 DOI: 10.14232/ISKKULT.2021.11–12.28

Kiss Mária Rita

Szegedi Tudományegyetem Alkalmazott Társadalomtudományok Tanszék

Videointerjúkkal támogatott 1956-os tanórák hatásainak kvalitatív vizsgálata az általános iskola 8. osztályaiban

Az MTA–SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport a 2019-es év folyamán partnerpedagógusai közreműködésével több témában videointerjús tanórákat szervezett, amelyeket az érintett diákokkal folytatott fókuszcsoport-beszélgetések követtek. A tanulmány az általános iskola 8. osztályában A forradalom indítószikrája. A MEFESZ *témájában megtartott tanóra után szervezett 5 fókuszcsoport tapasztalatait összegzi. A kutatási eredmények arra engednek következtetni, hogy tankönyvek absztrakt fogalmakkal teletűzdelt szövegeinek kiegészítése a szemtanúk visszaemlékezéseivel pozitívan hathat a diákok tananyaghoz való viszonyára. A diákok nem az elvont teoretikus megállapításokra, hanem a történelmi szereplők által megélt, de a saját életükben is hasznosítható praktikus emberi tapasztalatokra voltak elsősorban nyitottak. A videointerjús oktatási segédanyagok kiválóan alkalmasak a múlt és a jelen közötti kapcsolatteremtésre, a múlt relevánssá tételére. Ezáltal a történelemoktatás képes hozzájárulni az állampolgári mentalitáskultúra formálásához is.*

Az állampolgári mentalitáskultúra formálásának lehetőségei a történelemórákon

Az alább ismertetett fókuszcsoportos kutatás az MTA Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programban, az MTA–SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport munkája keretében készült. Kutatásunk során többek között arra a kérdésre keressük a választ, milyen pedagógiai előnyökkel jár a videóinterjúk alkalmazása a történelemoktatásában, miképp illeszthetők be az elbeszélt történelem narratív forrásai a hatékony tanítási-tanulási folyamatba. A fókuszcsoportok alanyai olyan történelemórákon vettek részt, ahol a tananyag feldolgozása videóinterjús támogatással valósult meg. Az adatfelvétel 5 általános iskolai végzős osztályban történt, nem sokkal azután, hogy a diákok részt vettek a *Magyarország 1945-től az 1956-os forradalom és szabadságharc leveréséig* témakörön belül *A forradalom indítószikrája. A MEFESZ* témájában megtartott tanórákon. Az órák hasonló módszertani szemlélet jegyében születtek. A kutatócsoport partnerpedagógusai közreműködésével mind az öt tanóra a tantervi anyag kiegészítéseként, az oral history alkalmazásával, videóinterjús támogatással, nem

konvencionális módszertani eszközök felhasználásával valósult meg. Az órák a problémaorientált tananyag-feldolgozás (F. Dárdai, 2007), a kutatásalapú tanítási szemlélet példái, ahol a források nem pusztán a tanultakat megerősítő illusztrációként, hanem az ismeretszerzési folyamat alapanyagaiként, a történelmi gondolkodás fejlesztésének eszközeiként voltak jelen (Kojanitz, 2011). A tanórán kitűzött nevelési célok az állampolgári mentalitáskultúra fejlesztésére is irányultak (Majzik, 2019).

A hagyományos történelemoktatás ismeretátadó és kognitív fejlesztési feladatain túlmutatóan a pedagógus deklarált és implicit céljai között szerepelt a történelmi ismeretek jelenelvűségének, jelenbeli relevanciájának tudatosítása, a történelmi tudat formálása, a kollektív emlékezet fenntartásával a történelmi események tanulságaiból származó, történelmi korszakokon átívelő és civil értékek továbbadása, az állampolgári politikai kulturális értékorientációk fejlesztése, s mindezzel – végső soron – a tanórákon részt vevők politikai kultúrájának formálása is.

Az órák után megtartott fókuszcsoportos beszélgetésekben a moderátorok kérdései annak feltárására irányultak, hogy a diákok számára milyen hozzáadott értéket hordoznak ezek a tanórák a hagyományos módszerrel megtartott történelemórához képest. A kérdések jellemzően két irányba mutattak. 1. Érzékelnek-e különbséget a tanulók a hagyományos frontális munkával megtartott történelemóra és az oral historyn alapuló tananyag-feldolgozás között, s ha igen, melyek ezek? 2. Alkalmasak-e a videóinterjús mikronarratívák feldolgozására irányuló tanítási stratégiák a tanulók érdeklődésének felkeltésén túl – ami persze önmagában is értékelendő eredmény – a történelemoktatás előtt álló olyan kihívásoknak való megfelelésre, mint a múlt jelen kontextusába való helyezése, a személyes kapcsolatteremtés a történelemmel, a multiperspektivitás érzékeltetése, a morális dilemmák és történelmi traumák feldolgozása?

