékelődött. A valós baráti közösségek helyét átvették a virtuális referenciacsoportok és referenciaszemélyek, az egyes személyt befolyásoló influenszerek. Ezt a digitális sebezhetőséget felerősíti a COVID-pandémia hatásaként megjelenő izolálódás, begubózás jelensége, ami a gyermek és fiatal személy kilépését jelenti a hagyományos értelmező közösségek (család, iskola) szűrőrendszerének a tévképzetek terjedését és a manipulációt korlátozó hatása alól.

Ezen problémák új szerepelvárásokat „fogalmaznak” meg a történelemtanítás és a történelemtanárok felé. A kiterjesztett szerepelvárások az iskola hagyományos szerepein (esetünkben a történelem tanításán) felüli szocializációs feladatokat jelentenek. Míg a korábbi generációk esetében a szocializáció jellemzően az iskolán kívüli terekben és jellemzően a családban, a rokoni, illetve ismerősi körökben zajlott, ma a családi-rokoni

Mivel a gyermekek értelmező közösségei körében nem folyik diskurzus a történelmi múltról, a kollektív emlékezetünk egyes elemei (amelyek egyúttal érték-hordozó szimbólumok is) elhalványulnak, így a történelmi mérföldkövek az iskolai oktatásban mélyebb háttértudás és attitűdök nélküli szöveggé válnak, és kiüresednek. Ennek okát nemcsak a többgenerációs együttélési modell megszűnésében lelhetjük meg, hanem abban is, hogy a kilencvenes évektől kezdődően a szülői generációk esetében kitolódott a gyermekvállalás életkora, és a múlt eseményei iránt fogékony tizenévesek legtöbbször elérhetetlen a nagyszülői történetmesélés. Fokozza ezt a hiányt a történelmi múlt egyes eseményeinek már a szülői és nagyszülői generációk közötti „kibeszéletlensége” is.

körben egyre kevésbé megvalósuló szocializációs funkciók ellátását az iskolától (és a pedagógusoktól) várja a társadalom. Ezek: a társadalmi szerepekre való felkészítés körébe tartozó nevelési feladatok, mint a személyes felelősségtudatra, toleranciára, empátiára, szolidaritásra, együttműködésre való képességek, kompetenciák fejlesztése. Továbbá – az előbbieken felül, a web2 kiterjedésével együtt – megjelent az információk gyűjtésére, szelektálására és értelmezésére, a megalapozott véleményalkotásra felkészítő szocializációs szerepek, illetve a társadalmi értékek és normák iránti érzékenyítés, a történelmi tudatosság valamint az állampolgári kompetenciák fejlesztése (Jancsák, 2020; Kojanitz, 2019, 2020).

A magyarországi oktatási rendszer nem készült fel az e jelenségekre adott válaszokra: a történelemtanítás tankönyvvezéreltsége okán kevésbé látja el kompetenciafejlesztő, illetve értékátadó/nevelő funkcióját, a történelemtanár-képzésben a történelmi és kritikus gondolkodás, illetve az állampolgári nevelés kérdéseire reflektáló tartalmak nincsenek jelen, a tanárok nem érzik magukat felkészültnek a történelmi tudat / történelmi gondolkodás fejlesztésére és az állampolgári nevelés feladatára (Jancsák, 2020). A társadalmi/történelmi környezetet megrajzoló (történész-kutatók által megvitatott, lektorált és a forráselemzést, illetve forráskritikát megalapozó) szaktárgyi tudáselemek ismerete nélkül biztos talaj nélkülivé válik a történelmi mérföldkövek és a források értelmezése, a tantárgy-pedagógiai alapokról megalapozott történelmi tudatosság és kritikai gondolkodás nélkül a kollektív emlékezetbe manipulatív céllal született tartalmak, téveszmék kerülnek. Eredményeink alapján amellett érvelünk, hogy a korszerű történelemtanításnak holisztikus módon a társadalmi értékeket magáénak valló, múltunk-kultúránk elemeit ismerő és alkotó módon értelmező, tudatos állampolgári szerepre kell felkészítenie a fiatalokat (Jancsák, 2020; Kojanitz, 2019; Jancsákné, 2020; Kiss, 2020a; Mezei, 2021).

