

BELVEDERE

MERIDIONALE

TÖRTÉNELEM ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYOK XXXII. ÉVFOLYAM 4. SZÁM

Elbeszéli történelem és történelemoktatás



A LAPSZÁM SZERKESZTŐJE KISS GÁBOR FERENC

nka

– MMXX TÉL –

BELVEDERE

TÖRTÉNELEM ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYOK

Főszerkesztő KISS GÁBOR FERENC

Szerkesztőbizottság SZEGFŰ LÁSZLÓ (elnök), JANCSÁK CSABA, KISS GÁBOR FERENC,
MARJANUCZ LÁSZLÓ, NAGY TAMÁS, NÓTÁRI TAMÁS, PÁSZKA IMRE, RÁCZ LAJOS

Tanácsadó testület ANDAHÁZI SZEGHY VIKTOR, BANGÓ JENŐ, CSABA LÁSZLÓ,
GARDA DEZSŐ, GEBEI SÁNDOR, JOHN GOODWIN, PAPP SÁNDOR,
SZAKÁLY SÁNDOR, SZELÉNYI IVÁN, UTASI ÁGNES, VERES VALÉR

Szerkesztők HALMÁGYI MIKLÓS, KOVÁCS ATTILA, MIKLÓS PÉTER,
NAGY GÁBOR DÁNIEL, PLUGOR RÉKA, SZÓTS ZOLTÁN OSZKÁR

Munkatársak DÁVID BENJÁMIN, FLOUTIER JEREMY, GATTI BEÁTA,
GAUSZ ILDIKÓ, KÓSA MAJA, LENGYEL ÁDÁM, SÁNTA TAMÁS



Számunk az EIKKA Alapítvány, a Dél-magyarországi Pedagógiai Alapítvány, a Magyar Történelmi Társulat Csongrád Megyei és Szegedi Csoportja, a Nemzeti Kulturális Alap, a Szegedi Tudományegyetem Polgáriért Alapítvány, az SZTE Bölcsészettudományi Kar, az SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, az SZTE Alkalmazott Társadalomismereti és Kisebbségpolitikai Intézet, az SZTE Történettudományi Intézet, az SZTE JGYPK HÖK és a SZEPAAlapítvány támogatásával készült.

A Belvedere Meridionale online elérhető itt:

www.belvedere.meridionale.hu

Alap tanulmányokat, interjúkat, ismertetéseket és kritikákat közöl a történelem és a társadalomtudományok köréből. Aközlésre benyújtott cikk még nem publikált és más folyóiratnál elbírálás alatt nem lévő, eredeti írásmű lehet. Abenyújtott és a lap jellegének megfelelő írásokat két, a szerző számára ismeretlen szakmai lektor bírálja el. Akét lektor véleményének figyelembevételével a szerkesztőség döntést hoz a megjelentetésről, melyet a szerzővel közöl.

A folyóirat megjelenik évente négy alkalommal: tavasszal, nyáron, ősszel és télen.

A szerkesztőség címe: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Tel.: +36/62-546-252

E-mail: foszerkeszto@belvedere.hu

Kiadja a Belvedere Meridionale Kft.

Technikai szerkesztő: Szabó Erik, s-Paw Bt.

ISSN 1419-0222 (print) ISSN 2064-5929 (online, pdf)

TARTALOM

TANULMÁNYOK

SZÉCSI, GÁBOR CSC

Self, Community and Language in the Network Society

DOI 10.14232/belv.2020.4.1.....5

KOJANITZ LÁSZLÓ PHD

A történelmi interpretáció és az oral history az oktatásban

Historical interpretation and oral history in education

DOI 10.14232/belv.2020.4.2.....16

MEZEL, MÓNIKA PHD

Teaching about the Holocaust using video testimonies – pedagogical aims and research results of the impact and efficacy of lessons

DOI 10.14232/belv.2020.4.3.....34

JANCSÁKNÉ MAJZIK ANDREA

Történelemoktatás életútinterjúk használatával – Az 1956-os forradalom általános iskolai tanításának tantárgy-pedagógiai tanulságai

History Education with Life Interviews – What We Can Learn about the Methodology of Teaching the 1956 Revolution in Upper-primary School

DOI 10.14232/belv.2020.4.4.....50

KOVÁCS ÖRS PHD

Tankönyvkészítés kihívásai a 21. században. Egy új történelem tankönyvsorozat születése

DOI 10.14232/belv.2020.4.5.....66

DÁVID BENJÁMIN

A videóinterjú tanórák hatásai a II. világháború középiskolai történelemoktatásában

The effects of the video interview classes the World War II in high school history teaching

DOI 10.14232/belv.2020.4.6.....81

SZVERLE SZANDRA

A végzettség nélküli korai iskolaelhagyás okainak vizsgálata 17-64 éves személyek körében

Causes of early school leaving: questionnaire survey between 17-64 year old persons

DOI 10.14232/belv.2020.4.7.....100

NYERGES, ÁDÁM

The activities of the second and third Orbán governments in the first hundred days

DOI 10.14232/belv.2020.4.8.....114

TÉKA

MAÁR DOROTTYA

Az idő sűrget

The time is running out

DOI 10.14232/belv.2020.4.9.....126

A. GERGELY ANDRÁS

Öt könyv, melyeket talán mindenkinek ismernie kellene

Five books that maybe everyone should know

DOI 10.14232/belv.2020.4.10.....129

A címdalalon szereplő képek:

Felső képek, bal oldal: Krónika részlet (rend. Sára Sándor), középen: USC Soah Foundation Institute,

jobb oldal: MTA-SZTE ETTK

Alsó képek, bal: Berzsényi Dániel Gimnázium (Bp.), jobb: SZTE JGY Gyakorló Általános Iskola (Szeged),
mindkettő MTA-SZTE ETTK

SZÉCSI, GÁBOR CSC

szecsi.gabor@kpvk.pte.hu

full professor, dean

(University of Pécs, Faculty of Cultural Sciences, Education and Regional Development)

Self, Community and Language in the Network Society



ABSTRACT

The article argues that the electronically mediated communication contributes to the construction of new, mediated forms of communities the functions of which to foster communities of interest, information spread, and equality of status all work to enhance social capital, despite their lack of direct physical orientation. The mediated, networked individuals treat these mediated communities as real. Therefore the appearance of these new forms of communities leads to the new conceptualization of the relation between self and community. The essence of community can be regarded as a kind of networked individualism in which the networked individuals can choose their own communities, rather than are fitted into them with others involuntarily. Thus the new, mediated form of community implies an individual-center existence and weaker social ties. The new technologies foster communication links outside the individuals' immediate social surrounds. The aim of this article is to show that the medium of the mediatization and new conceptualization of community is a specific, pictorial language of electronically mediated communication.

KEYWORDS

mediatization, mediated community, networked individual, pictorial language, Netspeak

DOI 10.14232/belv.2020.4.1

<https://doi.org/10.14232/belv.2020.4.1>

Cikkre való hivatkozás / How to cite this article:

Szécsi, Gábor (2020): Self, Community and Language in the Network Society. *Belvedere Meridionale* vol. 32. no. 4. 5–15. pp

ISSN 1419-0222 (print)

ISSN 2064-5929 (online, pdf)

(Creative Commons) Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 (CC BY-SA 4.0)

(Creative Commons) Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

www.belvedere-meridionale.hu

INTRODUCTION

Though the real-time occurrence and proximity created by electronic media have not been followed by the reconciliation of certain cultures, especially not by the economic balancing of different regions of the world, the meaning of the word *globalization* still suggest our faith in the positive developments of global communication and in a knowledge-based social world model. This meaning is rooted in our belief that the worldwide flow of information creates a specific atmosphere of acceptance in which the characteristic approaches that are dividing nations and cultures do not prevail, but rather those common problems move into focus which are of concern to all of us. In the spirit of this, we feel ourselves to be members of a global community, the borders of which supersede the common human relationships defined and articulated by new, mediated forms of communities.

In this article, I consider the above assumption by the investigation of the effects that are produced on our conceptualization of community by the use of electronic media. To clarify the nature of this new conceptualization, I take the hypothesis as a starting point that the expansion of electronic communication has transformed our notion of the relation between place and community. With a greater proportion of our communicative acts taking place via electronic media, physical co-presence, the co-located interpersonal relations are diminishing as determinants of the nature of human interactions.

It seems that in the space of electronic media, community should be understood as a mediated network of interactions between individuals who uniformly accept and apply some rules for the communicative actions aiming at the effective exchange of information. In other words, there is an inner relation between the criteria of community and the global and local conditions for an effective method of information exchange. And these global and local conditions transform our notions surrounding the structure and life of community.

The electronically mediated communication, as an inherent part of real life in today's world, contributes to the construction of new, mediated forms of communities which are based on the interaction or operational synthesis of virtual and physical communities. The appearance of these new forms of communities leads to the new conceptualization of the relation between self and community. In the age of electronically mediated communication, the essence of community is a kind of networked individualism in which the networked individuals can chose their own communities, rather than are fitted into them with others involuntarily. Therefore the new, mediated form of community implies an individual-center existence and weaker social ties. The new technologies foster communication links outside the individuals' immediate social surrounds.

Accordingly, electronic communication creates a new context in which our notions of culture, community, society, human interactions become more complex. These more complex notions can be regarded as the bases of the idea of the global and local information communities in which the communication attitudes of a person are determined by their impression of their self as permanently available individual whose communicative acts are embedded in a special information net.

The aim of this article is to show, on the one hand, that the expansion of electronically mediated communication leads to the appearance of new, mediated forms of communities, and to argue, on the other hand, that the medium of the mediatization and new conceptualization of community is a specific, pictorial language of electronically mediated communication.

1. THE MEDIATIZATION OF COMMUNITY

By the using electronic communication technologies, an individual's conceptualization of community is embedded strongly in the associative system of conceptual relations that represent the various situations of information exchange. With such a conceptualization of mediated community is conceived as a network of communicative interactions. I want to argue here that the ways of understanding of the interactions between virtual and physical communities move beyond the traditional sociological conceptualization of community-as-interpersonal towards a conceptualization of mediated communities that are based on the interaction or the operational synthesis of virtual and physical communities.

In the information age, the electronically mediated communication contributes to the construction of new, hybrid virtual and physical forms of communities which have some level of social capital, and the functions of which are to foster communities of interest, to spread information, and to promote equality of status, all of which work to enhance social capital, that is, the ability of individuals to associate and work together for common communal purposes despite the lack of direct physical orientation. The appearance of these new forms of communities leads to the new conceptualization of the relationship between individual and community. In the age of electronically mediated communication, the essence of community is a kind of networked individualism in which individuals can choose their own communities, rather than being involuntarily fitted into them with others. Therefore the new mediated form of community implies an individual-centered existence and weaker social ties. New technologies foster communication links outside individuals' immediate social surroundings.

Just as traditional theories of community regard community and society as distinct forms (TÖNNIES 2001), it is also easy to consider physical and virtual communities as mutually exclusive forms of social organization. In this view, physical community can exist only by virtue of physical co-location in space, and is based on people's natural association through sameness and residential solidarity. Virtual communities created by electronically mediated communication, however, attempt to break some of the boundaries of geographic location, gender, and ethnicity established in physical communities. In other words, physical communities are based on shared social and physical boundaries, whereas virtual communities are based on shared social practices and interest.

Considering the influence of mediated communication on our community-concept, however, many theorists believe that we need a synthesis of physical and virtual communities in order to truly inhabit our experiences. Manuel Castells, for example, holds that we need a ‘bridge’ between physical and virtual places in order to unify our experience, because virtual communities only deal in fragmented individuals when they are opposed to real life (CASTELLS 2000). Others, like Amitai ETZIONI (2001), James E. Katz. (KATZ et al. 2004), Barry Wellman, Milena Gulia (WELLMANN – GULIA 1999), Caroline Haythornthwaite and Lori Kendall (HAYTHORNTHWAITE – KENDALL 2010) emphasize that the best communities are indeed the hybrids of physical and virtual communities. They see the ideal communities as virtual communities enhancing physical communities. According to Katz et al., since the electronically mediated communication becomes inherently part of real life in today’s world, ‘we need an operational synthesis of virtual and physical communities in order to have fulfilling, embodied experiences all of the time’ (KATZ et al. 2004, 362). In this view, in the age of electronically mediated communication, the dividing line between virtual and physical communities becomes increasingly indistinct. Therefore, as Mark Poster shows it, the mediated individuals imagine their virtual communities as real (POSTER 2001). That is, the role of communication as meaningful and value-based in virtual communities also works to construct physical communities as well.

It is obvious that through this new synthesis of virtual and physical communities, electronically mediated communication contributes to a new construction of the self. The mediatization of communities leads to fractured and fragmented selves, because it opens up many other possible communities in which to participate. The new communication technologies enable individuals to participate in alterior alternative? systems of values, belief, and desires. As Kenneth J. Gergen notes: “New affective bonds are created outside one’s social surrounds. The result is that the centered sense of a bounded self slowly gives way to a “multiphrenia” of partial and conflicted senses of self. Identity becomes fluid, shifting in a chameleon-like way from one social context to another” (GERGEN 2003. 111).

Thanks to these changes, the networked individual is attached less and less to the place and position appointed by his own social ties. Through his multi-channel communicative acts he can become acquainted with more and more communal forms, ways of life, traditions and values in the light of which he can choose more deliberately from among the competing local communities. And this more deliberate choice becomes a part of the more and more complex and multi-layered identity of the networked individual. As Joshua Meyrowitz writes on the multiple, multi-layered, fluid, and endlessly adjustable senses of the media-networked individuals’ identity: “Rather than needing to choose between local, place-defined identities and more distant ones, we can have them all, not just in rapid sequence but in overlapping experiences. We can attend a local zoning board meeting, embodying the role of local concerned citizen, as we cruise the internet on a wireless-enabled laptop enacting other, non-local identities. And we can merge the two as we draw on distant information to inform the local board of how other communities handle similar issues and regulations. All the while, we can remain accessible to friends, family, and colleagues from anywhere via a text-message enabled mobile phone” (MEYROWITZ 2005. 28).

New localities are in the making which are particular in many ways, and also are influenced by global processes and global consciousness. Thus the new local communities organized in the space of electronic communication, on the one hand, strengthen the local attachments, the

local identity and, on the other hand, can be regarded as integrated elements of the virtual communities created by global information exchange. Consequently, the global virtual community serves as a kind of comparison background for the local communities organized in the age of electronic media. With globalized communication space, electronic media give the networked individual external perspectives from which to judge and define his own local community. In other words, the twentieth-century expansion of electronic communication technologies, as Meyrowitz writes, “have placed an interconnected global matrix over local experience” (MEYROWITZ 2005. 23).

The networked individual determines the characteristics of his own local community in the light of information acquired in the global communication space. The global perspective created by electronic communication has transformed not only the community-definitions but the individual’s relation to social rules. In the space of electronic communication, there is a new possibility to change the rules of social perception and the national institutions of political and cultural domination as a consequence of new global perspectives. This last sentence is a bit repetitive

One of the most characteristic features of the virtual space of electronic communication is that it lacks the compulsory categorization system and the classificatory forms and norms of a print society. In the media-networked global and local communities, it is difficult to maintain several traditional categorial distinctions that characterized the print societies. That is, as electronic communication technologies expand, the dividing line between several political and social categories becomes increasingly indistinct.

The age of electronic communication is the age of opening up categorical and classification boundaries. In this new space of communication, the traditional distinctions between private and public, between children and adult experiences, and between male and female spheres collapse and disappear. In the age of electronic media, as Meyrowitz suggests, we are experiencing “both macro-level homogenization of identities and micro-level fragmentation of them” (MEYROWITZ 2005. 29).

A new virtual social space is in the making, strengthening cohesion of competing local communities, and in which, therefore, the influence of traditional social and political institutes declines. The new communication situations created by the use of electronic technologies foster greater emotional attachments, to the local community which we choose from among the competing communities deliberately without social and political restriction.

Thus in this new social space there is a fundamentally new possibilities to change the rules of social perception and the conceptualization of the relation between the local communities and traditional political institutes of state. Thanks to these changes, the networked individual is attached to the place and position appointed by his own social class less and less. Through his multi-channel communicative acts he can become acquainted with more and more communal forms, ways of life, traditions and values, in the light of which he can choose more deliberately from among the competing local communities. And this more deliberate choice becomes a part of the more and more complex and multi-layered identity of the networked individual.

By using electronic communication technologies, a networked individual becomes a part of a network of interactions between humans who uniformly accept and apply some rules for the communicative acts aiming at the effective exchange of information. In other words, the

media-networked individuals become members of a virtual community that is determined both by the global and the local conditions for an effective method of information exchange.

Regarding the conceptualization of this new virtual community, Nicola Green, for example, argues for a new view of community, in which the significance of locality and interpersonality recedes to the benefit of symbolic processes (GREEN 2003). As Green points out: “As is the case with internet and ‘virtual’ communities then, understandings of mobile ‘communities’ should move beyond the conceptualisation of ‘communities-as-interest-groups’ (secured via the authentication of the embodied liberal individual and their ‘right to privacy’), and indeed beyond a traditional sociological conceptualisation of ‘communities-as-interpersonal-and-co-located’ (secured via relations based on face-to-face interaction in kinship or social commonality). Rather, we should move towards a conceptualisation of ‘communities-as-trust-processes’ (secured via the mutual, reciprocal and multiple negotiation of mediated, interpersonal, and organization uncertainty and risk)” (GREEN 2003. 55).

This new conceptualization moves beyond the traditional definition of community, according to which, as Green writes, community “as an ideal type of relation corresponding to “natural will”, is distinguished by an appeal to a totality of cultural history in the collective memory of tradition, is defined through common property, family, custom and fellowship, and is bound by consensus, language and ritual” (GREEN 2003. 53). The basis of this conceptualization is a complex system of associative conceptual relations that includes our concept of community, and integrates the conceptual representations of human interactions which determine the life of community both in a direct and indirect way.

The medium of the new conceptualization is a specific pictorial language, the semantic structure of which offers new opportunities to grasp and understand the complex concept of community.

2. TOWARD A NEW LINGUISTIC CULTURE OF MEDIATIZATION

One of the most important criteria of the new, more deliberate attachment to the network society is the deliberate application of the ways of usage that create new forms of communities in the age of electronic communication. These new ways of usage are rooted in the communication language of electronic media, which can be regarded as a result of the convergence of two special forms of electronic communication, secondary orality induced by radio, television and Netspeak induced by the Internet and mobile telephony.

The new communication culture, which is referred to as “secondary orality” by Walter J. ONG (1982) in his classic work, *Orality and Literacy*, is a new kind of orality, accordingly, is not succeeded by, but rather completes, the cultures of literacy. As Ong writes, “with telephone, radio, television and various kinds of sound tape, electronic technology has brought us into the age of ‘secondary orality’”. (Ong 1982. 135) As Ong points out, though this new form of communication has striking resemblances to the old, so-called “primary” kind of orality “in its participatory mystique, its fostering of a communal sense”, its “concentration on the present moment and even is use of formulas, it is essentially a more deliberate and self-conscious orality, based permanently on the use of writing and print, which are essential for the manufacture

and operation of the equipment and for its use as well” (ONG 1982. 135–136). Accordingly, the linguistic convergence induced by telephone, radio, and television contributes to the transformation of the structure of the mind and content of thought by establishing a new communication culture—“a more deliberate and self-conscious” kind of orality (ONG 1982).

The medium, which is called “Netspeak” by David CRYSTAL (2004) in his *Language and the Internet*, however, is better seen as a novel language combining written, spoken, and electronic properties. As Crystal notes, the term “Netspeak”, which is an alternative to “Internet language”, “cyberspeak”, “electronic language”, “computer-mediated communication”, and “other cumbersome locutions” (Crystal 2004. 17), refers to a new species of communication that is “better seen as written language which has been pulled some way in the direction of speech than as spoken language, which has been written down” (Crystal 2004. 47). Electronic texts, however, are not the same as other kinds of texts, because, as Marilyn Deegan (2000) points out, they display simultaneity, fluidity, and non-degradability in copying, and they have permeable boundaries. These properties, as Crystal writes, “have consequences for language, and these combine with those associated with speech and writing to make Netspeak a genuine ‘third medium’” (CRYSTAL 2004. 48) that is more than aggregate of spoken and written features.

In my view, the new linguistic culture of electronic communication can be regarded as a fruit of the convergence of spoken language of secondary orality and written language of Netspeak. It seems that there are well-perceptible, concrete signs of this convergence of the features of oral and written usage. Let us consider texts that are mediated by the Internet or mobile telephony. The text used in many e-mail and SMS messages actually belongs to the domain of speech and not to the domain of written language. The grammatical and stylistic characteristics of these messages can be regarded as the marks of a special kind of a new communication culture (e.g., the various types of abbreviations, distinctive graphology, the new lexicon and means of word-creation that belongs exclusively to the use of new communication technologies simple, addictive grammar etc.). These grammatical and stylistic elements, however, are integrated into texts that are mediated by new communication technologies more deliberately than into oral utterances. By using these elements, the utterer intends to show that he wishes to accept and apply the norms and rules of a linguistic community organised by e-mail and SMS communication. That is to say, he uses these grammatical and stylistic elements to make it unambiguous that he is attached to a community accepting some forms of usage, and that this attachment is a consequence of a deliberate choice.

The linguistic forms accepted in this way have a strong impact on the everyday use of language. The use of the special linguistic forms of texts mediated by new communication technologies leaves its mark on written communication and leads to the convergence of orality and literacy. What can be regarded as an outcome of this process, then, is the increasingly indistinct dividing line between linguistic characteristics of oral and written communication. A new communication language is in the making, which integrates forms of language used in oral utterances and in written texts.

The appearance of this new language of communication can be regarded as a consequence of networked individuals’ deliberate choice to want to join in the global information exchange, and to express conceptual relations and emotions as a member of a small community by using new linguistic forms. One of the most characteristic features of this culture is that the advent of

multimedia communication has resulted in a strong interaction between picture and language in the process of oral and written messaging.

Thanks to the appearance of this specific, pictorial language, the process of convergence and synthesis of the linguistic features of oral and written forms of communication is accelerated. In other words, as multimedia technology expands, the dividing line between the linguistic characteristics of oral and written communication becomes increasingly indistinct. This means that though the syntactic features and structure of this new language of communication remind us of the linguistic world of oral communication, the new language seems to be more complex in terms of its semantic characteristics.

Consequently, by using the term “pictorial language”, I am referring not only to the integration of verbal and pictorial components of information exchange, but to the linguistic medium of the specific synthesis of the features of conceptual and pictorial thought. The pictorial character of the language of electronically mediated communication is rooted in the fact that this language includes expressions that refer to complex conceptual relations which offer no analysis. In other words, a new metaphorical language is in the making, the function of which is to “show” the world rather than to analyse it.

By using this language, we want to “make perceptible” the complexity of conceptual relations to which we refer. The main intention being to embed some conceptual relations in the system of more complex conceptual representations by using words that are suitable for making the complexity of newly-revealed conceptual relations intelligible. This kind of usage leads, on the one hand, to the appearance of new terms in language and, on the other hand, to the novel use of available linguistic elements. In the latter process, the meanings of some words multiply with more and more conceptual relations.

Thus we consider the new linguistic culture of electronic communication as one of the most important conditions of conceptual and social convergences experienced in the space of electronic media. It seems that this new linguistic culture is the basis of both the global perspective created by electronic communication, and the cohesion of new forms of communities that are strengthened by the deliberate choices made by networked individuals.

In this new linguistic culture, the original social function of language, namely, the building and maintaining of cohesion within human communities, becomes an important development. This is because in print societies, language has moved away from its original function as a consequence of the appearance of oral-literal bilingualism and linguistic asymmetry (rooted in the social dominance of the standard dialect of literacy). That is, instead of strengthening community cohesion, bilingualism and asymmetry disintegrates primary human communities since the use of local dialects is overtly stigmatised in contrast to a socially preferred standard dialect of literacy. The communication culture that forces a whole society, and all communities within it, to use a preferred language variety goes against the biological need to belonging to a primary community.

The original social function of language, however, has survived this linguistic asymmetry developed in print societies. People hold on to their everyday use of language, even if they judge their own dialectical varieties incorrect under the pressure of the overt prestige of the “standard”. Since the members of small, local communities generally communicate with one another orally, the linguistic conventions characterizing these communities continue to survive in the age of the “standard”. In these small, local communities, the importance of cohesion-strengthening

and local values, outweighs the significance of external social values that are symbolised by the standard forms of written communication. This phenomenon is experienced especially in small, isolated rural and suburban communities where the prestige of the non-standard variety of usage can be regarded, at the same time, as a symbol of communal identity.

In the space of electronic communication, the literacy that generated the asymmetry of linguistic norms of oral and written communication seems to be losing its power. Meanwhile the prestige of identity-strengthening ways of usage characterizing small communities and groups grows. The expansion of the non-standard varieties of language preferred by networked individuals is accelerated by the use of electronic media (e.g., internet, mobile telephones, etc.).

The appearance of this new language of communication can be regarded as a consequence of networked individuals' deliberate choice to want to join in the global information exchange, and to express conceptual relations and emotions as a member of a small community by using new linguistic forms. This is why the usage of the word "community" entails the intention of understanding the new criteria of the term in the age of electronic media. These criteria can be attributed to the specific features of communicational space, which have been globalised by television, the Internet, and mobile telephones. In other words, there is an interrelation between these criteria and the global and local conditions for an effective method of information exchange. These global and local conditions (i.e., a common information basis, collective trust relations, etc.) transform our notions surrounding the structure and life of community.

Focusing on the interrelation between the new conceptualization of the criteria of community and our notions regarding the global and local conditions for an effective method of information exchange, we can suggest the following definition of "community": a network of interactions between individuals who uniformly accept and apply some rules for communication, with the aim of effectively exchanging information.

Of course, our complex notion of community urges us to form many other definitions. And it is obvious that these definitions approach the community-organizing role of information in different way. They have, however, one thing in common: they all must be founded on the analysis of the conceptual and linguistic changes that transform the structure of our minds in the mediated communities of the electronic era. Because these linguistic changes can be regarded as bases of the mediatization of communities and the adopting of the idea of a global, community building language in the new media space. But what kind of language would best serve as a global language in the network of mediated communities? Amitai ETZIONI (2008), for example, argues for adopting English as a shared, secondary global language in the information age. As Etzioni points out: "a key element of building a global community atop local communities requires that the various nations involved choose the same second language" (ETZIONI 2008, 124). This second language, of course, does not replace the particularistic, identity constituting primary languages of local and national communities, rather it is best considered as an additional language. Nevertheless an opposition can be experienced to adopting such an additional language in many nations. According to Etzioni, "this opposition often conflates preventing English penetration into the primary language with resisting it as second language" (ETZIONI 2008, 124). Whereas this opposition, as Etzioni writes, "delays overcoming the "babel" effects at great cost to the transparency of global laws, the promotion of shared understandings, and the efficiency of economic transactions" (ETZIONI 2008, 124).

In my view, as a global process, the appearance of the pictorial characteristic of primary communal languages can contribute to the adoption of an additional global language, because this process, as we have seen, creates the foundations of the convergences of different usages and languages. The global expansion of the pictorial language of electronic communication can be regarded as the basis of the idea of a global information community in which the communication attitudes of a person are determined by his impression of his self as a permanently available person whose communicative acts are embedded in a global information net. In other words, it is by accelerating and mediating linguistic changes leading to a complex notion of global community that electronically mediated communication becomes a source of, as Meyrowitz writes, the “fusion of local and global identities” (MEYROWITZ 2005. 30) and, thus, the adoption of the idea of a secondary global language in new, mediated communities.

CONCLUSIONS

This essay holds that a new world of communication is in the making. The global linguistic changes traceable to the use of electronic communications technologies lead to a linguistic galaxy which can contribute to the development of higher level of human cohesion. Through the appearance of this linguistic galaxy, a new, mediated kind of community comes into existence which can offer a solution to the balance of power between the dual system of globalization and localization, and also to the fragmentation and segmentation of the globalizing world. In other words, with the worldwide expansion of the new communication culture, a global-community-consciousness can be born that could arrange the values of the global and local worlds into a harmonic unified whole.

REFERENCES

- CASTELLS, M. (2000): *The information age: Economy, society and culture. Volume I: Rise of the network society*. Malden (MA), Blackwell.
- CRYSTAL, D. (2004): *Language and the Internet*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DEEGAN, M. (2000): Introduction. In: Condron, F. – Fraser, M. – Sutherland, S. (Eds.): *CTI / =Computer in Teaching Initiative/ Textual Studies: Guide to Digital Resources for the Humanities*. Oxford, University of Oxford Press. 1–12.
- ETZIONI, A. (2001): *The Monochrome Society*. Princeton (NJ), University Press.
- ETZIONI, A. (2008): A Global, Community Building Language? *International Studies Perspectives* vol. 9. issue 2. 113–127.
- GERGEN, K. J. (2003): Self and community in the new floating worlds. In Nyíri, K. (Ed.), *Mobile Democracy: Essays on society, self and politics*. Vienna (Austria), Passagen Verlag. 103–114.
- GREEN, N. (2003): Community redefined: Privacy and accountability. In K. Nyíri (Ed.): *Mobile communication: Essays on cognition and community*. Vienna (Austria), Passagen Verlag. 43–56.

- HAYTHORNTHWAITE, C. – KENDALL, L. (2010): Internet and Community. *American Behavioral Scientist* vol. 53. issue 8. 1083–1094. <https://doi.org/10.1177/0002764209356242>
- KATZ, J. E. – RICE, R. E. – ACORD, S. – DASGUPTA, K. – DAVID, K. (2004): Personal mediated communication and the concept of community in theory and practice. In Kalbfleisch, P. J. (Ed.): *Communication Yearbook 28*. Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates. 315–371
- MEYROWITZ, J. (2005): The rise of glocality: New senses of place and identity in the global village. In Nyíri, K. (Ed.): *Sense of place: The global and the local in mobile communication*. Vienna (Austria), Passagen Verlag. 21–30.
- ONG, W. J. (1982): *Orality and literacy: The technologizing of the word*. London (UK), Methuen.
- POSTER, M. (2001): *What's the matter with the Internet?* Minneapolis (MN), University of Minnesota Press.
- TÖNNIES, F. (2001): *Community and Civil Society*. Cambridge, Cambridge University Press.
- WELLMAN, B. – GULIA, M. (1999): Net Surfers don't Ride Alone: Virtual Community as Community. In Wellman, B. (Ed.): *Networks in the Global Village*. Boulder (CO), Westview Press. 331–367.

KOJANITZ LÁSZLÓ PhD

kojanitzl@gmail.com

kutató (Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, MTA–SZTE Elbeszélte Történelem és
Történelemtanítás Kutatócsoport)

A történelmi interpretáció és az oral history az oktatásban

Historical interpretation and oral history in education



ABSTRACT

The basis of a correct view of history is for students to critically deal with interpretations of the past for different purposes and genres. Oral history gets students involved in discovering and making history and critically evaluating the stories about the past. Sometimes they encounter conflicts and contradictions that may make them think about their previous views and encourage them to learn even more about the subject. Dealing with eyewitness testimonies make it clear that historical cognition is more than collecting of information and facts. Therefore, the using interviews in history teaching provide a good opportunity to teach and practice methods that can be usefully applied to evaluate other types of historical interpretations as well.

KEYWORDS

history, oral history, history education

DOI 10.14232/belv.2020.4.2

<https://doi.org/10.14232/belv.2020.4.2>

Cikkre való hivatkozás / How to cite this article:

Kojanitz László (2020): A történelmi interpretáció és az oral history az oktatásban. *Belvedere Meridionale* vol. 32. no. 4. 16–33. pp

ISSN 1419-0222 (print)

ISSN 2064-5929 (online, pdf)

(Creative Commons) Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 (CC BY-SA 4.0)
(Creative Commons) Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

www.belvedere-meridionale.hu

AZ ORAL HISTORY ALKALMAZÁSA A TÖRTÉNELEMOKTATÁSBAN

Az oral history, vagyis az események résztvevőivel vagy szemtanúival készített beszélgetések tudományos dokumentálása és elemzése a 20. és 21. századról szóló történeti kutatások részévé vált (GYÁNI 2007, 2016; PÁSZKA 2007). A társadalomtudományokban az elbeszelt történelem az 1960-as években erősödött meg mint a társadalomtörténészek alapvető eszköze ahhoz, hogy „felfedjék” azok hangját, akiknek életét korábban a történészek figyelmen kívül hagyták vagy elfelejtették (pl. munkások, faji és etnikai kisebbségek, nők, vidéken élők).

Az elbeszelt történelemmel foglalkozó kutatók személyes történeteket gyűjtenek az emberek életének különböző területeiről és eseményeiről, sokféle szempontból feltárva az emberi cselekedetek és döntések történelmi dimenzióit, valamint azoknak az emberi közösségekre gyakorolt hatásait. Alkalmat adnak az utókor számára, hogy a történelmi eseményeket és situációkat az egyes emberek szemszögéből is megismerhesse (CHRISTODOULOU 2015).

A szemtanúk visszaemlékezései múlandó lehetőségei a múltban történtek megismerhetőségének. Az elbeszelt történelemben nemcsak az az érdekes, amiről szólnak ezek a visszaemlékezések és tanúságtételek, hanem az is, ahogy ezeket a visszaemlékezők felidézik és bemutatják. Az események szemtanúkra és túlélőkre gyakorolt hatásainak megértéhez ezek közvetlen, hiteles és megbízható forrásoknak tekinthetők. Ezek nem pusztán az egyéni élmények elbeszélései, hanem megőrik azokat a társadalmi folyamatok és kapcsolatokat is, amelyekben az adott személy élt. Az elbeszelt történelem kiszélesíti a szubjektivitásról, az identitásról és a megélt tapasztalatokról szóló vitákat, valamint arról is, hogy az egyén hogyan magyarázza vagy ad értelmet annak, ami vele történt. Az elbeszelt történelem nem egy statikus műfaj, formáját, tartalmát és a történeti kutatásokkal való kapcsolatát folyamatos és rugalmas átalakulás jellemzi (TROFANENKO 2017).

Az elbeszelt történelem egyre nagyobb teret kap a történelemtanításban is köszönhetően a javuló technikai feltételeknek, az iskolák számára online is elérhető digitális archívumoknak és az oral history alkalmazásához kapcsolódó pedagógiai és módszertani ismeretek folyamatos fejlődésének. Az eredményes történelemtanulás alapvető feltétele, hogy a diákok minél többféle elsődleges és másodlagos forrással találkozzanak és tanulják meg azokat az ismeretek megszerzéséhez minél hatékonyabban és kreatívan használni. Ebbe pedig ma már beletartoznak a videó- vagy hangfelvételeken rögzített visszaemlékezések is.

Az oral history legtöbbször azzal a céllal jelenik meg a történelemórákon, hogy az ott tanultak érzelmileg is megérintsék a diákokat, és motiváltak legyenek a történelmi problémákon való gondolkodásra (FISCHERNÉ 2010, KAPOSI 2017, KOJANITZ 2010, 2011, 2018, JANCSÁK 2019a). A személyes élettörténetek és a mindennapok apró részletei ösztönzést adhatnak nekik ahhoz, hogy az elmúlt korok embereinek életét is a jelenhez hasonló valóságos világgént képzeljék el. A korabeli emberek szemszögéből, az ő élményeiket és gondolataikat meghallgatva jobban

megérthetik a nagy történelmi eseményeket, és sokféle új lehetőség adódik a múlt és a jelen viszonyainak összehasonlítására. Az is az elbeszélte történelem forrásai mellett szól, hogy az egyes emberek élményeiről szóló történetek az egyébként nehezen rekonstruálható komplex történelmi szituációkat is könnyebben elképzelhetőbbé és érthetőbbé teszik.

Az oral history hatékony eszköz arra, hogy bevonja a diákokat a történelem felfedezésébe és készítésébe, valamint a múltról szóló történetek létrehozásának kritikai értékelésébe (KOJANITZ 2011, 2019; JANCÁS 2020). Az interjúk feldolgozása során megérthetik, milyen erős kölcsönhatásban áll egymással a történelmi emlékezet három szintje: a személyes, a közösségi és a történettudományi. Az elbeszélte történelem forrásaival foglalkozva megfigyelhetik és megérthetik e három szint sajátos szerepét is. A történettudományi szint megteremti a kontextust a személyes emlékezésekhez, amelyek viszont emocionális háttérrel adnak az események rekonstruálásához. A közösségi emlékezet pedig közvetít a két előző szint között, és kialakítja azokat a közösségi narratívákat, amelyek segítséget adnak az egyéni visszaemlékezések összekapcsolásához (CORREDOR et al. 2018).

A tanulók történelemszemléletére az is kedvező hatással lehet, hogy a szemtanúk által elmesélt egyéni történetek és személyes tapasztalatok sokszor szembeállíthatók a történelmi eseményekről szóló általánosan elterjedt véleményekkel, s így szerepük lehet a leegyszerűsítésekből és túlzó általánosításokból fakadó történelmi sztereotípiák megingatásában. Az elbeszélte történelem forrásai időnként olyan konfliktusokkal és ellenmondásokkal szembesítenek, amelyek elgondolkodtathatják a diákokat a korábban vallott nézeteikről, és az adott téma árnyaltabb megismerésére ösztönözheti őket. Olyan kérdéseket vetnek fel, amelyek a megalapozatlan általánosítások, az egyoldalú értékelések és a túlzott leegyszerűsítések veszélyeire figyelmeztetnek. Ez pedig a jelen és a múlt közötti kapcsolatok közötti összefüggések fontosságának tudatosulását is erősíti bennük (CHRISTODOULOU 2015). Megfelelő kérdésekkel és feladatokkal ez a hatás felerősíthető és tudatosítható, bizonyos esetekben összeköthető a morális dilemmák és az érzékeny témák megbeszélésével is.

Sok diák úgy tekint a történelemre, mint ami már elmúlt, és amihez neki nincs is köze (JANCÁS 2020b, Kósa 2020). Ha pedig a történelemtanítás ezen nem képes változtatni, éppen a legfontosabb célját nem éri el. Ezért minél több lehetőséget kell teremteni annak érzékeltetése, hogy a múltban történtek hatásai és következményei ma is velünk élnek. A szemtanúk visszaemlékezései ennek legközvetlenebb példái és bizonyítékai lehetnek, s felkelthetik a diákokban is az igényt arra, hogy a történelmi előzmények megismerésének a segítségével keressenek magyarázatokat a jelen viszonyaira¹. Ez pedig elvezethet a társadalmat érintő aktuális kérdések és problémák iránti érdeklődéshez és aktív állampolgári attitűd kialakulásához is (BARTON & LEVSTIK 2004).