A történetírás elbeszélő műfaj, melyben az ok-okozati kapcsolatokat feltáró történeti narratívák magyarázó funkcióval bírnak. Az elbeszélésekben megjelenő történelem az elbeszélő szándékának, választott nézőpontjának, retorikai pozíciójának függvényében más-más módon áll össze, a történelem más-más szeletének megvilágítását teszi lehetővé. Ebben a dolgozatban az általános tendenciákat, a felszínen zajló, a nagy politikatörténeti, társadalom- és gazdaságtörténeti összefüggéseket bemutató, s így szükségszerűen az elvontság magasabb szintjén álló szövegeket makronarratíváknak nevezzük, s a tankönyvi szövegeket is ebbe a kategóriába soroljuk. Hozzájuk képest mikronarratívának tekintjük a videóinterjúk elbeszéléseit, amelyek a történelmet a megélt személyes tapasztalatok tükrében, emberi oldalról, „alulnézetből" világítják meg. A mikronarratívák értelmezési kerete a mindennapi élet, segítségükkel az átlagember társadalmi valóságának rekonstruálása válik lehetővé. Az egyént mint társadalmi szereplőt vagy akár mint az események elszenvedőjét mutatják be, a történelem emberi életre gyakorolt hatását egyedi példákon keresztül szemléltetik. A szemtanúk elbeszéléseinek feldolgozása során az órákon új dimenziók tárulnak fel: felismerhetővé, értelmezhetővé válnak azok az emberi, családi, közösségi dilemmák, amelyek eldöntése morális szempontok, értékvállalások mentén történik, a tanulók számára érzékelhetővé válik a hétköznapi ember személyes felelőssége is (Szijártó M., 2006, 2011. 7–97.).

A morális dilemmák, történelmi traumák feldolgozásának szocializációs jelentősége feltételezhetően nem szorul külön igazolásra. A múlt relevánssá tétele alatt – Kojanitz László nyomán (Kojanitz, 2018, 2019) – olyan, attitűdformálásra irányuló nevelési stratégiát értünk, melynek eredményeként a tanulók képessé válnak a múlt és jelen közötti összefüggések felismerésére, s nem úgy tekintenek a történelemre, mint amelyhez nekik semmi közük nincs, hanem olyan folyamatként, aminek következményei jelenkori relevanciával bírhatnak.

A vizsgált tanórákon a múlt relevánssá tétele a videóinterjúk változatos kontextusba helyezése által valósult meg. A videóból megismert történet összekapcsolódott más

források és tankönyvi szövegek feldolgozásával. Az állampolgári kompetenciák fejlesztése szempontjából lényeges momentum, hogy a tanulók saját korábbi ismereteik kontextusába helyezték a látottakat, egybevetették azt személyes tapasztalataikkal, majd végül, elvontabb szintre lépve, az általános társadalmi és politikai kérdésekkel. Multiperspektivitás alatt azt értjük, hogy a tananyag elsajátítása különböző történelmi, politikai nézőpontok felhasználásával, változatos múltértelmezési paradigmákon keresztül, vagy éppen eltérő társadalmi pozícióban lévő emberek sajátos látásmódjának bemutatásával történik. A technika alkalmas a többdimenziós történelmi valóságfeltárására. Ez komoly jelenkori relevanciával bír, amennyiben támogatja a tanulókat saját életvilláguk társadalmi-közéleti kérdéseiben, a plurálisan szerveződő közéleti diskurzusokban való eligazodásban. Mindez a történelmen túlmutató, a jelenben is hasznosítható tudást eredményezhet – ami, ismerve a fiatalok politikai kultúrájára vonatkozó empirikus kutatások eredményeit – felbecsülhetetlen jelentőségű az állampolgári mentalitáskultúra formálásának lehetőségei terén.

A tananyaghoz való viszony módosulása

A fókuszcsoportos beszélgetések egyértelműen jelzik: a diákok – még ha ennek okát explicit formában nem is voltak képesek minden esetben megfogalmazni – jelentős különbséget éreznek a hagyományos történelemórák és az elbeszélt történelem forrásainak beemelésével megvalósult oktatás között. A válaszok nemcsak motiváltságukat jelzik, de azt is, hogy ritkán volt részük eddig a tananyag feldolgozásának hasonló módjában. Igazolásként álljon itt néhány tanulói vélemény!

> „[…] a töriórákon csak hallgatjuk, amit mond a tanár, meg jegyzetelünk, de ezen az órán néztünk filmet és riportot az emberről […] aki ebben részt vett.” (8. c)

> „Nekem ez sokkal jobban tetszett, mint hogy üljünk a könyv felett.” (8. b)

> „Szerintem sokkal jobb volt, mint egy tankönyves óra, ahol jegyzetelünk a füzetbe és semmi érdekességet nem tudunk meg.” (8. a)

> „Csodálkoznak, hogy nem szeretjük a töriórát. Hogy szeressük, ha nem tudjuk átélni? Ha nem mutatnak semmit, csak írásban.” (8. c)

> „Én nagyon nehezen tudok tankönyvből tanulni. Nekem ez így jobb, meg segít.” (8. b)