A múlt interpretációnak összehasonlítása felveti azokat a kérdéseket, amelyek megválaszolásában fontos szerepet töltenek be a történelmi megismerés természetére vonatkozó elgondolások (Kojanitz, 2013). A történelmi gondolkodás fejlesztésének egyszerre feltétele és célja is az, hogy a tanulóknak kialakuló kép egyre árnyaltabb legyen. Közhangként hathat, hogy a 21. században a tudás jelentősége megkérdőjelezhetetlen, ám – a világháló üzemszerű működésének következtében – a folyamatosan növekvő információmennyiség feldolgozása állandó kihívás elé állítja a tanulókat és a tanártársadalmat, az információcunami komplexitásában való eligazodáshoz a hatékony episztemikus megismerés nélkülözhetetlen. A kutatócsoportunk kereteiben feldolgozott, episztemológiai nézeteket vizsgáló kérdőív (absztrakt, történelmi témáktól független állításainak köszönhetően) jól alkalmazható hazai kontextusban. A Kósa Maja (2020), a kutatócsoport tagja által adaptált és tesztelt kérdőív lehetővé tesz hazai nagymintás méréseket. (A gyors kitöltésnek köszönhetően a kutatók mellett a gyakorló történelemtanárok is árnyalt képet kaphatnak a diákok történelemmel kapcsolatos nézeteiről, amelyek hatással vannak a múlttal kapcsolatos következtetések minőségére.) A kutatás során az episztemológiai nézetek fejlettségét tekintve a naiv és árnyalt állítások között határozott elkülönülés rajzolódott ki (Kósa, 2019, 2020). Az adatok alapján azt konstatálhattuk, hogy a történelem érdemjegy és a tervezett legmagasabb iskolai végzettség összefüggést mutat a történelmi megismerés árnyalt nézeteivel, tehát minél többet foglalkozik valaki a történelemmel (például beszélget ilyen témákról, vagy iskolai projektben vesz részt), továbbá minél erősebb belső motivációval, pozitív attitűdökkel rendelkezik a történelmi témák és a történelem tanulása iránt, annál inkább kikristályosodnak a megismerés folyamatával kapcsolatos nézetei, és kritikusabb szemlélővé válik (Kósa, 2020).

A videóinterjú-részleteket alkalmazó tanórák elbeszélte történelmi narratíváiban a társadalmi értékdimenziók hangsúlyosan jelen vannak, a tantárgypedagógiai szempontokból megalapozott alkalmazásuk a transztörténelmi társadalmi értékek generációk közötti értékátadási folyamatait támogatják (Jancsák, 2019b; Dávid, 2020; Jancsákné,

2020; Mezei, 2020, 2021). A hagyományok tisztelete mint tradicionális érték, akárcsak a demokrácia, a másik személy elfogadása, a törvény előtti egyenlőség és a vallásos hittel szembeni elfogadás, preferáltabb azon fiatalok körében, ahol az értelmező közösségekben (család, iskola, kortárscsoport) folyik történelmi témákról beszélgetés. Ugyanakkor a családok közel egyharmadában semmiféle történelmi témáról nem esik szó. Az érettségi előtt álló középiskolások fele semmiféle történelmi eseménnyel kapcsolatban nem tudott beszámolni családi érintettségéről. Az ő esetükben különösen fontos hozzáadott pedagógiai értéket jelentettek a videóinterjúk tanórák.