¹ A Pécs8 projekt keretében 2018 májusában négynapos történelmi táborot rendeztek, amelynek témája az 1970-es évek Magyarországja és a pécsi mindennapok voltak. A tábor diákjainak rendszeresen meg kellett kérdeznük az utcán sétálókat is arról, hogy hogyan emlékeznek vissza a Kádár-korszak jellegzetes eseményeire, tárgyaira és sajátosságaira. Megtapasztalhatták, hogy az emberek egészen másként emlékeztek vissza ugyanazokra a dolgokra, és a válaszaikban az egész korszakra vonatkozó pozitív vagy negatív értékítéletük is szerepet játszott. Ezek a testközi élmények és az így összegyűjtött információk közös értelmezése mindenképpen jelentős mértékben fejlesztik a történelmi gondolkodást. A diákok ezáltal közvetlen tapasztalatokon keresztül érthetnek meg egyszerre több dolgot is. Először is, hogy a történelem nem a múltban lejátszódó események fényképszerű rekonstrukciója, hanem az események és korszakok különböző kérdések és szempontok szerinti interpretációja. Másodsor, hogy a történelmi események emlékezte még az azokat személyesen átéltők körében is általában nagyon eltérő, és ugyanez a helyzet a későbbi generációkkal is. Harmadsor, hogy a közvélemény körében meggyőződéssel, sőt időnként szenvedélyesen vallott szubjektív történelmi értékelések a legtöbbször nem egyeznek meg azzal, amit a történettudomány a maga kritikus és önkritikus módszertanát követve megállapít (KOJANITZ 2019).

Az elbeszélte történelem projektek előmozdítják a demokratikus kapcsolatokat; a diákok megismerkedhetnek egymástól eltérő élethelyzetekkel és a különböző nézőpontú történelmi narratívákkal, ösztönzést kapva a multiperspektívikus szemlélet kialakulásához és alkalmazásához. Az elbeszélte történelem lehetőséget ad a múltbeli konfliktusokról szóló egymástól eltérő narratívák együttes megismerésére és újragondolására is, és így arra is, hogy az ezekből fakadó ellenségeskedések és feszültségek kevésbé terheljék meg az új nemzedékek együttélését.

A TÖRTÉNELMI INTERPRETÁCIÓRÓL SZERZETT TUDÁS ELMÉLYÍTÉSE AZ ORAL HISTORY SEGÍTSÉGÉVEL

Az elbeszélte történelem komplexitását kevésbé értő történelemtanárok általában a történelem „életre keltésére” használják ezeket anélkül, hogy ennek a korlátait is észrevennék. A tanári felkészülés és a diákokkal végzett közös munka főleg az elbeszélések által kiváltott érzelmekkel foglalkozik (TROFANENKO 2017). Azt gondolják, hogy a szemtanúkkal készült interjúkat elég a történelmi események illusztrálására felhasználni. Ezt megindokolhatják azzal, hogy a komplexebb feldolgozásra kevés az idő, és az interjúk még így is fel tudják kelteni a diákok érdeklődését, és segíthetnek az események személyes vonatkozásainak megértésében. Ez a megoldás nemcsak azért helytelen, mert nem használja ki eléggé az interjúban rejlő lehetőségeket, hanem azért is, mert így a tanulók az interjúkat nem a múltban történtek szubjektív interpretációiként, hanem a valóság tükörképeiként értelmezhetik, mint ahogy ez a helytelen gondolkodásmód a történelmi eseményekről készített fotók és a filmfelvételek esetében is gyakorta megtörténik. Ezért inkább olyan megoldásokat kell keresni, amelyekkel a tanulók gondolkodása elemelhető erről a szintről, hogy helyesebb képet alakítsanak ki a valóság és a történelmi interpretációk viszonyáról. Például arról, hogy az interjú kontextusa jelentősen befolyásolhatja az interjú jellegét és az elbeszélők történetét. A szóbeli történelmi interjúk megismerése és különösen ilyenek készítése során a diákok szembesülhetnek azzal, miért is kell óvatosan kezelni a szóbeli történelem forrásait, és milyen nehézségek merülhetnek fel, ha ezeket történelmi bizonyítékokként akarjuk felhasználni. Az oral history szereplői, ahogy az idősebb családtagok is hajlamosak a valóságosnál kedvezőbb színben feltüntetni magukat és az általuk kedvelt vagy támogatott szereplőket, illetve a hajdan átélt eseményeket a drámai részleteket némileg eltúlozva érdekesebbé tenni. Szinte mindenkinek lehet erről személyes tapasztalata is: „Nagyapa megint egy kicsit kiszínezte a dolgokat.” Jellemző torzítás az is, ahogy az utólagos értékeléseket visszavetítik a múltba, mintha már akkor is ezt gondolták volna a történetekről, illetve olyan részleteket is beleszónek a saját élményeikről szóló történetekbe, amiket csak később hallottak másoktól.

E jelenségeket közvetlenül megtapasztalva a történelmi gondolkodás problémaérzékenyebbé válhat. Fontos, hogy az oktatók arra ösztönözzék a diákokat, hogy kritikusan viszonyuljanak a szóbeli tanúvallomásokhoz is. A szóbeli tanúvallomások soha nem tükrözik a múltat: a múlt közvetlenül nem vezethető le belőlük. Épp ellenkezőleg, ezek a tanúvallomások az események reprezentációi, amelyeket az érintett személy mindig adott társadalmi kontextusban, sajátos perspektívából, meghatározott céllal és egy meghatározott közönség számára konstruál meg. Ezért a szóbeli tanúvallomások, mint minden történelmi forrás, óhatatlanul szubjektívek.

Az elbeszélt történelem forrásainak egyik különlegessége, ahogy a kérdező és a visszaemlékező közösen hozzák létre a múlt interpretációját. Lynn Abrams ezt interszubjektivitásnak nevezi. Az elbeszélő válaszol az interjúztató által feltett kérdésekre, és ezért a történet két egyén közötti kommunikáció terméke, mindkettő hoz magával valamit a folyamatba (ABRAMS 2010).

A történelmi interpretációk tartalmát alapvetően mindig az dönti el, hogy a készítője mit tart fontosnak. A történelmi jelentőség megítélésén alapul már az is, hogy milyen kérdéseket tesz fel, illetve hogy mik azok a kérdéseknek, amelyekre mindenképpen ki akar térni az események bemutatásakor. Ezzel függ össze az is, hogy mi az, amiről beszélni fog, és mi az, ami elsikkad vagy teljesen kimarad a beszámolójából. Azt is a „szerző” dönti el, hogy kiknek nézőpontjából és milyen szempontok szerint láttatja a történeteket. Mindez kivétel nélkül igaz minden történelmi interpretációra legyen az akár egy történettudományi értekezés, ismeretterjesztő cikk, tankönyv, történelmi regény, játékfilm vagy egy szemtanú visszaemlékezése. Az utóbbi esetben azonban ezeket a döntéseket explicit vagy implicit módon az interjút készítővel együtt hozzák meg. Hiszen általában a készítő határozza meg a témát és teszi fel a kérdéseit, ugyanakkor a válaszlón is múlik, hogy e kérdések alapján mit és hogyan idéz fel a múltból megőrzött emlékeiből. Ilyen módon az interjúk feldolgozása során explicit módon megjelenhet a diákok számára is, hogy a múltat kutató személy kérdései és szemlélete milyen hatással tud lenni a történelmi eseményről készült történelmi interpretációra. Ez persze csak akkor történhet meg, ha olyan interjúkat is megnéznék, amelyekből nincsenek kivágvva a kérdések.

A történelmi interpretáció fogalmának helyes értelmezésének megtanítása és gyakoroltatása akkor lehet igazán sikeres, ha szervesen beépül a történelemtanítás más fontos feladatait is magában foglaló pedagógiai mátrixba (1. táblázat)

A történelmi gondolkodás fejlesztése	A tanulók aktivitását erősítő tanítási módszerek alkalmazása	A tanulók történelmszemléletének alakítása	A történelmi gondolkodásban szerepet játszó attitűdök kialakítása
Források és bizonyítékok	Összehasonlítás és szembeállítás	A sztereotípiák megingatása	Kritikus gondolkodás
Okok és következmények	Vita és megbeszélés	Ösztönzés a multiperspektivitásra	A történelem problémamegoldásként való értelmezése
Változás és folyamatosság	Dramatizálás és szerepjáték	Érzékeny témák érintése	Történelmi tudat
Történelmi interpretáció (az oral history sajátosságai)	Interdiszciplináris munka	Morális dilemmák feldolgozása	Társadalmi érzékenység
Történelmi jelentőség	Meggyőzés és bemutatás	Kapcsolatteremtés a történelemmel	
		A múlt releváns tétele	

1. TÁBLÁZAT A történelemtanulás fejlesztési és értékelési dimenziói és szempontjai

Az interjúk tanórai felhasználását össze lehet kapcsolni a történelmi gondolkodás egyéb területeinek fejlesztésével, valamint az olyan tanulói aktivitást igénylő stratégiák és módszerek kipróbálásával, mint amilyen az inquiry based learning és a project based learning (KOJANITZ 2010, 2011).

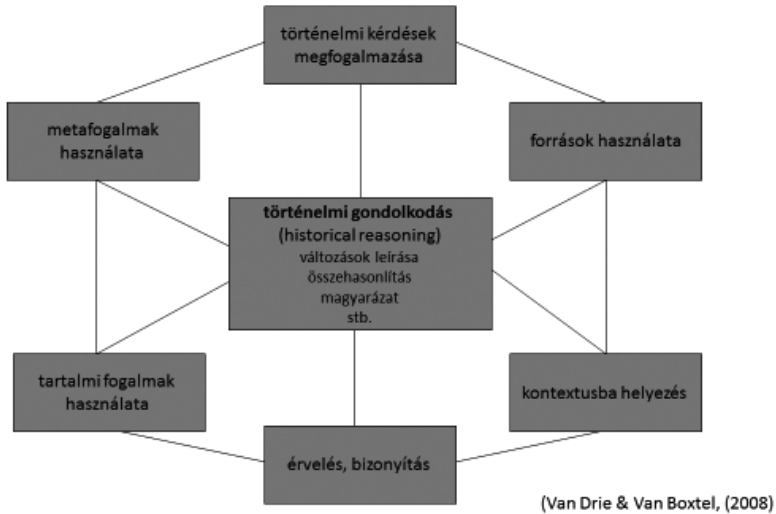
A náci munkatáborokról és a Holocaustról nemrég Németországban készített tananyag életrajzi, forráskritikai és kontextualizált megközelítésen alapul. A közreadott visszaemlékezésnek és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységeknek a közös célja az interjúalany élettörténetének megértése, az interjúk kritikai vizsgálata történelmi forrásokként, valamint az egyéni tapasztalatok és személyes elbeszélések történelmi kontextusba helyezése. A tanuláshoz készült videókon minden vágás jelölve van, és az interjúztató kérdései is hallhatók. Az interjúk főszerepet kapnak a téma megismerésében és közös megvitatásában. Ugyanakkor az interjúkhoz további fényképek és dokumentumok kapcsolódnak, amelyeket önálló feladatok segítségével dolgoznak fel a diákok. Az interjúkat hallgatva a diákok felhasználhatják az online tanulási platform szerkesztő eszközeit is a témáról szóló saját interpretációjuk elkészítéséhez. Fotók, dokumentumok, animált térképek, idővonal és szöszedet könnyítik meg a diákok munkáját. A különféle feladatok és tevékenységek az egyes elbeszélők életrajzához igazodnak, de mindannyian egy közös diaktikai mátrixot követnek:

- életrajzi munka,
- forráskritika,
- történelmi összefüggések és kontextus vizsgálata, reflexiók a történelmi emlékezet különböző formáiról és sajátosságairól, a
- segítő és motiváló kérdések és feladatok
- az elbeszélő készség fejlesztése

(PAGENSTECHER – WEIN 2017)

Az interjúkban elhangzottak sokféle érdekes problémával szembesíthetik a diákokat, és a tanúk személyes történetei kellő motivációt is adnak a felmerült kérdések további vizsgálatához. A történelmi gondolkodás fejlesztési lehetőségeinek átgondolásához érdemes felhasználni a Carla van Boxtel és Janet van Drie által készített modellt a történelmi gondolkodás, historical reasoning² összetevőiről (2. ábra).

² VAN DRIE – VAN BOXTEL (2008. 89) így definiálta az általuk használt historical reasoning fogalmát: „egy tevékenység, melynek során valaki a múlt szülő információkat rendszerezi annak céljából, hogy leírja, összehasonlítsa és/vagy megmagyarázza a történelmi jelenségeket. Eközben történelmi kérdéseket tesz fel, kontextualizál, használja a történelem tartalmi és metafogalmait és a múltról szóló információkat tartalmazó forrásokra támaszkodva tényeken alapuló érvekkel támasztja alá az általa javasolt válaszokat.”



1. ÁBRA A történelmi gondolkodás összetevői

A modellt bemutató ábrán az egyes összetevőket összekapcsoló vonalak a közöttük fennálló dinamikus kapcsolatokat és kölcsönhatásokat fejezik ki. Mindez miként játszódhat el le az elbeszélte történelem forrásainak vizsgálata során?

Kontextusba helyezés: információk gyűjtése és átgondolása az interjú témájáról, szereplőjéről, az interjú elkészítésének céljáról és körülményeiről.

Metafogalmak használata: előzetes mérlegelése annak, hogy az interjú szereplője várhatóan milyen nézőpontból fogja bemutatni a történetet (interpretáció); ő mennyire tekinthető hitelesnek, megbízhatónak és relevánsnak azokkal az eseményekkel kapcsolatban, amiről beszélni fog (forrás); milyen kérdések megválaszolása szempontjából lehet leginkább érdekes az, amit majd elmond (bizonyíték).

Történelmi kérdések megfogalmazása: az előzetes információk alapján annak eldöntése, hogy milyen témájú és jellegű kérdésekre keresünk majd választ az interjú meghallgatása segítségével.

Források használata: az interjú meghallgatása; a látottak és hallottak minél pontosabb megértése és értelmezése; információk keresése és gyűjtése az előzetesen megfogalmazott kérdések megválaszolásához; annak átgondolása, hogy az interjúban elhangzottak mennyire voltak összhangban az előzetes várakozásokkal; annak értékelése, hogy az interjú mire adott választ, és mire nem; a kérdésekkel kapcsolatban levonható következtetések megfogalmazása, az ezeket alátámasztó interjúrészletek kiválasztása.

Kontextusba helyezés: az interjú tartalmának és a belőle levonhatónak látszó következtetések összehasonlítása más forrásokkal; annak megfogalmazása, hogy az interjú alapján megismert események, jelenségek, cselekedetek, gondolatok stb. miként egészítik ki vagy módosítják az adott témáról korábban kialakított képüket és tudásukat.

Érvelés, bizonyítás: a kérdésekre adott válaszok bemutatása és kifejtése. Az ezekben szereplő állítások és következtetések megindoklása, az interjú egyes részleteinek bizonyítékként történő felhasználása.

Természetesen ez a példa csak egy leegyszerűsített, sematikus leírása a valóságban lezajló munkának és gondolkodásnak, és arra sem tér ki, hogy az interjúban elhangzottak, milyen módon hathatnak vissza a releváns kérdések kiválasztására vagy a forrás megbízhatóságának megítélésére. Még összetettebbé válik ez a folyamat, ha a kérdésekről történő vizsgálódáshoz egymást kiegészítő, vagy éppen egymásnak ellentmondó interjúrészletek kapnak. A bizonyíték, interpretáció és a történelmi háttér ismerete egymásba fonódik, ezért holisztikusan kell gondolkodni ezekről.

Az oral history felhasználásakor a tanulók magasabb szintű gondolkodási képességeit fejlesztő tanítási stratégiákat kellene elsősorban alkalmazni. Ezek köre meglehetősen széles, most csak a legfontosabbakat emeljük ki:

- egymásra épülő kérdések, önálló tanulói munkát igénylő feladatsorok
- a tanulói munka hatékonyságát növelő segédeszközök (pl. előre kiosztott háttéranyagok, előrendező, munkalapok)
- nyitott kérdések alkalmazása
- lehetőség adása saját kérdések és előfeltételezések megfogalmazására
- kutatás alapú tanulás feltételeinek megteremtése
- páros és csoportmunkák szervezése
- a forrás kontextusba helyezése
- a forrás relevanciájának, hitelességének és megbízhatóságának megítélése
- az elbeszélő szándék és elfogultság vizsgálata
- a forrás tartalmának összehasonlítása máshonnan származó információkkal, illetve más forrásokkal
- hangos gondolkodás
- hosszabb, önálló tanulói megnyilatkozásokat igénylő kérdések vagy feladatok
- elég idő biztosítása a közös megbeszélésekre és vitákra
- tartózkodás a tanulói válaszok azonnali értékelésétől
- a tanulói válaszok felhasználása a megbeszélés élénkítéséhez
- magyarázatok kérése a válaszokhoz, véleményekhez
- ellentétes állítások és vélemények szembeállítás
- az egyik tanuló által felvetett szempont alkalmaztatása egy másik tanulóval
- lehetőség adása az eredeti válaszok kiegészítésére és módosítására
- a tanulók véleményének kérése egymás interpretációjáról és magyarázatairól
- az addig elhangzott vélemények összefoglalása és újrafogalmazása
- a tanulói gondolatmenetek fókuszálása vagy elmélyítése és kiszélesítése

A történelmi gondolkodás fejlesztésének alapvető eszköze a tanári mintaadás. Egy-egy példán keresztül hangosan gondolkodva nagyon érthetően be lehet mutatni például azt, hogy milyen információk segíthetnek leginkább az interjút adó hitelességének és megbízhatóságának az értékelésében, vagy mire érdemes figyelni az interjú elkészítésének körülményeivel

kapcsolatban, s azt is, hogy ezek valószínűleg miként befolyásolhatják azt, amiről a visszaemlékező beszél, vagy éppen nem beszél; milyen szempontokat érdemes mérlegelni az előzetes kérdéseink megfogalmazásakor, és egyáltalán milyenek a jó történelmi kérdések. A másik elengedhetetlenül fontos dolog a diákok által megfogalmazott vélemények és következtetések közös megbeszélése, megvitatása. Ilyenkor a tanulók egymás válaszaiból és okfejtéseiből is sokat tanulnak, nem beszélve arról, hogy a saját véleményük bemutatása és megvitatása mennyire fejlesztő és motiváló eszköze lehet egyszerre nagyon sokféle fontos képességnek. A tanár is csak e megbeszélések révén ismerheti meg igazán a tanulók problémalátását és gondolatmenetét, és ezeket meghallgatva tud hasznos megerősítéseket vagy segítségeket adni a tanulók további okfejtéseihez. Ez a konkrét források és interpretációk elemzése közben történő tanári reflektálás a leghatékonyabb eszköze a történelmi szemlélet és gondolkodás fejlesztésének.

Az interjú tartalmától és a diákok felkészültségétől függően sokféle egyéb segítségre is szükség van ahhoz, hogy a diákok pontosan és árnyaltan tudják értelmezni az interjúban látottakat és hallottakat. Ilyen segítség az interjúban elhangzó személyekről és eseményekről adott információk. Olyan részkérdések, amelyek ellenőrzik az elhangzottak pontos megértését, illetve amelyek felhívják a tanulók figyelmét a fontos tartalmi részletekre, majd azok a kérdések, amelyek az elhangzottak kontextusba helyezését és továbbgondolását segítik elő. Az interjúhoz vizuális előrendezők is adhatók, amelyek segítenek az azokban elhangzó információkat a kutatási kérdésnek megfelelő logika és szempontok szerint összegyűjteni, áttekinteni és összehasonlítani. Végül szükség van olyan kérdésekre és feladatokra is, amelyek az események interpretálásának a sajátosságaira is ráirányítják a figyelmet: pl. az elbeszélő hitelessége, megbízhatósága, szándéka, nézőpontja, az általa bemutatott események kiválasztásának szempontjai. A diákok által megnezett interjúk ugyanis e tekintetben rendkívül különbözők lehetnek, és e különbségek megfigyeltetése és tudatosítása a legközvetlenebb módon adhat segítséget a történelmi interpretáció fogalmának elmélyítéséhez.

A személyes visszaemlékezések jelentősen eltérhetnek egymástól attól függően, hogy a szemtanú miről akar elsősorban beszélni. Lehet, hogy az általa látott eseményeket igyekszik minél pontosabban felidézni és részletesen elmesélni. Lehet, hogy főleg a saját érzéseiről beszél, vagyis arról, hogy mi játszódott le benne akkor. Lehet, hogy a többi ember viselkedéséről beszél, és ezekre próbál magyarázatot adni. Lehet, hogy egy vitás kérdéstről fejt ki a maga véleményét, és mondja el a maga magyarázatát és verzióját. Ezek a különbségek nagyban befolyásolják azt, hogy az egyes interjúk milyen jellegű kutatási kérdések megválaszolásához adhatnak leginkább segítséget, illetve hogy melyek esetében lehet kérdéses a forrásértékük. Ezáltal az interjúk elemzése jó lehetőséget ad egy olyan típusú elemzési szempontrendszer megtanítására és gyakorlására, amely hasznosan alkalmazható másfajta történelmi interpretációknál is. Nevezetesen próbálják először mindig azt megállapítani, hogy az interpretáció, illetve a visszaemlékező elsősorban, mit csinál, amikor a múltról beszél.

Leírást ad a történelmi valóságról, elmondva, mi történt és mi volt a helyzet?

Magyarázatot ad arra, hogy miért történtek úgy az események, ahogy megtörténtek?

Értékeli az eseményeket, változásokat, cselekedeteket, okokat és következményeket stb. a jelentőségük és pozitív vagy negatív szerepük szerint?

Megindokolja, érvekkel igyekszik alátámasztani a magyarázatait és értékeléseit?

Ennek tisztázása után érdemes aztán részletesen foglalkozni azzal is, hogy mit mond a történelmi eseményekről (MEGILL 2007, CHAPMAN 2009).

A szemtanúkkal készített interjúk jó lehetőséget adnak a relevanciájuk, hitelességük, megbízhatóságuk és reprezentativitásuk vizsgálatához. Ehhez információkat kell adni az interjú adó személyekről, és meg kell ismertetni a diákokat a forrásérték megítéléséhez használható szempontokkal. Különösen a forrás hitelességének és a megbízhatóságának kritériuma közötti különbségtétel megértése jelenthet nagyon fontos előrelépés az interjúk feldolgozása terén.

Releváns? Mennyire hasznos a kutatásunk szempontjából?

Válaszol a kérdéseinkre?

Vannak benne olyan információk, amelyek felhasználhatók a kérdés megválaszolásához?

Mennyire vannak benne új információk?

Mennyire ad új szempontokat a válaszhoz?

Hiteles? Tartalmilag mennyire lehet hiteles az, amit a visszaemlékező elmondott?

Mennyire rendelkezhet pontos információkkal arról, amiről beszél?

Szemtanúja volt az eseményeknek, saját tapasztalatokkal rendelkezik vagy mások által elmondottak alapján mondja el a történeteket?

Van-e megfelelő tudása és tapasztalata arról, amiről véleményt mond?

Megbízható? A visszaemlékező személy mennyire lehet megbízható forrása a témának?

Lehet-e valami oka arra, hogy valamit elhallgasson vagy eltorzíthasson a történetekkel kapcsolatban?

Mennyire befolyásolhatják a saját érzelmei és helyzete a bemutatott eseményekkel vagy személyekkel kapcsolatban?

Mennyire emlékezhet pontosan a történetekre? Milyen rég történt az, amiről beszél? Milyen állapotban volt akkor?

Mennyire támasztják alá más források által is megerősített tények és információk azt, amit mond?

Mennyire mond ellent a más forrásokból származó tényeknek és információknak?

Mennyire hihető az, amit mond?

Mennyire van összhangban a többi forrással?

Reprezentatív?

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

Az ilyen célú értékelések esetében újra és újra figyelmeztetni kell a diákokat, hogy mindig az eseményekre és szereplőkre vonatkozó aktuális kérdésünktől függ, hogy a visszaemlékezés mennyire tekinthető relevánsnak, hitelesnek, megbízhatónak vagy reprezentatívnak. Egy szélsőségesen elfogult és egyoldalú visszaemlékezést nem tarthatok megbízhatónak, ha az általa bemutatott eseményekről akarok minél pontosabb képet alkotni. Ugyanakkor ugyanez a visszaemlékezés rendkívül hiteles forrás lehet akkor, ha az események későbbi emlékezetének különbségeit akarom feltárni.

A történelmi interpretáció fogalmának megértése szempontjából bizonyos értelemben félrevezető lehet az elsődleges és a másodlagos források megkülönböztetése aszerint, hogy mi maradt ránk a korból, és mi az, ami arról utólag készült. Ez könnyen úgy is értelmezhető, hogy a kettőt az különbözteti meg egymástól, hogy az előbbiek a korból fennmaradt források, az utóbbiak pedig interpretációk. A múltból elsődleges forrásokként nemcsak „nyomok”, hanem interpretációk is maradtak ránk. A „nyomok”, amilyen például egy régi tárgy vagy egy sorozási lista, önmagukban nem mondanak el semmit. Ezeket olyan forrásokként kell kezelnünk, amelyek segítséget adhatnak az általunk feltett kérdések megválaszolásához. A kérdéseinkre adott válaszok pedig a mi interpretációink lesznek a múlt valamelyik általunk kiválasztott témájáról és problémájáról. A múltból is maradtak ránk azonban ilyen interpretációk, vagyis olyan írások és képek, amelyeket valaki azért hozott létre, hogy elmeséljen valamit a korábban történekről. Ezek között vannak, amelyek az eseményekkel egy időben, vagy nem sokkal az események után készültek, és olyanok is, amelyek akár sok évszázaddal az események után készültek. Ezek elemzéséhez és értékeléséhez lényegében ugyanazokat a szempontokat és kritériumokat kell alkalmaznunk, mint amelyeket a saját korunkban készült történelmi interpretációk esetében is alkalmazunk. Például azt, hogy minden kor a maga szempontjai és értékrendje szerint mutatja be a múltban történeteket.



2. ÁBRA A szemtanúkkal készített interjúkban elhangzottak lehetséges státuszai a valóság feltárásában

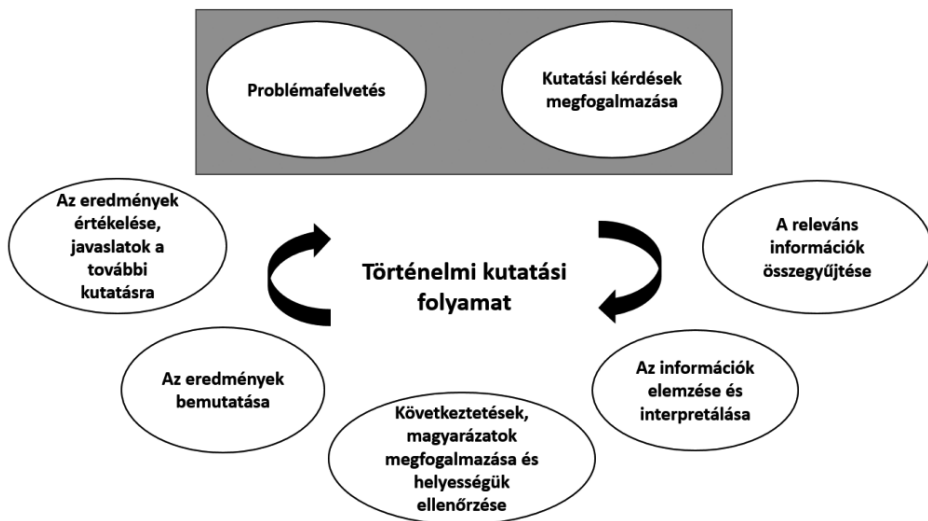
Az oral history kapcsán is mindig felvetődik a kérdés, hogy magát az interjúban elhangzottakat a múltban történetek rekonstrukció során minek is tekintsük (3. ábra).

Az interjúk esetében különösen igaz lehet, hogy a múltban történeteknek nagyon szubjektív interpretációit jelentik. Ezért lényeges azt is tudnunk, hogy kik, mikor és milyen célból készítették az interjúkat. A különböző keletkezési körülményeket is megismerve a diákok is láthatják, hogy a múltban történetekről nemcsak tudományos célból készülnek interpretációk. Hiszen

valószínűleg találkoznak majd olyan interjúkkal is, amelyek az áldozatok iránti kegyeletből, egy történelmi évforduló megünneplésének alkalmából, valaki emléke előtt tisztelegve, vagy esetleg kifejezetten oktatási célból készültek. Ennek ismeretében és kapcsán lehet leginkább összekapcsolni az oral history speciális sajátosságainak és a történelmi interpretáció fogalmának és problematikájának tanítását. Milyen célú és típusú visszaemlékezések esetében kell a leginkább kritikusnak lennünk? Milyen típusú kérdések megválaszolására használhatók leginkább az oral history forrásai? Történelmi forrásokként vagy interpretációkként mik a sajátosságai a szemtanúk visszaemlékezéseinek? Mik az ilyen típusú források jellemző értékei és korlátai?

A szemtanúk visszaemlékezései akár történelmi forrásokként, akár különleges történelmi interpretációkként dolgoztatjuk fel a diákokkal, jól érzékelhetővé teszik a diákok számára, hogy a történelmi megismerés nem egyszerűen információk és tények összegyűjtése, hanem inkább egy nyomozómunkához hasonló problémamegoldó tevékenység.

A történelmi interpretáció és a bizonyíték fogalmának helyes értelmezése között szoros összefüggés van (PHILLIPS 2002). Az interjúk a diákok számára szemléletes lehetőséget nyújtanak annak megértéséhez, hogy egy történelmi forrás önmagában még nem bizonyíték, mert ez mindig attól függ, hogy éppen milyen kérdésre keressük a választ a múltra a vonatkozóan. Akkor válik egy forrás bizonyítékká, ha a kutató olyan információt talál benne, amellyel a kérdésre adható válaszok valamelyike alátámasztható, vagy megcáfolható. Ezt az összefüggést könnyebben megértik a diákok, ha ők is egy előzetesen megfogalmazott érdekes és nyitott kérdésre keresve a választ hallgatják meg a visszaemlékezéseket. Az interjúk feldolgozását így izgalmasabb és motiválóbb feladattá lehet tenni, ami kedvezően hat a diákok teljesítményére is (HICKS – DOOLITTLE 2008, SAYE – BRUSH 2002, VANSLEDRIGHT 2002). Olyan tanulási út kialakításáról van itt szó, amelyhez a mintát a tudományos kutatási folyamat adja.



3. ÁBRA A történelmi kutatási folyamat összetevői

A történelmi interpretációknak szinte minden esetben van etikai dimenziója is, és ez az interjú segítségével a diákok számára is jól érzékelhetővé tehető legyen szó akár a 2. világháborúról, vagy az 1956-os forradalomról, de különösen a Holokausztnál (JANCSÁK & SZŐNYI & KÉPÍRÓ 2019b). Az interjúk feldolgozása során megfigyelhető és tudatosítható, hogy a történelmi művek szerzői explicit és implicit erkölcsi ítéleteket is megfogalmaznak a múlt eseményeiről és szereplőiről. Hangsúlyozni kell ennek kapcsán is a történelmi kontextus megismerésének fontosságát a múltban történtek erkölcsi megítélésével kapcsolatban. Meg kell értetni a tanulóknak, hogy a mai kor értékítéleteit a jóról és rosszról nem lehet minden további nélkül a múltra is alkalmazni. A történelmi események megismerése alapján szerzett tapasztalat egyik oldalról megerősíthet minket abban, hogy helyes volt az emberek gondolkodásmódján változtatni, másik oldalról viszont tudatosítja bennünk azt is, hogy ennek a történelmi tapasztalatnak a hiányát és az ezen alapuló későbbi szemléletváltozást nem kérhetjük utólag számon a korábban élőkön.

A múltról különböző célokból készült ismeretforrások összehasonlítása még közelebb viheti a tanulókat a történelmi interpretáció fogalmának megértéséhez. Kézenfekvő lehetőséget ad erre az interjúkban hallottak és a tankönyvekben leírtak összehasonlítása. Érdeemes felhívni a diákok figyelmét arra, hogy mi az, amit a visszaemlékezések segítségével jobban megértettek a tankönyvben olvasottakból. Ugyanakkor az ilyen feladat nem arról szól, hogy hibákat és hiányosságokat keressenek a tankönyvekben, hanem sokkal inkább arról, hogy felismerjék, a tankönyv eleve nem lehet képes bemutatni a múltban történtek teljes valóságát, az eseményeket átélő emberek sorsa közötti egyéni különbségeket különösen nem. Az összehasonlítás során meg lehet közösen vitatni, hogy a visszaemlékezés kiegészíti, megerősíti, cáfolja vagy árnyalja azt, ami a tankönyv olvasható. Utána pedig az eltérések okairól is el lehet beszélgetni.

A múlt különböző célú interpretációnak az összehasonlítása olyan kérdéseket is felvet, amelyek megválaszolásában a történelmi megismerés természetére vonatkozó elgondolások is fontos szerepet játszanak. A történelmi gondolkodás fejlesztésének feltétele és célja is egyszerre, hogy e tekintetben is egyre árnyaltabbá tegyük a tanulóknak kialakuló képet (HAVEKES et. al. 2012). Ennek fejlődése a kutatók által elég jól feltárt folyamat. Először azt értik meg, hogy a múlt rekonstruálása sok különféle forrás információiból rakható csak ki. Ugyanakkor tévesen még úgy gondolják, hogy ezekből az információkból csak egyetlen kép rakható ki, illetve, hogy elvileg lehetséges egy abszolút igaz rekonstrukció, ha minden ehhez szükséges információdarabkát megtalálunk hozzá a forrásokban. Később már sokan felismerik, hogy ugyanazokból a tényekből vagy következtetésekből többféleképpen is össze lehet rakni a valóságot. Vagyis a múltról készült interpretációk nemcsak azért különbözhetnek egymástól, mert az egyik tudós jobban tudja, mi történt, mint a másik, vagy, mert eltér a véleményük a forrásokból leszűrhető tényekről, hanem mert ugyanazon tényekből is többféleképpen rakható össze egy utólagos kép a valóságról. Ez az episztemológiai elgondolás már egészen érettnek tekinthető, ugyanakkor a történelmi tényeket ez is a rekonstrukció készítőjétől elkülönülő, önmagukban soha nem változó építőkockákként értelmezi függetlenül attól, hogy milyen rekonstrukció részévé válnak. A tapasztalatok szerint még a középiskolások közül is csak kevesen ismerik fel a történelmi megismerésnek azt a sajátosságát, hogy igazából ugyanaz a történelmi tény is különböző jelentést kaphat a különböző történelmi interpretációkban. Ahogy Carl Becker (1958) nyomán Gyáni Gábor összefoglalta: „Ezért sem mondhatjuk, hogy a tények úgymond önmagukért beszélnek. Igazság szerint mindig a

történész az, aki a tények helyett beszél, egyszóval a történész és nem a tények ruházzák fel a múlt eseményeit határozott jelentéssel” (GYÁNI 2006. 15)

INTERJÚK KÉSZTÉSE A TANULÓK ÁLTAL

A leghatékonyabb módja az ismeretszerzés és képességfejlesztés integrálásának, valamint a történettudományi módszerek kipróbálásának, amikor a diákok maguk keresnek érdekes interjúalanyokat és készítenek beszélgetéseket velük. Az ilyen típusú tanulói projektek sikeres megvalósítása azonban nagyon sok és gondos előkészítő munkát igényel a tanároktól.

Ilyenkor a diákok maguk válnak egy történelmi interpretáció készítőivé. Saját tapasztalatokat szereznek arról, hogy a végső interpretáció tartalmának kialakulásában mennyire meghatározó szerepet játszanak azok a döntések, amik alapvetően csak rajtuk múlnak: a téma meghatározása, a kérdések megfogalmazás, a interjúalanyok kiválasztása, az interjú környezetének és feltételeinek kialakítása. Az interjút elkészítve egy-egy visszaemlékezéssel az is egyértelműbbé válhat a diákok számára, hogy az egyébként érdekes történeteket és részleteket tartalmazó beszámolók mennyire esetleges bemutatásai a múltban történteknek. Közvetlen élményeket szerezhetnek arról, hogy mit jelent az, hogy a múltról szóló rekonstrukció mindig egy valaki által megkonstruált interpretációja a történeteknek (TROFANENKO 2017).

Amikor visszaemlékezésekben és tanúságtételekben hallottak alapján elkészítik a saját változatukat a történetekről, azt is megtapasztalhatják, ők maguk hogyan válnak valamely történelmi esemény interpretálóivá, s a beszámolóik végső tartalmát miként befolyásolják az ő személyes érdeklődésük, a témáról megszerzett ismereteik és a visszaemlékezőkkel kapcsolatos élményeik, benyomásaik. Mindez még egyértelműbben kiderülhet, ha össze is hasonlítják a maguk által készített beszámolókat a többiekével. Például egy olyan feladat esetében, amikor a szüleik és a nagyszüleik visszaemlékezései alapján kell egy multimédiás prezentációt készíteniük az 1980-as évek Magyarországnak mindennapi életéről.

A diákok általában a történelmi változás fogalmáról is úgy gondolkodnak, mint ahogy azt a mindennapi életben megtapasztalják, vagyis egyszerűen csak egy időben és térben korlátozott eseménynek tekintik, amely valakiknek a szándékai szerint megtörténik. Ezért hajlamosak a visszaemlékezésekben szereplő egyéni életút során bekövetkezett változásokból sokkal szélesebb körű általános fejlődésre következtetni. Jobban megérthetik az idő múlásával végbemenő fokozatos, lassú és nem szándékos folytonosságot és változást, ha nem csak egyetlen, hanem több generációra figyelnek. Ezért lehetnek hasznosak az olyan interjúkon alapuló projektek, amik arra ösztönözhetik a diákokat, hogy lehetőség szerint két-három különböző generációt kérdezzenek meg.

KONKLÚZIÓ

A helyes történelemszemlélet alapja, hogy a diákokban tudatosuljon a múlt és a történelem nem ugyanaz. Fel kellene tudniuk ismerni, hogy a különböző történelmi interpretációk milyen kérdésekre adnak választ, és milyenekre nem, és mindez minként függhet össze szerzőik helyzetével

és szándékaival, illetve az interpretációk műfajával és elkészítésük céljával. A tanulók legyenek képesek kritikusan közelíteni a műltről szóló feldolgozásokhoz és beszámolókhöz, legyenek azok akár történelmi filmek, regények, akár tankönyvek, ismeretterjesztő műsorok, tudományos cikkek, vagy akár otthon hallott visszaemlékezések.