> „Szerintem is nagyon jó volt, meg így jobban is belelátunk a tananyagba, hogy videót nézünk, meg beszélgettünk róla, így jobban meg is lehetett érteni az egészet.” (8. d)

A tanulók egy másik csoportja úgy vélekedett, hogy a legelőnyösebb a tankönyves és videós tananyag-feldolgozás kombinálása. Példa erre a következő hozzászólás:

> „Én mind a kettő tanulási módot szeretem, mert mind a kettőnek megvannak az előnyei, hátrányai. Míg az olvasásból több dolgot fel lehet fogni, nem lehet felfogni a hangulatot, nem lehet együtt érezni az adott illetővel, aki épp mondja, mint amikor legutóbb a videóban tapasztaltunk.” (8. b)

Mint a beszélgetésekből kiderült, a nyolcadikos diákok változatos tanulástechnikákat alkalmaznak az otthoni felkészülés során. Legtöbbjük több forrásból tájékozódik. Néhányan, függetlenül a tanórákon alkalmazott módszerektől, maguktól is eljutottak a videók (pl. *Zanza TV*) segítségével történő otthoni ismeretbővítés gondolatáig.

> „Amikor én szoktam tanulni, akkor először elolvasom a tankönyvet, és ha abból nem értek valamit, videókat szoktam nézni." (8. c)

A tananyaghoz való viszony pozitív irányban történő elmozdulásának hátterében több tényező egymást erősítő, együttes hatását feltételezzük, amit lehetetlen különválasztani egymástól. Az órákon alkalmazott nem konvencionális eszköztár, a cselekedtető tanítás módszertani megoldásai, a csoportmunka mellett a diákok véleményei a videóinterjúk alkalmazásának számos előnyére is rámutatnak. Mint azt a fenti visszajelzésekből is láthattuk, a tankönyvi szövegek absztrakt fogalmakkal teletűzdelt makronarratíváinak felcserélése a szemtanúk mikronarratíváira a pontosabb és teljesebb megértés, valamint a tudás rögzülésének képzetét eredményezték. A diákok válaszai erre a megismerési folyamat során tapasztalt előnyre utalnak:

> „A képeket jobban megjegyezzük. Arra jobban emlékszik az ember, mint a puszta szövegre." (8. a)

> „A tankönyv nem ilyen részletesen írja le, csak kiveszi a lényeget." (8. c)

> „Igen, mert az olyan, hogy kiadják az utasítást, hogy olvasd el, elolvasod és akkor nem is nagyon figyelsz arra, hogy mi történt, mit olvasol." (8. c)

> „A videóban látjuk azt a személyt és azokat az embereket, akik ott voltak és ezt csinálták, a könyvben meg csak le van írva, és elképzelhető, hogy hogy történt, de a videón látod, átéled a helyzetet." (8. c)

> „Látjuk a hangulatot, látjuk, hogy hogyan mondja el, boldog vagy szomorú. Az érzelmeket átadja." (8. c)

> „Jobban átadja a hangulatát összességében. Ha az ember elolvas egy könyvet, annak is van egy hangulata, beleéli magát az ember. Én is szeretek olvasni egyébként, de alapvetően, ha egy videót nézek, amin egy ilyen közösségi esemény van, és az emberek ilyen lelkesek, összetartanak, az nekem sokkal könnyebben átjön […] nyilván, az ovációt, tapsot, amit az egyetemisták akkor csináltak jó pár százan, azt egy könyv nekem nem fogja átadni." (8. b)

Hasonlóképpen komoly vonzerővel bírt a tanulókra az elbeszélők élményei és történetei által közvetített személyes hitelesség is. A visszaemlékező az órákon a folytonosságot képviselő szemtanúként volt jelen, kapocsként a történelmi múlt és a jelen között. Szemben a tankönyvi szövegekkel, a videók segítségével alulnézetből megismert történelem a diákok számára több értelmezési kapaszkodót, a megértésben több sikerélményt kínált, mivel bennük a történettudományi munkákban nehezen érzékelhető aspektusok is megjelennek. Jól érzékeltetik ezt a kommunizmus törvénytelenségeinek feldolgozása kapcsán elbeszélt élettörténetekre adott tanulói reflexiók. A diákokat magával ragadta a narráció életszerűsége, az eseményeket átélők metakommunikációja. Az érintettség, a beavatottság érzését eredményezte, s ezáltal nyitottabbá váltak az egész témára. Azzal, hogy a korábban személytelennek tekintett történelmi folyamatok

mögé tekintettek, emberi sorsokat ismertek meg, élővé vált számukra a történelem. Történelmi tényismeretük a személyes történetek bázisára épült, maga a tananyag is természetessé, emberléptékűvé vált, élettel teli lett, a történelmi szereplők pedig „emberi lényekké" alakultak, akikkel „együtt lehet érezni".