A történelemtanítás tantárgypedagógiája (Dárdai, 2010; Kaposi, 2017; Kojanitz, 2021) abból indul ki, hogy a helyes történelemszemlélet alapja annak kialakítása a tanulóknál, hogy a múlt és a történelem nem ugyanaz. Az általunk kifejlesztett tanórák legfőbb célja az volt, hogy támogassa a fiatalokat abban, hogy ismerjék fel, a különböző történelmi interpretációk milyen kérdésekre adnak választ, és miként függhet ez össze a szerzők helyzetével, szándékaival. Adataink alapján azt konstatálhattuk, hogy a tantárgy-pedagógiai kutatási tényeken alapuló tananyagfejlesztés eredményeként olyan tanóratervek és megvalósítások születhetnek, amelyek fejlesztik a tanulókat abban, hogy legyenek képesek kritikusan közelíteni a múltról szóló feldolgozásokhoz és személyek által közölt beszámolókhöz, természetes dolognak tekintsék azt, hogy a múltbeli eseményeiről különféle (egymásnak akár ellentmondó) szemléletmódokkal találkoznak, és arra is mintát nyújtsanak, milyen történészi/kutatói kritikai gondolkodással forduljanak a forrás felé, hogy képesek legyenek különbséget tenni a közlések között azok tényszerű megalapozottsága, valóságábrázolásának mélysége, és a további vitákra való nyitottsága szempontjából (Kojanitz, 2021).

Az eredményes történelemtanulás egyik fontos feltétele, hogy a tanuló többféle elsődleges forrással találkozzon. Ide tartoznak az elbeszélte történelem forrásai, jelesül a történelmi esemény elszenvedőivel, cselekvő részeseivel videófelvevételeken rögzített visszaemlékezések. Az egyes emberek élményeiről szóló történetek (*life story*) a történelmi helyzeteket, mérföldköveket könnyebben átérzhetővé és elképzelhetővé teszik. A történelemtanításban a személyes narratívák forrásai hatékony eszközök amiatt, mert bevonják a diákokat a mikrotörténelembe. Ugyanakkor lehetőséget adnak a múltról szóló történetek megszületésének elemzésére és kritikai értékelésére (Kojanitz, 2020, 2021; Jancsákné, 2020; Mezei, 2020, 2021). A szemtanúk videóinterjúkban megjelenő visszaemlékezéseinek tanórai alkalmazása a tanulók számára nemcsak azt demonstrálja, hogy a történelmi megismerés folyamata sokszínűbb és árnyaltabb, mint az információk gyűjtése, hanem azt is, hogy a tudományos kutatómunkához hasonló elemző-probléma-megoldó tevékenység (Kojanitz, 2020).

A kutatócsoport által három témakörben kidolgozott videóinterjú részleteket használó tanórákon az oral history források olyan morális/erkölcsi konfliktusokkal és ellenmondásokkal szembesítenek (pl. a felelősség, szolidaritás, empátia, tolerancia társadalmi értékei esetében), amelyek – kutatási eredményeink (Dávid, 2020; Jancsákné, 2020; Mezei, 2020) által bizonyítottan – elgondolkodtatják a diákokat a saját vélekedéseikről és a közösség által vallott értékek, illetve a hétköznapiak során a személyes cselekedeteket irányító praxis-értékek viszonyrendszeréről. Mindez által nemcsak a felelős állampolgári szerepekre érzékenyítenek az ilyen típusú tanórák, hanem a túlzott leegyszerősítések és a megalapozatlan általánosítások veszélyeire is figyelmeztetik a tanulókat (Jancsákné, 2020; Kojanitz, 2021; Mezei, 2021).

A videóinterjúk megjelenése a történelemoktatásban értékes innováció (és a tanulók szemében élményszerű újdonság), amely igen hatékonyan alkalmazható – ha összekapcsolódik a történelmi gondolkodást fejlesztő tanítási stratégiák (Kojanitz, 2018, 2020. 23.) alkalmazásával. Kutatási adataink alapján azt állapíthattuk meg, hogy az oral history forrás önmagában vett beemelése a tanórába ilyen stratégiának nem tekinthető.

Tartárgy-pedagógiai szempontok figyelembevételével beszerkesztve ugyanakkor ígéretes módszertani megoldás lehet.