Természetes dolognak tekintsek, hogy a múlt eseményeiről folyamatosan különféle, egymással nem mindenben megegyező interpretációkkal találkozunk, és értelmes magyarázatot tudjanak adni arra, hogy a múltat hogyan és miért interpretálják különféleképpen. Fel kell ugyanakkor készíteni a tanulókat arra is, hogy képesek legyenek különbséget tenni a történelmi interpretációk között például azok tényszerű megalapozottsága, valószínűsíthetősége, valóságábrázolásának mélysége, érvelésének minősége és a további vitákra való nyitottsága szempontjából.

Az eredményes történelemtanulás alapvető feltétele, hogy a diákok minél többféle elsődleges és másodlagos forrással találkozzanak és tanulják meg azokat az ismeretek megszerzéséhez minél hatékonyabban és kreatívan használni. Ebbe pedig ma már beletartoznak a videó- vagy hangfelvételeken rögzített visszaemlékezések is. Az is az elbeszélte történelem forrásai mellett szól, hogy az egyes emberek élményeiről szóló történetek az egyébként nehezen rekonstruálható komplex történelmi szituációkat is könnyebben elképzelhetőbbé és érthetőbbé teszik. Az oral history hatékony eszköz arra, hogy bevonja a diákokat a történelem felfedezésébe és készítésébe, valamint a műltről szóló történetek létrehozásának kritikai értékelésébe. Az elbeszélte történelem forrásai időnként olyan konfliktusokkal és ellenmondásokkal szembesítenek, amelyek elgondolkodtathatják a diákokat a korábban vallott nézeteikről, és az adott téma árnyaltabb megismerésére ösztönözheti őket. Olyan kérdéseket vetnek fel, amelyek a megalapozatlan általánosítások, az egyoldalú értékelések és a túlzott leegyszerősítések veszélyeire figyelmeztetnek. Ez pedig a jelen és a múlt közötti kapcsolatok közötti összefüggések fontosságának tudatosulását is erősíti bennük.

A szóbeli történelmi interjúk megismerése és különösen ilyenek készítése során a diákok szembesülhetnek azzal, miért is kell óvatosan kezelni a szóbeli történelem forrásait, és milyen nehézségek merülhetnek fel, ha ezeket történelmi bizonyítékokként akarjuk felhasználni. Megfigyelhető és tudatosítható az is, hogy a történelmi interpretációk készítői explicit és implicit módon erkölcsi ítéleteket is megfogalmaznak a múlt eseményeiről és szereplőiről. Az interjúk esetében különösen igaz lehet, hogy a múltban történeteknek nagyon szubjektív interpretációit jelentik. Ezért lényeges azt is tudnunk, hogy kik, mikor és milyen célból készítették az interjúkat. A különböző keletkezési körülményeket is megismerve a diákok is láthatják, hogy a múltban történetekről nemcsak tudományos célból készülnek interpretációk. Mindezeket közvetlenül is megtapasztalva a diákok történelmi gondolkodása problémaérzékenyebbé válhat. A szemtanúk visszaemlékezései akár történelmi forrásokként, akár különleges történelmi interpretációkként dolgoztatjuk fel a diákokkal, jól érzékelhetővé teszik a diákok számára, hogy a történelmi megismerés nem egyszerűen információk és tények összegyűjtése, hanem inkább egy nyomozómunkához hasonló problémamegoldó tevékenység. Az interjúk elemzése jó lehetőséget ad egy olyan típusú elemzési szempontrendszer megtanítására és gyakorlására, amely hasznosan alkalmazható másfajta történelmi interpretációknál is.

Személyesen interjúkat készítve az is egyértelművé válhat a diákok számára, hogy az ilyen visszaemlékezések mennyire esetleges bemutatásai a múltban történeteknek. Közvetlen

élményeket szerezhetnek arról, hogy mit jelent az, hogy a múltról szóló rekonstrukció mindig egy valaki által megkonstruált interpretációja a történeteknek. Ha pedig az oral history kapcsán megérti, hogy a múlt interpretációi mindig különböző minőségű és megalapozottságú emberi konstrukciók, akkor ezt a személetet könnyebb sokkal általánosabb értelemben megértetni vele.

FELHASZNÁLT IRODALOM

ABRAMS, L. (2010): *Oral History Theory*. London, Routledge.

BARTON, K. C. – LEVSTIK, L. S. (2004): *Teaching history for the common good*. New York, Routledge.

BECKER, C. L. (1958.): What are historical facts? In Becker, C. L.: *Detachment and the Writing of History. Essays and Letters*. Ed. Phil L. Snyder. Ithaca. 41–65.

CHAPMAN, A. (2009): Making claims you can sustain: the importance of historical argument. *Teaching History* vol. 135. 58–59.

CHRISTODOULOU, N. (2015): Pedagogical approaches to oral history in schools: The case of two high school classrooms. In *Curriculum studies: Policies, perspectives and practices* 273–290.

CORREDOR, J. – WILLS-OBREGON, M. E. – ASENSIO-BROUARD, M. (2018): Historical memory education for peace and justice: definition of a field. *Journal of Peace Education* vol. 15. no. 2. 169–190. <https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1463208>

FISCHERNÉ DÁRDAI, Á. (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás* 1. évf. 1. sz. Hozzáférs: <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/> (Letöltve: 2020-10-12)

GYÁNI, G. (2006): A történetírás fogalmi alapjairól. In Bódy Zsombor – Ö. Kovács József (szerk.): *Bevezetés a társadalomtörténetbe*. Osiris, Budapest. Letöltés: https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_bevetes_a_tarsadalomtortenetbe/ch01.html (2018. 11. 01.)

GYÁNI, G. (2007) *Relatív történelem*. Budapest, Typotext.

GYÁNI G. (2016) *A történelem mint emlék(mű)*. Budapest, Kalligram.

HAVEKES, H. – ARNO-COPPEN P. – LUTTENBERG, J. – BOXTEL, C. (2012): Research Institute of Child Development and Education, University of Amsterdam, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* vol. 11. no. 1. 72–93.

HICKS, D. – DOOLITTLE, P. (2008): Fostering Analysis in Historical Inquiry Through Multimedia Embedded Scaffolding July 2008. *Theory and Research in Social Education* vol. 36. no. 3. 206–232. <https://doi.org/10.1080/00933104.2008.10473373>

JANCSÁK, Cs. – KÉPIRÓ, Á. – KISS, M. R. – KONTÁR, P. – SZŐNYI A. (2018): A Holokauszt oktatása Kelet-Közép-Európában, középiskolában használatos tankönyvek tükrében. *Belvedere Meridionale* 30. évf. 2. sz. 119–142. <https://doi.org/10.14232/belv.2018.2.6>

- JANCSÁK Cs. (2019a): Family accounts, narratives, social values and history education. *Belvedere Meridionale*, 31/4, 13–24. <https://doi.org/10.14232/belv.2019.4.2>
- JANCSÁK, Cs. – SZŐNYI, E. – KÉPIRÓ, Á. (2019b): The Impact of Video Testimonies in Holocaust Education in Hungary. *International Journal of Research on History Didactics History Education and History Culture* 2019, 161–179.
- JANCSÁK, Cs. (2020a): Családtörténetek hiánya, történelemtől elidegenedett nemzedék, új ifjúsági sebezhetőségek és történelemtanítás. *Magyar Tudomány* 2020.8. 1014–1021. <https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.8.2>
- JANCSÁK, Cs. (2020b): A történelmi emlékezet és a család. In A.Gergely, A – Kapitány, Á. – Kapitány, G. – Kovács, É. – Paksi, V. (szerk.): *Kultúra, közösség és társadalom*. Budapest, Társadalomtudományi Kutatóközpont. 141–159.
- KAPOSI, J. (2017): Skills Development Tasks and the Development of Historical Thinking. In Fehérvári, Anikó (ed.): *Curriculum, Effectiveness, Equity*. Budapest, OFI. 9–22.
- KOJANITZ, L. (2010): A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. *Iskolakultúra* 9. sz. 65–81.
- KOJANITZ, L. (2011): A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanulásig. *Történelemtanítás* 2011. december. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2012/01/kojanitz-laszlo-a-forrasfeldolgozastol-a-kutatasalapu-tanulasig-02-04-05/>
- KOJANITZ, L. (2018): Az elbeszélt történelem forrásainak alkalmazása a történelemórákon. *Új Pedagógiai Szemle* 2018. 9–10. 77–96.
- KOJANITZ, L. (2019): A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái. *Iskolakultúra* 29. évf. 11. sz. 54–77. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.11.54>
- KOJANITZ, L. (2019): Találkozás „a legvidámabb barakk” valóságával. *Új Köznevelés* 1-2. sz. 37–41.
- KÓSA, M. (2020): Egy történelemről alkotott episztemológiai nézeteket vizsgáló kérdőív magyarországi adaptálása. *Iskolakultúra* 2020. 30. évf. 4. sz. 97–109.
- LEE, P. J. – SHEMILT, D. (2004): *I Just Wish We Could Go Back in the Past and Find Out What Really: progression in understanding about historical accounts* <https://www.history.org.uk/secondary/resource/103/i-just-wish-we-could-go-back-in-the-past-and-find> (2020. 11. 01.)
- LEE, P. J. (1997): None of Us Was There. Children’s Ideas About Why Historical Accounts Differ. In S. Ahonen – A. Pauli, et al (eds): *Historiedidaktik I Nordern 6, Nordisk Konferens om Historiedidaktik*. Tampere 1996 Copenhagen, Danmarks Laerhøjskole.
- LEE, P. J. (1998): A Lot of Guess Work Goes On’’: Children’s Understanding of Historical Accounts’. *Teaching History*, 92. 29–35.
- LEE, P. J. (2001): History in an Information Culture: Project Chata. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* vol. 1. no. 2. <https://doi.org/10.18546/HERJ.01.2.05> Accessed 14 March 2011.
- MEGILL, A. (2007): *Historical Knowledge / Historical Error: A contemporary guide to practice*. Chicago, University of Chicago Press.

PAGENSTECHEER, C. – WEIN, D. (2017): Learning with Digital Testimonies in Germany: Educational Material on Nazi Forced Labor and the Holocaust. In Llewellyn, K. R. (Ed.): *Oral History and Education*. Palgrave Macmillan. 361–378.

PÁSZKA, I. (2007) *Narratív történetformák*. Szeged, Belvedere Meridionale.

PHILLIPS, R. (2002): *Reflective Teaching of History 11–18*. Continuum Studies in Reflective Practice and Theory Series. New York, Continuum

SAYE, J. – BRUSH, T. (2002): Scaffolding critical reasoning about history and social issues in multimedia-supported learning environments. *Educational Technology Research and Development* vol. 50. 77–96. <https://doi.org/10.1007/BF02505026>

TROFANENKO, B. (2017): We Tell Stories. Oral History as a Pedagogical Encounter. In Llewellyn, K. R. (Ed.): *Oral History and Education*. Palgrave Macmillan. 149–166.

VAN DRIE, J., – VAN BOXTEL, C. (2008): Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review* vol. 20. no. 2. 87–110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>

VAN NIEUWENHUYSE, K. (2017): Where Macro and Micro Histories Meet: Position, Trumps, and Pitfalls of Family History as a Form of Oral History in Flemish Education. In Llewellyn, K. R. (Ed.): *Oral History and Education*. Palgrave Macmillan. 167–186.

VANSLEDRIGHT, B. (2002): *In Search of America's Past: Learning to Read History in Elementary School*. New York, Teachers College Press.

A kutatás elvégzését és a tanulmány megjelenését támogatta az MTA Tantárgy-pedagógiai programja és a TKI.

MEZEI, MÓNIKA PHD

mezmonika@gmail.com

researching teacher (Berzsenyi Dániel Gimnázium, MTA-SZTE Elbeszélt Történelem és
Történelemtanítás Kutatócsoport)

Teaching about the Holocaust using video testimonies – pedagogical aims and research results of the impact and efficacy of lessons



ABSTRACT

The present paper introduces results of the research conducted by the Oral History and History Education Research Group (OHERG) of the Hungarian Academy of Sciences at the University of Szeged. One of the assumptions of this research is that testimony-based lesson using multimedia devices and an appropriate methodology can develop students' empathy and proper skills necessary to active citizenship. Analyzing the results of the qualitative and quantitative questionnaires we seek for the answers concerning the proper pedagogical aim in order to develop our students' empathy, critical thinking and democratic values.

KEYWORDS

history education, oral history, holocaust

DOI 10.14232/belv.2020.4.3

<https://doi.org/10.14232/belv.2020.4.3>

Cikkre való hivatkozás / How to cite this article:

Mezei Mónika (2020): Teaching about the Holocaust using video testimonies – pedagogical aims and research results of the impact and efficacy of lessons. *Belvedere Meridionale* vol. 32. no. 4. 34–49. pp

ISSN 1419-0222 (print)

ISSN 2064-5929 (online, pdf)

(Creative Commons) Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 (CC BY-SA 4.0)

(Creative Commons) Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

www.belvedere-meridionale.hu

1. THE RESEARCH

Researches conducted by the Oral History and History Education Research Group (OHERG) of the Hungarian Academy of Sciences at the University of Szeged (JANCSÁK 2018, 2019a)¹ analyse the efficacy of educational materials based on video-testimonies in teaching about the historical traumas of the 20th century (e.g. the Second World War, the Holocaust and the Revolution and Independence War in 1956). The research is based on two different types of lessons: one group works in a „traditional” class and another group works in a testimony-based lesson. On the one hand, our researchers emphasise the importance of historical remembrance during the collective processing of the traumas, on the other hand, they enhance the significance of multimedia and digital materials for present-day students. For this reason, they develop educational materials not only with the purpose of teaching the data in the curriculum with the assistance of digital tools, but to develop the students’ empathy, tolerance, critical thinking and democratic attitudes as well by introducing them to the events of the past. In the present paper, I, as a member of the research group of Holocaust education, will report on the experiences and research results until now.²

The lessons used in the research project were built around the topic of the gradualness of disenfranchisement that is of demonstrating the steps leading to the Holocaust. In the testimony-based lesson, 5 interviews were presented; the clips were about legal discrimination, the yellow star, ghettoization, deportation and concentration camps. The so-called „traditional” (not testimony-based but „textbook-driven”) lesson’s topic was the same, but instead of videoclips, written historical sources were used (e.g. the text of the Nuremberg racial laws). The lessons were conducted with the participation of students from the 11th and 12th grades. They worked individually, in pairs, collectively and interactively within the frame of the classes both with the videoclips and the texts. The classes were divided into two groups, one group taking part in the traditional lesson, the other group in the testimony-based lesson (it means appr. 17-17 members). None of the student groups had learnt about the Holocaust under my tutelage; they could have heard about it in primary school or on remembrance days. The students completed a pre-, and a post questionnaire for the purpose of quantitative analysis. Furthermore, three students from both groups were invited for an interview after the lessons for the purpose of qualitative evaluation of the research, too. This research was conducted in two other schools as well, with different lessons, but in the same structure during the 2019-2020 schoolyear.

¹ <http://eyewitness.hu/en/about-the-research-project-2/> (2020.05.31.)

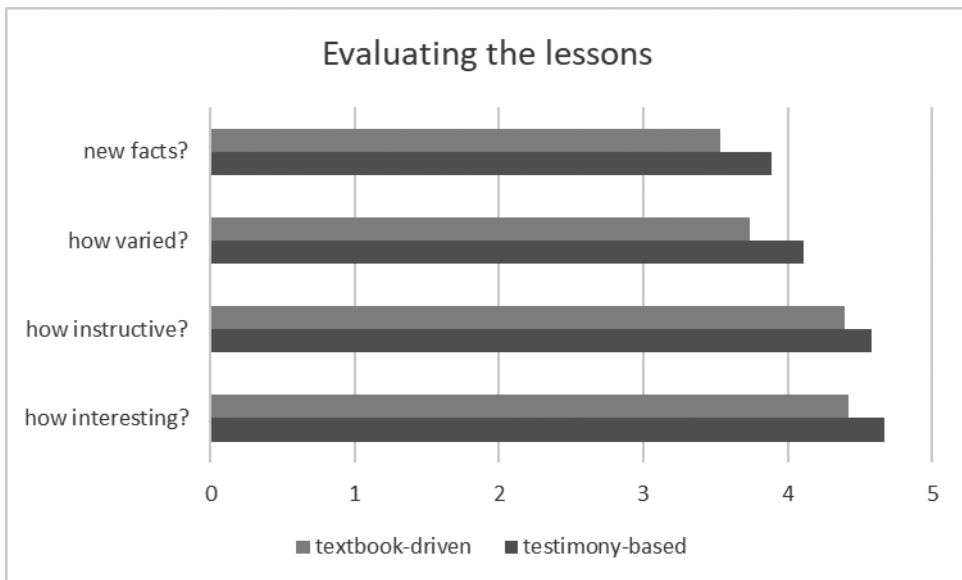
² The results come from questionnaires from 3 schools, by 78 (testimony-based lesson) and 59 (textbook-driven lesson) teachers and students. In the present report the experiences of the testimony-based lessons are summarized fundamentally and they are compared to the textbook-driven lessons only occasionally.

The video-testimonies used in the multimedia lesson are from the Video Archive of the University of Southern California Shoah Foundation (USC SF),³ which contains approximately 53.000 interviews made by Holocaust survivors, witnesses and rescuers. In addition, I used the methodical experiences which I had acquired as an educational developer of the Zachor Foundation⁴ for the past 8 years.

2. TESTIMONY-BASED OR TEXTBOOK-DRIVEN LESSONS AS PLEASANT LEARNING

We can suppose that using video testimonies are effective from several points of views: it provides a visual source which is more familiar to our students' generation; it approaches the historical events from a personal perspective bringing the past close to us (HUSBANDS 1996, NORA 1996, FARMER – COOPER 1998, BAGE 1999, KEATING – SHELDON 2011, KÖRBER 2011, LEVSTIK – BARON 2011, JANCÁSÁK – SZŐNYI – KÉPIRÓ 2019, MEZEI 2019, JANCÁSÁK 2019b, 2020). The implications of the present results absolutely confirmed our hypothesis: students ranked the video-testimony-based lessons significantly higher in terms of being interesting and diversified.

FIGURE 1. *Evaluation of the testimony-based and the textbook-driven lessons by the students.*
1= it did not develop at all, 5= it developed it very much.



MTA–SZTE ETTK

³ <https://sfi.usc.edu/> 2020.05.31.

⁴ <https://www.zachor.hu/> 2020.05.31.

The quantitative analysis was completed by qualitative studies, too, in the form of interviews made with students. Pupils participating in the textbook-driven lesson, remarked that the lesson was interesting but only slightly different or differing from a normal one.

„Qualitatively it was really like a normal history lesson it was interesting.” (T⁵, 12th grade)

„It was interesting, a little bit different from the other history lessons ... we looked at the background of the events more thoroughly.” (T, 12th grade)

After the testimony-based lesson, students highlighted that they did not hear dry facts but human stories which added a lot to their knowledge and made the lesson exciting and informative.

„I liked it very much ... we could see behind the events better; not only these dry facts.” (V, 12th grade)

„Because of this, the lesson was very fluent, that is because of the video interviews, and it lacked this dryness...” (V, 12th grade)

„It is good that when you listen to interviews, you are forced to be in things they are talking about and this way you can pay attention more easily.” (V, 12th grade)

It is remarkable that the students attending the textbook-driven lesson were rather astounded by factual novelties they had never heard of, and their questions were more related to understanding the mechanism of the historical events.⁶ However, those who attended the testimony-based lesson were rather interested in questions such as „how people could survive such horrors” or „what the survival instinct can bring up from human beings.” In other words, they acquired not only cognitive but an affective knowledge.

„How could they survive? It must have been really hard.” (V, 12th grade)

„it causes a turmoil of thoughts in my head” (V, 12th grade)

„when they felt that they were at their deepest, then what made them go on?” (V, 12th grade)

It is worth comparing the answers of the quantitative analysis with that of the questionnaire connecting to the online IWitness platform.⁷ IWitness is a digital educational tool of the USC Shoah Foundation where testimony-based online activities can be found. The questionnaires relating to these activities have a deeper pool for researching, currently several hundred students’

⁵ T as „traditional, textbook-driven” and V as video interview/testimony-based lesson.

⁶ for example: what the Sonderkommando was exactly, how the conference in Evian took place, etc.

⁷ <https://iwitness.usc.edu/SFI/2020.05.31>.

answers are available. This list of questions contains open sentences that the students have to finish. The most relevant question to us at the moment is the one which begins with the words that „*The video interviews helped me to ...*” The students finishing this sentence accentuated almost every time that the video interviews are interesting and bring the lesson’s topic and the historical event closer to the students.

„...we can get to know the human side of the chart imbibed by dry facts” (V, 12th grade)

„...(helped me to) get more interested in what had happened and that I handle it not as a mere historical event but rather like ordinary life in the beginning of the 20th century” (V, 12th grade)

„...(helped the lesson) not to be monotonous, boring.” (V, 12th grade)

„...the curriculum be more exciting and human, not only numbers and statistics but human beings and lives.” (V, 12th grade)

„it is worth listening to these interviews on every account, because this sounds more authentic from someone’s mouth who survived.” (V, 12th grade)

In that regard, the experiences of the qualitative analysis and the IWitness studies confirmed the quantitative results: although the „traditional” lesson can be interesting and edifying, as well, but the testimony-based lesson undeniably provides the students with a positive experience, and they are more concerned about emerging thoughts at a later time, too. Considering pedagogical fact that learning connected to delight is much more efficient and solid, we can claim that the testimony-based lesson per se can be more productive than the traditional lesson.

3. PEDAGOGICAL AIMS IN USING VIDEO TESTIMONIES

Such as every lesson, the use of video testimonies in educational materials requires great caution. (About the selecting of the proper clips see e.g. ECKER-ANGERER 2018.) These interviews usually take several hours, in other words, we cannot use them as a whole. We have to cut them into smaller clips, keeping the rules of ethical editing in mind (e.g. we cannot alter the meaning of the original part.) It is worth using of 3-4-minute clips in order not to make our students bored or uninterested. We have to teach our students how to use source criticism and oral history. It is important to make them understand that even if the survivor does not remember every data in the exact form as students have learnt them, it does not mean the lack of credibility.

The most essential thing is to define our pedagogical aim and to find and edit the right clip in order to fulfil that aim. The video interview should not be a mere digital tool because it is „interesting”, we have to use it with proper methodology.

Learning about the past is not only for the purpose of getting to know historical facts or maintaining our ancestors’ memory, but to learn about our future and to avoid mistakes of the past. The subject of the Holocaust is particularly appropriate for this. The Holocaust had not

begun with Auschwitz: to realize the steps leading there can be an important lesson even for today's democratic societies. It is very important to educate our students to be *responsible citizens* if we want to avoid such traumas in the future. What does it mean to be an active citizen? It can be worded several ways, but overall it means those people who can make responsible decisions in life and in their environment, who can raise their voices if there is an occasion, and who intervene if necessary. What are their attributes and attitudes like? It is hard to express, however, it is important to express, at least to ourselves as teachers, what attributes we would like to develop in our students. This list can be somewhat subjective, of course, but generally speaking we can formulate some basic characteristics.

I believe that one of these characteristics is *empathy*: the ability of sympathizing with somebody or somebody's situation, even if we are not affected at all. Without empathy, societies cannot work properly. Moreover, we cannot speak about society, only about individuals defending their own interests. Isolated individuals cannot collaborate properly (for instance against the state), because certain social injustices can only be defeated by a wide range of cooperation. A person of empathy can be sympathetic with the offence of another person, too.

An important cognitive knowledge for responsible citizens is the *learning of the mechanism of democratic institutions and human rights* as well, because without it they cannot realize any discrimination in the society. It is highly obvious, even from the curriculum of history and social studies where the concept and interpretation of human rights, and the principles of the mechanism of the democratic states are mentioned several times.

Active citizens possess the ability of *critical thinking* which is a huge asset in analysing political situations from several points of view, or recognizing manipulative propaganda, or understanding the motivations of human or institutional actions.

Besides all of this, we can mention other personality traits or values which are probably very important in behaving as active citizens, such as *bravery, taking risks, responsibility, helpfulness, solidarity, tolerance, morality*. All of these values are referred to in the questionnaires of our research.

Thus, our supposition is that using video-testimonies in education is a proper method to develop these traits for several reasons. First of all, because students can hear personal stories from survivors and eyewitnesses, from people experiencing these historical events in person, consequently they can look at the data learnt from textbooks or written sources from a personal and emotional perspective. On the one hand, it creates an emotional involvement because students can connect to the interviewee at several points. Of course, this process requires the methodology of constructive pedagogy (NAHALKA 2013, KOJANITZ 2018). In this spirit it is worth unfolding the testimony-based educational materials into 4 different phases: Consider, Collect, Construct and Communicate (MEZEI 2019). Basing our educational activities on the students' own experiences and previous knowledge. More to the point of the Holocaust and discrimination, they can understand the significance of legal despoilment better if they can recognize the feeling of loss that all of us can experience to a different extent.

On the other hand, our students can recognise that – regarding our lesson's subject, discrimination – a dry legal text is not only some words to memorize, but a legal disposition affecting ordinary people's ordinary lives, with unpleasant, even serious, occasionally fatal consequences. Recognizing a discriminative situation in which a law can deprive individuals of their basic

human rights, and recognizing how it can affect somebody's life is a fundamental skill to understand the mechanism of civil rights and democratic institutions – or to identify the lack of them.

If we can develop the ability of historical empathy in students, if they are able to consider the events of the past sympathetically, from the point of view of the individual, then we have to develop their ability of recognizing the fact, that it did not happen in the past but can happen in our times, even in our country. Moreover, if they understand this connection, they may be striving for recognizing the signs in the society where basic human rights or democratic values are not respected.

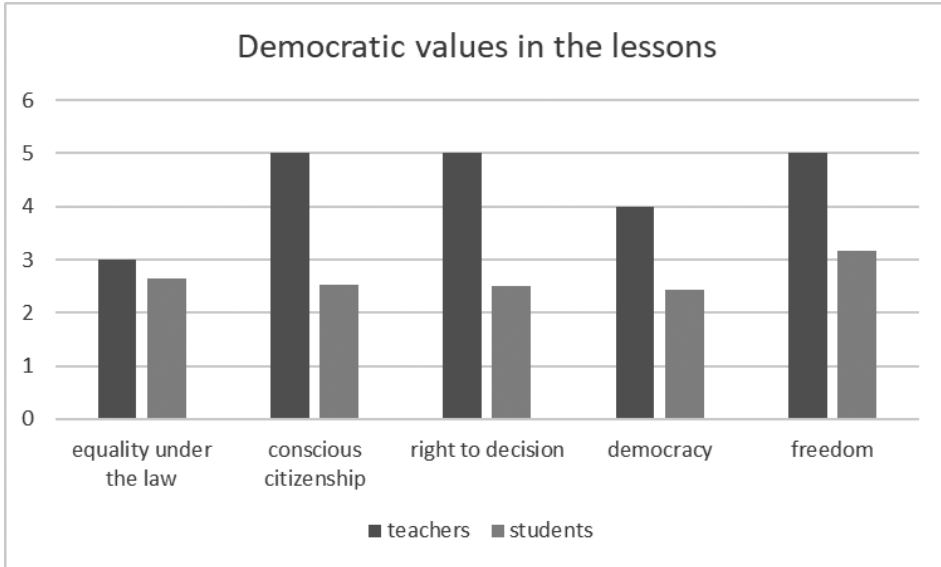
It is a valid question, accepting the supposition according to which studying personal stories and experiences can help our students in developing these democratic skills, whether the testimony-based lesson provides more than reading written sources like diaries or memoirs in the class. Of course, these are truly useful and valuable sources too – and there were times when teachers did not have the opportunity to present other documents. We do not have to ignore these sources either. The video testimonies, however, are more regarding that the students can see the interviewee's mimicry, gestures, emotional reactions, they can hear their tone and its changing. These are not merely more information in order to understand the events, but they develops students' emotional intelligence, especially if the teacher emphasizes it with questions and exercises.

As we listen to personal stories narrated by living people during the class, we inevitably encounter the survivors' situations, moral dilemmas and options of choices. In the genre of oral history, it is a matter of course that the interviewees often do not, or not exclusively narrate the exact courses of events but reflect on their own feelings then and now, or how they survived the loss of their freedom, or what instigated them to do something or not to do anything, or how they related to the happenings around them. It means, that students can encounter many behaviours such as bravery, risk-taking, responsibility, etc. A testimony is an excellent starting point to discuss these issues, because the students can analyse a pattern of demeanours apart from their own time and space, while they must recognize that these kinds of things can happen in their own lives as well. They examine different points of views, therefore *multiperspectivity* shows up in their thinking. Some teachers can meet challenges conducting these kinds of lessons when they have to resist not being too dominant or claiming their own justice *ex cathedra*, or telling what the wrong and the right answer is, but let the students express their *opinions freely* (another important element for an active citizen).

4. RESULTS OF THE QUANTITATIVE ANALYSIS

In the present paper we are focusing on the findings which indicate the social values or cognitive elements concerning active citizenship. It is worth observing based on the post-questionnaire, what the explicitly democratic values presented during the lesson are according to teachers and students.

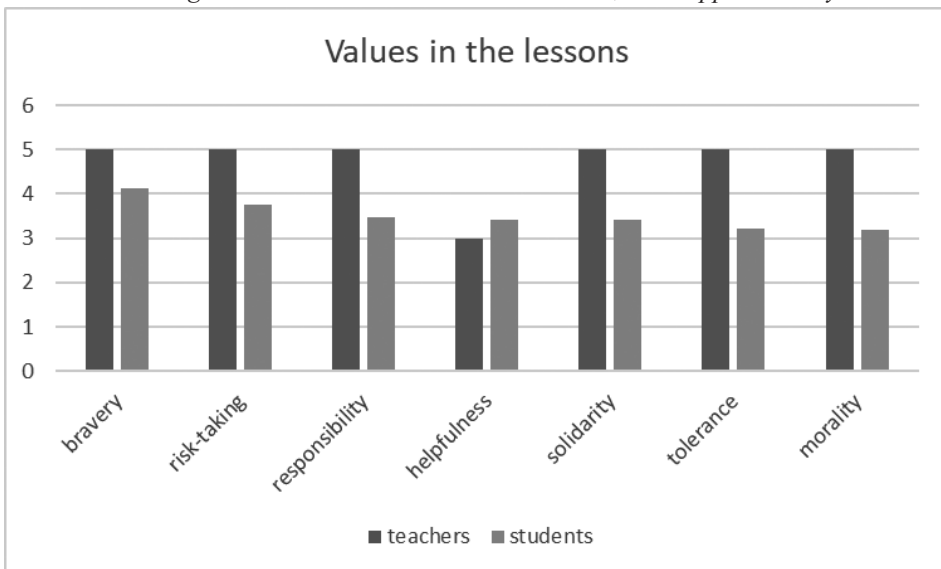
FIGURE 2. How did democratic values appear in the lessons according to teachers and students? 1= did not appear at all, 5= it appeared very much.



MTA–SZTE ETTK

The second diagram shows how students think about the social values listed above, that is what they think about the appearance of the teaching active citizenship in the testimony-based lessons. We can see below, how teachers and students marked the appearance of bravery, responsibility and other values in the testimony-based lesson.

FIGURE 3. To what extent these values appeared in the testimony-based lessons according to teachers and students. 1= not at all, 5= it appeared very much.

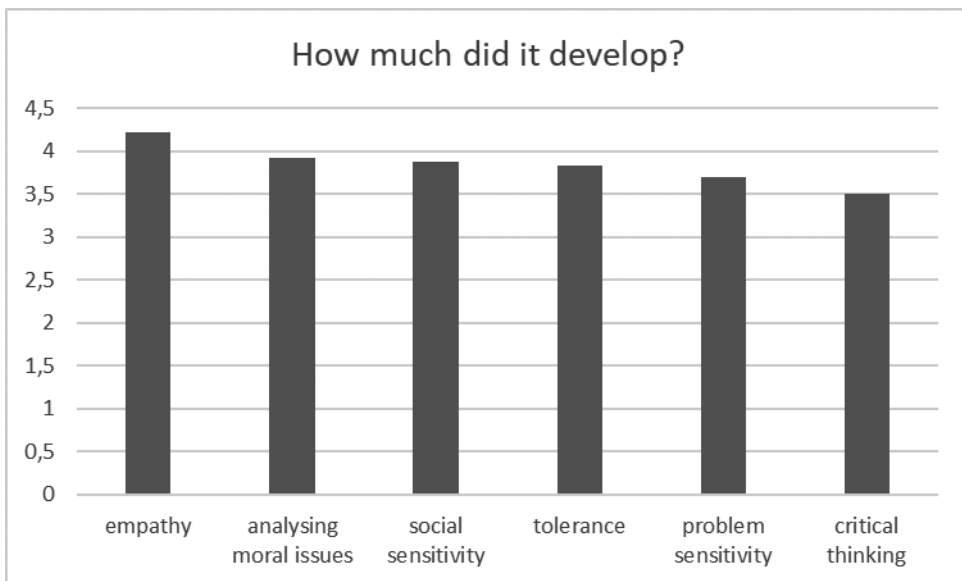


MTA–SZTE ETTK

It is interesting to see that teachers in both groups of questions, in every case gave higher marks to the presence of these values than the students. There can be two explanations to this difference. One can be that teachers would have liked to convey these values in the lesson as their pedagogical aim, therefore they found it obvious that these values had appeared. However, it seems that the students did not recognize these values, in other words, the lesson had not reached its purpose entirely. The other explanation can be that teachers are simply more conscious of these values and their appearance, while students are not (at the end of the paper we will come back to the difficulties of the interpretation of the results). At the same time, we must see that although students' marks are lower than that of the teachers', but not low; if we look at the marks of the social values, they are above 3.5. Nevertheless, the explicitly democratic values, referring to a cognitive knowledge and not to an attitude, received lower marks.

The other group of questions refers to skills supposedly developed by the testimony-based lesson. On the diagram below we can see what students think about how the lesson developed those social competences which are necessary for an active citizen.

FIGURE 4. *How much did the lesson develop these skills, according to students?
1 = not at all, 5 = very much.*



MTA-SZTE ETTK

It is apparent that each and every value's development got a mark of at least 3.5, which is interestingly contradictory to the previous diagram. For instance, the appearance of tolerance was ranked slightly above 3 (which is not too low, but one of the lowest rates, compared to the others), but students felt that the lesson developed their skill of tolerance almost at a 4 (3.83) rate. They ranked the appearance of morality in the lesson at the same low level (3.2), but they marked the evaluating of their skill of analysing moral dilemmas at 3.92.

The data that the development of empathy got the highest mark (4.22) among the listed categories is interesting. In the chart below it is visible that the testimony-based lesson significantly evaluated the skill of empathy more than the textbook-driven lesson.

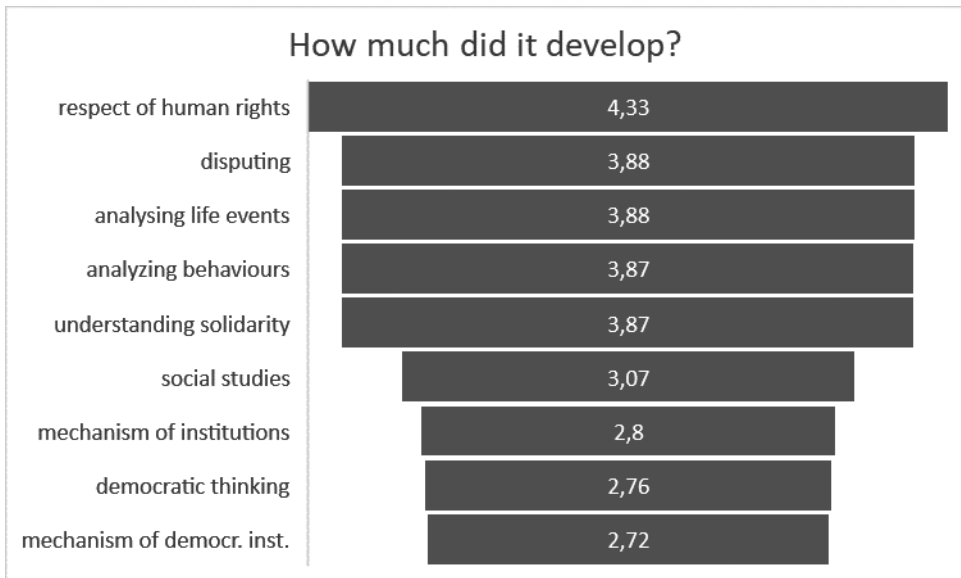
TABLE 1. Shorten data: according to the rates by students interested in history. Comparing this to the answer of all students, the mark is 4.14 which is also considered higher than the other type of lesson's mark (3.54).

How the lesson about the Holocaust helped ...	testimony-based lesson	textbook-driven lesson	Sig.
you to sympathise with the sufferings of the victims	4.33	3.54	Sig.<0.05

In an earlier stage of the research, the results also confirmed that the testimony-based lessons evidently developed the skills of empathy and promoted affective learning because of a personal bonding to the stories and the survivors (See JANCSÁK & SZÖNYI & KÉPÍRÓ 2019)

The students rated the knowledge and skills which rather belong to the cognitive category in the chart below:

FIGURE 5. To what extent the testimony-based Holocaust lesson developed these skills, according to students. 1= not at all, 5= very much.



MTA–SZTE ETTK

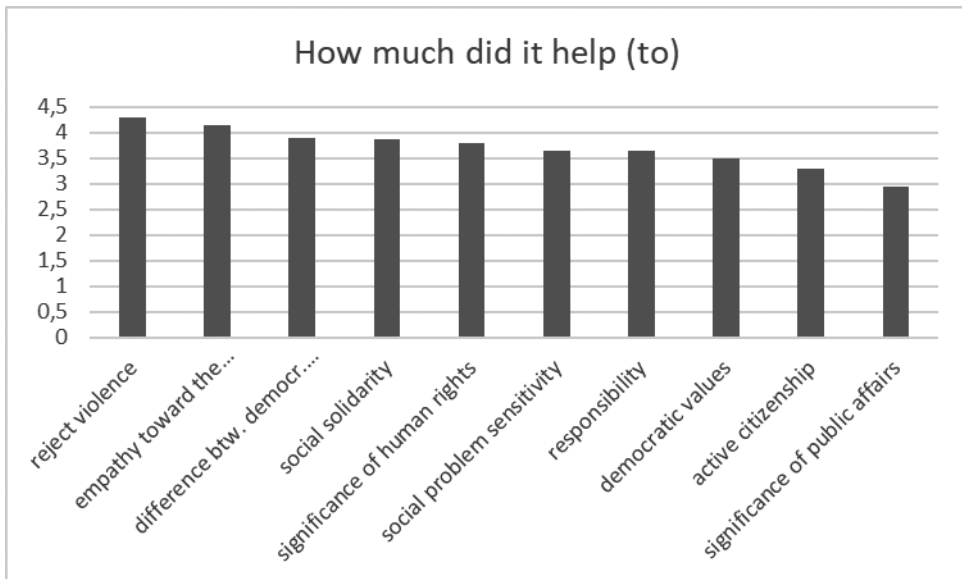
It is apparent that the respect of human rights received the highest mark, then the opinion, disputing, analysing life situations and behaviours, and raising awareness of the values

of solidarity fall approximately into the same range. These all received quite high marks. It is thought-provoking, however, that students gave the lowest marks to the development of social studies, to the learning of institutions, especially democratic institutions and to the evaluation of democratic thinking. Does it mean that a testimony-based lesson is not apt (enough) for passing these cognitions? Can we develop their empathy but cannot we make students understand how the democratic state works (or should work)?