> „Azok tényleg ilyen élő emberek voltak." (8. d)

> „Nem csak egy név, akit megtanultunk az órákon." (8. a)

> „Míg az olvasásból több dolgot fel lehet fogni, nem lehet felfogni a hangulatot, nem lehet együttérezni az adott illetővel, aki épp mondja, mint amikor legutóbb a videóban tapasztaltunk." (8. b)

A mediatizált társadalmakban a kommunikációs közeg radikális átalakulása zajlik napjainkban is. A világ dolgairól való spontán tanulás lehetőségeit az információs társadalom adta technikai fejlődés nemcsak megsokszorozta, de át is rendezte az információszerzés és az információbefogadás csatornáinak prioritási sorrendjét. Ma már kutatások igazolják a vizuális észlelési csatorna újra megnövekedett szerepét (Molnár és Papp, 2017). Az életmesék, az emberek hétköznapi bölcsességei, amelyek mindig is komoly szerepet játszottak a világ dolgairól való tudás spontán átörökítésében, ma sem tűntek el, csak új formában jelentkeznek. A digitális nemzedék szociokulturális sajátosságait egy olyan szocializációs közeg alakítja, ahol a hagyományos médiumokban nyilatkozó, sokszor bizalmatlansággal kezelt hivatalos hírforrások és szakértők tudományos igazságai helyett hétköznapi emberek véleményei hangzanak el. A Z és alfa generáció által olyannyira preferált YouTube-bulvárhősök, a vloggerek és influenszerek személyes, hangképes üzenetei, a „beszélő fejek" komoly szerepet játszanak a világról való gondolkodásuk formálásában. Ebben az értelmezési keretben elmondhatjuk, hogy a videóinterjús tanítási stratégia a fiatalok által egyébként is naponta használt, és ezért számukra a legtermészetesebbnek ható információszerzési utat használja a pedagógiai célok megvalósítására, miközben nem mond le a tudományos tények közvetítéséről sem. Nem meglepő tehát, hogy többen kiemelték a látottak rájuk gyakorolt nagy hatását.

A visszaemlékező az órákon a folytonosságot képviselő szemtanúként volt jelen, kapocsként a történelmi múlt és a jelen között. Szemben a tankönyvi szövegekkel, a videók segítségével alulnézetből megismert történelem a diákok számára több értelmezési kapaszkodót, a megértésben több sikerélményt kínált, mivel bennük a történettudományi munkákban nehezen érzékelhető aspektusok is megjelennek. Jól érzékeltetik ezt a kommunizmus törvénytelenségeinek feldolgozása kapcsán elbeszélt élettörténetekre adott tanulói reflexiók. A diákokat magával ragadta a narráció életszerűsége, az eseményeket átélők metakommunikációja. Az érintettség, a beavatottság érzését eredményezte, s ezáltal nyitottabbá váltak az egész témára. Azzal, hogy a korábban személytelennek tekintett történelmi folyamatok mögé tekintettek, emberi sorsokat ismertek meg, élővé vált számukra a történelem.

„Abban több, hogy amit elolvasunk, azt bárki leírhatta, de amit így megnézünk, attól az embertől hallottuk, aki átélte. Még az is sokkal jobb, mintha elolvasnánk, ha a nagyszüleink mesélnek róla, mert ők ugye átélhették ezt.” (8. c)

„[…] amikor az a bácsi beszélt, aki ott volt a forradalom kitörésekor, része volt benne. Az csodálatos volt. Szinte mintha ő mesélte volna személyesen nekem, ez nagyon izgalmas. Így sokkal jobban áttekinthető volt, mintha magamnak olvastam volna, mert ezt elmesélték.” (8. a)

Mint kiderült – de talán a megváltozott információszerzési szokásokról írtak tükrében nem is annyira meglepő –, számos diák esetében nagyobb hitele van az eseményeket átélő visszaemlékezőnek, mint a tankönyvek szerzőinek. Hiszen – mint mondták – a tankönyv szövegét „bárki leírhatta”, de „ő ott volt”, a „saját szemével látta” az eseményeket. A személyes hitelesség varázsa a szemtanú látásmódjával való túl könnyű azonosuláshoz vezethet a tanulóknál a történelemórákon is.

„Moderátor: „[…] azért nagyon idősek ezek a bácsik, nénik. A holokauszt túlélők még idősebbek, mint az ’56-osok. Hogy akkor az emberben van egy ilyen, hogy biztos, hogy jól emlékszik?

Szerintem ugye nagyon pozitív és nagyon negatív élmények beégnek az ember tudatába, nem fogja könnyen elfelejteni. […]” (8. b)

„Ha több forrás is megerősíti, több idősebb ember, aki esetleg átélte, vagy ha neki a szülők is ezt mesélték, akkor nagy eséllyel szóródik, ami nem igaz, és marad, ami az igaz, a valóság.” (8. b)

A kritikai gondolkodás fejlesztése a történelemoktatásban talán ezen a ponton a leginkább kézenfekvő feladat. A forráskritikai kompetenciáknak a videóinterjús órákon az elbeszélő társadalmi státuszának beazonosításával, a közölt információk történelmi kontextusba helyezésével vagy épp az eltérő nézőpontokat képviselő személyek szerepeltetésével történő fejlesztése természetesen túlmutat az adott tanóra keretein. A jelenben is hasznosítható készségek felismerése/felismertetése a történelem tantárgyi presztízsének növekedését eredményezheti.