A Magyarország II. világháborús szerepvállalása témakörében a tesztorák elemzése alapján átforgalmazott tanórákon részt vevő diákok számára a történelmi események jobban megismerhetővé váltak, mélyebb ismereteket szereztek, ami a formálódó, az új típusú érettségire történő felkészülésüket is sokkal jobban segíti. Az adatok alapján azt állapíthattuk meg: azon felül, hogy a tanórák új ismerettel és tanulásokkal is ellátták a tanulókat, eredményességüket jelentősen befolyásolta az, hogy bevonták a tanulókat a történelmi értelmezésbe. A videóinterjú tanóra által közvetíteni tervezett társadalmi értékek (a hűség, a hazaszeret, a felelősség, a szolidaritás, a bátorság, a kockázatvállalás, az önfeláldozás) határozottan megjelentek a tanulók által észlelt értékek között is. A kutatás eredményei rávilágítottak arra, hogy a videóinterjú-részleteket használó tanórák e témakörben eredményesen megvalósíthatóak, amennyiben az a tantárgy-pedagógiai szempontok érvényesítésével a tanulók aktív tanórai részvételével történik (Dávid, 2020; Kiss, 2020b).

A magyarországi holokauszt témakörében fejlesztett tanórák esetében azt láthattuk a kutatás eredményeiben, hogy a videóinterjú tanórák olyan értékeket közvetítenek, mint a felelősség, a szolidaritás és az emberi jogok tisztelete. Hatékonyak, mert a multimédiás eszközök használata során a személyes narratívákat és perspektívákat tartalmazó interjúk feldolgozása fejleszti az empátiát, a kritikus gondolkodást, a multiperspektivitást, a véleménynyilvánítást, a demokratikus működést és más – a felelős állampolgársághoz szükséges – affektív és kognitív készségeket (Jancsák, Képiró és Szőnyi, 2019; Mezei, 2020).

Az 1956-os forradalom témájában született tanórák esetében is azt konstatálhattuk, hogy a videóinterjú-részletekkel támogatott tanórák hatékonyan segítették az információk megértését és az ismeretek elmélyítését, amennyiben a tanórák teret engedtek a tanulói kérdéseknek és az alapos megbeszélésnek (Jancsákné, 2020).

A több éven keresztül zajló kutatási eredmények alapján az is kirajzolódott előttünk, hogy az oral history tématerülete és forrásai lehetőséget adnak arra is, hogy akár hosszabb (3-4 tanórán keresztül átívelő) projekt időkeretében, akár több, párhuzamos életrajzok jellegű feldolgozással (pl. a tantárgyközi koncentrációt és szinergiákat kihasználva, avagy későbbi tananyagok esetében ismét életútinterjú részleteket használva) és komparatív

Kutatásaink eredményei szerint a videó-életútinterjú tanórák során összekapcsolható a kutatásalapú tanulás a történelmi gondolkodás fejlesztésével, mégpedig úgy, hogy a történelemtanítás egyéb korszerű módszerei (pl. a személyes nézetek és előzetes vélekedések ütköztetése, az összehasonlítás és szembeállítás, a vita és közös megbeszélés) is alkalmazhatóak. Ugyanakkor a történelemmel való kapcsolatteremtés szempontjából fontos, hogy az órákon megjelenő hangképes részletek érzelmileg is megszólítsák a diákokat (Kojanitz, 2018), ám oly módon, hogy az érzelmi vetület ne hasson a kritikus-értelmező funkció ellében, ne manipuláljon (ezért a kutatócsoport által készített, illetve felhasznált interjúk esetében kizárólag az elbeszélő szerepelt mozgóképpel és beszédhanggal, ahhoz semmiféle más hangulatfestő elemet nem alkalmaztunk, pl. illusztrációt vagy zenei aláfestést

módon elemezve komplexebb pedagógiai stratégiák mentén alkalmazzák az oktatásban. A videóinterjúk megtámogatták a csoportmunkát, lehetővé tették a véleménynyilvánítást és ütköztetést, ezzel párhuzamosan segítették a kritikai gondolkodás fejlesztését.