I believe that this relatively wide discrepancy can be originated in two reasons. One of the reasons is – as mentioned above – the lack of students’ consciousness or the fact that they cannot turn their opinion into marks so easily. It can be implicated, too, that right there during this lesson, students are faced by the lack of operation of democratic institutions; that is, they can recognize why democracy does not work properly, but it is not necessarily mentioned how it could work well.

The statement that we have to take the numerical data of the quantitative analysis with a grain of salt (though, of course, it probably shows the tendencies realistically), is indicated by the last question of the questionnaire where not the verb „to develop” but „to help” is used:

FIGURE 6. *How much did the testimony-based lesson help you (to...) ? - according to students.*
1= not at all, 5= very much.



MTA–SZTE ETTK

In the questionnaire, students were asked to mark how much the testimony-based lesson helped the increasing of empathy towards the persecuted (4.14), the increasing of sensitivity of social issues (3.64) and of responsibility (3.64). These marks approximately correspond to the previous data. However, we can see a major discrepancy in some of the categories where the questionnaire inquires about concerning the understanding of rather cognitive elements. For instance, students marked the better understanding of the difference between democracy

and dictatorship by 3.89 while generally they marked the development of knowing democratic institutions only by 2.72. In the same way, they marked the better understanding of democratic values by 3.5 on average, but democratic thinking was developed only by a 2.76 mark during the lesson, according to the analysis. All these have to remind us that we must be careful with the results of the quantitative analysis, because these questions cannot easily be marked by numbers; at the same time, the tendencies are shown consequently enough.

The other, probably more essential reason for the discrepancies is that it is not irrelevant what the exact subject of the lesson used in the research was. We are considering a 45-minute lesson only, not a longer stage in the syllabus. 45 minutes are not long enough to discuss every aspect of the Holocaust.⁸ Among the aims of this aforementioned lesson we could find the development of empathy or critical thinking, or deepening the knowledge of human rights as a cognitive element, but not by all means targeted the teaching of democratic institutions. Consequently, the students could rightfully feel that this exact lesson had not evaluated this latter skill too much.

5. THE QUALITATIVE ANALYSIS

In the qualitative analysis, students can express their opinion more freely. The person conducting the conversation inquires about what students learnt in the lesson, what its message was for them, what they think about individual and collective responsibility. If we are searching for traces indicating the above mentioned values, attitudes and knowledge characteristic for an active citizen, we can find interesting results.

As far as empathy is concerned, it is remarkable how often students referred to their own emotions during listening to the video interviews: that it touched them, that the personal stories and perspective brought history closer to them.

„These stories always touch me deeply... because in a human being's life it is a brutal thing ... not in a positive way.” (V, 12th grade)

„what it was like to live certain historic events.” (V, 12th grade)

„it (the Holocaust) is not only a historical event ... it has a significant effect even on the present.” (V, 12th grade)

Quoting from the questionnaire completed after having finished the aforementioned IWitness activities, some of the answers to the open question beginning with „The video interviews helped me to...”:

„...get a cleaner picture about that how they could live at that time. I personally like it very much when elderly people talk about their lives, or their ancestors' lives, therefore I often ask

⁸ Just one remark: in the history curriculum there is only one 45-minute lesson about the Holocaust for both the 7th and the 11th grades.

my grandparents to tell their stories to me. For this reason, I liked these interviews very much.” (11th grade)

„...have a view of a topic from the more personal point of view of the survivors or their relatives, which otherwise might be seen as mere curriculum.” (11th grade)

„...experience the emotions of the interviewee.” (11th grade)

„I think, that the video testimonies can help people to be more sympathetic and able to see the human side of an ethnic group they may have despised or hated until then.” (12th grade.)

„...understand, imagine and experience the situation of people then better.” (12th grade)

From these answers, it is evident that students felt empathy toward the stories of the survivors and they even considered this activity important in order to learn the curriculum better. Of course, it does not mean that those students, who took part in the textbook-driven lesson, would have not met the human side of the events, but it is obvious, that this aspect got more into focus during the testimony-based lesson. These two aspects, that is the historically exact analysis and the sympathetic approach, do not necessarily exclude each other. On the contrary, without some knowledge of the facts we can overwhelm students with emotions and stating facts without emotions can be dry and uninteresting or can alienate students from the topic (see ECKER-ANGERER 2018. 188–189).

The development of empathy, and the understanding of the personal perspective therefore were helped by the testimony-based lesson by all means. The answers which prove that students definitely understood what it meant to be an active citizen are more interesting. Although during the conversation they did not have to determine this definition, but the messages and lessons formulated by them emphasised the importance of an active behaviour: to recognize the negative tendencies of the society, to raise awareness of discrimination, to exercise tolerance, the individual and collective responsibility, to make a stand for the persecuted, to maintain democratic rights.

„We have to pay attention to the changes.... that it is possible that the unimaginable can happen again.” (V, 12th grade)

„We have to learn right in our young age to build an immunity (against radical ideas).” (V, 12th grade)

„We should try the extrusion somehow... so to extrude the extrusion from us.” (V, 12th grade)

„We should make a stand for the weaker ... not to join the side of the assailants” (V, 12th grade)

Let me quote some very remarkable answers from students in the 12th grade from their messages in an IWitness activity:⁹

⁹ [https://iwitness.usc.edu/sfi/Activity/Answers from the activity „The roles of the Holocaust” \(2020.05.31.\)](https://iwitness.usc.edu/sfi/Activity/Answers%20from%20the%20activity%20%27The%20roles%20of%20the%20Holocaust%27%20(2020.05.31.))

„We have to understand that we are not obliged to defend our own rights but the existence of rights, because if we let it others get deprived of them without any words, then it is only a question of time that we will come next.” (12th grade)

„I think that the most important thing I have learnt from this activity is that if we have a choice to decide then we have a responsibility as well in our decision.” (12th grade)

„By this time, after half of a century, this is the responsibility of the world, of ours not to let this kind of discrimination and genocide happen again in general.” (12th grade)

„Political inactivity is a luxury to be paid extensively in a democracy or in a republic. As active citizens, we have to create a political environment where such tragedies can be stopped by the barriers of humanity and common sense, right in the beginning. However, we need well-educated, politically active generations for this, who do not throw „I do not politicize.” off to others. (12th grade)

We can observe that due to the testimony-based lessons, students recognized the steps leading to those situations where the democratic rights do not prevail and where the life of the discriminated groups can be on jeopardy. It is even more important that the students become aware that preventing this is the responsibility of the individual and the society. To what extent can we be certain that they would act on this recognition? We cannot be sure. But it is without a doubt that the first step towards becoming an active citizen is recognizing discrimination and accepting the personal and collective responsibility. It is the school's duty to educate our children to these skills with the assistance of the appropriate devices and methodology. It seems that one of the appropriate methods for this is building video testimonies into the lessons.

6. SUMMARY

In this paper I would have liked to prove the hypothesis that testimony-based lessons can help the education of active citizens. On the one hand, because according to our hypothesis the use of multimedia tools provides a pleasant experience for the students by all means, and for this reason it is more effective in teaching democratic rights and how they work among other things. On the other hand, the interviews of personal stories and perspectives develop empathy, critical thinking, multiperspectivity, freedom of opinion, working of democracy and other affective and cognitive skills necessary to active citizenship better.

Our assumptions have been confirmed by the quantitative and qualitative analysis, in some of the categories entirely, in others partially, so far. It is obvious that using video testimonies make the lessons more interesting than a textbook-driven lesson, and it is also evident that empathy or the personal point of view appear more during these lessons. The difference between the two types of lessons is not so evident when democratic values, institutional mechanism or learning conscious citizenship are concerned.

It is possible, that the explanation to this last result can be found in the circumstances of measuring. For instance, it is questionable whether the listed skills all can be measured by numbers or not. However, this inadequacy can be corrected by the qualitative analysis. The discrepancies appearing in the measurements can be originated in the fact that the questions are fundamentally based on students' self-reflections and self-confessions which causes fairly subjective results. Furthermore, it matters how much the students participating in the analysis had encountered multimedia tools previously than the lesson of the research. Those students who had encountered video testimonies – even if related to other topics – could be more conscious compared to those who took part in no more than one such lesson; these differences can distort the results. We also have to take it into consideration that so far we have disposed of a pretty low sample, hence we can speak about only partial results.

The results of the analysis of the efficiency of the lessons can be affected by other factors. For instance, by the exact topic of the lesson. One class cannot develop every skill and competence. For this reason it would be advisable to disseminate the use of multimedia devices and it would not be only on rare occasions that the students encounter video testimonies, but it would be an integral part of our educational system.

The personality and preparedness of the teacher is a matter of at least such importance. Probably it is not the use of video interviews itself which creates the basis of educating active citizens. If a teacher on a regular basis does not give the green light to the freedom of opinion of the students, if he or she has a too authoritative personality who does not respect the rights of the pupils and does not teach them to think in a responsible way, there is not much of a chance to provide these values genuinely. In the same way, it is important that the use of video testimonies itself does not lead students towards active citizenship. If we use a bad methodology (e.g. using the testimonies only for the purpose of illustration or not developing proper activities to the multimedia tools), we cannot achieve the effect we intend. In my opinion, the most important factor in this is the personality and preparedness of the teacher: a properly developed „traditional” lesson can be more efficient than a bad testimony-based lesson. In a word, the testimony-based lesson is not the one and only right method to educate active citizens but it can become a very useful asset in the hand of the teacher with proper pedagogical aims and methods.

To conclude, I would like to propose, that it would be interesting to conduct a follow-up research in 10-15 years' time with students who often took part in multimedia education. It is evidently proven that empathy, tolerance and democratic social values become more apparent due to these lessons for them; it is a question whether these citizens will change these principles into actions if necessary.

REFERENCES

BAGE, G. (1999): *Narrative Matters – Teaching and Learning History through Story*. London, Falmer Press.

ECKER-ANGERER, M. (2018): What exactly makes a good interview? Educational work with videotaped testimonies at erinner.at. In *Interactions: Explorations of Good Practice in Educational Work with Video Testimonies of Victims of National Socialism*. Dreier&Laumer&Wein. 181–190.

FARMER, A. – COOPER, C. (1998): *Storytelling in History*. In Hoodless, P. (ed.): *History and English in the Primary School*. London, Routledge. 35–51.

HUSBANDS, C. (1996): *What is History Teaching?* Maidenhead, Open University Press.

JANCSÁK Cs. (2018): Szemtanúkkal készült videointerjúk alkalmazása valamint hozzáadott értéke a történelem és állampolgári ismeretek tanításában. In Bánréti, Z. et.al. (szerk.): „*Féldőben*” – *Eredmények és perspektívák*. Szeged, Belvedere Meridionale – MTA-SZTE ETKK. 13–18.

JANCSÁK Cs. (2019a): A személyes narratívák és a történelemtanítás értékvilága. In Kovács, G. – Lukács O. [szerk.]: *Az elbeszélés ereje*. Pécs, PPHF. 7–22.

JANCSÁK Cs. (2019b): Family accounts, narratives, social values and history education. *Belvedere Meridionale* vol. 31. no. 4. 13–24. <https://doi.org/10.14232/belv.2019.4.2>

JANCSÁK, Cs. – SZÖNYI, 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* 2019. 161–179.

JANCSÁK, Cs. (2020): Családtörténetek hiánya, történelemtől elidegenedett nemzedék, új ifjúsági sebezhetőségek és történelemtanítás. *Magyar Tudomány* 2020. 8. 1014–1021. <https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.8.2>

KEATING, J. – SHELDON, N. (2011): ‘History in Education: Trends and Themes in History Teaching’. In Davies, I. (ed.): *Debates in History Teaching*. London, Routledge.

KOJANITZ, L. (2018): Az elbeszélő történelem forrásainak alkalmazása a történelemórán. Új Pedagógiai Szemle 9-10. sz. 77–96.

KÖRBER, A. (2011) ‘German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical Competencies—and Beyond?’ In Bjerg, H. – Lenz, C. – Thorstensen, E. (eds.): *Historicizing the Uses of the Past: Scandinavian Perspectives on History, Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*, New Brunswick NJ, Transaction Publishers. 145–164.

LEVSTIK, L. S. – BARTON, K. C. (2011): *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle School*. London, Routledge.

MEZEI, M. (2019): ‘Az iWitness online digitális oktatási platform’ <http://ujkor.hu/content/az-iwitness-online-digitalis-oktatasi-platform> (2020.05.31.)

NAHALKA, I. (2013): Konstruktivizmus és nevelés. In *Neveléstudomány* 4. sz. 21–33.

NORA, P. (1996): *Realms of Memory: Rethinking the French Past*. New York, Columbia University Press.

A kutatás elvégzését és a tanulmány megjelenését támogatta az MTA Tantárgy-pedagógiai programja és a TKI.

JANCSÁKNÉ MAJZIK ANDREA

majzika@jgypk.szte.hu

szakvezető tanár, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskola

Történelemoktatás életútinterjúk használatával – Az 1956-os forradalom általános iskolai tanításának tantárgy-pedagógiai tanulságai

History Education with Life Interviews – What We Can Learn
about the Methodology of Teaching the 1956 Revolution in Upper-
primary School



ABSTRACT

The study summarises what experience we gained from our approach to teach lessons on the 1956 Revolution and War of Freedom with the help of video interviews. In 2018, three classes (N=53) and in 2019, two classes (N=39) took part in a history lesson using video interview excerpts directly linked to the immediate causes of the revolution and war of freedom. The lessons were 45-minute long and took place at the time specified in the syllabus. In the first two lessons, we examined if the teaching objectives were achieved, and then modified the lesson plans in our research group's workshop. In the next year, the lessons following the new lesson plan were examined in the same way. Data collection took place through questionnaires, which were administered to the students before and after the lessons they attended. The present study analyses these data along with the focus group interviews conducted with the students after the lessons. Our findings reveal that lessons applying the new methodological approach (historical thinking and inquiry-based learning) and using video excerpts made it more effective for students to process the teaching material, understand the information and deepen their knowledge. Video excerpts have become a useful tool for research-based education. Realizing the finalized lesson plan supported group work and allowed for student engagement, providing grounds for posing questions, discussing dilemmas, and sharing and confronting opinions, thus contributing to the development of critical thinking.

KEYWORDS

1956 Revolution, oral history, interviews, history education

DOI 10.14232/belv.2020.4.4

<https://doi.org/10.14232/belv.2020.4.4>

Cikkre való hivatkozás / How to cite this article:

Jancsákné Majzik Andrea (2020): Történelemoktatás életútinterjúk használatával – Az 1956-os forradalom általános iskolai tanításának tantárgy-pedagógiai tanulságai. *Belvedere Meridionale* vol. 32. no. 4. 50–65. pp

ISSN 1419-0222 (print)

ISSN 2064-5929 (online, pdf)

(Creative Commons) Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 (CC BY-SA 4.0)

(Creative Commons) Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

www.belvedere-meridionale.hu

BEVEZETÉS

A Nemzeti alaptantervek kidolgozásának kezdetétől a 2020-as NAT-al bezárólag a mindenkori elvárások élén szerepel a gyerekek széleskörű, a felnőtté válás és a felnőtt létezéshez szükséges kompetenciáinak fejlesztése. Ennek megalapozásához jelen nemzeti alaptantervünk nagy hangsúlyt helyez a tanulás kompetenciájának kérdéskörére. A kerettanterv megfogalmazza, hogy a tanuló különféle jellegű tudástartalmakkal és különböző típusú feladatokkal találkozhat, és ezek megtanulásához, elvégzéséhez különféle módszereket kell választania. „A történelmi információk keresése és feldolgozása, a forráskritika, a következtetések levonása és egyéb gondolkodási műveletek közvetítő hatásuk révén általában fejlesztik a tanulási kompetenciákat.” (NAT 2020) A tanulási kompetencia fejlesztése érdekében az ember és társadalom műveltségterületen tanító pedagógusok feladata e célokat megfelelő módszerekkel támogatni, azokat lehetőségükhöz képest továbbfejleszteni.

Vannak a történelemnek vannak olyan pillanatai, amikor az egyes embernek az élettörténete (lifestory) összekapcsolódik a történelemmel, amikor egy személy olyan szerepet vállal, mellyel akár sorsfordító eseményekhez is hozzájárulhat. Az élettörténetek rögzítése évszázadokra nyúlik vissza. Audiovizuális megőrkítése alig több egy évszázadnál. A módszertani alapokra épülő tanításban való felhasználása azonban néhány évtizedes. Az oral history, „az eseményekben résztvevőkkel készített beszélgetések tudományos dokumentálása és elemzése [...] a mai technikai feltételek mellett pedig az ilyen interjúk bemutatása az iskolai történelemórákon is egyre könnyebben megvalósítható.” (KOJANITZ 2018: 77).

Az MTA–SZTE Elbeszélte Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport 2016-ban alakult és működik a Magyar Tudományos Akadémia tantárgy-pedagógiai programjának égisze alatt.

A tantárgy-pedagógiai fejlesztés indokoltságát az ifjúságszociológiai kutatások által (GÁBOR 2006) bemutatott generációs korszakváltásnak a legutóbbi évek oktatásszociológiai kutatásai által is megerősített neveléstudományi és tantárgy-pedagógiai vonatkozásai (Zsolnai 2017; Jancsák 2018, 2020b) azt jelezték, komoly következményekkel jár, hogy a beszélgetéssel töltött idő a családban csökken, a digitális bennszülöttek kutyúkkal élnek, a globalizáció behatolási szintje magas, a kollektív emlékezet elhalványul, amely új kihívásokat ró a történelemoktatásra (FISCHERNÉ 2011, KAPOSI 2017, KOJANITZ 2018, JANCÁK 2019a, 2020a).

Az MTA–SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport a kutatási tényeken alapuló oktatásfejlesztés terén vállalkozott feladatra és célja szerint az értékelített történelemtanítás szemléletmódjának erősödését támogatja. A videóinterjúk hatékonysága ifjúságkutatók, oktatáskutató és -fejlesztő szakemberek tudományos kutatásai által bizonyított tény (Jancsák 2018, 2019b, Kojanitz 2018). Az 1956-os forradalmat elindító szegedi események videóinterjújával támogatott feldolgozásakor a tanórai gyakorlati megvalósítást vállaltuk.

A hatályos 8. osztályos tankönyv és a hozzá kapcsolódó munkafüzet áttekintésekor felmerül a kérdés, miszerint a tananyag tartalmaz-e hangképes forrásokat, ajánl-e videóinterjú, dokumentumfilm és/vagy játékfilm részleteket. A következőkben röviden bemutatom a tankönyvben szereplő írott és képes források arányát, illetve azok bevonhatóságát a tananyagba. Továbbá azt is, hogy a tankönyv jelzi-e az interneten szabadon elérhető tartalmak bevonási lehetőségét, s ha igen, milyen mértékben?

Az 1956-os magyar forradalom és szabadságharc témakörének feldolgozását a tankönyv néhány képi forrással és visszaemlékezéssel segíti. A forradalom közvetlen előzményei között „Az egyetemisták követelése” bekezdés rövid egységként tartalmazza a szegedi MEFESZ megalakulását 1956 októberében.¹ A lecke nem tartalmaz videóinterjú részletet, forráselemzésre alkalmas dokumentumfilm részletet, eredeti hang, vagy képfelvételre utaló forrásokat, online elérhetőségeket. A tankönyv ugyan az első oldalakon javasolja az interneten való kutatást néhány hasznos honlap megjelölésével, de ha megfelelő időben a tanárok nem utalnak ezekre és a tankönyv sem utal vissza az adott tananyag tárgyalásakor, akkor tanév közben feledésbe merülhet az ilyen források használata.

Az 1956-os forradalom eseményeit tárgyaló lecke mozgóképi feldolgozásra való utalásokat nem tartalmaz, így személyes visszaemlékezéseket videóinterjú formájában, dokumentum-, vagy játékfilmeket sem ajánl. Ezzel szemben a mai gyermekszemmel befogadható videós anyagok a tankönyvi szöveg mellett közelebb hozzák az eseményeket a „benne lenni, megosztani” nemzedékekhez, és a videóinterjúk elbeszélések, mint személyes narratívák (PÁSZKA 2009, 2017; GYÁNI 2000, 128–144) megfelelő forráselemzéssel, forráskritikával segíthetik a történelemtanítást.

A tankönyvhöz Légrádi Fruzsina által készített tanmenetjavaslat kapcsolódási pontként a *magyar nyelv és irodalom mellett, mozgóképkultúra és médiaismeret területén: játékfilmet (Goda Krisztina: Szabadság, szerelem) említ. Ahogy más filmes anyagot, ezen alkotást sem*

¹ A tankönyv 71. oldalán a MEFESZ mozaikszó feloldása helytelenül szerepel (így: Magyar Egyetemi és Főiskolai Egyesületek Szövetsége). A történelem 8. okostankönyv – a kutatócsoport javaslatára – az elmúlt tanévtől helyesen szerepelteti a Magyar Egyetemisták és Főiskolások Szövetsége elnevezésű szervezet pontos nevét: „**1956 októberében a szegedi egyetem hallgatói** kiváltak kommunista párt ifjúsági szervezetéből (Dolgozó Ifjúság Szövetsége), és **megalakították a Magyar Egyetemisták és Főiskolások Szövetségét** (MEFESZ). Példájukat rövidesen az ország többi egyetemén is követték.” https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_8/lecke_02_016

célszerű tanórai keretben mozizva, passzív befogadással megnézni, hanem feladatokkal, kérdésekkel támogatottan, részleteket kiemelve „forrásként” feldolgozni, akár egyes részleteit párhuzamba állítani audiovizuálisan megőrzött személyes visszaemlékezésekkel. Ezek lehetnek olyan családi interjúk is, melyeket a gyermekek kezdeményeznek a nagy- és dédszüleikkel. A beszélgetések készítésének módjához a történelemtanárok segítséget adhatnak a gyerekeknek. A családtörténetek interjú formájában való megőrzését tanulmányi verseny kereteibe is ágyazhatjuk. E szempontból figyelemre méltó, hogy a Kerettanterv a tanulói ismeretszerzés egy lehetőségének tanúk meghallgatását és jegyzetek készítését javasolja. A történelmi események tanúinak, elszenvedőinek, cselekvő részeseinek meghallgatásán a vizsgált tanórán videóinterjú részleteket értünk, és hangsúlyozzuk, hogy mindezeket, mint forrást alkalmazzuk. Az ilyen családi elbeszélések hasznosulását abban is láthatjuk, hogy a családokban megőrzött történetek előkerülnek, a családi körben folytatott beszélgetések támogatják a történelemtanítás céljainak elérését.

MÓDSZERTANI MEGJEGYZÉSEK

Jelen tanulmány az 1956-os forradalom és szabadságharc témakörében érintett, videóinterjúval támogatott tanórák tantárgy-pedagógiai megközelítéséből adódó tanulságokat foglalja össze. Az 1956-os forradalom és szabadságharc közvetlen előzményeihez kapcsolt videóinterjú-részleteket tartalmazó órán 2018-ban három osztály (53 fő töltötte ki a kérdőívet), 2019-ben két osztály (39 fő töltötte ki a kérdőívet) vett részt², a tanmenetben előre megtervezett időpontban, negyvenöt perces tanórai keretek között.

A két tanév során az órában érintett tanulók 40%-a volt fiú, 60%-a lány. A tanulók között felülreprezentáltak az értelmiségi szülők alkotta családok gyermekei. A tanulók történelem iránti érdeklődése az iskolai ötfokú osztályzás mintája szerint 3,6-os. Az előző évi tanulmányi átlag 56%-uk esetében jeles, 39 %-uk esetében jó volt. Ezen adatok alapján azt mondhatjuk, hogy az osztályok összetétele nem tekinthető átlagosnak. Ugyanakkor pedig a diákok válasza alapján a családban beszélgetéssel töltött idő a hét közben másfél órát, a hétvégén két és fél órát jelent, internetezéssel pedig hétközben két és fél, hétvégén pedig öt órát töltenek. Adataink szerint az érintett diákok 36%-a mindig online, ha valamit (üzenet, mail, stb.) érkezik, szinte azonnal válaszol rá. E szempontból azt mondhatjuk, hogy a vizsgált osztályok tanulói körében éppen olyan nagy az internet szabadidős szerepe, mint a korosztály többi tagja esetében. Az online életforma esetében pedig azt állapíthatjuk meg, hogy e tanulók, a screenager generáció más tagjaival azonos sebezhetőségekkel jellemezhetők. A családi beszélgetéssel töltött idő pedig éppolyan csekély, mint más iskolákban tanuló gyermekek esetében. A tanított osztályokban erősen felülreprezentáltak a magolók (a tanulók 71-82%-a magolva tanul, és csak 50%-uk tanulási módszere a tudás konstruálása).

² A 2018-as tesztelési időszak során az osztályokban magát a történelem tantárgyat egy kolléga tanította, ezen tanórák esetében „vendégként” tanítottam, 2019-ben pedig két saját osztályban történt a tanóra.

	4-es válaszok (%)	5-ös válaszok (%)
Amikor tanulok megpróbálok memorizálni és megjegyezni amennyit csak lehet	34	48
Amikor tanulok úgy gyakorlok, hogy újra és újra elmondom az anyagrészt vagy az anyagot magamnak	3	41
Amikor tanulok amit hallok vagy olvasok átgondolom és következtetéseket próbálok tenni	27	23
Amikor tanulok átgondolom, hogy mi az, amit a későbbiekben is használhatok ebből a tudásból	26	24

forrás: MTA-SZTE ETTK

Magyarország 1945-től az 1956-os forradalom és szabadságharc leveréséig témakörhöz kapcsolható tematikus tervbe ágyazott és óratervezettel (JANCSÁKNÉ 2019) kiegészített tanóra multimédiás tananyagot, mint szemléltető eszközt, forrást, és kordokumentumot alkalmaz. Az általunk kidolgozott tanóra a 8. osztályos tananyag szerves részeként nyújt segítséget az 1956-os forradalom és szabadságharc tanításához. A tanóra címe: A forradalom indítósziokrája. A tanóra a kutatócsoport által készített 12 perces interjú³ részleteit építi a tananyagba. Az eredeti helyszínen, a SZTE Bölcsészettudományi Karának Auditorium Maximumában felvett, Dr. Kiss Tamással a szegedi MEFESZ alapítójával készült visszaemlékezést (JANCSÁKNÉ 2019).

Felmerülő kérdés, hogy a videóinterjú, a személyes narratíva alkalmas-e arra, hogy az oktatásba beemeljük? Hatékony forrás-e? Hatékonyabb-e mint például egy írásos forrás. A személyes visszaemlékezés nyelvezete mai. Jelen esetben ott a beszélő fej, aki elmondja élettörténetét. A tanulók benne vannak az ún. beszédcselekvési térben. Az általunk kidolgozott óratervben az interjúalany nézőpont és képkivágás szempontjából úgy, mint egy életeről mesélő családtag jelenik meg, és emlékeinek részletei szerkesztve, az adott oktatási célra előkészítve kerülnek beépítésre a tanórába. A forrásként való beszerkesztettség és akként való kezelés megalapozza a választott témakörhöz illeszkedő kutatásalapú tanulási módszer alkalmazását, mint a NAT adta lehetőség megvalósítását.

GONDOLATOK A VIDEÓINTERJÚS ÓRA SZAKMÓDSZERTANI ALAPJAIRÓL

Az interjú alanya nemcsak az események tanúja, hanem cselekvő résztvevője is, az egyik kulcsszereplő. Ő volt az, aki mint a MEFESZ létrehozásának egyik kezdeményezője 1956. október huszadikán a MEFESZ politikai követeléseit felolvasta a diákgyűlésen. Tevékenységét, szerepét dokumentumok és a Magyar Rádió archívumában szereplő, október 20-i diákgyűlésen készült hangfelvétel bizonyítja.

Itt szükséges egy rövid megjegyzést tenni. Pedagógiai tapasztalataink nyomán megállapíthatjuk, hogy a hős fogalma a jelen generációkban halványodik. Általánosan elfogadott, hogy az a hős, akit a történelem hőssé avatott. De hős az is, aki (felelősségteljes, empatikus, altruista,

³ <https://www.youtube.com/watch?v=T40Z4oJQLD4> valamint <https://eyewitness.hu/hu/1956-os-forradalom-es-szabadsagharc-altalanos-iskola/>

önfeláldozó módon) a humanista értékrend szerint hősi cselekményt hajt végre. A hős kihívásokkal találja szemben magát. A pedagógusok által életpályára indított gyermekek, majdani fiatalok felé a munkaerőpiac, a globális politikai és gazdasági válságok, a „fake news” korszak állít kihívást. A történelemtanítás és az állampolgári nevelés módszerei felkészíthetnek arra, hogy a leendő munkaerő legyen kritikus, gondolkodjon, mondja el a véleményét, álljon ki a társadalmi értékek mellett, legyen kreatív, a maga szakmájában akarjon a legjobb lenni, vállaljon felelősséget a tetteiért és legyen a közösségének felelősségteljes tagja, és ezért tegyen meg mindent. Kihívás tehát az a pedagógusok felé, hogy vértesszük fel tanítványainkat a megküzdési képesség kialakításával, és merjék megvalósítani elképzeléseiket.

A fenti kompetenciák kialakítását szolgálja az a multimédiás tananyagot alkalmazó tanóratervezet, mely univerzális humanista társadalmi, és az anyagi értékeken túlmutató posztmaterális értékeket fogalmaz meg, úgymint: a demokrácia értékeinek (jogállamiság, a szólásszabadság, részvétel a döntéshozatalban, a társadalmi igazságosság, az önrendelkezés, a szolidaritás, a tolerancia, az együttélés) tisztelete; aktív véleményformálás; személyiségi és emberi jogok tisztelete; társadalmi, gazdasági problémák iránti érzékenység (JANCSÁKNÉ 2019).

Az interjúrészleteket feldolgozó, értelmező és elemző tanóra a fentiek megjelenését tűzte ki célul, szorosan összefonódva azon oktatási-nevelési célokkal melyek megvalósítása során a tanulók tudatosítják, hogy a történelmi múlt ismerete a jelen valódi megértését is szolgálja. A tanóra célja, hogy a videóinterjú segítségével a tanulók hiteles képet kapjanak a 2. világháborút követő korszakban történelmet formáló erők működéséről, az 1950-es években élő nemzedékek sorsáról, a korszakot meghatározó eszmékről. A tanóra teremtsen lehetőséget az adott korszak történelméből fakadó tanulságok feldolgozására, és az személyes élményt jelentsen a tanulók számára. Az interjúhoz kapcsolt feladatsorok segítségével a tanulók felismerjék és megértsék, miképp éreztek, gondolkodtak, cselekedtek az emberek az adott korszakban, és miért tették ezt másképp, mint a jelenben élők. Oktatási-nevelési célként fogalmazódott meg az önálló véleményformálás, és következtetések megalkotására való képesség fejlesztése. A tanóra szerkezete úgy épült fel, hogy a tanulók legyenek képesek kérdések önálló megfogalmazására az adott témakörben. Nagyon fontos kitétel, hogy megvalósuljon a tanulók érdeklődésének felkeltése a videóinterjúban szereplő személyiségek cselekedeteinek, viselkedésének mozgatórugói iránt. A tervezéskor külön figyelmet kapott, hogy a tanóra adjon teret az emberi cselekvés és annak következménye közötti kapcsolat felismerésének gyakorlására.

Fontos volt az is, hogy a téma kapcsán megjelenjen a történészi-kutatói gondolkodás bemutatása: források használata, forráskritika, a velünk élő történelem forrásainak (és őrző- és kutatóhelyeinek) bemutatása, orallhistory források (video, hangfelvétel, interjú) bemutatása (JANCSÁKNÉ 2019).

A VIDEÓINTERJÚS TÖRTÉNELEMÓRÁK TANTÁRGY-PEDAGÓGIAI TANULSÁGAI

Az elmúlt négy év során az 1956-os forradalom és szabadságharc és a szegedi MEFESZ megalakulásának körülményeiről szóló videóinterjúval támogatott tanórákra tanévenként két-két párhuzamos osztályban került sor. Az eredetileg kidolgozott óratervet formáltuk, majd javított,

kiegészített tervezet általi tanórák valósultak meg. Az első, kísérleti tanóra során a hangsúly magára a videóinterjú-részletre helyeződött, az erősen illusztratív szerepet kapott. Így eredményessége a tankönyvvezérelt órákkal szemben az érdekességében rejlett. Kevesebb szerepet kapott a forráskritikai kompetenciafejlesztés, ill. az egyéb nyomtatott forrásokkal való összehasonlításban rejlő lehetőség. A személyes narratíva megjelenítését a tanóra a gyerekekre ható érzelmi reakcióválasz elérésére szűkítette. A széleskörű tanulói kompetenciafejlesztési lehetőségek a második, továbbfejlesztett tanórákon bontakoztak ki. Megfelelő arányt és teret nyertek a megvalósult tanórákon. A tanóra terve kiegészült a fentebb felsorakoztatott célként kitűzött kompetenciák (kritikai gondolkodás, önálló véleményalkotás, következtetések levonása stb.) fejlesztését szolgáló feladatsorokkal.

*A 2018/19-es és a 2019/20-as tanév
videóinterjúkat feldolgozó tanóráinak összehasonlító táblázata*

KÍSÉRLETI ÓRA (2018)	MEGJEGYZÉS	ÁTDOLGOZOTT ÓRA (2019)	EREDMÉNY
videóinterjúk			
https://eyewitness.hu/hu/1956-os-forradalom-es-szabadsagharc-altalanos-iskola/ https://www.youtube.com/watch?v=T40Z4oJQLD4 A, 5 perces B, 3.42 perces C, 3.40 perces	A tanulók részletes beszámolót kaptak a visszaemlékezőtől 1956. október 16. és 20.-i eseményekről. A videórészletek túl hosszúnak bizonyultak, kevés idő maradt más források felhasználására.	https://www.youtube.com/watch?v=T40Z4oJQLD4 A2 1.21 perces B2 3.47 perces	A rövidebb, lényegét kiemelő részletek levetítése lehetőséget biztosított több, írásba foglalt interjúrészlet beépítésére. Ezek elemzésével mélyebb tartalmakat nyertünk a társadalmi rétegződés és forradalom indítósikrájának megismerésekor.

a videóinterjúk használata			
Az interjút megelőző feladat:		Kérdések:	
<p><i>Szedjétek össze és soroljátok fel azokat a törvénytelenégeket, igazságtalanságokat, melyeket az 1950-es évek elején tanultunk, vagy hallottál, olvastál róla. (csoportmunka)</i></p>	<p>A két interjúrészlethez 4 kérdés csatolozott, kb. 10 perc állt rendelkezésre, ami a csoportmunka ellenőrzésére és az egyéni válaszdásra kevésnek bizonyult.</p>	<p><i>- Beszéljétek meg, milyen hasonlóságokat, különbségeket találtatok!</i></p>	<p>Az interjúrészletekhez kapcsolva kétszer annyi kérdésre tudtak a tanulók válaszolni. Ezek a kérdések a kijelölt kompetenciafejlesztési célokat szolgálták. A forráskritika, az egyéni véleményalkotás, véleményütköztetés teret kapott, beszélgetés generálódott.</p>
Kérdések:	<p>A válaszadás néhány tanuló véleményére korlátozódtott. A gondolatok mélyebb kifejtésére, esetleges véleményütköztetésre idő hiányában nem kerülhetett sor.</p>	<p><i>- Ha ezeket az igazságtalanságokat, törvénytelenégeket orvosolnátok, milyen megoldásokat választanátok?</i></p>	
<p><i>- Nézzük meg Kiss Tamás visszaemlékezését, majd a meglévő csoportokban hasonlítsátok össze a ti listátokat az elhangzottakkal. Beszéljétek meg milyen hasonlóságokat, különbségeket találtatok.</i></p>		<p><i>- Mit tudtunk meg az interjúalanyunktól? Ki ő?</i></p>	
<p><i>- Szerintetek az interjúalany mennyire rendelkezhet pontos információkkal arról, amiről beszél?</i></p>		<p><i>- Mennyi idő távlatából emlékszik vissza?</i></p>	
<p><i>- Kövessétek a pontokat, próbáljátok meg kiemelni a politikai követeléseket! Közben figyeljétek meg a tömeg reagálását az egyes pontokra! Szerintetek hányan lehettek az egyetem Auditorium maximumában?</i></p>		<p><i>- Milyen részletességgel emlékszik vissza a történetekre?</i></p>	
<p><i>- Figyeljétek meg, hogy ebben milyen szerepet játszottak a szegedi fiatalok! Mi bizonyítja számotokra az események hitelességét?</i></p>		<p><i>- Szerinted ilyen hosszú idő távlatából mennyire emlékezhet a történetekre?</i></p>	
		<p><i>- Hogyan lehet ellenőrizni, hogy nem emlékszik-e rosszul az elbeszélő?</i></p>	
		<p><i>- Milyen történelmi forrásokat kerestek, ha szeretnétek ellenőrizni az elmondottakat? Hol kerestétek ezeket a forrásokat?</i></p>	

egyéb források			
<p>A szegedi egyetemisták követelései. Rádiófelvétel az október 20-i programalkotó nagygyűlésről. https://eyewitness.hu/hu/1956-os-forradalom-es-szabadsagharc-altalanos-iskola/ (6.34 perc)</p> <p>Goda Krisztina: Szabadság, szerelem című játékfilm-részlet szerepelt az óratermben. (17.15-18.41) (A szegedi küldött beszéde a Műegyetemen.)</p> <p>A Budapesti Műegyetem „Csatlakozunk...” kiáltványa.</p>	<p>A rádiófelvétel és az írásban kiadott követelések összehasonlításakor a politikai követelések kiválasztása volt a cél.</p> <p>Kevés teret kapott az eseményhez köthető hangulati, érzelmi elemek vizsgálata.</p>	<p>Szerepkártyák (egykori egyetemisták visszaemlékezései)</p> <p>Történelmi források: Szórólapok, Az egyetemisták követelései, Fényképek a diákgyűlésről, Kihallgatási jegyzőkönyvek, Tanúvallomás, Ügynöki jelentés, Korabeli újságok beszámolóí Hangfelvétel</p> <p>A szegedi egyetemisták követelései. Rádiófelvétel az október 20-i programalkotó nagygyűlésről. https://eyewitness.hu/hu/1956-os-forradalom-es-szabadsagharc-altalanos-iskola/ (6.34 perc)</p>	<p>A szerepkártyák segítségével a törvénytelenégek összegyűjtése hatékonyabbnak bizonyult. Több korabeli szereplőt is megismerhettünk.</p> <p>A hangfelvétel és a nyomtatott dokumentumok árnyalják és kiegészítik az interjúalany visszaemlékezését.</p> <p>Ki tudtunk térni a hangulati, érzelmi reakciók feltérképezésére, forrásértékének vizsgálatára.</p>

munkaformák			
Csoportos és egyéni	<p>A videóinterjú óra kivételével kolléga tanította az osztályokat, így a csoportdinamika és az előzetes tudásanyag ismeretének mértéke bizonytalansági tényező volt az adott órákon.</p> <p>Leginkább egy-egy megszólalás volt jellemző.</p>	<p>Csoportos és egyéni</p> <p>Beszélgetőkör</p> <p>Kérdések megfogalmazása az interjúalanyhoz.</p>	<p>A csoportmunka feladatának feldolgozása a szerepkártyák segítségével kevésbé volt ráutalva a korábban tanult tankönyvi tartalmakra.</p> <p>A kiválasztott visszaemlékezések gazdag információforrással szolgálták a csoportfeladat megoldásához.</p> <p>A beszélgetés tanári vezetéssel vélemények megformálásához és megosztásához vezetett.</p>

Az elmúlt négy tanév során a kezdeti kísérletek után a tanulók az elemzett tanórákon interjúrészleteket kísérő, megfelelően előkészített feladatsorokat oldottak meg csoportos és egyéni munkaformában, egyben kutató és kritikai, forrásfeltáró munkát végeztek. Élhettek a tanítási módszerek közül az információkeresés, az összehasonlítás és szembeállítás, a vita és megbeszélés, a meggyőzés lehetőségeivel. Feltételeztük, hogy a videóinterjú-részletek beépítésével a mai korosztálynak is érdekes és hatékony tananyagot állítottunk össze. Mindeközben a tanulás területén végzett fejlesztések mellett az óra célja volt az is, hogy a kommunikációs kompetencia, ezen belül a szövegértés fejlesztése is megvalósuljon; a tanulók elemző, mérlegelő, kritikai gondolkodásra való képességei a különféle forrásfeldolgozási feladatok által fejlődjen.