Összességében a fókuszcsoportok résztvevői szerint a felhasznált videóinterjúk egyértelműen hozzájárultak a témában már meglévő ismeretek továbbfejlesztéséhez. A hagyományos oktatási módszerekhez képest bevallásuk szerint több, és a tankönyvétől eltérő információt voltak képesek befogadni, ami végső soron mélyebb és komplexebb megértéshez, az új ismeretek biztosabb rögzüléséhez vezetett. Amit azonban még ennél is fontosabbnak tekintünk: a válaszok a diákok tananyaghoz való viszonyulásának változását tükrözik. A reprodukálandó ismeretekkel kapcsolatban rögzült tipikus távolságtartó attitűdöt, amit talán nevezhetünk a tananyagtól való elidegenedettségnek vagy az érdektelenség érzésének is, egy érdeklődő(bb) viszonyulás, az involváltság érzete, a motiváltság attitűdje váltotta fel. A tanulói hozzáállás módosulása mögött a történelemmel való személyes kapcsolatok megteremtődését látjuk, amit a tanultak morális dimenziójának a tanórákon megvalósuló kibontása tett még teljesebbé.

Az osztály mint múltértelmező és társadalmi orientációs közösség

A tanulók saját társadalmi környezetükben való eligazodása az életben való boldogulásuk előfeltétele, amihez az oktatásnak is hozzá kell járulnia. Az iskolában a formális és nem formális keretek között szerzett tapasztalat és tudás támpontul szolgál a felnőtt életben való eligazodáshoz, ebben az értelemben az iskola társadalmi orientációs funkciót tölt be. Előfeltevésünk, hogy az iskolai történelemoktatás a múlt értelmezésén keresztül hozzá tud járulni a nagyobb politikai közösség ügyeiben való jártasság, az állampolgári kompetenciák fejlesztéséhez. Az iskolai osztályok felfoghatók olyan egymástól tanuló közösségekként is, ahol a diákoknak a pedagógusok támogatásával lehetőségük nyílik a történelmi szereplők társadalmi tapasztalatainak megvitatásával egyféle közös tudásépítésre. Erre pedig egyre nagyobb igény mutatkozik, mert a család szerepe e téren is visszaszorulóban van.

A fókuszcsoportos beszélgetések egy olyan iskolában zajlottak, ahol a tanulók többsége értelmiségi, relatíve magas társadalmi státuszú családból származik. Jellemzően erre a közegre igaz inkább, hogy a szülők és nagyszülők (nem egy esetben maguk is pedagógusok, vagy épp kutatók) családi beszélgetéseken, személyes történeteken keresztül járulnak hozzá a fiatalok történelemszemléletének formálásához, a történelmi események feldolgozásához. Ezt a fókuszcsoportok résztvevői egyértelműen komoly segítségnek tartották a tananyag elsajátításában. Azonban – mint azt az MTA–SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoportnak a diákok körében végzett kérdőíves kutatásai is jelezték – a múltra vonatkozó családi narratívák ritkulóban vannak, ezért a kollektív emlékezet fenntartásában a korábbiakhoz képest megnőtt az iskola szerepe (Jancsák, 2020).

A történelemoktatás során a szimbolikus jelentőséggel bíró eseményekből (mint amilyen az 1956-os téma is) levonható tanulságok tárgyalása elvezethet a múltban gyökerező, de korszakokon átívelő társadalmi értékek közvetítéséhez (Jancsák, 2019a). A múlt relevánssá tételének ez a módszere különösen akkor hatékony, ha a levonható tanulságok hozzájárulnak a fiatalok jelenbeli társadalmi tapasztalatainak értelmezéséhez, orientálják őket a saját világukban való eligazodásban és a véleményalkotásban (Jakab, 2013). A következményeiben jelen lévő múlt tudatosulásakor a diákok egy olyan politikai közösség tagjaiként identifikálják magukat, amelynek mai helyzetét az a történelmi múlt határozta meg, amivel az iskolában éppen foglalkoznak. A múltorientált szemlélet mellett a jelenelvűségnek is teret biztosító történelemoktatás jó eséllyel számíthat az érintettség felismeréséből fakadó érzelmi energiáknak az oktatási folyamat során történő kamatoztatására (Dárdai, 2007).