Kutatásaink eredményei szerint a videó-életútinterjúk tanórák során összekapcsolható a kutatásalapú tanulás a történelmi gondolkodás fejlesztésével, mégpedig úgy, hogy a történelemtanítás egyéb korszerű módszerei (pl. a személyes nézetek és előzetes vélekedések ütköztetése, az összehasonlítás és szembeállítás, a vita és közös megbeszélés) is alkalmazhatóak. Ugyanakkor a történelemmel való kapcsolatteremtés szempontjából fontos, hogy az órákon megjelenő hangképes részletek érzelmileg is megszólítsák a diákokat (Kojanitz, 2018), ám oly módon, hogy az érzelmi vetület ne hasson a kritikus-értelmező funkció ellenében, ne manipuláljon (ezért a kutatócsoport által készített, illetve felhasznált interjúk esetében kizárólag az elbeszélő szerepelt mozgóképpel és beszédhanggal, ahhoz semmiféle más hangulatfestő elemet nem alkalmaztunk, pl. illusztrációt vagy zenei aláfestést). A személyes mikrotörténelem ilyen hangképes megjelenítése hatékonyan támogatja a tanórai feldolgozás folyamatát. Az interjúk szakdidaktikai szempontok szerinti használata segít a tanulók számára megkülönböztetni egymástól a személyes, illetve a kollektív és a történettudományi emlékezet dimenzióit.

A videó-életútinterjú részleteket alkalmazó tanórák támogathatják a történelemoktatást a múlt releváns tétele szakmethodikai szempontjában is. Kutatási adataink azt mutatták, hogy a fiatalok nagy része a múlttól elidegenedett, és ezért a történelemre úgy tekint, mint amivel neki nincs személyes-családi (családtörténeti) kapcsolata (Jancsák, 2018). Emiatt lehetőséget kell biztosítani a történelemoktatásban „annak érzékeltetésére, hogy a múltban történtek hatásai és következményei ma is velünk élnek” (Kojanitz, 2018. 95.). A történelmi előzmények megismerése ilyen módon támogathatja a mai társadalmat megérintő kérdések és problémák iránti érzékenység kialakítását.

A tanórákat követő kutatás adatai azt is megmutatták, hogy a megkérdezett tanulók közel fele az adott tanóra után beszélgetett az osztálytársakkal a témákról, ugyanakkor a tanulók egyharmada családtagjaikkal is, ezen kutatási eredmények a történelemtanítás „hozzáadott értékére” is reflektálnak és azt is jelentik, hogy a videóinterjúk órák segíthetik a történelemtanítás által képviselt társadalmi értékek internalizálását, illetve támogatják az intra- és intergenerációs értéktranszfer folyamatokat és a kollektív emlékezet megőrzését.

Támogatás

A tanulmány megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program támogatta.

Irodalom

- Chapman, A. (2021, szerk.). *Knowing History in Schools – Powerful knowledge and the powers of knowledge*. University College London Institute of Education. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10118305/1/Knowing-History-in-Schools.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 05. 05. DOI: 10.2307/j.ctv14t477t
- Csapó Benő (2020). Bevezetés: neveléstudományi kutatás és a tudományos eredmények alkalmazása. *Magyar Tudomány*, 181(1), 3–10. DOI: 10.1556/2065.181.2020.1.1
- Dárdai Ágnes (2010). Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás*, 1(1). <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszagon-axxi-szad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/> Utolsó letöltés: 2021. 05. 03.