„A tanuló a különböző történelmi korok mindennapi életének vizsgálatával, az életmód változatos formáinak, valamint történelmi életutaknak és cselekedeteknek a megismerésével viszonyítási pontokat találhat, illetve követhető modelleket adaptálhat saját életútjának tervezéséhez és szervezéséhez” (NAT 2020). Mindezek a gyerekek személyes és társas kapcsolati kompetenciái fejlődését szolgálják. Megfelelő példával szolgálhat erre a jól megválasztott és interpretált életút részletet feldolgozó tanóra. A órák elemzésekor kialakított véleményünk, hogy a NAT elvárásainak kiemelkedően és hangsúlyosan felel meg az a tanulásszervezési módszer (KOJANITZ 2018), amely magába foglalja életútinterjúk tanórába építését.

A multimédiás anyagot tartalmazó tanórák megvalósítása során olyan tanulói tevékenységek sorakoztak fel, melyek során ismeretszerzésre, összefüggések feltárására és megjelenítésére egyaránt volt lehetőség. A tanóra a megismerés fő forrásává a gyerekek tapasztalatszerzését (videóinterjú-részletek megtekintése, írott és képi források elemzése) önálló tevékenységét (adat- és forrásgyűjtés) aktivitását (vita, meggyőzés, érvelés) tette. Eközben fontosnak tartottuk olyan pedagógiai helyzetek megteremtését, amelyek elősegítik a tanulók értelmi, érzelmi, szociális és erkölcsi

fejlődését. A munkaformák megválasztásának fókuszában a képesség- és készségformálás, a NAT által elvárható kulcskompetenciák és szakterületi kompetenciák fejlesztése állt (JANCSÁKNÉ 2019).

A hang és mozgóképes nyersanyagok kapcsán „a tanárok egy része gondolhatja úgy, hogy a szemtanúkkal készült interjúkat elég a történelmi események illusztrálására felhasználni. Ezt megindokolhatják azzal, hogy a komplexebb feldolgozásra kevés az idő, illetve hogy az interjúk még így is fel tudják kelteni a diákok érdeklődését, és segíthetnek az események személyes vonatkozásainak megértésében.” (KOJANITZ 2011: 78) Mint korábban leírtuk és a tesztelés során szerzett tapasztalatok alapján is amellet foglaltunk állást, hogy a konkrét tanórai célok fokozott elérése érdekében kihagyjuk a tanórából a mozifilm részletet, ezzel nemcsak az illusztráció jellegű (ugyanakkor akár hatásos érzelmeket hordozó) elemet szerkesztettünk ki a tanórából, hanem – és ezt a kutatási tapasztalatok határozottan megerősítették – a tanóra történelmi gondolkodásra sarkalló célját (historical thinking), a források kezelését és értelmezését jobban elérjük, ugyanakkor pedig a tanulók jobban bevonódtak az elemző-feltáró „kutató” szerepekbe, ami nemcsak az órai aktivitást befolyásolta pozitívan, de a gyermekek megnyilvánulásainak hosszát is. Mindez által megerősíthetjük KOJANITZ (2018. 78.) megállapítását: „A történelmi interjúk megjelenése az iskolai oktatásban olyan értékes és élményszerű újdonság, amelyet érdemes, sőt, szükséges is összekapcsolni a történelmi gondolkodást fejlesztő tanítási stratégiák alkalmazásával”. Ilyen tanítási stratégia az idézett írásban a kutatásalapú tanulás. Tananyagunkban ezt támogatják a szerepkártyákról gyűjtendő információkeresés, a videóinterjú-részletekhez csatolt kérdések és feladatok (ld. JANCSÁKNÉ 2019).

A videóinterjúkkal támogatott tanórák tervezése és megtartása, vezetése a hagyományos tanári szerepkör megváltozásával járt. A tanulói személyiség fejlesztésére vonatkozó célkitűzések a következőket várják el a pedagógustól az adott órák esetében is (ld. Útmutató... 2019): nevelés, oktatás egységben szemlélése; alapos, átfogó és korszerű szaktudományos és szaktárgyi tudás; a célokhoz és az adott szituációhoz alkalmazkodva kreatívan, különböző változatokban gondolkodás; rugalmas alkalmazkodás nem tervezett szituációkhoz; nyílt és hiteles kommunikáció; problémamegoldó készség; értelmező, elemző, reflektáló tevékenység; igény a tapasztalatok összegzésére, reflektálására; a megújulás, újragondolás igénye; „újratervezés”, nyitottság új módszerek befogadására.

Tapasztalataink megerősítik a kutatócsoport azon eredményeit, mely szerint a videóinterjú tanórák az egyes kompetenciák fejlesztésén túl a történelem iránti attitűdök kialakítását is támogatják.

A megtartott órákon az együtt dolgozás élménye táptalaja volt az új befogadására való nyitottság kialakításának, a tolerancia, a szolidaritás fejlesztésének. Az érdekérvényesítő képesség és az együttműködés képességének fejlesztése is színteret kapott. Kiemelt szerep jutott a felfedezési- és megismerési vágy beteljesedéséhez juttatás élményének, az önismeret, az önértékelés fejlesztésének.

A tanóra keretében fontosnak tartottuk a médiatudatosságra való nevelést is, célozva ezzel a kritikai gondolkodásnak a médiamanipuláció elleni védőfaktor szerepét (amely a post-truth korszakban egyre inkább felértékelődő tényezővé válik). Kérdésként hangzott el a tanórákon, hogy mennyire hihetünk a szemtanúknak, és, hogy milyen más forrásokkal tudjuk alátámasztani az általa elmondottakat.

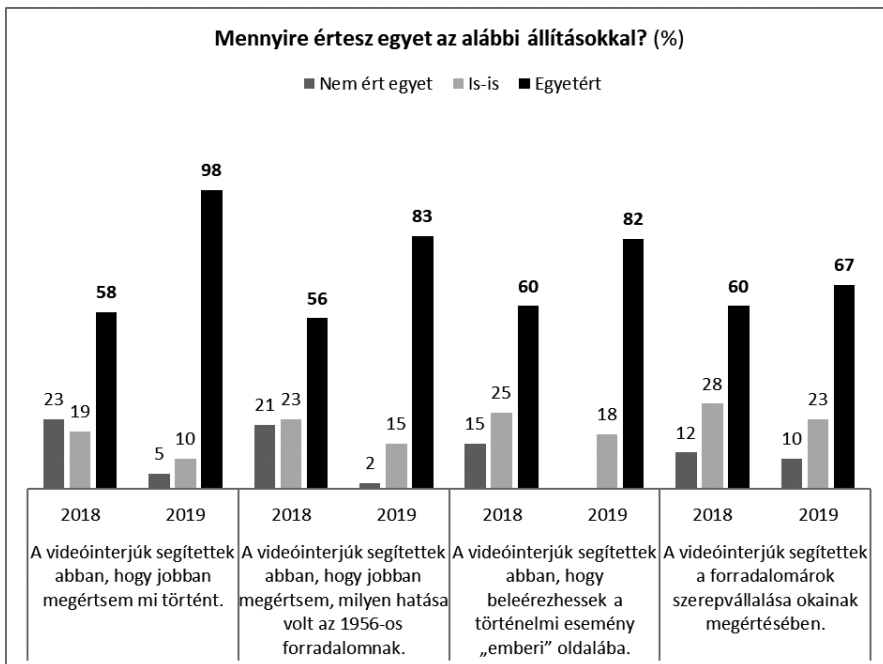
A videóinterjú, mint vizuális információforrás, a gyermekek számára érdekesnek bizonyult a tanórákon, de alkalmazása és pedagógiai hatása eltér mind a játék-, mind a dokumentumfilmekétől.

Fontos módszertani szempont, hogy az interjúkat ne lássuk el aláfestő zenével, és vizualitásában – a korábban leírtak szerint – úgy használjuk a képkivágást mintha az elbeszélő a körünkben ülne. A tanulók számára a személyes történetek megismerésén túl az interjúban említett korszak, a földrajzi és kulturális környezet kiszélesedik és egyben – mint egy narratíva – befogadhatóvá is válik. Az interjúkkal való tananyagfeldolgozás segítette a diákokat abban, hogy kapcsolódási pontokat találjanak a szemanú által elbeszélte múlt és a jelenkor között.

Az órák keretében a diákok összefüggéseket kerestek az interjúalanyok háttértörténetének megismerésekor. Ezek az interjúk jól kombinálhatóak más forrásokkal: fényképek, tárgyak, filmek, irodalmi alkotások, naplók, visszaemlékezések, levéltári dokumentumok. A különböző források lehetőséget adtak az összevetésre az interjúban elhangzottakkal. Az interjúrészletek talaján beszélgetés kezdődött, mely meghatározó része lett az adott órának, sőt (mint kérdőíves vizsgálatunk alapján megtudtuk) tanórán kívüli tevékenységnek (baráti, családi beszélgetéseknek) is.

Számtalan kulturális, társadalmi és morális kérdés átgondolására volt lehetőség ezeken az órákon. Azonban azt is tudatosítanunk kell diákjainkban, hogy egyetlen személy visszaemlékezése nem az egyetlen beszámoló az adott történelmi korszakról, ezért más interjúrészletet is beépítettünk az órába, melyek nyomtatott formában kerültek a tanulók kezébe.

A tanórák után egy héttel történt kérdőíves adatfelvétel (N=92) eredményei a tanulók értékeléseit az alábbiakban mutatják meg. Azt láthatjuk, hogy a videóinterjú tanórák jelentősen támogatják a tananyag megértését, továbbá a forradalom „emberi oldalának” és a forradalmárok szerepvállalása okinak megértését. A válaszokból kirajzolódik a 2018-as 1.0 tanórák tesztelése és a 2019-es tanórák közötti különbségek, melyek igazolják a fejlesztés és a program indításakor a tanóra esetében kitűzött céljaink elérését.



forrás: MTA-SZTE ETTK

A 2019-es tanórák utáni fókuszcsoporthoz tartozó interjúkból alább közölt részletek a tanítási-tanulási módszerekre, és a kritikai gondolkodás fejlesztését célzó kérdések esetében nyújtanak tanulói visszajelzéseket. A megkérdezett diákok szerint a látott videóinterjúk hozzájárultak a már meglévő ismeretek elmélyítéséhez, kiegészítéséhez. A tankönyvvezérelt órákhoz képest több, és eltérő információt voltak képesek befogadni és hasznosulni.

„Szerintem tök jó lenne több ilyen órát csinálni, nekem tetszett, hogy csoportokban voltunk, kaptunk szerepkártyákat, nézünk videókat, sok videó volt, ez nekem tetszett, több ilyen lehetne.”

„Igazából ezek az órák a tananyag megértését segítenék. Szóval, ha több ilyen óra lenne, és ami ezekben az órákban történne, azt szerintem dolgozatba nem kéne belerakni, csak tanulást segítő dologként.”

„Sokkal nagyobb érdeklődést keltett, sokkal jobban élvezték azok is, akik például a többi órát kicsit unalmasnak tartják, nem nagyon szoktak figyelni, tényleg, most láttam, hogy odafigyeltek, érdekelte őket, tetszett nekik.”

„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.”

„Én szeretem, amikor a történelmet úgy magyarázzák el, mint egy történetet. Szóval, hogy nem ilyen magolós módon.”

„Én szeretem, ha valami elgondolkodtat az életemen. Szóval, mikor látok egy ilyet, az elgondolkodtat. Az ilyet szeretem.”

„Érdekes volt számomra az, hogy egy ember szempontját láttuk, nem egy általános nézetet láttunk egy adott eseményre, hanem egy személy, egy ország által, nyilván az adott országot képviselte az ember az adott szituációban, ő mesélte el a saját gondolatait, tapasztalatait, élményeit. Nyilván, elég tragikus volt 56', de akkor is, az ottani hangulatba kicsit betekintést nyerhettünk.”

A tantárgy-pedagógia vizsgálódásunk szempontjából fontos, hogy a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés során a diákok kifejezték, milyen hozzáadott értékkel bír a videóinterjú beépítése az órába. Megfogalmazták, hogy miben láttak különbséget a tankönyvvezérelt és a multimédiás tananyagot felhasználó óra között:

„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 hogyan történt, de a videón látod, átéled a helyzetet.”

„... 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.”

„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, mint ha ugyanezt a párbeszédet, nyilván, az ovációt, tapsot, amit az egyetemisták akkor csináltak jó pár százan, azt egy könyv nekem nem fogja átadni.”

Tantárgy-pedagógiai vizsgálódásunk szempontjából hasznos adalékot jelenthetnek az elmúlt tanévben ballagó nyolcadikosok búcsúlevelei, melyben így összegezték az eltelt évek történelemóráit:

„Ami tetszett, mindig is, az a kutatómunka volt. A régi, valós jelentések és döntések hátterét, motivációját, vagy akár a döntés helyességét megvitatni. Nekem ez az izgalom járta át mindig is a történelemórákat, és ezért is mentem bele sokszor akár vitákba, hiszen ez izgató.”

„Nagyon érdekes volt az elődeinkről, a múlt eseményeiről tanulni, hiszen minden változik a korról, de mégis belelehetünk régi események lezajlásába. Kifejezetten tetszettek azok az órák, amikor régi felvételeket néztünk, és persze az is, amikor emléktárgyakat hozott be. A kedvenc témaköröm az volt, amikor a MEFSZ-ről, Kiss Tamásról tanultunk. Szintén érdekfeszítő volt, amikor Kiss Tamásnak írtunk össze kérdéseket.”

„Számomra azok az órák voltak a legérdekesebbek, amikor arról az időszakról tanultunk, amiben a nagyszüleim születtek, és az ő nagyszüleik éltek.”

„Nekem azok a történelem órák váltak érdekessé, amik vagy csoportban vagy párosunkban történtek. Sokkal jobban fel lehet így dolgozni a tananyagot és mindenkinek talán egyszerűbb is, ha közösen dolgozunk ki akár egy feladatot vagy egy jegyzetet és otthon nem kell neked írnod vagy eldöntened, hogy jót írtál-e vagy sem hanem az órán egy kiváló tanárral és gyerekekkel van lehetőség egy szuper jegyzetet írni tanóra keretében.”

Összességként elmondhatjuk, hogy a videóinterjúval támogatott tanórák hatékonyá tették a tanulók számára a tananyagfeldolgozást, az információk megértését, hatékonyabb elmélyítését. Hasznos eszközévé vált a megértésnek, feldolgozásnak, teret engedett a kérdésfeltevéseknek, dilemmák megbeszélésének. Megtámogatta a csoportmunkát, lehetővé tette a véleménynyilvánítást és ütköztetést, ezzel párhuzamosan megerősítette a kritikai gondolkodás fejlesztését.

A kérdőíves adatfelvétel arra is választ adott, hogy a megkérdezett tanulók (N=92) 41,4 %-a a tanóra után beszélgetett az osztálytársakkal az 1956-os forradalomról, míg családtagjaikkal 35,3 %-uk. Ez az eredmény, bár nem tudatos hozadéknak tűnhet (mondhatjuk, hogy ez nem feladata a történelemtanításnak), mégis azt jelenti az elemzőnek, hogy a videóinterjú óra sarkallhatja a családi értékátadást, a családtörténetekben megjelenő nemzeti történelem iránti érintettség pedig a kollektív emlékezetben való megőrződést (JANCSÁK 2020a). Ha a történelemórai ismeretek, mint ismétlődő információk a nevelés tereiben (a szabadidő tereiben) a család és a kortárscsoport (mint a két legfontosabb értelmező közösség) által is feldolgozásra, megbeszélésre kerülnek, ezzel a történelemtanítás által képviselt társadalmi értékek internalizálását támogatják.

IRODALOM

FISCHERNÉ DÁRDAI ÁGNES (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás* 1. évf. 1. sz. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszag-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/> [2020.11.07.]

GÁBOR KÁLMÁN (2006) Társadalmi átalakulás és ifjúsági korszakváltás. In Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Szeged, Belvedere Meridionale. 384–427.

GYÁNI GÁBOR (2000): *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Budapest, Napvilág Kiadó.

JANCSÁK CSABA (2016): *Az 1956-os forradalom indítószikrája a szegedi MEFESZ*. Szeged, Belvedere Meridionale.

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.): „Féldőben” – *Eredmények és perspektívák: MTA Tantárgypedagógiai Kutatási Program Bölcsészeti és Társadalomtudományi Munkacsoportjának konferenciája és szakmai vitája*. Szeged, 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*. Pécs, PPHF. 7–22.

JANCSÁK CSABA – SZÖNYI ESZTER – KÉPIRÓ ÁGNES (2019b): The Impact of Video Testimonies in Holocaust Education in Hungary. *International Journal of Research on History Didactics History Education and History Culture* vol. 40. 161–179.

JANCSÁK CSABA (2020a): Történelmi emlékezet és a család. In A. Gergely András – Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor – Kovács Éva – Paksi Veronika (szerk.): *Kultúra, közösség és társadalom*. Budapest, Társadalomtudományi Kutatóközpont – Magyar Szociológiai Társaság. 141–159.

JANCSÁK CSABA (2020b): Családtörténetek hiánya, történelemtől elidegenedett nemzedék, új ifjúsági sebezhetőségek és történelemtanítás. *Magyar Tudomány* 181. évf. 8. sz. Akadémiai Kiadó 1014–1021.

JANCSÁKNÉ MAJZIK ANDREA (2013): Holokauszt gyermekszemmel. A Holokauszt-emléknap köré szerveződő, videointerjúkra épülő művészeti projekt általános iskolai megvalósítása. *Módszertani Közlemények* 53. évf. 4. sz. 15–31. <http://acta.bibl.u-szeged.hu/33103/>

JANCSÁKNÉ MAJZIK ANDREA (2019): Történelmi és kritikus gondolkodás a történelemórán. Videointerjú alapú történelemtanítás az 1956-os forradalom témájában. *Módszertani Közlemények* 59. évf. 4. sz. 30–45.

KOJANITZ LÁSZLÓ (2011): A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanulásig. *Történelemtanítás* 2. évf. 4. sz. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2012/01/kojanitz-laszlo-a-forrasfeldolgozastol-a-kutatasalapu-tanulasig-02-04-05/> [2020.11.07.]

KOJANITZ LÁSZLÓ (2018): Az elbeszélt történelem forrásainak alkalmazása a történelemórákon. Új Pedagógiai Szemle 9-10. sz. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-elbeszelt-tortenelem-forrasainak-alkalmazasa-a-tortenelemorakon>

KOJANITZ LÁSZLÓ – BORHEGYI PÉTER – PÁLINKÁS MIHÁLY [szerk.] (2017): *Történelem tankönyv 8.* Eger, Eszterházy Károly Egyetem, OFI.

LÉGRÁDI FRUZZINA: *Történelem 8. FI-504010801 Tanmenetjavaslat* https://www.tankonyvkatalogus.hu/tanmenet2016/FI-504010801_rugalmas.docx [2020.11.07.]

NAHALKA ISTVÁN (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó

NAHALKA ISTVÁN (2013): Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány* 2013/4, 21–33.

NAT 2020: *Magyar Közlöny* 17. sz. 2020. január 31. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes>

[2020.11.07.]

NAT Kerettantervek: https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8 [2020.11.07.]

PÁSZKA IMRE (2007): *Narratív történetformák. A megértő szociológia nézőpontjából.* Szeged, Belvedere Meridionale.

PÁSZKA IMRE (2017): *A személyes történetek elméleti és módszertani kereteinek vázlata.* (MTA–SZTE ETTK) <https://eyewitness.hu/wp-content/uploads/kutatas/P%C3%A1szka%20Imre%202016%20A%20szem%C3%A9lyes%20t%C3%B6rt%C3%A9netek%20elm%C3%A9leti%20%C3%A9s%20m%C3%B3dszertani%20kereteinek%20v%C3%A1zlata.pdf> [2020.11.07.]

Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez (2019) https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf [2020.11.07.]

ZSOLNAI ANIKÓ (2017): A média hatása a szociális viselkedésre és a társas kapcsolatok alakulására serdülőkorban. *Educatio* 26. évf. 2. sz. 246–256.

A kutatás elvégzését és a tanulmány megjelenését támogatta az MTA Tantárgy-pedagógiai programja és a TKI.

KOVÁCS ÖRS PHD

ko.ors@hotmail.com

kutatótanár, Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium

Tankönyvkészítés kihívásai a 21. században. Egy új történelem tankönyvsorozat születése



ABSTRACT

On behalf of the Hungarian Catholic Bishops' Conference (MKKP), under the direction of the Catholic Pedagogical Institute (KAPI), since July 2018 we have been working on a series of history textbooks for high school students which also comprises the Christian values. This textbook has been designed for the new National Curriculum (NAT) and considered only organic innovations. We have kept several elements of the previous textbooks, but at the same time new novelties and perspectives have been introduced, especially in the more thematic approach of the teaching the universal history. The teacher's handbook will be an innovation with the answers to the questions, the recommended methodological processing suggestions given to the exercises and the tasks for the graduation. All of these would be supported by digital interface. Our ambition is to support the teachers to teach easily, and help the students to learn independently.

KEYWORDS

history textbook, high school, Christian, teacher's handbook, digital interface, methodology

DOI 10.14232/belv.2020.4.5

<https://doi.org/10.14232/belv.2020.4.5>

Cikkre való hivatkozás / How to cite this article:

Kovács Örs (2020): Tankönyvkészítés kihívásai a 21. században. Egy új történelem tankönyvsorozat születése. *Belvedere Meridionale* vol. 32. no. 4. 66–80. pp

ISSN 1419-0222 (print)

ISSN 2064-5929 (online, pdf)

(Creative Commons) Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 (CC BY-SA 4.0)

(Creative Commons) Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

www.belvedere-meridionale.hu

1. ELŐZMÉNYEK

Amikor először kapcsolatba kerültem a Katolikus Pedagógiai Intézet (KAPI) tananyag fejlesztési pályázatával, még nem volt szó tankönyvekről. A később részletezett körülmények szerencsésen átírták ezt a szándékot, így tankönyvfejlesztés lett belőle. Kutatótanári pályázatom megírásának ideje egy szerencsés véletlen következtében éppen egybeesett ezzel a tananyagfejlesztő programmal. A projekt az EGYH-KCP-16-P-0111 pályázat keretében történő tananyagfejlesztés, 9-12-es gimnáziumi tankönyvek megírása, és a hozzá kapcsolódó digitális segédanyagok (pl. tanmenet, módszertani kézikönyv, feladatbank, digitális tankönyv) elkészítése. Ebben a munkafolyamatban a történelem tankönyvsorozat főszerkesztőjének kért fel hivatalosan a Magyar Katolikus Püspöki Konferencia (MKKP), amelyet a projektben a Katolikus Pedagógiai Intézet képvisel.

A tankönyvkészítés másik apropóját adó – tölem szintén teljesen független – tényezőjét az oktatás irányítói hozták meg. 2020-ra megszületett az új Nemzeti alaptanterv (NAT) és a hozzájuk kapcsolódó új kerettantervek (KET). Ezek olyan jelentős mértékben átalakították a történelem tananyagot, amely miatt új tankönyvek megírása elengedhetlenné vált. Az általunk 2018 nyarán megkezdett munka az első nyilvánosan megjelent elképzelések¹ mentén indult el. A tankönyv tehát csak jogszabályoknak megfelelő módon, az előírt tartalmi elemeket megjelenítve születhet meg, amely behatárolja a készítőik mozgásterét is. A megvalósítás módjában élvezett szabadság viszont kárpótolhatja az alkotókat.

Régi álmom vált valóra a tankönyvírással, amelyet elsősorban nem a jelenlegi tankönyvekkel való elégedetlenségem motivált, hanem az alkotás termékeny folyamata. Kihívásként élem meg azt, hogy egy ilyen munka képes formálni a felnövekvő generációk múlt-, jelen- és jövőszemléletét, illetve általában a történelemszemléletet is. Egy tankönyvnek egyszerre kell a diákok számára érthetőnek, ugyanakkor szakmailag igényesnek lennie, sőt a benne lévő feladatoknak nemcsak a tanítást kell támogatniuk, hanem az önálló tanulást is. Az eddigi szokásoktól eltérően számos új elemmel kívánjuk bővíteni a tankönyv használhatóságát, és egyben módszertani kultúrát is szeretnénk fejleszteni. Jelenleg a munka felénél tartunk: a 9-es és 10-es könyveinket adtuk le akkreditációra.

¹ https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf

2. TERVEINK

A tankönyv készítéséhez elkezdtem egy csapatot összehozni. Nekem semmilyen tankönyvkiadási tapasztalatom eddig nem volt. A KAPI vezetői fogják össze a pénzügyi és strukturális szempontból a tankönyvszerző csoportokat, ugyanis mi a pályázatunkban magyar irodalom- és nyelvtankönyvek megírása is feladat. A három főszerkesztő szabad kezet kapott a csapatok összeállításában. Korábban részt vettem a Csapodi Zoltán szerkesztésével elkészült *Történelem érettségi nagykönyve* megírásában, így az ottani munkatársaim köré épült a csapat.

A munkatársak megválasztásánál a szakmai életút, esetleges oktatási kiadványokban való tapasztalat adta az elsődleges szempontot. A legfontosabb egy szerkesztőtárs megtalálása volt, akinek nálam sokkal nagyobb tapasztalattal kellett rendelkeznie ahhoz, hogy eleve belevágjak a feladatba. Korábban a szakiskolai könyvekkel² is foglalkozó Tamásiné Makay Mariann elfogadta felkérésemet, így lényegében ketten vezetjük a szakmai munkát. Különleges nézőpontot adott a munkánknak, hogy a tankönyveinkben a keresztény értékrendet is közvetítsük, így fontosnak tartottam azt is, hogy egyházi iskolákból is felkérjek kollégákat. Összesen tíz ember dolgozik a köteteken: két szerkesztő, 3-5 szerző (itt olykor van átfedés a szerkesztők és a szerzők között), egy térképkészítő, egy tördelő, aki szerencsésen egyben grafikus is, a tanári kézikönyv szerzője, egy képszerkesztő és egy digitális szerkesztő (az ígért digitális felület miatt). A csapatunkban mindenféle világnézetű ember alkot közösen, amely szerintem nagy érték és előny is, hiszen így az objektivitás könnyebben megmarad.

A legalapvetőbb céljaink egyszerűnek tűnnek, de mégsem annyira könnyű a gyakorlatban megvalósítani ezeket. Minden tankönyvnek, így a miénknek is ugyanarra a közös kimenetre, a – nyilvánvalóan az állami kerettanterv alapján meghatározott követelményű – érettségi vizsgára kell felkészíteni a tanulókat. Nehézség, hogy e tanulmány megírásakor még nem ismerjük az érettségi és vizsgakövetelményeket. Mindenképpen biztosítani kell az átjárhatóságot a tanulók számára az egyes iskolák, sőt iskolatípusok között. Olyan tankönyvet szeretnénk, ami nem csak a katolikus iskolákban, hanem országsszerte bárhol rendelhető és használható. Végül, de nem utolsósorban szeretnénk minden létező segédanyagot a tanárok kezébe adni, hogy a létező legkevesebb energia menjen el a kiegészítő anyagok, módszertani ötletek keresgélésével, a dolgozatok elkészítésével stb. Tanárbarát szemléletben is gondolkodunk.

A rendszerváltás utáni tankönyvek vizsgálatával, illetve tanári tapasztalataink megosztásával kezdtük el a közös munkát 2018 júniusában. Ugyanis el kellett dönteni a tankönyv, a fejezetek és a leckék szerkezetét, illetve a munkaszervezés módját is. Mindezt össze kellett hangolni az akkor még nem ismert új NAT elvárásaival, valamint az érettségi vizsgakövetelményekkel is. Nagyon meglepettette a tankönyv készítését, hogy az első NAT módosításhoz képest azért történtek jelentős változások a végleges NAT-ban, valamint az új KET is később, csak 2020 első hónapjaiban jelentek meg. Így a 9-es és 10-es könyvek addig elkészült anyagaihoz még egyszer hozzá kellett nyúlnunk, és bármennyire is számítottunk rá, nem esett jól.

² Tamásiné Makay Mariann részt vett a *Történelem – Társadalomismeret* 9. és 10. évfolyamos tankönyveinek fejlesztésében is. Ld. MAYER – TAMÁSINÉ 2018a, 2018b

A tankönyv elméleti megalapozása

A tankönyv ma már egy tág fogalom. Nem csak magát a tankönyvet, hanem valamennyi hozzá tartozó segédanyagot is a tankönyv részének tekinthetünk (Vö. KARLOVITZ 1997. 461–462). A mi esetünkben a papíralapú tankönyvet szeretnénk digitális felülettel kiegészíteni. Azaz egy tankönyvcsalád készül, illetve ebből egy gimnazistáknak – egész pontosan olyan középiskolásoknak, akik érettségit szeretnének szerezni tanulmányaik végén – szánt sorozat. Lényegében a papíralapú tankönyvön (magtankönyv) kívül a tankönyv többi része digitális formában létezne. Ide terveznénk egy tanári kézikönyvet és a gyakorló feladatoknak és a tudást elmélyítő, az órákat színesítő kiegészítő anyagokat is. A mai tankönyvek tartós könyvnek készülnek, így a feladatok megoldására nem biztosítanak helyet, nem munkatankönyvek. A digitális felület megélte ezt az ellentmondást kényelmesen kiküszöbölheti. A digitális felület ráadásul alkalmas arra, hogy azon keresztül közvetlenül és folyamatosan javítani lehessen a tankönyvben esetlegesen felmerülő hibákat, így ezek a következő kiadásra már módosításra kerülnek. A tankönyvfejlesztés, miként a tanulás is, egy hosszú és folyamatos jelenlételet igénylő interakció, mint a tanár a diákkal, úgy a tankönyvnek is reagálnia kell olvasói (diákok és tanárok) visszajelzésére.

A közismert struktúrájának ez a tankönyv is meg akar felelni:

- „1. nyelvi egyszerűség vs. bonyolultság;
2. tagoltság/rendezettség vs. tagolatlanág/összefüggéstelenség;
3. rövidség (tömorség) / precizitás-pontosság vs. terjengősség;
4. ösztönző mellékletek (kiegészítések) vs. ezek hiánya”

(DÁRDAI – DÉVÉNYI – MÁRHOFFER – MOLNÁR-KOVÁCS 2015)

Ezt szeretné alátámasztani hasábos elrendezés, a törekvés a rövidebb mondatokra, és a sok ábrára. A kiegészítések kategóriában pedig a történelmi színeseket találjuk, illetve a digitális felületre kidolgozott ötleteket, feladatokat.

Mi határozza meg azt, hogy milyen tankönyvnek kell elkészülnie? A különböző típusú tankönyvek más és más hatékonysággal fejlesztik a tanulók kompetenciáit, nem mindegy, hogy használatuk milyen „hozzáadott pedagógiai értéket” eredményez. A jelenben erre viszonylag kevés mozgástér áll rendelkezésre. A tankönyvnek ugyanis meg kell a felelnie a szabályozásnak: az állam által előírt tanterveknek, illetve az ennek részét képező a jelenlegi tankönyvpiaci korlátozásból fakadó helyzetnek is. Ez utóbbi szűkös választékot eredményez, így a tankönyvkészítők kevésbé mernek kísérletezni, és szinte lehetetlen a tankönyvnek speciálisabb adottságokú tanulókhöz igazodni. A másik: a célközönség, amely alapvetően mindig a diák és a tanár. Az eltérő iskolatípusok és a mögöttes oktatási célok, lehetőségek miatt más és más jellemzőkkel kell egy-egy tankönyvnek rendelkeznie. A mi érettségizni vágyó diákjaink többségének az általános műveltségük szilárd alapjait kell biztosítanunk a tankönyvvel, mivel a többség nem lesz történész. A tankönyv tartalmát tekintve megfelelő információs gazdagsággal, magasabb szintű, elvontabb tárgyalásmóddal, „tudományosabb”, szakszerűbb (KARLOVITZ é.n.), olykor vitákra ösztönző észrevételekkel íródik. Szerencsére jelen korunkban nincs „uralkodó” ideológia, mint a rendszerváltás előtt, amelynek meg kell felelni. A mi tankönyvünk azonban vállaltan képviseli a keresztény szemléletet, amely leginkább a különböző témák sokoldalú, árnyalt, emberközpontú, szociálisan érzékeny és gyakran a kereszténység tanításából következő lehetséges álláspontokat jelenti.

A könyv organikus újításokat tartalmaz, nem akar teljesen forradalmi jelleggel minden korábbi tankönyvi hagyományt felrúgni és megszüntetni. Kevésbé szerkezetében, inkább tartalmában és témakezelésében, valamint a tanári kézikönyve által módszertanában szeretne újat mutatni. A szakmai, szaktárgyi kritériumok mellett a leckék feldolgozásánál célunk az önálló tanulás segítése volt. A digitális felület ebben is nagy támogatást adna a diákoknak. A tankönyv a diákoknak szól, és csak másodsorban a tanároknak, akiktől a tankönyvíró is azt várja, hogy színesítse óráit, magyarázatait aktualizálja, ne kizárólag a tankönyvet tanítsa. *„Az, hogy a tankönyvet elsődlegesen vagy inkább kiegészítő forrásként használja a pedagógus, több tényezőtől is függ. Így például a tankönyvhöz való erőteljesebb ragaszkodást okozhatja a tantervi standardokhoz való fokozottabb igazodás, míg a tankönyvek kevésbé gyakori használata összefüggésben lehet más, alternatív források gyakoribb alkalmazásával éppúgy, mint a nagyobb fokú pedagógusi autonómiával, módszertani sokszínűséggel.”* (SZEMERSZKI 2019. 100.). A tankönyvíróknak az a szándéka, hogy a tanári kézikönyv ötletein keresztül használja a könyvet a pedagógus, erre alapozva fejlessze a diákok képességeit, kompetenciáit. Hiszen azt gondoljuk, hogy minden tanár jártas szaktárgyában, így az ott leírtak inkább a diákoknak szólnak.

3. A TANKÖNYVI SZERKEZET KÉRDÉSE

A tervezés fontos fázisa volt az arányok megtalálása. Adott volt a NAT és KET által előírt témamennyiség, amelyet a tankönyvben meg kell jeleníteni. Az kimondható, hogy az eddigiekhez képest jelentős tananyagcsökkentésre került sor. A korábban gyakran kritizált – pl. *„tartalmilag [...] a múltismeret túlsúlya, a szélesség elve (vagyis a történelem egészének bemutatására való törekvés), az esemény- és politikatörténet középpontba állítása jellemzi [a tananyagot – betoldás tölem].”* (Knausz 1998) – tananyagkezeléssel az új NAT szakított.

„A történelemtanítás és -tanulás célja, hogy a tanuló megismerkedjen a történettudomány, valamint a hagyomány által legfontosabbnak elismert történelmi tényekkel, szereplőkkel, eseményekkel, történetekkel és folyamatokkal, valamint tudatosodjon benne nemzeti hovatartozása. Ismerkedjen meg a kulturális kódrendszer legalapvetőbb elemeivel, amelyek lehetővé teszik, hogy azonosuljon kultúránk alapértékeivel. A történelem tantárgy tantervének középpontjában a magyar nemzet és Magyarország története áll.” (Kerettanterv)

Ugyanis az egyetemes történelmet egészen az első világháborúig inkább tematikusan, a legfontosabb jelenségeket példaként kiragadva tárgyalja, így megszabadítva a tanárt és a diákokat is a történelem egészének ismeretét követelő kihívástól. Azaz nem kell egyes országok történetét – ezek többnyire eddig is csak európai országok voltak – részletesen megtanítani. Közben az általános jelenségek bemutatása gyakran magyar példákon át zajlik, és a magyar történelem kronologikus, hagyományos tanítási struktúrája alig változik. Ez az újítás a NAT készítőitől mindenképpen egy bátor, és valljuk be a tanárookra is ösztönzőleg ható lépés volt, mert a tankönyvek ehhez a szemlélethez fognak igazodni, így akkor tartalmilag is megújul az oktatás. Igazából ezzel a tartalommal és felfogással nincs semmi probléma, gond inkább az, hogy nem reagáltunk a világban végbemenő változásokra: azaz a Távol-Kelet, különösen Kína, az arab világ tanítása felszínes maradt, Kína esetében még akár csökkenést is felfedezhettünk, illetve a szomszédos népek történetének megtanítása óriási hiányosságként még mindig

nem került be a NAT-ba. Miként akarjuk megérteni magunkat a környező népekkel, ha semmit nem tudunk egymásról?