A történelemoktatás során a szimbolikus jelentőséggel bíró eseményekből (mint amilyen az 1956-os téma is) levonható tanulságok tárgyalása elvezethet a múltban gyökerező, de korszakokon átívelő társadalmi értékek közvetítéséhez (Jancsák, 2019a). A múlt relevánssá tételének ez a módszere különösen akkor hatékony, ha a levonható tanulságok hozzájárulnak a fiatalok jelenbeli társadalmi

tapasztalatainak értelmezéséhez, orientálják őket a saját világukban való eligazodásban és a véleményalkotásban (Jakab, 2013). A következményeiben jelen lévő múlt tudatosulásakor a diákok egy olyan politikai közösség tagjaiként identifikálják magukat, amelynek mai helyzetét az a történelmi múlt határozta meg, amivel az iskolában éppen foglalkoznak. A múltorientált szemlélet mellett a jelenelvűségnek is teret biztosító történelemoktatás jó eséllyel számíthat az érintettség felismeréséből fakadó érzelmi energiáknak az oktatási folyamat során történő kamatoztatására (Dárdai, 2007). A tanulók az elsajátítandó tananyagra nem úgy tekintenek majd, mint ami élettől idegen és távoli, hanem úgy, mint amihez közük van, ami a saját életükben hasznosítható tudást hordoz. Ebben a szakmai szerepfelfogásban a történelemtanár, túl az oktatáson, bizonyos értelemben a családot is helyettesítő társadalmi szereplővé is válik, egy közös társadalmi tanulási folyamat facilitátora lesz, aki támogatja a közösségi értékek, normák áthagyományozását, s ezzel különböző élethelyzetek kezelésére készít fel.

A fókuszcsoportos beszélgetések rávilágítottak: a diákok nem elsősorban az elvont teoretikus megállapításokra, hanem – szocializációs szükségleteiknek megfelelően – a történelmi szereplők által megélt, de a saját életükben is hasznosítható praktikus emberi tapasztalatokra voltak kíváncsiak. Ezt egyértelműen jelzik a lényeg kiemelését célzó moderátori kérdésekre adott reflexióik. A válaszokban kivétel nélkül csupa olyan megközelítést találunk, amely a diákoknak a saját életükre vonatkoztatható tudás megszerzésének igényét fejezi ki. A nyolcadikosok arról faggatnák az 1956-os események ifjúságát, milyen érzés volt forradalmat csinálni, mit szóltak a szüleik, nem féltek-e a következményektől, mit gondolhatott az, aki nem szállt be a harcba, és meghúzódott a háttérben, „hogy amikor Tamás bácsit börtönbe zárták, akkor gondolkozott-e olyanon, hogy megszökne, tovább folytatná ezt, amit tett, hogy Magyarország jobb ország legyen?”.

Egy másik csoportban, ahol arról folyt a beszélgetés, hogy mit adnának majd át a jövőben legfőbb tanulságként saját gyerekeiknek, a résztvevők arra a következtetésre jutottak, hogy a hétköznapi embereknek is lehet történelemformáló erejük.

> „Az ember egy kicsit megváltoztatja a világot.” (8. d)

> „Hogy nem ott lennénk, ahol most vagyunk, ha az ’56 nem történt volna meg. És nem biztos, hogy így nézne ki a jelenünk, ahogy most kinéz.” (8. b)

Többen vélekedtek úgy, hogy csak a korábban történtek ismeretében értékelhető igazán a szabadság. „Hogy mekkora értéket adhat az embernek, hogy dönthet arról, hogy mit akar csinálni. Eldöntheti, hogy mit kezd az életével, nem mások döntik el helyette. Csak így tudhatja meg a következő nemzedék, mennyire mázlista, hogy neki jobb élete lehet.”

Az órán megtekintett Kiss Tamás-interjúrészlet legfőbb üzenetét a fiatalok abban fogalmazták meg, hogy az embernek küzdeni kell a számára fontos dolgokért: „Hogy próbáljanak kiállni az érdekeikért, ne hagyják, hogy csak sodródjanak a történelem tengerében.” Megállapították továbbá, hogy nagy szerepe van a bátorságnak, a kitartásnak, s hogy bizonyos esetekben az ország érdeke fontosabb lehet a magánérdeknél: „felelősséggel tartozunk magunkért és az országért, nélkülünk nincs ország”. De a legtöbben azok voltak, akik az 1956-os óra legfőbb üzenetét az összefogás erejének demonstrálásában látták:

> „Moderátor: Mi az, amiről ez az óra szólt ’56-on kívül?
>
> Az emberek összefogása esetleg. Az egyetemisták nagyon egyszerre mozdultak. Minden ember, én úgy éreztem, hogy a magyar szellem összetartotta az embereket. Az nagyon durva. Mindenki ugyanazért a célért, ugyanazzal a nézettel ment szembe az »ellenséggel«, úgymond, a szovjetekkel.” (8. b)

„Moderátor: A többieknek még észrevétel, vagy ami meghatározó élmény?

Az egész 56-os forradalom szelleme.

Moderátor: Az egész 56-os forradalom szelleme megérintett?

Meg. Szerintem tök jó volt, hogy a fiatalok mind ugyanazt akarták és a cél érdekében közösen tettek.
Hogy nem volt veszekedés, hogy ki mit akar, hanem egy közös cél érdekében." (8. c)

„Moderátor: Mit üzen ez a történet a mai fiataloknak? Konkrétan a fiataloknak mit üzenhet?