- Dávid Benjámin (2020). A videóinterjú tanórák hatásai a II. világháború középiskolai történelemoktatásában. *Belvedere Meridionale*, (4), 81–99. DOI: [10.14232/belv.2020.4.6](https://doi.org/10.14232/belv.2020.4.6)
- EuroClio (2020). *Learning to Disagree – Teachers' Guide*. EuroClio. https://www.euroclio.eu/wp-content/uploads/2020/04/EC_TeachersGuide_A4-1.pdf Utolsó letöltés: 2021. 05. 05.
- Gábor Kálmán, Kabai Imre & Matiscsák Attila (2003). *Információs társadalom és ifjúság*. Belvedere Meridionale.
- Gábor Kálmán (2012). *Válogatott ifjúságpszichológiai tanulmányok*. Belvedere Meridionale.
- Galán Anita (2014). Az internetfüggőség kialakulása és prevalenciája. A hazai és nemzetközi kutatási eredmények összefoglalása. *Metszetek*, 3(1), 316–327.
- Halbwachs, M. (2000). A kollektív emlékezet. In Felkai Gábor, Némedi Dénes & Somlai Péter (szerk.), *Szociológia irányzatok a XX. század elejéig*. Új Mandátum. 403–432.
- Jakab György (2020). Az iskolai állampolgári nevelés – a különböző pedagógiai kultúrákban és az ifjúságpszichológiai kutatásokban. *Új Pedagógiai Szemle*, (1–2), 114–132. http://www.epa.hu/00000/00035/00197/pdf/EPA00035_upsz_2020_01-02_114-132.pdf Utolsó letöltés: 2021. 03. 03.
- Jancsák Csaba (2013). *Ifjúsági korosztályok korszakváltásban*. Új Mandátum.
- Jancsák Csaba (2018). Kutatási tényeken alapuló tananyagfejlesztés az MTA–SZTE Elbeszelt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoportban. In: Bánréti Zoltán, Jancsák Csaba, Kósa Maja & mtsaik (szerk.): *Féldőben – Eredmények és perspektívák: MTA Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program Bölcsészeti és Társadalomtudományi Munkacsoportjának konferenciája és szakmai vitája*. MTA–SZTE ETTK. 37–38. https://mta.hu/data/dokumentumok/Tantargy-pedagogiai%20program/Felidos%20szakmai%20beszamolok/Jancsak_Csaba_felidos_beszamolok.pdf Utolsó letöltés: 2021. 03. 03.
- Jancsák Csaba (2019a). Family accounts, narratives, social values and history education. *Belvedere Meridionale*, 31(4), 13–24. DOI: [10.14232/belv.2019.4.2](https://doi.org/10.14232/belv.2019.4.2)
- Jancsák Csaba (2019b). Value crisis and change of values: In the mirror of social values and history education in Hungary. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(3), 565–568. DOI: [10.1556/063.9.2019.4.59](https://doi.org/10.1556/063.9.2019.4.59)
- Jancsák C., Szőnyi, E. & Képiró, Á. (2019). The Impact of Video Testimonies in Holocaust Education in Hungary. *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture*. 161–179.
- Jancsák Csaba (2020). Családtörténetek hiánya, történelemtől elidegenedett nemzedék, új ifjúsági sebezhetőségektörténelemtanítás. *Magyar Tudomány*, 181(8), 1014–1021. DOI: [10.1556/2065.181.2020.8.2](https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.8.2)
- Jancsákné Majzik Andrea (2020). Az 1956-os forradalom általános iskolai tanításának tantárgy-pedagógiai tanulságai. Történelemoktatás és állampolgári nevelés életútinterjúk használatával. *Belvedere Meridionale*, (4), 50–65. DOI: [10.14232/belv.2020.4.4](https://doi.org/10.14232/belv.2020.4.4)
- Kalocsai Janka & Kaposi József (2019). Tanítjuk vagy tanuljuk a demokráciát? Egy felmérés és tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, 69, 17–32. https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz_2019_11-12_belvivorito_online.pdf Utolsó letöltés: 2021. 05. 05.
- Kaposi József (2017). Skills Development Tasks and the Development of Historical Thinking. In Fehérvári, Anikó (szerk.), *Curriculum, Effectiveness, Equity*. OFI. 9–22.
- Kaposi József (2020). Issues concerning education for democracy in contemporary Hungary. In Popp, S. & mtsaik (szerk.), *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture, History Didactics and Public History, Yearbook 41*. Wochenschau Verlag. <https://yearbook-ishd.wochenschau-verlag.de/index.htm> Utolsó letöltés: 2021. 05. 05.
- Kelly, M. T. (2018). *Teaching History in the Digital Age*. University of Michigan Press. DOI: [10.3998/dh.12146032.0001.001](https://doi.org/10.3998/dh.12146032.0001.001)
- Kiss Hedvig & Pikó Bettina (2018). Problémás okostelefon- és internethasználat középiskolás és egyetemista fiatalok körében – a veszélyeztetettség meghatározása klaszteranalízis alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, 68(5–6), 22–43.
- Kiss Gábor Ferenc (2020a). „Kronika”, mint történelmi forrás egy interaktív tanórához. *Emlékeztető*, (1–4), 33–41.
- Kiss Gábor Ferenc (2020b). „Kronika”, mint történelmi forrás a videóinterjú tananyagokhoz. In Juhász Márta Klára, Kaposi József & Szőke-Milinte Enikő (szerk.), *Változások a pedagógiában – A pedagógia változása*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. 241–249.
- Kojanitz László (2013). A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra*, 23(2), 28–48.
- Kojanitz László (2018). Az elbeszelt történelem forrásainak alkalmazása a történelemórákon. *Új Pedagógiai Szemle*, (9–10), 77–96.
- Kojanitz László (2019). A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái. *Iskolakultúra*, 29(11), 54–77. DOI: [10.14232/iskult.2019.11.54](https://doi.org/10.14232/iskult.2019.11.54)
- Kojanitz László (2020). A történelmi interpretáció és az oral history az oktatásban. *Belvedere Meridionale*, 32(4), 16–33. DOI: [10.14232/belv.2020.4.2](https://doi.org/10.14232/belv.2020.4.2)
- Kojanitz László (2021). *A történelmi gondolkodás fejlesztése*. Belvedere Meridionale.