A másik nagy kérdés a módszertan volt. Úgy tapasztaltuk, hogy a történelem órákat „a szemlélettel és megbeszéléssel színesített tanári előadás, de mindenesetre a frontális óraszervezés, az információbevitel maximalizálása uralja” (KNAUSZ 1998). Hamar egyetértésre jutottunk, hogy ezen is szeretnénk a tankönyvvel változtatni. Illetve a tankönyvhöz éppen ezért készítünk tanári kézikönyvet, mert minannyian tudjuk, hogy a megtartott 22-26 óra mellett mennyire sok idő az órákra nem frontális, hanem kooperatív, interaktív gyakorlatokkal felkészülni. Éppen ezért is szeretnénk majd digitális felületet a tankönyv mellé, mert a mai diákokat egy kizárólag papíralapú könyvvel nagyon nehéz ténylegesen megszólítani, munkára ösztönözni, feladatokat elvégeztetni, gondolkodást fejleszteni és segíteni.

Úgy véljük, hogy a tananyag átalakítása, csökkentése, a KET-ben javasolt óraszámok a megvalósítás tényleges esélyét adják. A 9–10. évfolyam számára 170 oldal alatt maradt a tankönyv terjedelme, a korábbi 220–240 oldal helyett. Már megjelenésében is sugallja a tananyagcsökkentő szándékot. Ráadásul az adott évfolyam óraszámát ténylegesen figyelembe véve készítettük a könyvet. Az általunk készített tanmenet ajánlásokban számolunk az egy tanévben akár 10 százalékot is kitevő óraelmaradással, javasolunk mélységelvű témákat részletesebben kidolgozott feladatötletekkel, év elején és év végén kompetenciamérés elvégzésére is adnánk időt. A 11-es kötet a magasabb óraszám miatt bővebb lesz majd az első két tankönyvnél, megközelíti a 200 oldalt. Cserébe a 12-es könyv igazán nem lesz vastag, nagyjából 150 oldalban gondolkodunk, és itt igazán komoly teret szeretnénk nyitni az érettségi felkészülésnek, ismétlésnek.

Az 1990-es évek tankönyvei még nem tartalmaztak aránytalanul sok forrást, és különösen a Závodszy Géza által írt Történelem III. (Nemzeti tankönyvkiadó, 1991) és a Salamon Konrád féle Történelem IV. (Nemzeti tankönyvkiadó, 1993) esetén addig kevésbé ismert – illetve nem tanítható dolgok – is megjelentek, így ez adta újdonságukat. Arról nem beszélve, hogy a Történelem IV. kísérletet tesz arra, hogy a magyar történelmet a világtörténelembe ágyazva tanítsa. A szemléletváltás nagyszerű példája ez, egyetlen baj volt vele: egy középiskolás számára követhetlenné vált, a tankönyvben soha nem talált meg a diák semmit, és a tankönyv alkalmatlan volt az önálló tanulásra. Mégis, a mostani KET egy kicsit mintha ehhez a szemlélethez, tananyagkezeléshez nyúlna vissza, különösen a 20. századi témák esetén. A fokozatosan liberalizálódó tankönyvpiacra egyre többféle tankönyv jelent meg, számos alternatív kiadvánnyal, de igazából a hagyományos szerkezetű és szemléletű Száray Miklós által írt tankönyvek váltak általánossá, népszerűkké. A tankönyv több generációt megélt, kiadásai pedig mutatták az oktatásirányítás elvárásait is. A hasábos elrendezésű, a törzsszöveg anyagához illeszkedő forrásokat a szerző feladatokkal látta el, így önálló tanulásra és műveltetésre alkalmassá vált a könyv.

A tankönyv kapcsán vita bontakozott ki abban, hogy a Forrásközpontú történelem³ sorozat mintáját kövessük-e, vagy elvetve azt a szerkezetet inkább a szokásosnak nevezhető kéthasábos megoldásban gondolkodjunk. A tananyagba beszúrt források útja⁴ már fel sem merült, mert az általunk tervezett tankönyv szerkesztésével, kivitelezésével, megjelenítésével nem éreztük ezt a formát összehangolhatónak. Úgy véljük ugyanis, hogy a mai diákoknak a túl sok összefüggő

³ Kötetei a Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában Történelem I–IV. kötetig SZÁRAY MIKLÓS, illetve a IV. kötetben KAPOSZI JÓZSEF társszerzőségével jelent meg 2005-től kezdve.

⁴ Erre példa a GYAPAY GÁBOR által írt *Történelem tankönyv 1–6.* Budapest, Comenius kiadó, 1999–2004

szöveg nem vonzó, jobban megfelel számukra egy mozaikszerűbb elrendezés, a szövegek megtörése bármilyen más információhordozóval, de áttekinthető szerkezetben. Persze igazán rugalmasan leginkább ezt egy jó digitális felületen lehetne megvalósítani. A Forrásközpontú történelem sorozat nagy érdeme, hogy „*lehetőséget ad a tanulói tevékenységre épülő történelemtanításra*” (részlet a Forrásközpontú történelem sorozat köteteinek előszavából), az önálló munkára. „*A leckénként kb. másfél oldalas szövegek döntően azt tartalmazzák, amit valóban meg kell tanulni, illetve meg kell érteni. Ezek a szövegek adják azokat a tényekből és összefüggésekből álló ismereteket az adott korszakról, illetve problémákról, amelyeket a tanulónak alkalmazniuk kell*” (részlet a Forrásközpontú történelem sorozat köteteinek előszavából). Tulajdonképpen ez volt a legnagyobb érdeme a sorozatnak, amely mellé azonban nem társult az érettségi és vizsgakövetelmények átalakítása, a kötelező tananyag kerettantervi csökkentése, így a szerzők elképzelései a gyakorlatban nehezen váltak megvalósíthatóvá. Ugyanakkor háttérnyának éreztük, hogy nagyon sok olyan feladatot adott a diákoknak, amely önállóan mégis megoldhatatlan, mert a tankönyv törzsanyagából nem nyer hozzá elég támogatást. Másrészt olyan források is megjelentek a leckék Archivumnak nevezett részein, amelyek olykor teljesen új ismereteket hoztak be, és tanári magyarázat nélkül teljesen érthetetlenek a diákok számára. A feladatok számozását sem oldották meg egyértelműen ebben a tankönyvben A források gazdagsága, az ábrák, képek sokasága viszont nagy segítség volt a tanításban. Meglátásunk szerint a módszertani kultúrában is előrelépést eredményezett azzal – a 2005-től bevezetett új érettségi rendszerrel karöltve –, hogy a tudást próbáljuk meg a gyakorlatban is alkalmazhatóvá tenni.

A 2013-tól megjelenő Új Forrásközpontú történelem visszatért a Forrásközpontú sorozat előtt már több tankönyvnél megismert kéthasábos szerkezethez, amelynél az egyikben jellemzően a törzsanyag, a másikban pedig a különféle forrásokat helyezték el a szerzők. Itt már követhetővé tették a feladatok számozását, és a 2012-es kerettantervi változásoknak megfelelően a 12-es kötetbe bekerültek pénzügyi és gazdasági és munkavállalói alapismeretek is. A tankönyv azonban mind tartalmát, mind terjedelmét tekintve túlszűfolt. Veszteségként jelentkezett, hogy a korábban megszokott – és nagyon fontos – források esetén is azzal szembesülünk, hogy a szövegek lerövidülnek, olykor lényeges részek maradnak ki, azaz a tanár nem érzi úgy, hogy ki lenne szolgálva, mert ezeket neki kell kipótolnia. Az ábrák és a térképek az apró hely miatt túlszűfolttá váltak. Így az új könyv lényegében hatalmas rohanásra – vagy leckék elhagyására – ösztönözte a tanárokat. Egy-egy leckére, amelyek átlagosan 5 oldalasok, a heti előírt óraszám alapján 1,5- 1,9 óra jut (Gianone 2018). Ez lehetlenné tette az órán a diákok érdemi munkáltatását, kompetenciafejlesztését. A szerzők védelmében azonban ki kell emelni, hogy a NAT nem adott lehetőséget a tananyag érdemi csökkentésére, bár bizonyos témákhoz – különösen az első két évfolyamon – a csökkentés és a zsúfoltság elkerülése érdekében hozzá lehetett volna nyúlni. Persze az is egy szabadság, hogy a tankönyv alkotói a tanárookra bízzák a leckék szelektálását. A tananyag sűrítésével igyekeztek valamit csökkenteni, de ez inkább látszatintézkedésnek tűnt.

Az OFI fejlesztésében is megjelent egy népszerű tankönyvcsalád, kivitelezésében és izgalmas rovatai révén némi frissességet hozva a tankönyvek közé. A tankönyv azonban sok egyéb problémával küzd (Baracs é.n.), amelyek elkerülésére törekedni akartunk. Azaz tankönyvünkben a jól bevált elemeket szerettük volna ötvözni néhány újítással, amely reméljük elnyeri majd a szakma és a diákok tetszését is. A tényleges tananyagcsökkentésre pedig lehetőséget a NAT módosítása biztosított, amely kegyelmi állapot, és a korábbi szerzőknek nem adatott meg.

Végül a következők mellett döntöttünk a tankönyvi szerkezetet illetően. A leckék számát 9. és 10. évfolyamon kötetenként húszban szeretnénk volna meghatározni, amely végül nem sikerült. Ugyanis az elkészült leckéinket a 2020 elején megjelent kerettantervhez kellett igazítani, és ez az előírt átalakítás olykor teljesen felborította terveinket. Így megoldásként bevezettük a rövidebb leckéket bizonyos témákhoz, amely miatt a leckék száma a 9-es kötetben 23-ra nőtt. A leckékhez átlagosan 3 órát szánnánk, így a rendelkezésre álló 72 órába a dolgozatokkal, kompetenciaméréssel együtt befejezhetővé válna a tankönyv.

Az egyes fejezetek bevezető oldalpárjai a fejezet témájához kötődő képekkel indulnak, amelyek érdeklődést és irányt is mutatnak a fejezet témáihoz, és lehetőséget a tantárgyközi kapcsolatok erősítésére. Ezekre építve a diákok általános tájékozottságát is lemérhetjük az ide tartozó feladatok segítségével. A fejezethez tartozó bevezető értékes információkat ad a tárgyalandó korszakról, és általában valamilyen irodalmi, esetleg filozófiai, szociológiai forrás segít a korszak problémáit, érdekességeit megvilágítani. Ennek az oldalnak központi eleme az idővonal, amely a kerettantervi évszámokat mutatja meg. Ha más fontos dátumot is elhelyeztünk az idővonalon, ilyenkor a kerettantervi dátumokat vastagítottuk.

Egy lecke egységesen hat oldalas lett (a rövidebb leckék esetén ez csak négy oldal), amelyben megtartottuk a kéthasábos beosztást, így a források néhány kivételtől eltekintve illeszkednek a törzsszöveghez. Négy oldalon található a megtanulandó tananyag, az ötödik oldalakon mindig egy teljes oldalas forráselemzés van, egyetértve a Forrásközpontú sorozat módszertani és szemléleti váltásával elinduló folyamattal. A lényeg kiemelése vastagítással, illetve leckék végén található összegzéssel megvalósul. Ezek a források lehetőséget biztosítanak a hozzájuk tartozó feladatok révén, kiegészülve a tanári kézikönyv ötleteivel egy valós kompetenciafejlesztésre, és segítenek az érettségire való felkészülésben is. A feladatok fontos szerepet kapnak a megértésben, és sokféleképpen felhasználhatók a tanulási folyamatban. A hatodik oldalakra tettük a kiegészítő anyagokat. Az itt olvasható rovatok nem képezik a megtanulandó tananyag részét, de alkalmasak az érdeklődés felkeltésére, az órák izgalmasabbá tételére. Megfelelnek a hétköznapi élettel, gyakorlattal való kapcsolat megteremtésének is. Ha lenne használható digitális felületünk, akkor oda még több hasonló, már elkészült kiegészítő anyagot töltenénk fel. A tankönyvi források szövegei ebben a tankönyvben sem teljesek, ezért a digitális felületen – amely forrásnál ezt szükségesnek érezzük –, egy kibővített, akár teljes szövegét is közölnénk. A leckéket a legfontosabb ismereteket megismétlő, kiemelő összegzés zárja le. A fejezetek végén pedig egy összefoglaló részt találunk, általában ábra, táblázat formájában, ahol megkíséreltük a lényeg kiemelését. Majd következik a kerettantervi fogalmak, nevek magyarázata. A kerettantervi topográfiát térképeken tüntettük fel a tankönyv végén.

A célunk az volt, hogy a korábbi tankönyvek tapasztalatai alapján, megőrizve bizonyos hagyományokat (pl. kéthasábos elrendezés, törzsszöveghez rendelt forrásokkal stb.) és módszereket (pl. forrásközpontúság, kompetenciák fejlesztése, államszervezeti ábrák azonos stílusú szerkesztése) felhasználva egy új szakmai eredményeket is bemutató teljesíthető mennyiségű tananyagot tartalmazó izgalmas tankönyvet hozunk létre. Mind a külső kivitelezés, mind a belső tartalom terén megjelenő újítások növelik a színvonalat. Amit még szeretnénk: a 12-es tankönyvben komoly anyagot kívánunk összeállítani az érettségi felkészülés segítésére, amely nemcsak ismétlést, hanem az érettségi írásbeli és szóbeli felkészítésének módszertanában is segítséget kíván nyújtani. Ezt célozta a kerettanterv anyagának átrendezése is.

4. VÁLTOZÁSOK, MEGÚJULÁS

A tananyag átcsoportosítására van lehetősége a tankönyv alkotóinak, amellyel néhol éltünk is. Az első, és egyben legkomolyabb változtatást a 10-es könyv és a 11-es könyv tananyagai között hajtottuk végre. *A nemzetállamok születése és a szocialista eszmék megjelenése* című fejezet leckéit a 10-es könyvbe helyeztük el. „Az átrendezés mindössze egy témakör két kerettantervi témáját (tankönyvi leckéjét) érinti. A 19. századi egyetemes történelem négy fókuszja közül az állami kerettanterv az új politikai eszméket (liberalizmus, nacionalizmus, konzervativizmus), valamint az ipari forradalmakat a 10., míg a nemzetállamok kialakulását és a munkásmozgalmat a 11. évfolyamra helyezte. A katolikus tankönyv mind a négy leckét egy témakörön belül a 10. évfolyamon tárgyalja” (BORONKAI é.n.).

Azaz mi történt? A kerettanterv 1849-ben fejeztetné be a tizedikes tananyagot. Ez azonban nem válik egységessé, mivel „a politikai eszméket vagy az iparosodást tárgyalva már 10. évfolyamon eljut a század végére, míg a nemzetállamok és a munkásmozgalmak bemutatásakor a 11. évfolyamon visszanyúlunk a század elejére” (BORONKAI é.n.). Ezt a problémát szeretnénk volna elkerülni az átcsoportosítással, arról nem beszélve, hogy ezek a jelenségek szorosan összetartoznak, így nem éreztük volna szerencsésnek egy nyári szünettel történő szétválasztását. A másik ok, hogy szeretnénk volna több időt hagyni a 12. évfolyamon az ismétlésre, az érettségi felkészülésre, amelyre a korábbi Nemzeti alaptantervek túlszűfolttsága miatt gyakorlatilag sosem jutott idő. A 9–10. évfolyam tananyaga tehát két leckével megnőtt, míg a 11–12. évfolyam anyaga csökkent. Ezzel próbáltuk növelni a kollégák mozgásterét. Ehhez hasonló, bár jelentőségében kisebb változtatást hajtottunk végre a 11. és 12. évfolyam tananyagában is. Itt a 12. évfolyam témái közül *A két világrendszer szembenállása* című fejezetbe alakítottunk ki egy-egy gazdaságról és társadalomról szóló leckét, amelyek ehhez a korszakhoz tartoznak. Így a 12-es könyvben egyetemes történelemből már a kétpólusú világ felbomlásától tárgyaljuk az eseményeket, míg a magyar történelem második világháború utáni története teljes egészében a 12-es könyvben maradt. A leckék száma tizenkettedikben csak 17 darab, így közel 30 óra marad az ismétlésre, érettségi felkészülésre. A tankönyvsorozat kötetei szerintünk befejezhetőek az adott tanévben, ami így a korábban rendszeres és általános tananyagcsúszást elkerülve lehetővé teszi a tankönyvek leadását, megfelelően így a tartós tankönyvekről alkotott elképzeléseknek is. Újítás lesz az érettségi felkészülés, ismétlés tankönyvi megjelenítése is, tökéletesen fókuszálva az írásbeli és szóbeli érettségi módszertanára.

TANÁRI KÉZIKÖNYV

A leglátványosabbnak szánt újítás a tanári kézikönyv, amely egyszerre pedagógiai és módszertani segédlet a tankönyvhöz. Célunk, hogy a szaktanároknak lehetőséget teremtsünk az eddigi megszokott gyakorlatuktól eltérő oktatási módszereket alkalmazni, biztos alapot nyújtva mindehhez.

Sajnos a tanári kézikönyvek nem mindig készültek el a tankönyvekhez, sőt gyakran még a tankönyvi feladatok megoldásait tartalmazó segédlet sem készült el. Tanmenetek viszont rendszerint készültek, és néhány útmutató is pár hasznos ötlettel. Igazán 2017 után került sor

komolyabb tanári kézikönyv készítésére, az OFI fejlesztette ún. újgenerációs történelem tankönyvekhez. Ezek ugyan továbbra sem tartalmazzák a bennük lévő feladatok megoldásait, de megadták a tankönyv célját és rendeltek hozzá módszereket is. A kézikönyv bemutat konkrét órai feladatokat, illetve kiegészítő anyagokat is a tanárok kezébe ad. Ez nagy segítség a mindig idő szűkében lévő tanárnak, sajnálatos, hogy ekkor még a tananyagcsökkentés nem történt meg, így a sok jó ötlet megvalósításához nem igazán engedett teret a rendszer.

A 2020-as változtatásoknak viszont egyik lényegi eleme, hogy nekünk tanároknak lehetőségünk legyen a tényleges élményszerű oktatásra. Ennek érdekében a tanári kézikönyvünket a következő módon építettük fel:

1. Módszertani ismeretek (bevezető)
2. Tanév eleji és tanév végi szerkeszthető formátumú kompetenciamérés feladatsora és javítási-értékelési útmutatója
3. Tanmenet javaslat
4. A leckéken belül a feladatok (digitális feladatoké is) feldolgozásának módszertani javaslatjai, céljai és itt az összes lecke tankönyvi feladatainak megoldása
5. A fejezetek számonkéréséhez szerkeszthető formátumú témazárók, megoldással
6. Érettségi típusú feladatok gyűjteménye (leckénként 1 db, és fejezetenként legalább egy esszéfeladat is).

Azt gondolom, hogy már a tartalmi szerkezetéből látható, hogy nagy előrelépés lesz a történelemoktatásban egy ilyen típusú hiánypótló kézikönyv megjelenítése. Az általunk készített tankönyv kézikönyvét természetesen digitális felülethez terveztük. Egyetlen részt javasolnánk csak kinyomtatni: a tankönyvi feladatok megoldásait. De ez sem lenne feltétlenül szükséges, hiszen akár egy mobilapplikáció is elég lenne, ha a tanár behozza rajta a feladatot, és a kérdésekre rákattintva máris megjelenik neki a válasz. Ehhez természetesen legalább két felhasználó szintet kell létrehozni tanár és diák belépéssel.

A legfontosabb újításnak a tanároknak ajánlott bőséges lehetőségek sorát tartjuk, amelyet a tananyag feldolgozásához ajánlunk. A választott módszer mindig összefügg a tanóra céljával, a tanulók előzetes ismeretével, érdeklődésükkel, habitusukkal, sőt a tanulási környezettel is. Nagyszerű dolog a feladatok, lecke feldolgozásához adott konkrét ötletek tárháza, és a módszerek rövid leírását tartalmazó bevezető, amely után reményeink szerint a tanártársadalom szívesebben, bátrabban alkalmazza majd a kooperatív technikákat a feldolgozás során. A források többségét kooperatív módszerekkel javasoljuk feldolgozni, hiszen fontos a tanulói aktivitás, kommunikáció és figyelem fenntartására való törekvés.⁵

A tanári kézikönyv részletesen elmagyarázza a tankönyv feladatainak feldolgozásához ajánlott módszereket a gondolatértéktől a szakértői mozaikig. A módszerek rövid ismertetése segít abban, hogy az egyes tankönyvi feladatokhoz ajánlott ötleteink módszertanilag beazonosíthatóak legyenek. Minden feladathoz ajánlottunk módszert, amelyek közül egy-egy tanórára tetszőlegesen választhat a tanár. Minden leckében több feladathoz is készültek kész segédanyagok is, amelyeket a tanár akár teljes egészében, változtatás nélkül is felhasználhatnók. Természetesen nem minden feladathoz készült ilyen jellegű feldolgozási ötlet, de van annyi egy-egy leckéhez, amely elegendő lehet az óra interaktívabb megtartásához. Példaként álljon itt a III. fejezet (Monoteista vallások) összefoglalásánál ajánlott feladatunk.

⁵ A sorozat tanári kézikönyveinek szerzője: Stróbl Teréz

Készítsétek el a kereszténység történetpiramisát! Írjátok az üresen hagyott helyekre, a zárójelben lévő szempont alapján a kereszténységre jellemzőket!

A feladat megoldásához a tanárnak ismernie kell a történetpiramis módszert, amelyet a így fogalmaztunk meg a kézikönyv elején: „*Történetpiramis*: egy történetismét megjelenítő grafikai szervező, amelynek segítségével – az egyre hosszabb sorokban – feltárhatjuk a történet, a történelmi folyamat vagy jelenség szerkezetét, illetőleg lényeges elemeit.” (Stróbl é.n.)

1. – (a vallás)
2. - - (2 évszám)
3. - - - (3 szó helyszínre)
4. - - - - (4 személy neve)
5. - - - - - (5 szó a jellemzőire)
6. - - - - - (6 szó / kifejezés a szertartásokról)
7. - - - - - (7 szó / kifejezés az ünnepekről)
8. - - - - - (8 szó / kifejezés egy eseményről)
9. - - - - - (9 szóban a magyarországi történetéről)

A feladat megoldására egy lehetséges példa:

1. **kereszténység** (a vallás)
2. **313 - 1054** (2 évszám)
3. **Jeruzsálem – Betlehem - Róma** (3 szó helyszínre)
4. **Jézus - Mária – Pál apostol- Péter apostol** (4 személy neve)
5. **monoteizmus – Biblia – evangélium – Messiás– Szentháromság-tan**
(5 szó / kifejezés a jellemzőire)
6. **bazilika – templom – szentély – prédikáció – oltár – áldás**
(6 szó/ kifejezés a szertartásokról)
7. **advent – karácsony– nagyböjt – Úr napja – húsvét– pünkösöd – Mária mennybemenetele**
(7 szó / kifejezés az ünnepekről)
8. **Konstantin – császár - 313– vallásszabadság – 325 – Nicea – zsinat - egyházjog**
(8 szó / kifejezés egy eseményről)
9. **Szent István – hittérítők - Szent Korona - Esztergom - érsekség – Szent Jobb – püspökségek – Szent Margit – déli harangszó**
(9 szóban a magyarországi történetéről)

A módszer alkalmas a főbb ismeretek rendszerezett formában történő felelevenítésére, a szintetizálásra, mégis gondolkodtat, gyakorlatban egyszerűen kivitelezhető. Kiindulópontunk az, hogy megtartott 22–26 heti tanóra mellett nem jut idő minden órára ötletes és új feladatok előállítására. A tanárok kiszolgálásával szeretnénk lehetőséget teremteni a frontális oktatás hátterbe szorítására, élményközpontúvá tenni az oktatást.

Külön szeretném kiemelni a szerkeszthető kompetenciaméréseket, amelyek segítségével a kollégák dokumentálni is tudják az adott évben elért fejlesztésük eredményeit, hiszen itt

nemcsak a tudás elmélyítése a feladat. Ezek a feladatsorok elsősorban a diákok képességeit mérik, nem a tudásukat. Jó visszajelzése lehet az órán közösen elvégzett feladatoknak.

A tanári kézikönyvben érhető leginkább nyomon az a törekvésünk, hogy a tanárok keze alá dolgozzunk mindennel, amivel csak tudunk. Itt a nekünk korábban hiányzó támogatást is szeretnénk megadni, ezért születnek meg a megoldások a feladatokra, és szerkeszthető formában a témazárók és az érettségi típusú feladatok is. Hiszen tudjuk, hogy minden iskola, diákcsoport, diák és tanár is más és más, legyen meg a kollégák szabadsága a feladatok testre szabásához.

Külön figyelmet érdemelnek a NAT és KET által bevezetett ún. mélységelvű témák.⁶ Ez egy helyes és jó észrevétel a tanterv megalkotóitól, hogy a tanároknak lehetőséget biztosítson évente két téma mélyebb megismertetésére. Helyes az, hogy a tanár megválaszthatja szabadon ezen témákat. A gondot valójában számunkra az óraszám jelentette, mert megvalósítható, egy-séges méretű leckékre törekedtünk, beszámítva a témazárókra, összefoglalásokra szánt, és a ténylegesen elmaradó órákat is. Ez utóbbi a tapasztalatunk szerint rendkívüli események nélkül az éves óraszám közel 10 százaléka. Jó jel, hogy a KET készítői is összességében kevesebb órával számoltak, mint amennyit hivatalosan a két tanévben megtartunk, de az összefoglalókra és témazárókra szánt időt nem számolták bele a javasolt órakeretbe. Így a tempó máris feszítetté vált. A tankönyvkészítőknek ez okozza a legnagyobb feszültséget: elvégezhető mennyiség, minőség, fejlesztés egyszerre jelenjen meg a tankönyvben. Végül a tananyagbeosztásban ajánlást teszünk a mélységelvű témákra, és a tanári kézikönyv ezen témáknál bőségebb tartalommal jelentkezik, mint a többi lecke esetén. Például a 9. évfolyamon *Az államalapítás* című leckét ajánljuk mélységelvű témaként. Ez azt jelenti, hogy a lecke hagyományos feldolgozás után projektfeladatokat ajánlunk (pl. I. István, a törvényalkotó király, I. István, az első keresztény királyunk stb.), vagy a hagyományos órafeldolgozáshoz adunk több ötletet, amellyel így kitöltheti a rendelkezésére álló bővebb időt. Több játékos elemre, csoportmunkára (pl. ablakmódszer, kerekasztal, csoportos szóforgó, gyűjtőmunka stb.) nyílik lehetőség. Egy-egy időszak ilyen szinten és módon történő feldolgozása nagyszerű lehetőség a diákok képességeinek fejlesztésére és a diákok jobb megismerésére is.

A mai tankönyvek tartós könyvnek készülnek, így a feladatok megoldására nem biztosítanak helyet, nem munkatankönyvek. A digitális felület megléte ezt az ellentmondást kényelmesen kiküszöbölheti. A digitális felület ráadásul alkalmas arra, hogy azon keresztül közvetlenül és folyamatosan javítani lehessen a tankönyvben esetlegesen felmerülő hibákat, így ezek a következő kiadásra már módosításra kerülnek. A tankönyvhöz készítettünk egyéb, órákon felhasználható, a témák mélyítésére, izgalmasabbá tételére alkalmas segédanyagokat, illetve digitális feladatokat, amelyeket a reményeink szerint megvalósuló digitális felületen tudnánk használni. Sajnos ezen terveink megvalósítása még kérdéses.

⁶ „A helyi tanterv alapján a tanár a kerettantervből évente két témát mélységelvű feldolgozásra jelöl ki, amelyre több idő, a javasolt időkereten felül összesen további 6–10 óra tervezhető. Ezeknek legalább 70%-a magyar történelmi témájú legyen. A mélységelvű tanítás lehetőséget ad az adott téma részletesebb ismeretekkel, többféle megközelítési móddal és tevékenységgel történő feldolgozására. A mélységelvű témák esetében nagyobb lehetőség nyílik a projektmunkára, illetve a múzeumi órák és a témával kapcsolatos tanulmányi kirándulások szervezésére.” (Történelem Kerettanterv)

ÖNÁLLÓ TANULÁS

A tankönyv esetén az a természetes, hogy a tanórákon közösen, tanári útmutatás mellett forgatják a diákok a könyvet. Számunkra azonban az is fontos szempont, hogy a diák önállóan is képes legyen belőle tanulni. Véleményünk szerint a kéthasábos elrendezés is ezt segíti elő, mivel a források általában a hozzá kapcsolódó törzsszöveghez igazodnak, tartalmilag olykor kiegészítve a törzsszöveg információit. Azt sem érezzük feltétlen gondnak, ha a forrásokhoz tartozó feladatok közül az első kérdésekre könnyen megtalálja a választ a környékén lévő törzsszövegből, hiszen a kérdések általában a közvetlenül a forrásra vonatkozó analízáló jellegűektől jut el az elvontabb, gondolkodtatóbb feladatokig. Olykor a kérdések megoldásához itt plusz információkat is megadtunk, éppen azért, hogy a diák akár önállóan is megoldhassa a feladatot. Fontos, hogy a diákok képesek legyenek a forráskritika elsajátítására, amelyben a kérdések segítenek. A változatos források különféle típusai alkalmasak a tantárgyközi kapcsolatok erősítésére (pl. földrajz, irodalom, nyelvészet, matematika, természettudományok, zene stb.). A feladatokon keresztül nevelési célokat is megvalósítunk: olykor itt kerül sor az érzékenyítésre, a történelmi jelenség jelenhez kapcsolódó viszonyának felismerésére, az egyes eseményekhez, személyekhez történő árnyalt gondolkodás erősítésére. A diákokat is segíthetné a digitális háttér, ahol gyakorló feladatokat, az érdeklődést felkeltő, a tudást elmélyítő anyagokat találnának. Ezen keresztül minden diák számára lehetőség nyílna – szorgalmától függően – az önálló tanulásra, megértésre.

6. ÖSSZEGZÉS

A tankönyv legyen egyszerre modern, szakszerű, a diákoknak érthető és feleljen meg valamilyeni rá vonatkozó jogszabálynak. Reményeim szerint ennek megfelel a tankönyv. Ami hiányzik: a kipróbálási folyamat. Néhány kollégát kért fel a KAPI a véleményezésre, amely sajnos az akkreditációs folyamat után fog megtörténni, így értékes véleményüket a jogszabályok miatt csak a digitális felületen tudjuk majd megjeleníteni, illetve a korrekciókat ott tudjuk majd közzé tenni. Ezt a részét személy szerint nagyon sajnálom, hogy így alakult, mert a tanári társadalom, a szakma konszenzusa egy kiadvány megszületésénél mindig döntő tényező lenne. Ezt a szakmai lektorok, és az egyes témaköröknél felkért szakértők munkája enyhíti ugyan, de nem pótolja.

Minden tankönyv mindig hiányos. Nincs olyan tankönyv, ami mindenkinek megfelelne, és soha nem akarja pótolni a tanárt. Amit tartalmaznia kell: az érettségihez szükséges, illetve a KET által előírt tananyag. Amiben szabadsága van az alkotónak: mindezt hogyan kívánja feldolgozni. Ami behatárolja az alkotót: a terjedelem. Sok ötlet sajnos nem megy át a gyakorlatba, egész egyszerűen a tördelés vagy a képi források jogtisztasága miatt. Hiszen minden más forrást – térképeket, ábrákat, grafikonokat – magunk készítünk el.

A tankönyv reményeink szerint képes lesz a történelem kerettanterv által biztosított lehetőségeket tartalommal megtölteni, és alapot adni egy tartalmában és módszereiben is komplex, sok szempontú történelemtanításnak. Az egész koncepció ezt a célt szolgálja, csökkentetni szándékozunk a tanárok számára az órákra való felkészülés és a feladatok összeállítására szánt idejét. Tanárbarát könyvet szeretnénk, mert azt gondoljuk, hogy a tanárok akkor tudják igazán hatékonyan végezni a munkájukat és motiválni a diákokat, ha érzik a tananyag feldolgozáshoz

nyújtott segítséget. A puding próbája az evés, izgatottan várjuk a következő tanévi premiért. A fejlesztéshez pedig visszajelzésekre lenne szükség, miként szerencsés lett volna a bevezetés előtt egy kipróbálási folyamat is.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

BARACS NÓRA [szerk.] (é.n.): *A Kísérleti Tankönyvek Történelem 10. című kötetéről, a hozzá kapcsolódó digitális tananyagról és Munkafüzetről*. Történelemtanárok Egylete Tankönyvelemző Műhelye https://tte.hu/media/dokumentumok/T%c3%b6rt%c3%a9nelem_10_rovid.pdf (letöltve: 2020.11.22.)

BORHEGYI PÉTER – JAKAB PÉTER (2018): *Történelem 9. és Történelem 10. tanári kézikönyv*. Eger, EKE–OFI. <https://www.nkp.hu/api/media/file/4c2e58dd614f07134c6367dd1bb5ccda52273ca9> (letöltve: 2020.12.05.)

BORONKAI SZABOLCS (é.n.): *A tananyag átrendezés indoklása az akkreditációs testületnek*. (kézirat)

DÁRDAI ÁGNES – DÉVÉNYI ANNA – MÁRHOFFER NIKOLETT – MOLNÁR-KOVÁCS ZSÓFIA (2015): Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II. A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani kérdései. In: *Történelemtanítás* 6. évf. 1-2. sz.

GYAPAY GÁBOR (1999): *Történelem tankönyv 1-6*. Budapest, Comenius kiadó, 1999–2004

GIANONE ANDRÁS (2018): Megjegyzések az új Forrásközpontú történelem sorozat tankönyveihez. *Történelemtanítás*. 2018. 1-2. szám http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wpcontent/uploads/2018/09/09_01_07_Gianone.pdf (letöltve: 2020.11.22.)

GIANONE ANDRÁS (é.n.): *Tanári kézikönyv a 11–12. évfolyam számára készült történelem munkatankönyvhöz*. http://tudashalo.com/tartalom/fajlok/oravazlat_26.pdf (letöltve: 2020.12.05.)

HANÁK ZSUZSANNA [szerk.] (é.n.): *A kooperatív módszertan elméleti és gyakorlati alapjai*. http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/kooperativ_modszertan.html (letöltve: 2019.05.27.) http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wpcontent/uploads/2015/07/06_01_02_DDMMK.pdf (letöltve: 2020.12.15.)

KAGAN, SPENCER (2001): *Kooperatív tanulás*. Budapest, Önkonet.

KAROLVITZ JÁNOS (1997): Tankönyv. In Báthory Zoltán – Falus Iván [szerk.]: *Pedagógiai lexikon*. III. köt. Budapest, Keraban Kiadó. 461–462.

KAROLVITZ JÁNOS: *Tankönyvi, tankönyvelméleti alapprogramok*. <http://taneshozfigyelo.fw.hu/tanfig4/04tan1.html> (letöltve: 2020.12.11.)

KNAUSZ IMRE (1998): *Forrásközpontú történelemtanításról, jelenismeretről – egy konferencia ürügyén*. <https://www2.akg.hu/tortenelem/eger.html> (letöltve: 2020.11.19.)

MAYER JÓZSEF – TAMÁSINÉ MAKAY MARIANN (2018a): *Történelem – Társadalomismeret 9. munkafüzet*. Eger, EKE–OFI

MAYER JÓZSEF – TAMÁSINÉ MAKAY MARIANN (2018b): *Történelem – Társadalomismeret 10. munkafüzet*. Eger, EKE–OFI.

OROSZLÁNY PÉTER (2007): *Tanulásmódszertan. Tanácsok, módszerek, gyakorlatok a tanulási képesség fejlesztéséhez középiskolásoknak*. Budapest, Metódus-Tan.

SALAMON KONRÁD (1993): *Történelem IV*. Nemzeti tankönyvkiadó, 1993

STRÓBL TERÉZ (é.n.): *Tanári kézikönyv a 9. évfolyamos történelem tankönyv felhasználáshoz*. (kézirat)

SZEMERSZKI MARIANNA (2019): A tankönyvek szerepe a tanítás-tanulási folyamatban In: Fehérvári Anikó – Széll Krisztián) [szerk.]: *Új kutatások a neveléstudományokban*. Budapest: ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó, 98–114. http://onk2018.elte.hu/wp-content/uploads/2019/11/%C3%9Aj-kutatasok-a-nevelestudomanyokban_online.pdf?fbclid=IwAR1T3x5pWHYxdNvWA2HTI1Nc2IX3XJrADYrcmZ2OKBzkoWs-WsoCZnBGuH8 (letöltve: 2020.12.15.)

SZÁRAY MIKLÓS (2005-től): *Történelem I–IV*. (a IV. kötetben KAPOSI JÓZSEF társszerzőségével), Forrásközpontú történelem sorozat, Nemzeti Tankönyvkiadó.

ZÁVODSZKY GÉZA (1991): *Történelem III*. Nemzeti tankönyvkiadó.

Történelem kerettanterv 2020. https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (letöltve: 2020.12.05.)

DÁVID BENJÁMIN

d.ben0269@gmail.com

PhD-hallgató (SZTE BTK)

A videóinterjú tanórák hatásai a II. világháború középiskolai történelemoktatásában

The effects of the video interview classes the World War II in high
school history teaching



ABSTRACT

The societies of the countries underwent many difficulties during the history of the 20th century. During World War II, in addition to the military loss of the country, there was a significant loss of civilian population.

Due to the changed political circumstances after the war, the processing of these events at the individual, community, and social levels didn't take place.

The research of the MTA–SZTE Oral History and History Education Research Team (2016–2020) focuses on how to include video interview details with people who have experienced the turning points in the Hungarian history of the 20th century and how to include them in classroom education. Concerning these the classes supplemented with a video details undergoes appropriate (subject-pedagogical) methodological preparation.

In my study I examine that Hungary's participation in the Second World War working group working within a research group how well the classes compiled, supplemented by life-course interviews, attracted the attention of the students, helped them understand the curriculum and its contexts, and what conveyed values to the students.