Tartsanak össze!

Moderátor: Miért tartsanak össze, miért fontos?

Mert együtt könnyebben elérik a céljukat, minthogy egyedül, egyesével.
Sok lúd disznót győz.
Meg hogy becsüljék meg, hogy milyen jó körülményekben élünk. És nem úgy, ahogy akkor." (8. c)

Mint ahogyan a fenti idézetek is jelzik, a múlt és jelen közötti kapcsolatteremtésre, valamint a korszakokon átívelő társadalmi értékek felszínre hozására a történelmi eseményekkel való teljesebb azonosulást és átélést eredményező mikronarratív oktatási segédanyagok kiválóan alkalmasak (Jancsák, 2018, 2019b). Az órák utáni fókuszcsoportokat vezető pedagógusok a beszélgetések során azokból az élethelyzetekből indultak ki, amelyek 1956-ban morális dilemmák elé állították a történelmi események résztvevőit, a videókon szereplő szemtanúkat. A történtek morális dimenzióinak boncolgatása során előkerült a múlt és jelen értékítéleteinek összehasonlítása, az egykori helytállások elismerése csakúgy, mint a jelenben hasznosítható tanulságok megfogalmazása.

Ken Robinson *Kreatív iskolák* címet viselő könyvében a hagyományos ismeretcentrikus oktatással szemben a cselekvőképes tudás iskolai fejlesztésének fontossága mellett érvel, amikor hangsúlyozza, hogy a munkaerőpiacot végső soron nem az érdekli, hogy az ember mit tud, hanem az, hogy ismeretei birtokában hogyan cselekszik. A cselekvési autonómia megalapozásának elengedhetetlen feltétele a társadalmi közegben való tájékozódás készsége (Aronica és Robinson, 2018). A történelem és az állampolgári ismeretek tantárgy hozzájárulása e nevelési cél eléréséhez nem csupán a konkrét állampolgári ismeretek oktatásával történhet. A múlt relevánssá tétele azt is jelenti, hogy a történelemórákról a diákok olyan tudást, tapasztalatot visznek haza, amit a saját életük szempontjából is fontosnak tartanak. A fókuszcsoportokban elhangzó moderátori kérdések ezért nem utolsósorban annak felszínre hozására is irányultak, hogy a vizsgált tanórákra jellemző, a jelenorientált szemléletnek is teret biztosító történelemoktatás hozzá tudott-e járulni az állampolgári mentalitáskultúra formálásához, végső soron pedig a cselekvőképes tudás kialakításához.

A visszajelzések a társadalmi kérdések irányában való nyitottság növekedésére utalnak. A tanulók megnyilvánulásai a kollektív emlékezet jelentőségének felismerésén túl a politikai közösséggel való azonosuláson keresztül a közösségi szerepvállalás irányába is mutatnak. Az általános iskolásokkal lezajlott beszélgetés alábbi részlete utal a nemzeti lojalitás és a jelen idejű cselekvőképesség fejlesztése terén elért eredményekre:

„Moderátor: Te mit gondolsz, mit tehetsz az emlékezéseken túl?

Továbbmesélni a történetet majd a gyerekeinknek, ismerőseimnek, próbálunk fenntartani egy szép emléket, ami fontos." (8. a)

„És mindenképp meg kell próbálni megőrizni az utókornak is azokat az eredményeket, amit az elődeink kiharcoltak." (8. a)

„Vagy valami olyan dolgot csinálni, amit ők nem tudtak megcsinálni. Mi meg tudnánk már csinálni. És ők nem tudták." (8. a)

A történelem keretébe integrált társadalomismeret oktatás komoly kihívások elé állítja az alapvetően leíró jellegű tantárgyat tanító, folyamatosan időzavarban lévő történelemtanárokat. Közismert az is, hogy különböző okok miatt sok iskola nem tud teljességgel megfelelni a hatályos nemzeti alaptanterv állampolgári kulcskompetenciákra és szociális kompetenciákra vonatkozó kimeneti követelményeinek (Jakab, 2013). Az állampolgári ismeretek fejlesztési terület nemzeti alaptantervbeli státuszának módosítása nem változtat azon a tényen, hogy a történelem tantárgynak továbbra is hozzá kell járulnia az állampolgári szerepfelfogások formálásához.

Az MTA–SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport programja keretében megtartott órák hatásvizsgálatának eredményei példákat adnak egy fejlesztési hiányterület pótlásának lehetőségeire.

Támogatás

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

Irodalom

Aronica, L. & Robinson, K (2018). *Kreatív iskolák*. HVG Könyvek.

Dahn, T. C. (2017). A korszerű történelemtanítás feladatai, nehézségei és kihívásai. *Történelemtanítás, Új Folyam 8*(52), 1–2. (hivatkozási azonosító: 08-01-04) https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/thomas-c-dahn-a-korszeru-tortenelemtanitas-feladatai-nehezsegei-es-kihivasai-08-01-04/ Utolsó letöltés: 2019. 12. 16.

