 DOI: 10.14232/ISKKULT.2021.11–12.3

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

MTA–SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport

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

2016 és 2020 között az MTA–SZTE Elbeszélt 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 múltról 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 iskolarendszerbe 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 tömegmédia ifjú korosztályok gondolkodására tett hatásának felerősödése jelentette (Dárdai, 2010; Kaposi, 2017; Jancsák, 2019a, 2019b; Kojanitz, 2019, 2020).

A legutóbbi években a nevelés- és oktatáskutatás kitörési 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 megfelelve) 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 Rüsen (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 tömegmédia 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; Pálinkás-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 kortárscsoportok 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 hipotetikusan – 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 multitasking 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 hétköznapjai, a rendszerváltoztatás eseményeinek) már a szülői és nagyszülői generációk közötti „kibeszéletlensége" 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, Tőkéczki, Komoróczy és Miklósi beszélgetése (Melegh, 1992). Míg az iskolás korosztályok szüleinek nemzedékei és az idősebb nemzedékek számára a család korrigálta a manipulatív ideologikus tartalmakat („…Gyermekem, 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 múltról, 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 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 (Jancsák, 2020). A kutatócsoport feladatvállalásával 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.

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 videointerjút 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**
videointerjús	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 összegzése

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 legtöbbjének 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 tanagyag-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 családtörténeteket, 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).

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 legtöbbjének elérhetetlen a nagyszülői történetmesélés. Fokozza ezt a hiányt a történelmi múlt egyes eseményeinek már a szülői és nagyszülői generációk közötti „kibeszéletlensége” is.

A fiatalok életmódját, életstílusát jelentősen meghatározzák az IKT-eszközök és a virtuális terek, ahogy gondolkodásukat a közösségi tömegmédia, 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 értékorientációira, miközben a kortárscsoportok 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

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 kiterebélyesedésével 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 tanulókban kialakuló kép egyre árnyaltabb legyen. Közhelyként 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 köszönthetően 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 elbeszélt 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 érintettségről. Az ő esetükben különösen fontos hozzáadott pedagógiai értéket jelentettek a videóinterjús tanórák.

A történelemtanítás tantárgypedagógiája (Dárdai, 2010; Kaposi, 2017; Kojanitz, 2021) abból indul ki, hogy a helyes történelemszemlélet alapja annak kialakítása a tanulókban, 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 beszámolókhoz, természetes dolognak tekintsék azt, hogy a múltbéli 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 elbeszélt történelem forrásai, jelesül a történelmi esemény elszenvedőivel, cselekvő részeseivel videófelvételeken rögzített visszaemlékezések. Az egyes emberek élményeiről szóló történetek *(life story)* a történelmi helyzeteket, mérföldköveket könnyebben átérezhetővé 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-problémamegoldó 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 hétköznapok során a személyes cselekedeteket irányító praxis-értékek viszonyrendszeréről. Mindez által nemcsak a felelős állampolgári szerepekre érzékenyítenek az ilyen típusú tanórák, hanem a túlzott leegyszerűsítések 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 tesztórák elemzése alapján átformált 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 tanulságokkal is ellátták a tanulókat, eredményességüket jelentősen befolyásolta az, hogy bevonták a tanulókat a történeti értelmezésbe. A videóinterjús 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 tantárgypedagógiai 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 videóinterjús 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).

Kutatásaink eredményei szerint a videó-életútinterjús 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

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

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-életútinterjús 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 relevánssá tétele szakmetodikai 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 videóinterjús 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-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/ Utolsó letöltés: 2021. 05. 03.

Dávid Benjámin (2020). A videóinterjús tanórák hatásai a II. világháború középiskolai történelemoktatásában. *Belvedere Meridionale,* (4), 81–99. DOI: 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 ifjúságszociológiai 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 ifjúságszociológiai 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 Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoportban. In: Bánréti Zoltán, Jancsák Csaba, Kósa Maja & mtsaik (szerk.): *Félidőben – 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/Tantargypedagogiai%20program/Felidos%20szakmai%20beszamolok/Jancsak_Csaba_felidos_beszamolo.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

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

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 sebezhetőségek és történelemtanítás. *Magyar Tudomány, 181*(8), 1014–1021. DOI: 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

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_belivborito_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

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). „Krónika", mint történelmi forrás egy interaktív tanórához. *Emlékeztető,* (1–4), 33–41.

Kiss Gábor Ferenc (2020b). „Krónika", mint történelmi forrás a videóinterjús 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 elbeszélt 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/iskkult.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

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). Középiskolás tanulók 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 rábeszélőgép*. 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., Schwille, 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 Elbeszélt 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 beválást, 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 megszólalásai, 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 múltról 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.