KEYWORDS

WW II, history education, oral history

DOI 10.14232/belv.2020.4.6

<https://doi.org/10.14232/belv.2020.4.6>

Cikkre való hivatkozás / How to cite this article:

Dávid Benjámín (2020): A videóinterjú tanórák hatásai a II. világháború középiskolai történelemoktatásában. *Belvedere Meridionale* vol. 32. no. 4. 81–99. pp

ISSN 1419-0222 (print)

ISSN 2064-5929 (online, pdf)

(Creative Commons) Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 (CC BY-SA 4.0)

(Creative Commons) Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

www.belvedere-meridionale.hu

BEVEZETÉS

A 20. század közepének történelme a magyar társadalmat számos nehézség és új kihívás elé állította. A két világháború katonai, politika és nemzetközi hatásai mellett legalább ennyire fontosak a világgépek társadalmi vetületei is. Hazánk II. világháborús veszteségei jelentősen eltérnek a Nagy Háború áldozatainak társadalmi összetételétől: a katonai áldozatok számát jelentősen meghaladó civil veszteségekről beszélhetünk. Magyarország II. világháborús részvételének egyik legdrámaibb katonai eseménye, a doni katasztrófa a Szovjetunió elleni harcokhoz köthető. Az 1943. január 12-én bekövetkezett szovjet áttörés következtében jelentős veszteséget szenvedett el az ország. A II. világháborút követő politikai változások az egyéni és a közösségi emlékezet, valamint a történetírás terén teljesen átalakították a világháborúhoz történő hozzáállást. Ennek következtében egészen a rendszerváltásig sem a történész szakmában, sem a társadalmi térben nem kerülhetett feldolgozásra a „doni katasztrófa”. Az 1970-es és 80-as években igaz, voltak ugyan próbálkozások a diskurzus megindítására, azonban csak a rendszerváltást követően kezdődhetett meg Magyarországon.

Az MTA–SZTE Elbeszélte Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport¹ (MTA–SZTE ETTK) 2016–2020. közötti célja az, hogy a 20. század magyar történelmének sorsfordító eseményei vonatkozásában (Magyarország részvétele a második világháborúban, a magyarországi holokauszt, és az 1956-os forradalom és szabadságharc), miként lehet tanórai keretek között segíteni a diákok számára a téma mélyebb megismerését és megértését.² Tanulmányomban a II. világháborús események és a doni katasztrófa során bekövetkezett veszteségek rövid bemutatásával felvázolom a történelmi kereteket. Majd ez alapján a dolgozat további részében az MTA–SZTE ETTK *Magyarország részvétele a II. világháborúban* munkacsoport³ által középiskolás

¹ MTA–SZTE ELBESZÉLT TÖRTÉNELEM ÉS TÖRTÉNELEMTANÍTÁS KUTATÓCSOPORT: <https://eyewitness.hu/hu/bemutakozas/>

² JANCSÁK 2020. 1018.

³ A munkacsoport vezetője Kiss Gábor Ferenc ld. JANCSÁK – Kiss 2016.

(gimnáziumi) diákokkal a tanórák után felvett önkitöltős kérdőívek adatbázisát felhasználva mutatom be, hogy a munkacsoport által fejlesztett tananyagokra épülő videóinterjúk órák miként támogatták az ismeretanyag mélyebb elsajátítását, illetve milyen értékeket közvetítettek a tanulók számára a videórészletek.

TÖRTÉNELMI ÉS ELMÉLETI HÁTTÉR

A II. világháborús áldozatok, veszteségek, valamint a hadifogság kérdéskörét elsősorban politikai és ideológia okok miatt tabuként kezelték egészen a rendszerváltásig. A magyar katonai és civil áldozatok emlékének őrzése és ápolása így sokáig nem valósulhatott meg.⁴ Ezért mindez a társadalomban feldolgozatlan és kibeszéletlen maradt, ennek következtében választotta tantermi vizsgálatának alapjául a kutatócsoport.⁵ A rendszerváltást követően a II. világháborús események feldolgozásának igénye nemcsak az érintett családok részéről volt fontos, hanem a társadalom egésze részéről, így a tudományos élet és a pedagógia (történelem oktatás) számára is.⁶

MAGYARORSZÁG ÉS A II. VILÁGHÁBORÚ

Az 1939. szeptember 1-jén kitört II. világháborúban eleinte Magyarország igyekezett semlegességet megtartani. A háború elhúzódása és a revíziós politika sikerei egyre inkább a Tengelyhatalmak felé sodorta el Magyarországot, annak ellenére, hogy a magyar politikai vezetés és az akkori miniszterelnök, gróf Teleki Pál célja az volt, hogy hosszabb ideig semleges maradjon az ország, ezzel kívánta óvnia az ország fegyveres erőit is.⁷ A magyar társadalom sikerként élte meg, hogy az országnak 1941-ig sikerült a területi igényeinek és követeléseinek jelentős részét megvalósítania. A kormányzati propaganda közlése alapján, és ebben reménykedett a magyar társadalom jelentős része is, 1941-ben pillanatokra úgy tűnt, Magyarország háborús részvétele lezárult és nagyobb hadműveletekben már nem kell részt vennie magyar csapatoknak. A későbbiekben csupán az ország déli határait kell megvédenie, ideális esetben Dél-Erdély visszacsatolásáért vonul hadba.⁸ Magyarország 1941. június 27-én támadást indított a Szovjetunió ellen és ezzel egyidejűleg belépett a II. világháborúba a tengelyhatalmak oldalán.⁹ A magyar csapatok a háború első évében a keleti front méreteihez képest csak kisebb veszteségeket szenvedtek.¹⁰ A 2. hadsereg frontra küldésével azonban megváltozott a helyzet. A Don folyó mentén védelemben lévő magyar csapatok arcvonalának 1943. január 12-én történt szovjet áttörése azonban már jelentős veszteségeket okozott a Magyar Honvédség számára.¹¹ Az 1942-43-as hadműveletek következtében a 2. hadsereg katonai

⁴ VALUCH 2005. 33.

⁵ KISS 2020. 241.

⁶ KISS 2020. 241–242.

⁷ ROMSICS 2005. 247.

⁸ OLASZ 2015. 425.

⁹ SZAKÁLY 2011. 26.

¹⁰ UNGVÁRY 2011. 63–64.

¹¹ STARK 2000. 103–116.

vesztesége¹² 120 ezer főben állapítható meg. A részletes statisztikai adatokból kirajzolódik, hogy a veszteségek mintegy 80 százaléka (90-100 ezer fő) az 1943. januári 12-i szovjet áttörés után keletkezett, melyben a 2. hadseregből összesen 30 ezer katona lelte halálát.¹³

1944. március 19-én a Margaréta terv értelmében Magyarország német megszállás alá került, melynek terveit már 1943 őszén kidolgozták. A megszállásnak az országra nézve súlyos politikai, gazdasági és katonai következményei voltak. A megszállást követően megindult a magyarországi zsidóság deportálása.¹⁴ A magyar katonai vezetés számára 1943 végétől egyre nagyobb problémát jelentett a szovjet csapatok előrenyomulása a keleti fronton. 1944 augusztusától már a Kárpátok vonalánál folytak a magyar és a szovjet fél csapatai között.¹⁵ Az 1944. január 1-jétől október 31-ig elszenvedett veszteség összesen 113 732 főre tehető, amely megközelíti a 2. hadsereg veszteségeinek adatait. Ez a magas szám, a Kárpátok térségében vívott harcok hevességére utal. 1944. október 31-éig megközelítőleg 256 ezerre tehető a magyar katonai veszteségek száma. A katonai veszteségek mellett, 1944. áprilisától a bombázások következtében megnövekedett a magyar polgári áldozatainak száma is.¹⁶ 1944 karácsonyára Budapest körül bezárult az ostromgyűrű. A hosszú és pusztító ostrom a hadban álló felek részéről egészen 1945. január 18-án ért véget pesti oldalon, addig Budán a harcok egészen 1945. február 13-ig tartottak.¹⁷ A háború utolsó hónapjaiban a magyar haderő a legnagyobb áldozatokat Budapest védelmében szenvedte el.¹⁸

Magyarország a II. világháború következtében körülbelül 900 ezer – 1,1 millió főt veszített, amely az ország lakosságának 10-11%-át jelentette. A katonai veszteség 300 – 360 ezer főre tehető, melynek jelentős része a hadifogságban elesett katonák adják. A zsidó deportálások következtében mintegy 480 – 560 ezer fő lelte halálát, továbbá közel 100 ezer főre tehető a civil áldozatoknak a száma.¹⁹ Magyarország a második világháború utolsó időszakában hadszínterré vált, ennek következtében nem volt olyan település és család az országban, amely ne lett volna érintett valamilyen módon a háború zivataros időszakában. A II. világháború során Magyarország jelentős katonai és polgári veszteségeket szenvedett el, az eddigi háborúkkal ellentétben a civil áldozatoknak száma magasabb volt a katonai veszteségeknél. Magáról a II. világháborúról elmondható, hogy nagyobb demográfiai katasztrófát okozott a társadalmakban, mint az első világháború. A világháború lezárását követően a politikai életben jelentős változások következtek be, amelyek kihatással voltak társadalomra.

¹² Minden olyan személy, aki halottá nyilvánítás, sebesülés, betegség, őrizetbe vétel, fogságba esés v. eltűnés következtében elvesztett azon szervezet számára, amelyhez tartozott. In. BERKÁNYÉ 2015.697.

¹³ STARK 2000. 103–116.

¹⁴ Az MTA–SZTE ETK keretében a holokauszt oktatás témájában folytatott kutatásokról ld. JANCsÁK – SZŐNYI – KÉPIRÓ 2019.; SZITA 2011. 101–114.

¹⁵ UNGVÁRY 2005. 240.; 250.; 290.

¹⁶ STARK 2000. 103–116.

¹⁷ ROMSICS 2005. 268.

¹⁸ STARK 2000. 103–116.

¹⁹ ROMSICS 2005. 269–270., VALUCH 2005. 30-31.; KISS 2014a. 142–143. MAGYARORSZÁG VESZTESÉGE A MÁSODIK VILÁGHÁBORÚBAN: <http://mek.oszk.hu/02100/02185/html/74.html>

II. VILÁGHÁBORÚ ÉS A MAGYAR EMLÉKEZET

Egy-egy tragikus történelmi esemény akkor jelenik meg elfogadott társadalmi traumaként, ha annak történése, a tapasztalások az egyéni emlékezetből át tudnak lépni az emlékezet közösségi szintjére, ezzel pedig a kollektív emlékezet részévé válhat. Mindez akkor valósulhat meg, ha az eseményben érintett személyek az általuk átélteket elmondhatják, kibeszélhetik a fájdalmukat, félelmeiket, büntudatukat, és emellett a közösség, a társadalom részéről fogadókészség is mutatkozik a trauma feldolgozására. Ezáltal egyfajta együttérzés alakul a társadalomban, így az egyéni veszteségeket is sajátjaként fogja tekinteni. A trauma feldolgozását és elfogadását segíti annak megnevezése és felvállalása az élet különböző területein, amely támogatja a konszenzusos közösségi megítélést és kapcsolatot az adott eseménnyel. A traumák ilyen módon történő feldolgozása a közösségi azonosulás és a továbblépés lehetőségét teremti meg, így lesz képes az adott esemény beépülni a kulturális emlékezetbe.²⁰

A 20. századi magyar történelem egyik legnagyobb társadalmi megrázkódtatása a második világháború, és ezen belül is a 2. magyar hadsereg pusztulása volt. A „*Don-kanyar*” szimbolikus helyként épült be a magyar történelmi emlékezetbe. Az 1943. januárjában a szovjet áttörés következtében elszenvedett katonai vereség mély nyomott hagyott a társadalomban és annak gondolkodásában. Az idő múlásával a doni katasztrófa jelentéstartalma bővült, egyre inkább Magyarország második világháborús szerepvállalásának egyik jelképévé vált. Ennek következtében a „*Don-kanyar*” egyszerre bír történelmi-politikai jelentőséggel, de tragikussága mellett jelképezhet összetartást, szolidaritást, túlélést és kilábalást is. Ezek a fogalmak és értékek fokozatosan épültek be a magyar nemzet emlékezetébe és a nemzeti önkép kialakításába.²¹ A különböző emlékezeti szintek – egyéni, nemzeti és társadalmi – emlékezet feldolgozatlan részévé váltak a második világháborús események, ugyanakkor a korabeli magyar társadalom és ezáltal a katonák által hordozott értékek (nemzet, hit, bajtársiasság, hősiesség, altruizmus) is válságba kerültek.²² „*A „Don-kanyar”, mint kifejezés, eredeti jelentéséhez képest tartalmilag kibővülve, gyakorlatilag hívószóvá vált, mintegy szimbolizálva Magyarországot és a magyar királyi Honvédség második világháborús tragédiáját.*”²³

A II. világháborút követő politikai folyamatok változásának eredményeképpen a frontról, majd a hadifogságból hazatért katonák a megélt eseményeket nem tudták (a családi körön kívül, de sokszor a családi körön belül sem) kibeszélni, ezzel magukba temették a történeteket és nem valósulhatott meg az adott társadalmi trauma kibeszélése. Ez rendkívül fontos lett volna egy olyan időszakban, amikor a társadalom egésze jelentős változásokon esett át, az 1940-es évek folyamán.²⁴ Az emlékek és traumák feldolgozását, ki nem beszélését tovább nehezítette az, hogy bár sokan írásos formában is megőrkítették háborús élményeiket, az átélés és leírt tapasztalatokat azonban nem tudták bajtársaikkal, szeretteikkel, barátaikkal megosztani, mert a kommunista diktatúrában titokban kellett tartani azokat. A háború során készült naplót, feljegyzéseket vagy elkészült visszaemlékezéseket sokáig a fiókok mélyén őrizték az érintettek. Rendkívül

²⁰ OLASZ 2015. 420.

²¹ OLASZ 2015. 421.

²² KISS 2020. 242.

²³ KISS 2020. 242.

²⁴ OLASZ 2015. 422.

sok esetben a családtagok előtt sem nyíltak meg és/vagy meséltek őszintén a háborúban átélt eseményekről a traumában érintett személyek.²⁵

ELSŐ FELDOLGOZÁSOK

A szocialista időszakban háttérbe szorult a II. világháborúban részt vett katonák élményeinek és a magyar haderő szerepvállalásának objektív módon történő kutatása és feldolgozása. Ezt a csendet törte meg Nemeskürty István 1972-ben megjelent *Requiem egy hadseregért*²⁶ című munkája. Nemeskürty a kéziratot már 1968-ban elkészítette, azonban politikai okok miatt csak 1972-ben jelenhetett meg. A könyv célja az volt, hogy megtörje az addigi csendet és diskurzust indítson el és emléket állítson a 2. magyar hadsereg katonáinak. A könyvről elmondható, hogy elsőként helyezte középpontba (nyilvánosság előtt) a magyar haderő veszteségeinek emberi vonatkozásait, ezen belül is a katonák személyes tragédiáit és a társadalom veszteségeit. A könyv további érdeme, hogy az egyszerű katonát nem bűnösnek, hanem áldozatként mutatta be, ezzel szembement a korabeli politikai megbélyegzettséggel. Nemeskürty kiemelte a katonák kitartását, bátorságát és bajtársiasságát.²⁷

Sára Sándor munkatársaival 1979-ben, a Kádár-korszak derekán kezdett dokumentumfilm-készítésbe. Céljuk az volt, hogy olyan katonákkal készítsenek interjúkat, akik részesei voltak az 1942-43-as hadműveleteknek. A munkálatok megindulásához előzményként tekinthető Kádár Gyula²⁸ egykori katonatiszt életrajzi könyvének (*A Ludovikától Sopronköhidáig*) 1978-as megjelenése, mely bár cenzúrázott könyvanyagként kerülhetett kiadásra, de kinyitotta a mikrotörténelmi feldolgozás lehetőségét. Sára Sándor és munkatársai az interjúkat egyetlen kamerával, fekete-fehér filmanyagra rögzítették. A mintegy 120 szemtanúval elkészült interjúk rendkívüli értéket képviselnek. Egyrészt történelmi forrásértékük fontos²⁹, másrészt még időben sikerült az érintett korosztállyal interjúanyagot készíteni. Az interjúalanyok révén a háborút alul- és középnézetből ismerheti meg a néző. Sára Sándor által rögzített felvételek alapján készült el egy 25 részes tv sorozat, *Krónika*³⁰ címmel. A sorozat egyes részei 48–78 percet ölelnek fel, és a „Don-kanyar” történetét az elejétől a végéig igyekszik bemutatni. (A tv-sorozat vetítését a 15. rész után leállították, és a felvételeket cenzúrázták.) Az elkészült felvételek alapján egy kétrészes mozifilmet is készítettek, *Pergőtűz*³¹ címmel, melyet 1982-ben mutattak be a közönség számára. Sára Sándor célja az volt, hogy az események emberi oldala kerüljön bemutatásra, a szemtanúk élményein keresztül.³² Nemeskürty István írásai és Sára Sándor (dokumentum) filmje sokakat inspirált és bátorított arra, hogy tollat ragadva leírják az emlékeiket vagy újra elővegyék régi feljegyzéseiket, naplóikat. Ennek következtében sokan juttattak el forrásokat

²⁵ OLASZ 2015. 423.

²⁶ NEMESKÜRTY 1972.

²⁷ OLASZ 2015. 434–435.

²⁸ KÁDÁR 1978.

²⁹ KISS 2020. 241–249.

³⁰ KRÓNIKA: <https://port.hu/adatlap/film/tv/kronika-kronika/movie-9880>

³¹ PERGŐTŰZ: <https://filmarchiv.hu/hu/alapfilmek/film/pergotuz-i-v>

³² SZABÓ 1994.

a levéltárakba, vagy próbálták publikálni írásaikat, ezzel együtt igyekeztek megosztani saját tapasztalataikat a témával kapcsolatban.³³

A rendszerváltást követően a tudományos közeg mellett a társadalom számára is megjelent a második világháborús magyar szerepvállalás újraértelmezése az elesettekre való emlékezés s az emlékműállítások révén. A veszteségekkel kapcsolatos kutatások is új lendületet kaptak.³⁴ A témával kapcsolatban új forrásként jelent meg a naplók és azok tudományos igényű feldolgozásai.³⁵ Mindezek eredményekképpen számos település készítette el a II. világháborúra vonatkozó személyes veszteséglistáit is.³⁶

PEDAGÓGIAI HÁTTÉR

Tény, hogy a szemtanúk visszaemlékezéseivel színesített tanórák, azon tanulók figyelmét is felkelthetik, akik kevésbé érdeklődnek a történelem iránt.³⁷ Az *oral history*, mint módszertan a modern tudományos kutatások és elemzések szerves részévé vált.³⁸ A modern technikai eszközök lehetőséget biztosítanak arra, hogy az interjúk bemutatása tanórai keretek között is különösebb nehézség nélkül megvalósulhasson. A diákok számára bemutatott interjúk felkelthetik a téma iránti érdeklődést és segíthetik az események személyes vonatkozásainak megértését is. Azonban ezen interjúk tantermi közegben történő felhasználásához megfelelő módszertani előkészítés is fontos, hogy a diák ne kész tényként fogadja el a videóinterjúban elhangzottakat. A videóinterjú tanórák rendkívül jól hasznosíthatóak a *kutatásalapú tanulás*³⁹ és *tudás elmélyítésen alapuló*⁴⁰ gondolkodásfejlesztésekben. A videóinterjú feldolgozásokat segíti, ha a források megismerése előtt a diákok előzetes hipotéziseket készítenek a témával kapcsolatban. Továbbá fejlesztik a diákok forrásokkal kapcsolatos relevancia, reprezentativitás, hitelesség és megbízhatóság kérdéskörét. Emellett a videóinterjú órák segítik a vizsgált témakör interpretációnak a kérdéskörét, a történelmi gondolkodás elősegítését és az etikával kapcsolatos kérdésköröket is.⁴¹

KUTATÁS

Az MTA–SZTE ETK 11–12. évfolyamos középiskolásokkal végzett kérdőíves adatfelvételt két alkalommal, a videóinterjú órák előtt, majd azt követően. A 2018/19-es tanévben (N=66) három Gimnázium (Tatai Református Gimnázium, budapesti Leövey Klára Gimnázium, Makói József Attila Gimnázium) diákjai vettek részt a kérdőíves adatfelvételen. Ezt követően a tanárok

³³ OLASZ 2015. 436.

³⁴ ANDAHÁZY 2016.; KISS 2014b.; SZAKÁLY 1999.; Szabó 1994.; UNGVÁRY 2004.

³⁵ GARDA 1999.; PIHURIK 2007.; SZABÓ 2002.

³⁶ MAKÓ–KATONA 1991.; KANYÓ 1996.; KANYÓ 2000.

³⁷ FISCHERNÉ DÁRDAI 2010.; JANCÁSÁK 2020.; KOJANITZ 2018.

³⁸ BAGE 1999.; FARMER-COOPER 1998.; JANCÁSÁK 2019.; KEATING – SHELDON 2011.; SÁGI 2013.; STRADLING 2020.

³⁹ A diákok a források segítségével jutnak egyre közelebb a történelmi kérdés megválaszolásához.

⁴⁰ Az információk rendszerezését követően kerül leírásra, összehasonlítás és/vagy megmagyarázásra az adott történelmi jelenség.

⁴¹ JANCÁSÁKNÉ 2019.; KOJANITZ 2018. 77–96.; MEZEI 2019.

az MTA–SZTE ETK továbbképzésén vettek részt, a munkacsoport műhelye a videóinterjú tananyagok órai felhasználásának továbbfejlesztését segítette. Ennek eredményeképpen a partnerpedagógusok formálták az óraterveiket. A 2019/20-as tanévben a budapesti Leövey Klára Gimnáziumban történt újra adatfelvétel (N=15).

A kérdőíves kutatás során a kutatócsoport arra kereste a választ, hogy a videóinterjú órák mennyiben segítették a tananyag mélyebb elsajátítását, megismerését és megértését, továbbá a videóinterjú tanórák milyen társadalmi értékeket közvetítettek a diákok számára, és mindez milyen viszonyban áll a pedagógiai célokkal és a tanár előzetes terveivel.

A videóinterjú órák a tesztelés fázisban

Az adatsorok vizsgálatnál első körben 2018-ban felvett kérdőívek adatainak segítségével szeretném bemutatni, hogy a diákokat mennyire segítette a tananyag megértésében, a videóinterjú tanórák milyen vélekedésekkel jellemezhetők.

1. TÁBLÁZAT A diákok videóinterjú órát követő értékelésének átlagai (N=66 fő, 2018)

Mennyire volt érdekes a tanóra?	4,30
Mennyire volt tanulságos a tanóra?	4,23
Mennyire volt változatos a tanóra?	3,90
Mennyire tanultál újat a tanórán?	4,13

MTA–SZTE ETK

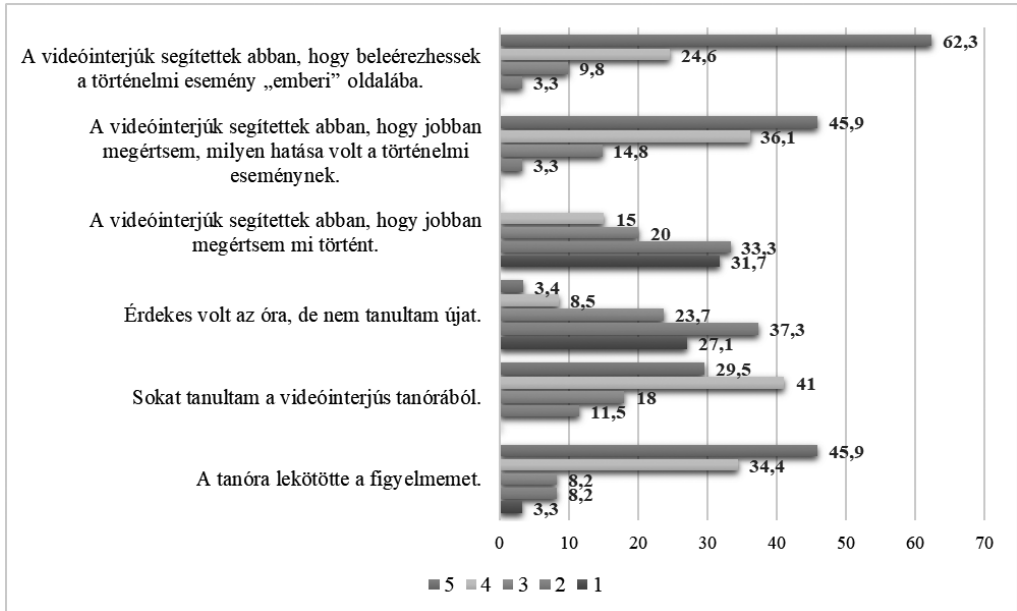
Az adatok tükrében elmondható, hogy a videóinterjú tanóra a diákok szerint érdekes és tanulságos volt, amelyen új ismereteket tudtak szerezni. A négy változó szempontjából a tanulók számára a tanóra változatosága volt a legkevésbé hangsúlyos. A munkacsoport fejlesztő műhelye ezek alapján arra helyezte a hangsúlyt, hogy a diákok mélyebben bevonódjanak a tanóra menetébe. A frontális tanári előadás helyett a tanulók bekapcsolódása volt a cél, melyet az órák tesztelése alapján hangsúlyosabban el akartak érni.

A következő részben arra keressük a válaszokat, hogy a videóinterjú tanórák a diákokat mennyire segítették a tananyag megismerésében és megértésében. A diákok figyelmét lekötötték a videóinterjú tanórák (4,11 átlagérték ötfokú skálaértéken), az óra segített számukra abban, hogy megértsék az adott történelmi esemény hatásait (4,25), továbbá jobban megismerték az adott történelmi események „emberi oldalát” is (4,46).

A „*doni-katasztrófáról*” szóló videóinterjú tanórák a diákok jelentős többségének segítették a történelmi esemény „emberi” oldalának (86,9%) és a történelmi események hatásainak megértését (82%). Ugyanakkor kérdőívek kitöltőinek közel kétharmada szerint a tesztórai videóinterjú nem segítette azt, hogy magát a történelmi eseményt megfelelőképpen megértsék (65%). Ennek okaként említhető az, hogy a személyes narratíva, a mikrotörténelmi nézőpont és a végzős diákok érettségire felkészítési elvárásai, azaz a tananyag, illetve az, hogy a mikrotörténelmi nézőpont erősebben szervesült volt a történelemtanítási előzetes tapasztalatokban. Ez arra utal, hogy a videóinterjú részletek, ha nincsenek beszerkesztve a tanórába és tantárgy-pedagógiailag nincsenek előkészítve, akkor csak illusztrációként szolgálnak, de nem érik el a tervezett célokat. Ugyanakkor a videóinterjú tanórák használatát megerősíti, hogy a diákok jelentős százaléka

szerint az ilyen típusú oktatás segítette (70,5%) a tanulásban és lekötötte (80,3%) az órai figyelmüket. Az adatok tükrében kijelenthető, hogy a videóinterjú alkalmazó órák segítették a diákok számára esemény személyes, emberi oldalának és a hatásainak megértését.

1. ÁBRA A diákok videóinterjú óra értékelései ötfokú skála százalékos megoszlásai (N=66 fő, 2018)

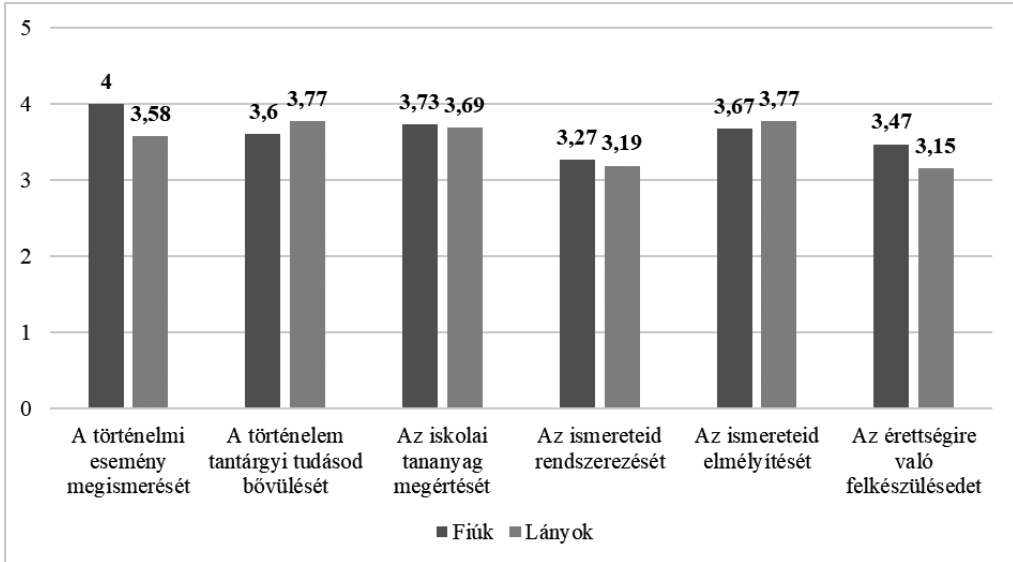


MTA–SZTE ETTK

A videóinterjú órák esetében a nemek között jelentős különbségeket nem láthatunk az egyes ismeretekre vonatkozó kérdések tekintetében. Egyedül a történelmi esemény megismerése és az érettségire való felkészülésre történő segítségében észlelhető nagyobb eltérés a nemek között. Elmondható, hogy a lányok tekintetében a videóinterjú tanórák elsősorban a tantárgyi tudás bővülését és a témával kapcsolatos ismeretek elmélyítésében segítettek. A fiúkra vonatkozóan pedig az ismeretek megszerzésében a történelmi esemény megismerését és az érettségire való felkészülést emelhetjük ki. A tananyagok megértésében, ismeretek rendszerezésében és az ismeretek elmélyítésében alig találunk különbségeket a nemek tekintetében. Az adatok alapján elmondható, hogy a videóinterjú tananyagok a fiúk tekintetében elsősorban az események megismerését segítették, addig a lányok esetében az adott téma tudásának bővülését és az ismeretek elmélyítését segítették. A tanulók visszajelzései megerősítették az kutatócsoport vélekedését, mely szerint a hagyományos érettségire felkészítés nem lehet célja az oral history tanórának.

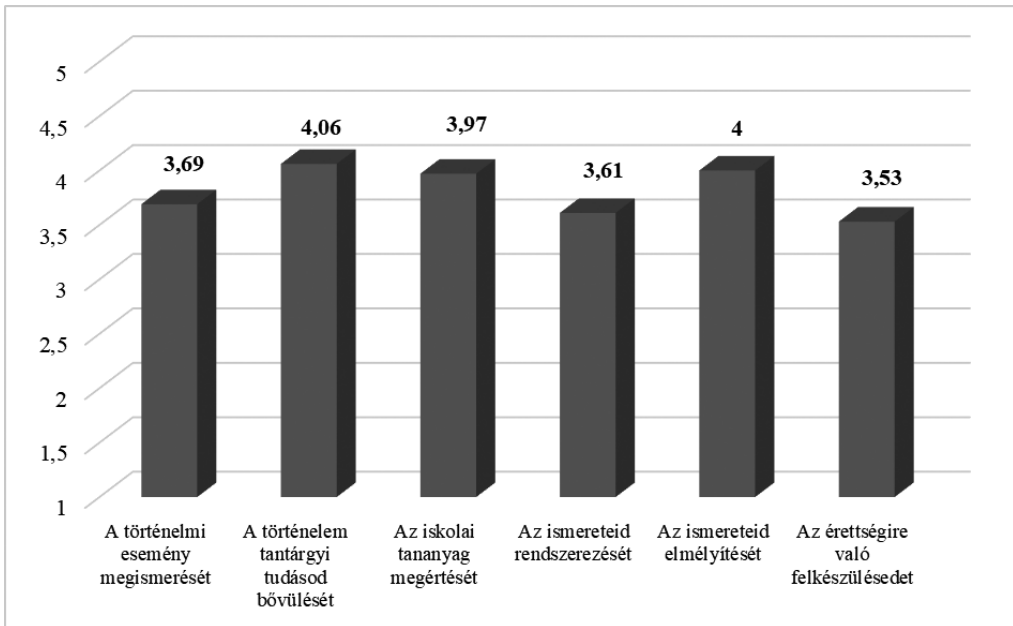
A történelem iránt érdeklődők számára (akik, a skálás értékelés során 4 vagy 5 válasz adtak) a videóinterjú órák elsősorban a tantárgyi tudás bővülésében, a tananyag megértésében és ismeretek elmélyítésében segítettek. Számukra kevésbé segítettek ezek az órák a történelmi események megismerését, az ismeretek rendszerezését és az érettségire való felkészülését.

2. ÁBRA A videóinterjú tanóra hatásai (N=66 fő, 2018)



MTA–SZTE ETTK

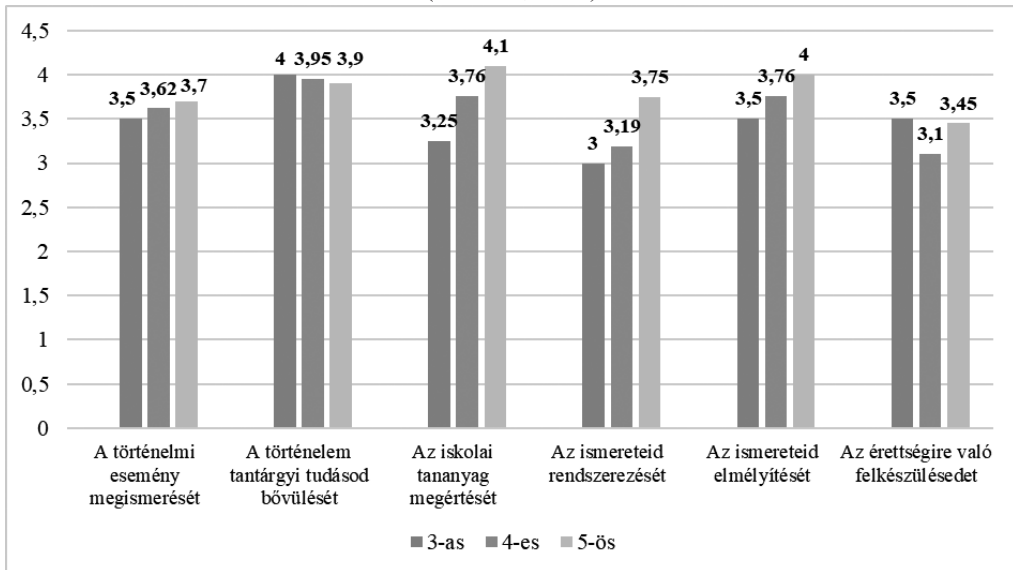
3. ÁBRA A történelem iránt érdeklődő diákokat mennyire segítette a videóinterjú óra a tananyag megértésében (N=66 fő, 2018)



MTA–SZTE ETTK

A 4. ábra adataiból kirajzolódnak a videóinterjú tanórák hatásainak egyes elemei a különféle osztályzatokkal bíró diákok számára. Az 5-ös osztályzattal rendelkező hallgatók esetében történelmi események megismerésében, az iskolai tananyag megértésében, az ismeretek rendszerezésében és az ismeretek elmélyítésében nyújtott leginkább támogatást a videóinterjú használata. Elmondható, hogy a jeles történelem osztályzattal rendelkező hallgatók számára a videóinterjú tanóra egyértelműen az órai anyag komplex megértését és elsajátítását is segítette. A „4-es” tanulók számára a videóinterjú tanóránál elsősorban a tantárgyi tudás bővítése a meghatározó, azonban a kitöltött kérdőívek alapján az események megismerését, megértését és elmélyítését is segítették. A videóinterjú órák elsősorban a 3-as osztályzatú tanulók érezték hasznosnak az érettségire való felkészüléshez, ami utalhat a tanóra érzelmi alapú motivációs, a figyelem lekötését jelentő pozitív hatására.

4. ÁBRA A II. világháborús tanóra hatása a tanulók történelem jegyeinek szempontjából (N=66 fő, 2018)



MTA–SZTE ETTK

A videóinterjú tanóra elsősorban az elemzési és összefüggési készségek (4-es átlagérték ötfokú skálaértéken) mellett a térben és időbeli tájékozottságot (4) segítette elő. Ezen felül az erkölcsi problémák elemzését (3,9) és a történelmi gondolkodás (3,75) előmozdítását.

A kutatócsoport előzetes tervei alapján arra is kíváncsi volt, hogy a tanóra mely társadalmi érték közvetítését támogatta. A kérdőívekben egy 23 kérdésből álló kérdéscsoport vizsgálta az értéktranszfer megvalósulását. A diákok szerint az alábbi tíz társadalmi érték jelent meg a tanórákon (eltérő mértékben): a bátorság, a kockázatvállalás, a felelősség, az önfeláldozás, a hűség, a hazaszeretet, a jóakarát, a segítőkészség, a szolidaritás, az erkölcs és etika. Ez látható az alábbi szöveghőben, amelyben a diákok válaszaival kialakult átlagok alapján ábrázoltuk a hangsúlyosan megjelent értékeket (nagyobb betűvel) és a kevésbé hangsúlyosakat (kisebb betűvel). A

legmagasabb átlagérték 4,5 volt a legalacsonyabb 3,5. A további társadalmi értékeket, melyek 3,5 alatti átlagértéket kaptak az ötfokú skálán ezen elemzésben nem szerepeltetjük.

A DIÁKOK SZERINT A II. VILÁGHÁBORÚS VIDEÓINTERJÚS TANÓRÁK ÁLTAL HORDOZOTT TÁRSADALMI ÉRTÉKEK



MTA–SZTE ETTK

Ezen értékátadási folyamat összefüggésben áll a munkacsoport által megfogalmazott kiinduló célokkal. A tanulók számára világossá vált, hogy a fegyveres konfliktus esetében a bátorság, felelősség, önfeláldozás, hűség és a hazaszeretet fontos értéket képvisel, továbbá a segítőkészség, és a szolidaritás, illetve mindennek etikai vonatkozásai is vannak.

A videóinterjú tanórák hatásaira utal, hogy azok után a tanulók több, mint fele beszélt az osztálytársaival a tanóra által feldolgozott témáról, és a tanulók több mint 20%-a családtagokkal is folytatott beszélgetést a videóinterjú tanóra következtében.

A kutatócsoport a tanóra hatásának tekintette azt is, hogy a tanulót sarkallja-e a téma vonatkozásában valamilyen egyéni „kutató” munkára. A tanulók több, mint fele jelezte, valamilyen módon tervez további információkat szerezni az órán elhangzottakon felül. A diákok közel 80%-a az interneten tervez utánanézni a témának. A válaszadók kétharmada tervez a témával kapcsolatos dokumentumfilmet megnézni, a tanulók fele pedig azt jelezte, hogy az órán tanultakkal kapcsolatban megkérdezi a szüleit vagy a nagyszüleit, továbbá filmet néz majd meg a témában. Az ifjúsági trendek alapján nem meglepő, hogy az Internet kapta a legnagyobb hangsúlyt, de a személyes diskurzus kezdeményezését, mint hatást az ifjúságkutatásokban leírt csökkenő idejű családi diskurzusok ellenében ható pozitív haladéknak tekinthetjük.