F. Dárdai Ágnes (2007). A problémaorientált történelemtanítás koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle,* (11), 49–60.

Jakab György (2013). Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek az új Nemzeti alaptantervben és a kerettantervekben. *Történelemtanítás,* (1). (hivatkozási azonosító: 03-02-13) https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/01/jakab-gyorgy tarsadalmi-allampolgari-es-gazdasagi-ismeretek-az-uj-nemzeti-alaptantervben-es-a-kerettantervekben03-02-13/ Utolsó letöltés: 2019. december 16.

Jancsák Csaba (2018). Szemtanúkkal készült videointerjúk alkalmazása, valamint hozzáadott értéke a történelem és állampolgári ismeretek tanításában. In Bánréti Zoltán, Jancsák Csaba, Kósa Maja & Képiró Ágnes (szerk.), *„Félidőben" – Eredmények és perspektívák.* Belvedere Meridionale – MTA–SZTE ETTK. 13–18.

Jancsák Csaba (2019a). A személyes narratívák és a történelemtanítás értékvilága. In Kovács Gusztáv & Lukács Ottilia (szerk.) *Az elbeszélés ereje.* Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola. 7–22.

Jancsák Csaba (2019b). Történelmi gondolkodás fejlesztése a személyes narratívákat, videóéletútinterjúkat felhasználó történelemtanításban. In Polonyi Tünde & Nótin Ágnes (szerk.), *Innováció az oktatásban.* Belvedere Meridionale. 21–26.

Jancsák Csaba (2020). Történelmi emlékezet és a család. In A. Gergely András, Kapitány Ágnes, Kapitány Gábor, Kovács Éva & Paksi Veronika (szerk.), *Kultúra, közösség és társadalom.* Társadalomtudományi Kutatóközpont. 141–159.

Jancsákné Majzik Andrea (2019). Történelmi és kritikus gondolkodás a történelemórán: Videóinterjú alapú történelemtanítás az 1956-os forradalom témájában. *Módszertani Közlemények, 59*(4), 30–45.

Jancsákné Majzik Andrea (2020). Történelemoktatás életútinterjúk használatával: Az 1956-os forradalom általános iskolai tanításának tantárgy-pedagógiai tanulságai. *Belvedere Meridionale,* (4), 50–65. DOI: 10.14232/belv.2020.4.4

Kojanitz László (2011). A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanításig. *Történelemtanítás, 46 / Új folyam 2*(4) (hivatkozási azonosító: 02-04-05)

https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2012/01/kojanitz-laszlo-a-forrasfeldolgozastol-a-kutatasalapu-tanulasig-02-04-05/ Utolsó letöltés: 2019. 12. 17.

Kojanitz László (2018). Az elbeszélt történelem forrásainak alkalmazása a történelemórákon. *Új Pedagógiai Szemle,* (8–9), 77–96.

Kojanitz László (2019). A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái: Harcbaszállunk-e az „intellektuális alvilággal”? *Iskolakultúra, 29*(11). DOI: 10.14232/iskkult.2019.11.54

Molnár György & Pap Dalma (2018). Generációk tanulása a digitális korban – újgenerációs módszertani megközelítések és okoseszközök alkalmazása a tanítás-tanulás folyamatában. In *Innováció, kutatás, pedagógusok.* Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA). 536–550. DOI: 10.13140/RG.2.2.33307.36641

Szijártó M. István (2006). Mikrotörténelem. In Bódy Zsombor & Ö. Kovács József (szerk.), *Bevezetés a társadalomtörténetbe*. Osiris Kiadó. 500–520.

Szijártó M. István (2011). *Tapasztalatok, cselekvő egyének, felelősség. Oroszország mikrotörténelmének tanulságai*. Más Kor Könyvek 21. Balaton Akadémiai Kiadó.

Absztrakt

Az MTA–SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport a 2019-es év folyamán partnerpedagógusai közreműködésével több témában videointerjús tanórákat szervezett, amelyeket az érintett diákokkal folytatott fókuszcsoport-beszélgetések követtek. A tanulmány az általános iskola 8. osztályában *A forradalom indítószikrája. A MEFESZ* témájában megtartott tanóra után szervezett 5 fókuszcsoport tapasztalatait összegzi. A kutatási eredmények arra engednek következtetni, hogy tankönyvek absztrakt fogalmakkal teletűzdelt szövegeinek kiegészítése a szemtanúk visszaemlékezéseivel pozitívan hathat a diákok tananyaghoz való viszonyára. A diákok nem az elvont teoretikus megállapításokra, hanem a történelmi szereplők által megélt, de a saját életükben is hasznosítható, praktikus emberi tapasztalatokra voltak elsősorban nyitottak. A videointerjús oktatási segédanyagok kiválóan alkalmasak a múlt és a jelen közötti kapcsolatteremtésre, a múlt relevánssá tételére. Ezáltal a történelemoktatás képes hozzájárulni az állampolgári mentalitáskultúra formálásához is.