- Kósa Maja (2019). A Comparison of Ethnic Majority and Minority Students' Epistemological Beliefs about History. *Belvedere Meridionale*, 31(4), 25–34. DOI: 10.14232/belv.2019.4.3
- Kósa Maja (2020). Egy történelemről alkotott episztemológiai nézetek vizsgáló kérdőív magyarországi adaptálása. *Iskolakultúra*, 30(4), 97–109.
- M. Fazekas Ágnes & Cs. Czachesz Erzsébet (2011). Középszintű tanulóknak számítógép- és internethasználati szokásai. *Iskolakultúra*, 21(8–9), 120–134.
- Megill, A. (1994). Jörn Rüsen's Theory of Historiography: Between Modernism and Rhetoric of Inquiry. *History and Theory*, 31(1), 39–60. DOI: 10.2307/2505651
- Melegh Attila [interjú] (1992): Kié a történelem? *Beszélő*, 2(50–51), 35–36. <http://beszelo.c3.hu/cikkek/kie-a-tortenelem> Utolsó letöltés: 2020. 02. 14.
- Metzger, S. A. & McArthur Harris, L. (2018, szerk.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell. DOI: 10.1002/9781119100812
- Mezei Mónika (2020). Teaching about the Holocaust using video testimonies – pedagogical aims and research results of the impact and efficacy of lessons. *Belvedere Meridionale*, 32(4), 34–49. DOI: 10.14232/belv.2020.4.3
- Mezei Mónika (2021). Aktív állampolgárságra nevelés multimédiás tananyagok segítségével. In Juhász Erika, Kozma Tamás & Tóth Péter (szerk.), *Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 100–111.
- Modena, A. & mtsai (2020). Rethink. A Teacher's Guide to Remembrance Education, <https://rethink-education.eu/wp-content/uploads/rethink-teachers-guide-handbook.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 05. 05.
- NAT 2020. A Kormány 5/2020 (I.31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012 (VI.4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 17. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/f06f631fa3d60f9bef336bbc648efe704d0df73c/megtekintes> Utolsó letöltés: 2021. 02. 13.
- Pálinkás-Purgel Zsuzsa (2019). Alfa generáció – a „digitális bébik” kora. *Új Köznevelés*, (1–2). <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/alfa-generacio-a-digitalis-bebik-kora>
- Pászka Imre (2007). *Narratív történetformák*. Belvedere Meridionale.
- Pratkanis, A. & Aronson, E. (1992). *A rábeszélő gép*. Ab Ovo.
- Quality History Education In The 21st Century*. (2021) Council of Europe 2021. <https://rm.coe.int/prems-108118-gbr-2507-quality-history-education-web-21x21/16808eace7>
- Rüsen, J. (2004). History, Memory and Historical Distance. In Seixas, P. (szerk.), *Theorizing Historical Consciousness*. University of Toronto Press.
- Seixas, P. & Peck, C. (2004): Teaching historical thinking. In Sear, A. & Wright, I. (szerk.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Pacific Educational Press. 109–117.
- Seixas, P. (2016). A History/Memory Matrix for History Education. *Public History Weekly*, 4(6). DOI: 10.1515/phw-2016-5370
- Smith, E. E. (2012). The Digital Native Debate in Higher Education: A Comparative Analysis of Recent Literature. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 38(3). DOI: 10.21432/T2F30
- Székely Levente & Szabó Andrea (2017, szerk.). *Ezek a mai magyar fiatalok!* (Magyar Ifjúság Kutatás). Új Nemzedék Központ Nonprofit Kft.
- Torney-Purta, J., Schwillie, J. & Amadeo, J. (2001, szerk.): *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. IEA.
- Zsolnai Anikó (2017): A média hatása a szociális viselkedésre és a társas kapcsolatok alakulására serdülőkorban. *Educatio*, 26(2), 246–256. DOI: 10.1556/2063.26.2017.2.7

Absztrakt

2016 és 2020 között az MTA–SZTE Elbeszélte Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport három téma (Magyarország részvétele a második világháborúban, a magyarországi holokauszt és az 1956-os forradalom) esetében fejlesztett ki szemtanúkkal készült videóinterjú-részleteket alkalmazó tanórákat, továbbá vizsgálta (32 iskolai osztályban tartott tanórák előtt és után, a kutatás öt éve alatt összesen 652 fő kérdőíves kutatásával, valamint 12 fókuszcsoportos vizsgálat során) a bevlást, illetve a diákokra kifejtett hatásokat (új ismeretszerzés, tárgyi tudás bővülése, ismeretelmélyítés, ismeretek rendszerezése és az érzelmi komponensek esetében egyaránt). A 2017–2018 közötti kísérleti órák kapcsán folytatott eredményei alapján újraformálódott a tanórák tartalma, majd az átdolgozott tanórák megvalósítása esetében (2019–2020) ismét lefolytattuk a tanórák előtti és az órákat követő kérdőíves adatfelvételeket, továbbá videódokumentációval is rögzítettük és ennek talaján elemeztük a tanórák megvalósulását. Az elemzés homlokterében az alkalmazott módszerek hatékonysága állt, illetve a tanárok és diákok megítélésai, beszéd-cselekvéseik, és a tanulók tanórákról alkotott vélekedései. A tanórák egy vetülete a szemtanúkkal készült videóinterjú-részletek alapján célozta a felelősség, a szolidaritás, a

szabadság, a demokrácia, az empátia, a tolerancia értékeinek megjelenítését és az ezzel kapcsolatos attitűdökre érzékenyítést, a tanórák másik dimenziója pedig a történelmi gondolkodás fejlesztésére irányult, itt a személyes történelem mint narratív történetforma és forrás jelent meg. Kutatási adataink alapján azt konstatálhattuk, hogy a tantárgypedagógiai kutatási tényeken alapuló tananyagfejlesztés eredményeként olyan tanóratervek és megvalósítások születhetnek, amelyek fejlesztik a tanulókat abban, hogy képesek legyenek kritikusan közelíteni a múlttól szóló interpretációkhoz. Az interjúk feldolgozása segít a diákoknak megkülönböztetni egymástól a történelmi emlékezet három szintjét: a személyest, a közösségit és a történettudományit. A videóinterjúk a történelemoktatásban hatékonyan alkalmazhatóak, ha ez összekapcsolódik a történelmi gondolkodást fejlesztő tanítási stratégiák alkalmazásával.