2. TÁBLÁZAT A videóinterjú óra után a tanuló milyen módon tervez utána nézni az eseményeknek
(N=66 fő, 2018)

A II. világháborús tanóra után	
Megkérdezem a szüleimet	48 %
Megkérdezem a nagyszüleimet	49 %
Utána nézek az interneten	79 %
Tervezek dokumentumfilmet nézni a témában	62 %
Tervezek játékfilmet megnézni a témában	54 %
Utánajárok, hogy van-e a településemen emlékhely	18 %
Utánajárok, hogy a településemen hogyan történtek az események	23 %
Barátaimmal beszélek a témáról	51 %
Elolvasok egy könyvet	43 %
Tanáromtól kérek további információt a témáról	41 %

MTA–SZTE ETTK

A KIINDULÓ TERV ALAPJÁN TARTOTT TESZTTANÍTÁS ÉS A FEJLESZTÉS EREDMÉNYEKÉNT TÖRTÉNŐ TANÓRÁK ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA

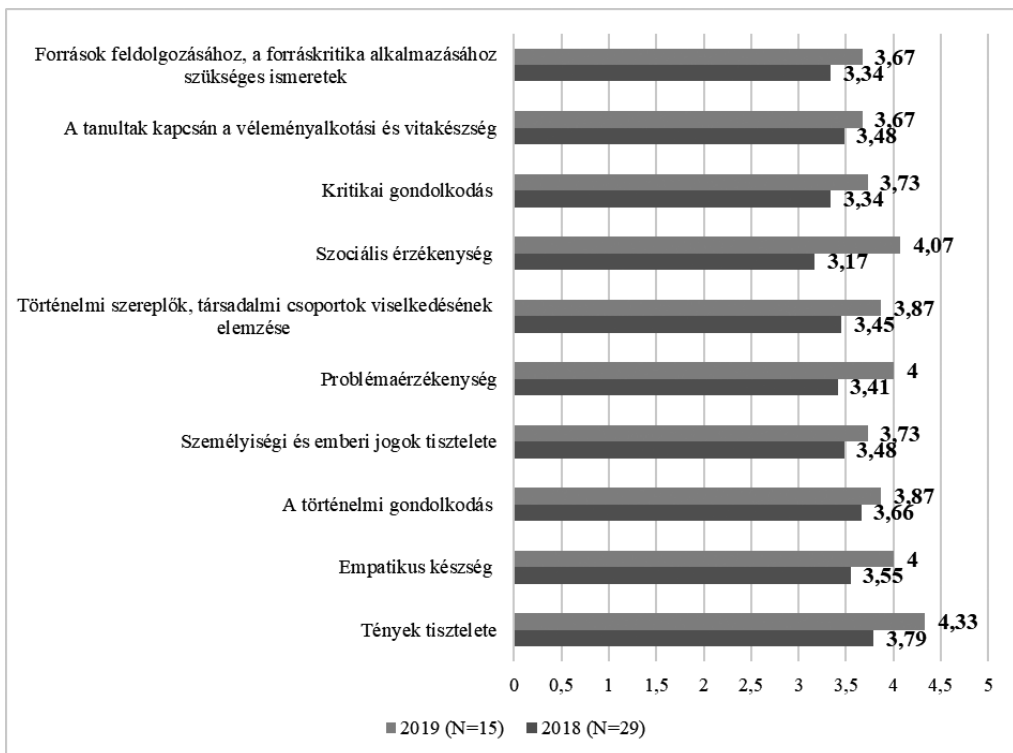
A következő fejezetben a budapesti Leövey Klára Gimnáziumban (2018/19 tanévben N=29, 2019/2020 tanévben N=15) történt, a videóinterjú tanórákban érintett tanulók (mint érintett alapsokaság) teljes lekérdezését jelentő vizsgálatok alapján azt kívánom bemutatni, hogy a videóinterjú tanóra formálása után milyen változások jelentek meg az adatokban. Továbbá az óratervekben végbement változtatások után a tanóra miként segítette a diákok számára az adott anyag rész jobb megismerését és megértését. A tanóra fejlesztés következtében a videóinterjú órákon a tanulók órai szerepének mértéke növekedett és jobban bekapcsolódhattak az óra menetébe, a tanár frontális információnyújtó szerepe csökkent, ezzel együtt az egyéni és a csoportos feladatok is nagyobb hangsúlyt kaptak a módosított átesett tananyagban. A tanóra megvalósításában történt módosítás következtében elmondható, hogy diákok szerint a videóinterjú tanóra érdekesebbé (2018: 4, 2019: 4,3 átlagérték öt fokú skálaértéken) és tanulságosabbá vált (2018: 4; 2019: 4,2).

A tanóra formálása következtében a II. világháborús tanórán résztvevő diákok számára a történelmi események megismerésében (2018: 3,4; 2019: 4 átlagérték öt fokú skálaértéken), az ismeretek mélyítésében (2018: 2,7; 2019: 3,7) és az érettségire való felkészülésben (2018: 3,1; 2019: 3,5) történt elmozdulás pozitív irányban. Tehát a módosított videóinterjú tanóra pozitívmaként említhető meg, hogy a diákok számára az adott témakör megismerését és annak elmélyítését segítette. Ez az eredmény megerősíti a tanóra vonatkozásában a célzott változtatások bevalását. Időközben az érettségi esetében is alapvető változások történtek. Az érettségi pedagógiai célkitűzésébe bekerült – és egyre hangsúlyosabbá válik – a történelmi gondolkodás és

a (mikro)történeti források értelmezése. Feltételezhető, hogy a válaszokban nemcsak az elemző szempontot hangsúlyozó, a tanulókat jobban bevonó tanóra, gondolataik megbeszélésére nagyobb teret (több időt) szentelő változtatás, hanem a tanulók érettségi aspirációi és információi is megjelennek.

A tesztórák kutatási eredményeinek tükrében formáláson átesett videóinterjú óra számos kompetenciát, készséget fejlesztett a tesztórához képest. Ezek: a tények tisztelete, az empátikus készség, a történelmi gondolkodás, a személyiségi és emberi jogok tisztelete, a problémaérzékenység, a történelmi szereplők, társadalmi csoportok viselkedésének elemzése, a szociális érzékenység, a kritikai gondolkodás, a tanultak kapcsán véleményalkotási és vitakészség, és a források feldolgozásához, a forráskritika alkalmazásához szükséges ismeretek. A további kompetenciákat, melyek 3,5 alatti átlagértéket kaptak az ötfokú skálán ezen elemzésben nem szerepeltetjük. Tehát az adatok tükrében elmondható, hogy a videóinterjú tanóra átalakítása pozitív eredményeket indukált. Az adatok alapján bizonyítottnak látjuk, hogy a II. világháborús videóinterjú tanórák alappillérei lehetnek a kritikai gondolkodás és a történelmi gondolkodás fejlesztésének, a már korábban bizonyított érzelmi motivációs hatások és a közösségi emlékezet megőrzéséhez való hozzájárulás mellett.

6. ÁBRA A II. világháborús videóinterjú tanóra által fejlesztett készségek
(2018 N=29 fő; 2019 N=15 fő)



A vizsgálat szempontjából fontos megvizsgálni azt is, hogy a tanárok által átadni tervezett társadalmi értékeket a diákok milyen mértékben tudták befogadni, a téma óratervében az előzetesen megfogalmazott értékek tekintetében milyen eltérésekkel találkozunk. A bátorság, a kockázatvállalás, az önfeláldozás és a szolidaritás értékeit közel azonos módon tervezték megjeleníteni a tanárok és észlelték a tanulók, ezek esetében a tanóra értékeit megerősítő hatása megállapítható. Ebbe a csoportba tartozik még a hűség, a hazaszeret és a felelősség, amit a tanár kevésbé hangsúlyosnak tervezett, de a diákok értékbecsapódásában erősen megjelent. A demokrácia, a döntéshez való jog, a szabadság, a törvény előtti egyenlőség és a tudatos állampolgári szerep tanári tervben hangsúlyos volt, de a diákokban nem „csapódott le”. Ez az állampolgári ismeretek oktatásának a hiányosságaira utalhat. Ennek hátterében a tanóramenet kötöttsége, a tanári felkészítettség hiányossága állhat. Ennek lehet megoldása az erkölcsstan és etika tantárgyakkal való kooperáció, illetve az állampolgári ismeretek tantárgy bevezetése.

3. TÁBLÁZAT A videóinterjú tanórák által hordozott társadalmi értékek

A videóinterjú tanórán mennyire jelentek meg az alábbi társadalmi értékek? (öt fokú skálán)	TANÁROK, LEÖVEY, 2019	Leövey 2019 (N=15)
a bátorság	5	4,67
a béke	5	2,27
a biztonság	4	2,27
a család	4	3
a demokrácia	5	2,13
a döntéshez való jog	5	3
a felelősség	4	4,8
a hazaszeretet	3	3,93
a hűség	4	4,47
a jóakarat	2	3,93
a kockázatvállalás	5	4,6
a magántulajdon szentsége	1	2,93
a másik személy elfogadása, tolerancia	4	2,8
a szabadság	5	2,8
a segítőkészség	4	3,27
a törvény előtti egyenlőség	4	2,33
a hagyományok tisztelete	5	2,2
a tudatos állampolgári szerep	5	2,73
a vallásos hittel szembeni tolerancia	1	2,27
az erkölcs, etika	4	3,67
az önfeláldozás	5	4,73
a szolidaritás	4	3,67

A fejlesztésen átesett tanórák eredményeként elmondható, hogy a tanulók tekintetében fejlődés mutatható ki a tanulságok és saját álláspontok kialakításában, valamint az empátia és a felelősségvállalás jobb megértésére vonatkozóan. A fejlesztett tanóra keretének pozitív hozadékként említhető meg az, hogy a tanulók jobban bekapcsolódhattak és nagyobb szerepet kaptak a tanórán belül, ezáltal a tananyag elsajátítása és ezzel együtt a saját vélemény formálásban és a társadalmi szolidaritás szintjén is pozitív változás rajzolódott ki.

4. TÁBLÁZAT A videóinterjú tanóra miként segítette ...

(2018 N=29 fő; 2019 N=15 fő)

	Leövey 2018 (N=29)	Leövey 2019 (N=15)
A másokért való felelősségvállalás erősödését	3,52	4,47
A történekből a magad számára a tanulságok levonását, a saját álláspontod kialakítását	3,79	4,4
Az üldözöttek, áldozatok iránt érzett empátia fejlődését	3,76	4,13
Saját értékeidnek tisztázását	3,31	3,73
A társadalmi szolidaritás fontosságának megértését	3,48	3,67
A társadalmi problémák iránti érzékenységed növekedését	3,03	3,33

MTA–SZTE ETTK

ÖSSZEGZÉS

A II. világháborút követő politikai változások következtében nem tudott megvalósulni a II. világháború veszteségeinek és traumáinak feldolgozása.

Az MTA–SZTE ETTK keretében fejlesztett és tesztelt videóinterjú tanórákat a diákok pozitívan fogadták. Az órák azon felül, hogy lekötötték a tanulókat, új ismerettel és tanulságokkal is ellátták. A tesztórák tapasztalatai alapján átformáltuk a tanóra megvalósítási tervét. Ezt követően a videóinterjú történelemórán résztvevő diákok számára a történelmi események jobban megismerhetővé váltak, mélyebb ismereteket szereztek, amelyek az érettségire történő felkészülésüket is sokkal jobban segíti. A fejlesztésen átesett videóinterjú óra egyrészt a nemzeti és közösségi emlékezet megőrzését, a szociális kompetenciákat és az empátiát fejlesztik, másrészt a történelmi gondolkodás fejlesztését is támogatta. A videóinterjú tanóra által közvetíteni tervezett társadalmi értékek (a hűség, a hazaszeret, a felelősség, a szolidaritás, a bátorság, a kockázatvállalás, az önfeláldozás) megjelentek a tanulók által észlelt értékek között is. A kutatás eredményei rávilágítottak arra, hogy a videóinterjú részleteket használó tanóra eredményesen megvalósítható a történelemoktatásban, amennyiben az a tantárgy-pedagógiai szempontok érvényesítésével a tanulók aktív tanórai részvételével történik.

BIBLIOGRÁFIA

ANDAHÁZI SZEGHY VIKTOR (2016): *A magyar királyi honvédség részvétele a Szovjetunió elleni támadásban. 1941. június-december*. Szeged, Belvedere Meridionale.

BAGE, GRANT (1999): *Narrative Matters – Teaching and Learning History through Story*. London, Falmer Press.

BERKÁNÉ DANESCH MARIANNE (szerk.) (2015): *Katonai terminológiai értelmező szótár*. Budapest, Zrínyi Kiadó. 697.

FARMER, ALAN – COOPER, CHRISTINE. (1998): Storytelling in History. In Hoodless, Pat (ed.): *History and English in the Primary School*. London, Routledge. 35–51.

GARDA JÓZSEF (1999): *Kint voltam a Donnál: egy tüzérszakaszvezető emlékirata*. Budapest, Püski Kiadó.

FISCHERNÉ DÁRDAI ÁGNES (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás* I. évf. 1. sz. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/> (letöltés dátuma: 2020. november 30.)

JANCSÁK CSABA – KISS GÁBOR FERENC (2016): Videointerjúk bevonásának lehetőségei a történelemtanításban. In Kiss Gábor Ferenc – Jancsák Csaba (szerk.): *Az 1956-os forradalom és szabadságharc tudományos kutatása valamint helye az oktatásban*. Absztraktkötet. Szeged, Belvedere Meridionale. 18.

JANCSÁK CSABA (2019): A személyes narratívák és a történelemtanítás értékvilága. In Kovács Gusztáv – Lukács Ottilia (szerk.): *Az elbeszélés ereje*. Pécs, Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola. 7–22.

JANCSÁK CSABA – SZŐNYI ESZTER – KÉPIRÓ ÁGNES (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. évf. 8. sz. 1014–1021. <https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.8.2>

JANCSÁKNÉ MAJZIK ANDREA (2019): Történelmi és kritikus gondolkodás a történelemórán. Videóinterjú alapú történelemtanítás az 1956-os forradalom témájában. *Módszertani Közlemények* 59. évf. 4. sz. 30–45.

KÁDÁR GYULA (2020): *A Ludovikától Sopronkőhidáig*. Budapest, Magvető Kiadó.

KANYÓ FERENC (1996): *A második világháború szegedi hősei és áldozatai*. Tanulmányok Csongrád megye történetéből XXIII. Szeged, Csongrád Megyei Levéltár.

KANYÓ FERENC (2000): *Szeged és környéke második világháborús hősei és áldozatai*. Tanulmányok Csongrád megye történetéből XXIII/A. Szeged, Csongrád Megyei Levéltár.

KEATING, JENNY – SHELDON, NICOLA. (2011): History in Education: Trends and Themes in History Teaching. In Davies, Ian (ed.): *Debates in History Teaching*. London, Routledge.

- KISS GÁBOR FERENC (2014a): *Kézikönyv a 2. világháború hadtörténetéhez. Tények, adatok, források.* Szeged, Belvedere Meridionale.
- KISS GÁBOR FERENC (2014b): „*Gyalog, lovon, autón, biciklin, vasúton...*” *A magyar királyi Honvédség gyorscsapatai.* Szeged, Belvedere Meridionale.
- KISS GÁBOR FERENC (2020): „Kronika”, mint történelmi forrás a videóinterjú tananyagokhoz. In. Juhász Márta Klára – Kaposi József – Szőke–Milinte Enikő (szerk.): *Változások a pedagógiában – A pedagógia változása.* Budapest, Pázmány Péter Katolikus Egyetem. 241–249.
- Kojanitz László (2018): Az elbeszelt történelem forrásainak alkalmazása a történelemórákon. *Új Pedagógiai Szemle.* 68. évf. 8–9 sz. 77–96. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-elbeszelt-tortenelem-forrasainak-alkalmazasa-a-tortenelemorakon> (letöltés dátuma: 2020. december 10.)
- MAKÓ IMRE – KATONA LAJOS (1991): *A második világháború és a fasizmus hódmezővásárhelyi áldozatai.* Hódmezővásárhely, Emlékbizottság a II. Világháború Hódmezővásárhelyi Áldozatai Emlékének Megörökítésére.
- MEZEI MÓNIKA (2019): Az IWitness online digitális oktatási platform. <http://ujkor.hu/content/az-iwitness-online-digitalis-oktatasi-platform> (letöltés dátuma: 2020. december 17.)
- NEMESKÜRTY ISTVÁN (1972): *Requiem egy hadseregért.* Budapest, Magvető Kiadó.
- OLASZ LAJOS (2015): A Don-kanyar és a történelmi emlékezet. In Keszei, András – Bögre, Zsuzsanna (szerk.): *Hely, identitás, emlékezet.* Budapest, L’Harmattan Kiadó. 419–441.
- PIHURIK JUDIT (2007): *Naplók és memoárok a Don-kanyarból: 1942-1943.* Budapest, Napvilág Kiadó.
- ROMSICS IGNÁC (2005): *Magyarország története a XX. században.* Budapest, Osiris Kiadó.
- SÁGI NORBERTA (2013): Az elbeszelt történelem (oral history) alkalmazási lehetőségei a helytörténet tanításban az általános iskola alsó tagozatán. In. Karlovitz János Tibor (szerk.): *Tanulmányok az emberi gondolkodás tárgykörében.* Komárno, Szlovákia, International Research Institute. 47–56.
- STARK TAMÁS (2000): Magyarország háborús embervesztesége. *Rubicon.* 11. évfolyam 9. szám. 103-116.
- STRADLING, BOB (2020): *A huszadik századi európai történelem tanítása.* www.altusoft.com/history/bobstradling/15.html (letöltés dátuma: 2020. december 19.)
- SZAKÁLY SÁNDOR (1999): *Volt-e alternatíva?: Magyarország a második világháborúban.* Budapest, Ister.
- SZAKÁLY SÁNDOR (2011): Magyarország hadba lépése. In Romsics Ignác (szerk.): *Magyarország a második világháborúban.* Budapest, Kossuth Kiadó, Hadtörténeti Intézet és Múzeum. 31-44.
- SZABÓ PÉTER (1994): *Don-kanyar. A magyar királyi 2. honvéd hadsereg története (1942–1943).* Budapest, Zrínyi Kiadó.
- SZABÓ PÉTER (2020): *Tolnai honvédek a Donnál, 1942–1943.* Szekszárd, Babits Kiadó.

SZITA SZABOLCS (2011): Magyarország megszállása és a Holokauszt. In Romsics Ignác (szerk.): *Magyarország a második világháborúban*. Budapest, Kossuth Kiadó, Hadtörténeti Intézet és Múzeum. 101–114.

UNGVÁRY KRISZTIÁN (2005): *A magyar honvédség a második világháborúban*. Budapest, Osiris Kiadó.

UNGVÁRY KRISZTIÁN (2011): A kárpát-csoport és megszálló erők harcai. In Romsics Ignác (szerk.): *Magyarország a második világháborúban*. Budapest, Kossuth Kiadó, Hadtörténeti Intézet és Múzeum. 55-64.

VALUCH TIBOR (2005): *Magyarország társadalomtörténete a XX. század második felében*. Budapest, Osiris Kiadó.

Online források

KRÓNKA <https://port.hu/adatlap/film/tv/kronika-kronika/movie-9880> (letöltés dátuma: 2020: december 11.)

MAGYARORSZÁG VESZTESÉGE A MÁSODIK VILÁGHÁBORÚBAN: <http://mek.oszk.hu/02100/02185/html/74.html> (letöltés dátuma: 2020: december 13.)

MTA–SZTE ELBESZÉLT TÖRTÉNELEM ÉS TÖRTÉNELEMTANÍTÁS KUTATÓCSOPORT: <https://eyewitness.hu/hu/bemutakozas/> (letöltés dátuma: 2020: december 9.)

PERGŐTŰZ <https://filmarchiv.hu/hu/alapfilmek/film/pergotuz-i-v> (letöltés dátuma: 2020: december 11.)

A kutatás elvégzését és a tanulmány megjelenését támogatta az MTA Tantárgy-pedagógiai programja és a TKI.

SZVERLE SZANDRA

szverleszandra@hotmail.com

PhD.hallgató (SZTE, Neveléstudományi Doktori Iskola)

A végzettség nélküli korai iskolaelhagyás okainak vizsgálata 17- 64 éves személyek körében

Causes of early school leaving: questionnaire survey between 17-
64 year old persons



ABSTRACT

Early school leaving is a complex and multidimensional phenomenon that affects most education systems. According to MAZREKAJ – DE WITTE (2020), early school leaving has various undesirable social consequences, such as crime, unemployment, early childbirth, which is why it is necessary to investigate the causes of early school leaving. The aim of the research was to explore the reasons that led the participants to drop out of school. Due to the complexity of the problem, we examined parental assistance, the relationship with teachers, the class community, and the relationships between variables in school performance, in order to obtain complex answers to the reasons for early school leaving among those already affected. The instrument was filled in by N=623 participants. The participation was voluntary and anonymous. The questionnaire included 23 items and background questions (gender, age, education, ethnic). The reliability of the instrument is good (Cronbach- α = 0,796). Based on our results, women accounted for the majority of the sample (N=359; M_{age} =35,19; S.D.=12,019). 44.6% of those surveyed who were already affected by school dropout were of Roma origin. Our results also revealed that there is a strong significant correlation ($r = 0.778$ **) between the positive relationship with teachers and school attachment, so the respondents were influenced by the teachers and their attitudes. We found a strong relationship between peer impact and school performance ($r = 0.640$ **). Finally, early employment, alleviation of family financial burden, and poor school performance showed a moderately strong correlation ($r = 0.542$ **), suggesting that young people seeking to restore their family's financial security had poor academic performance, in addition, we found a very weak correlation ($r = 0.489$ **) between poor academic performance and school attachment.

KEYWORDS

early school leaving, parental assistance, peer group effect, school achievement

DOI 10.14232/belv.2020.4.7

<https://doi.org/10.14232/belv.2020.4.7>

Cikkre való hivatkozás / How to cite this article:

Szverle Szandra (2020): A végzettség nélküli korai iskolaelhagyás okainak vizsgálata 17-64 éves személyek körében. *Belvedere Meridionale* vol. 32. no. 4. 100–113. pp

ISSN 1419-0222 (print)

ISSN 2064-5929 (online, pdf)

(Creative Commons) Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 (CC BY-SA 4.0)

(Creative Commons) Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

www.belvedere-meridionale.hu

BEVEZETÉS

A végzettség nélküli korai iskolaelhagyás napjaink egyik nagy figyelmet kiváltó problémája, amely a világ összes országát érinti, de nem egyenlő arányban. Az UNESCO 2018-as adatközlése szerint, több, mint 26 millió volt azoknak a száma világszerte, akik csak általános iskolai végzettséggel rendelkeznek (UNESCO, 2018). A végzettség nélküli korai iskolaelhagyás nem csak az egyén problémája, illetve nem egy esemény, hanem egy folyamat következtében alakul ki, ez a folyamat pedig sok nem kívánatos társadalmi következményt okoz. MAZERKAJ és DE WITTE (2020) munkájukban kitérnek az iskolaelhagyás nem kívánatos következményeire, úgy, mint korai gyermekvállalás, munkanélküliség, alacsony várható élettartam, munkanélküliség és a foglalkoztatás instabilitása.

BOUALAPHET – GOTO (2020) tanulmányukban arra a következtetésre jutottak, hogy az alapfokú iskolai végzettség növelésének és ezzel együtt az iskolaelhagyás nem kívánatos hatásainak csökkentése csak egy módon érhetőek el, mégpedig, hogy a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás okai megismerésre kerüljenek. Az okok feltárásával a nemzetközi szakirodalom már régóta foglalkozik, különböző tudományterületek mentén, mégsem állítható, hogy a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás összes oka ismert lenne a kutatók körében. Országoként teljesen eltérő módozatok ismertek, magyar vonatkozásban pedig a hátrányos és halmozottan hátrányos legfőképp roma tanulókat sorolják a végzettség nélküli korai iskolaelhagyással veszélyeztetettek csoportjába, a szülők alacsony iskolai végzettsége és a tanuló tanulmányi előmenetele alapján. Kijelenthető, hogy a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás folyamatát nem csak a szülők iskolai végzettsége és a gyermek iskolai teljesítménye határozza meg. Az okok megismerése tehát kulcsfontosságú, hiszen e

súlyos sokszor csak az oktatási rendszernek tulajdonított problémát mindenképpen szükséges kezelni.

Jelen tanulmány a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás okainak feltárását szeretné bemutatni olyan személyek körében, akik érintettek voltak az iskolaelhagyás problémakörében.

1. ELMÉLETI HÁTTÉR

KOC és munkatársai (2020) szerint ökológiai szempontból állítható, hogy az egyéni jellemzők közvetlen kapcsolatot mutatnak a végzettség nélküli korai iskolaelhagyással. Korábbi kutatások (RUMBERGER 1995; Wood és mtsai., 2017) úgy találták, hogy az alacsony tanulmányi teljesítménnyel és viselkedési problémákkal rendelkező tanulók nagyobb valószínűséggel válnak korai iskolaelhagyókká, mint azok a társaik, akik nem rendelkeznek ilyen problémákkal. A család, mint elsődleges szocializációs közeg, szintén nagy befolyással bírnak a gyermek iskolaelhagyását illetően. GONZÁLEZ-PIENDA és munkatársai (2002) úgy találták, hogy a szülők befolyásolhatják a gyermekek teljesítményét azáltal, hogy megmutatják a napi tanulási motivációt, a stratégiákat és a célok eléréséhez szükséges magatartást. Habár, korábbi kutatások (RUMBERGER 1995; RUMBERGER 2001) azt is kimutatták, hogy a szülők magasabb iskolai végzettsége pozitívan befolyásolhatja a gyermek iskolai teljesítményét (MARTÍNEZ et al. 2010). RUMBERGER (1995) munkájában összefüggést talált az anya iskolai végzettsége és a gyermek korai iskolaelhagyása között. Úgy találta, azoknak az anyák, akik alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek, gyermekük nagyobb eséllyel válik korai iskolaelhagyóvá, ellenben azokkal az anyákkal, akik magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek. Ruiz DE MIGUEL (2001) szerint az alacsony kulturális környezet és az alacsony ismeretek, alacsony elvárásokat eredményezhet a gyermek továbbtanulásával kapcsolatban. Ezek az alacsony elvárások nem csak a szülők, hanem a gyermekek viselkedésében is kimutathatók és ez korlátozhatja a továbbtanuláshoz való hozzáférést. Ezzel ellentétben, ha a szülő alacsony iskolai végzettséggel rendelkezik, de a gyermekkel szemben támasztott elvárásai magasak ezáltal pozitív hatást gyakorolnak a gyermek viselkedésére, ez megerősítő hatással bír a gyermek az iskolai teljesítményét illetően (GONZÁLEZ-PIENDA et al. 2002).

Az OECD (2008) kiadványa szerint, az alacsony jövedelemmel rendelkező családok gyermekei szisztematikusan alacsony pontszámokat szereznek a PISA teszteken függetlenül attól, hogy melyik OECD országban élnek. CALERO és munkatársai (2010) úgy találták, hogy a szülők foglalkoztatása jobban megjósolja a gyermek iskolai végzettségét, mint a szülők iskolai végzettsége, mivel az oktatás lehetséges hatásait a foglalkoztatással kapcsolatos változók elnyelik. Ezek a változók meghatározzák a család gazdasági jövedelmét (Pérez SÁNCHEZ, Betancort MONTESINOS és Cabrera RODRÍGUEZ 2013; cit. Tárraga GARCÍA et al., 2017), az ingereket, a kulturális tőkét és az otthoni írástudás légkörét, amelyek befolyásolhatják az iskolai eredményeket (CALERO – CHOI – WAISGRAIS 2010; COHEN et al. 2004; SÁNCHEZ – MONTESINOS – RODRÍGUEZ 2013; ROBLEDO – GARCÍA 2009; VERA – MORALES – VERA 2005; cit. Tárraga García et al., 2017), lehetővé téve az iskolai környezethez való jobb alkalmazkodást (DA CUÑA CARRERA et al. 2014)

Világszerte ismert, hogy az iskolák erős befolyást gyakorolnak a tanulók eredményeire, illetve a tanulók végzettség nélküli korai iskolaelhagyására egyaránt (Szverle, 2020). Mind az

iskolai struktúrája, mind pedig a lehetőségei is kapcsolódhatnak a végzettség nélküli korai iskolaelhagyáshoz. Különösen igaz ez abban a tekintetben, ha a tanuló nem tud azonosulni az iskola szabály és normarendszerével és így az iskola egy negatív szocializációs közeggé válik. RUMBERGER (2001) tanulmányában ír arról, hogy rendkívül nehéz a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás okait csak az iskolai dolgozók és az érdemjegyek alapján felderíteni. Az érdemjegyek, a dolgozók, mind-mind olyan proximális tényezők, amelyeket más távoli tényezők is befolyásolhatnak, mint az énhatékonyság, a motiváció, az önszabályozott tanulás és az iskolai elköteleződés.

Az iskolai elköteleződés az egyik lehetősége annak, hogy megakadályozzuk az alacsony tanulmányi eredményeket, az iskola iránti elégedetlenséget, a végzettség nélküli korai iskolaelhagyást. Ehhez szükség van iskolai sikerekre is, amelyeket nem csak érdemjegyekkel tudunk mérni. JÁMBORI és munkatársai (2019) tanulmányukban az iskolai légkört, a tanár-diák kapcsolatot és a szociális kapcsolatokat említik. Az iskolai elköteleződést olyan társadalmi-kontextuális tényezők befolyásolhatják, mint a tanár tanítási stílusa, az osztálytermi környezet vagy az osztálytársakkal fenntartott kapcsolat (TOMÁS et al., 2019). Az életkor előrehaladtával és az iskolai tapasztalatok növekedésével a tanulási motiváció csökkenést mutathat (SZVERLE 2020). JÓZSA (2013) munkájában a motiváció csökkenéséről ír. Nem törvényszerűen és nem minden tanulónál következik be a csökkenés. Általában az általános iskola harmadik és hatodik osztálya között kezdődik és folyamatosan tart a középiskolás években is (JÓZSA et al., 2020) A motiváció csökkenését számos tényező, mint például a pedagógusokkal való kapcsolat és az énhatékonyság is befolyásolhatja. Bandura (1992) munkájában az énhatékonyságot, mint az iskolai sikeresség egyik fő mozgatórugóját említi. JÁMBORI és munkatársai (2019) úgy vélték, hogy azok a tanulók tesznek nagyobb erőfeszítéseket az iskolai sikerek érdekében, akik jobban bíznak képességeikben, szemben azokkal a tanulókkal, akik alacsony énhatékonysággal bírnak és a nehezen megoldható iskolai feladatokat kerülik. Az ilyen tanulók alacsony énhatékonyságukat általában képességeik hiányával társítják.

A jó önszabályozó tanulók magas énhatékonysággal rendelkeznek, értékes tanulási célokat fogalmazznak meg, szemben azokkal a tanulókkal, akik gyenge önszabályozással rendelkeznek, ők nem fogalmazznak meg tanulási célokat, iskolai kudarcaikat pedig képességbeli hiányosságokkal magyarázzák (D. MOLNÁR 2014).

Az iskolai légkörön túl, a közösség, a kortárs csoport játszik nagy szerepet a tanuló végzettség nélküli korai iskolaelhagyásában. GAO és munkatársai (2019) úgy találták, hogy az iskolaelhagyás nem korlátozódik kizárólag az iskolai folyamatokra, az iskolaelhagyás folyamatában részt vesznek nem iskolai tapasztalatok is. Az alacsony jövedelmű közösségekben az erőforrások hiánya és a társak negatívan befolyásolja a gyermekek és serdülők fejlődését (RUMBERGER 2020). Az ezekben a közösségekben élő fiatalok nagyobb valószínűséggel lesznek érintettek a végzettség nélküli korai iskolaelhagyással, ha a baráti társaságukban élők is érintettek voltak az iskolaelhagyás problémakörében. LEE és LAM (2016) tanulmányukban azt találták, hogy a társak iskolai tapasztalatai is befolyással bírnak a tinédzserre a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás tekintetében. Eszerint, ha a baráti társaságban több negatív tapasztalattal rendelkező tinédzser van jelen, nagyobb eséllyel fog a fiatal ehhez a szubkultúrához kapcsolódni, illetve átvenni a csoport normáit a könnyebb beilleszkedés érdekében. RUMBERGER (2020) úgy találta, hogy az olyan területeken, ahol a szomszédok munkanélkülisége magas, magasabb arányban vezetett

iskolaelhagyáshoz. A deviáns viselkedés pedig egyértelműen gátolja a gyermeket a sikeres iskolai teljesítésben, az iskolai és a társadalmi normák elfogadásában, ez a folyamat is vezethet végzettség nélküli korai iskolaelhagyáshoz.

2. EMPIRIKUS KUTATÁS

2.1 A kutatás célja, hipotézisek

A kutatás célja az volt, hogy a résztvevők válaszai alapján felmérjük a szülői segítségnyújtást, a pedagógusokhoz fűződő viszonyt, az osztályközösséget és az iskolai teljesítést. Ezek a változók azokra vonatkoztak, amikor a kitöltő még általános iskolába járt. Szerettem volna megtudni, hogy ezek közül a változók közül melyek és hogyan befolyásolták a válaszadót a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás folyamatában.

Annak érdekében, hogy a kérdőív pszichometriai jellemzőivel kapcsolatosan következtetéseket tudjunk levonni szükség volt arra, hogy hipotéziseket fogalmazzunk meg. A feltételezéseket két csoportra osztottam. Az egyik csoport a nemzetiségi különbségeket tárta fel, még a másik összefüggéseken keresztül adott válaszokat a vizsgált személyek korai iskolaelhagyásának okaira.

- (1) Feltételeztük, hogy a roma, cigány válaszadók nagy százalékban nem a saját családjában élt, amikor az általános iskolai tanulmányait végezte (BERNÁT 2014; LANNERT 2015)
- (2) Feltételeztük, hogy azok a tanulók, akiknek pozitív volt a pedagógusokhoz fűződő viszonya erős iskolai kötődéssel rendelkeztek. Azok a fiatalok, akik megfelelő tanári támogatásban részesülnek, erősebben kötődnek iskolájukhoz, ezáltal kisebb eséllyel hagyják el az iskolát végzettség nélkül (NOUWEN – CLYQC 2019).
- (3) Feltételeztük, hogy pozitív együttjárást tapasztalunk a kortársak hatása és az iskolai teljesítés között. Az iskolaelhagyás nem korlátozódik kizárólag az iskolára, a kortársak hatása erős befolyással bír a fiatalok fejlődése szempontjából (RUMBERGER 2020)

2.2. Módszerek

A jelenlegi 623 fős mintán történt vizsgálat 2020. március és 2020. júniusa között zajlott több egyház és civil szervezet segítségével. A szervezetek bevonására amiatt volt szükség, mert látókörükben több olyan személy is lehet, akik már érintettek a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás problémakörében. A vizsgálatban való részvételhez három kritériumnak kellett megfelelni.

- (1) nem szerzett általános iskolai végzettséget
- (2) megszerezte az általános iskolai végzettséget, de nem tanult tovább nem szerzett szakmát, végzettséget
- (3) befejezte az általános iskolát, de csak később szerzett szakmát, illetve képesítést nem közvetlenül az általános iskola befejezése után.

A kérdőív kitöltése körülbelül 20-30 percet vett igénybe és online módon zajlott. A kitöltés teljesen önkéntes és anonim volt. A kérdőív 23 állítást tartalmazott, melyekre 5 fokú Likert

skálán lehetett válaszolni, aszerint, hogy 1 „egyáltalán nem értek egyet” 5 „teljes mértékben egyetértek”.

Az állítások és az általános jellemzők mellett (nem, életkor, iskolai végzettség) évisméltésre, törvényes családi állapotra, munkaerőpiaci státuszra, nemzetiségi hovatartozásra is rákérdeztem.

A statisztikai elemzésekhez az SPSS 25.0 adatelemző szoftvert használtam. Reliabilitás értéket és összefüggésvizsgálatokat számítottam ki.

2.3. Minta

A vizsgálat során összesen 623 fő töltötte ki a kérdőívet. Amiatt tartottam fontosnak olyan személyek vizsgálatát, akik már érintettek voltak a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás problémakörével, mert rajtuk keresztül meg tudhatóak melyek azok az okok, amelyek a jelenleg általános iskolában tanuló, hasonló családi háttérrel rendelkező tanulóknál is fennállnak. Jelen vizsgálat során a kitöltők korára nem vonatkoztak kritériumok, hazánkban, Európában egyedülállóan 16 év a tankötelezettség felső korhatára, melyről a 2011. évi CXCV. törvény 45§ rendelkezik. Eszerint: A gyermek abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a hatodik életévét betölti, legkésőbb az azt követő évben tankötelessé válik. A tankötelezettség annak a tanévnek a végéig tart, amelyben a tanuló a tizenhatodik életévét betölti. (2011. évi CXCV. törvény 45§)

Éppen ezért a 16. életévüket már betöltötték, illetve a tankötelezettség felső korhatára fölé esők már kitölthették a kérdőívet, a kikötés mindössze annyi volt, hogy a fent említett három kritérium valamelyikének megfeleljen a kitöltő, tehát jelenleg is érintett a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás problémakörében, vagy érintett volt a végzettsége megszerzése előtt. A legfiatalabb kitöltők 17 évesek voltak, ők alkották a válaszadók 1,9 %-át, még a legidősebb válaszadók 64 évesek voltak, ők alkották a minta 0,6%-át.

Nem	Kitöltők száma (<i>N</i>)	Életkor átlag (<i>M</i>)	Életkor szórás (<i>SD</i>)
Nő	359	35,19	12,019
Férfi	264	31,93	10,016
Összesen	623	33,81	11,321

1. SZÁMÚ TÁBLÁZAT: *A minta általános jellemzői (M=átlag; S.D.= szórás)*

A táblázatból jól kivehető, hogy a minta nagy többségét a nők alkották (57,6%). Az életkori átlagukat tekintve magasabb arányban vettek részt a válaszadásban, mint a férfiak. $M_{\text{életkor}}=35,19$ (S.D.=12,019) A férfiak (N=264, 42,4%) válaszait vontuk be az elemzésbe. Életkorukat tekintve alacsonyabb arányt mutatott, mint a nők esetében $M_{\text{életkor}}=31,93$ (S.D.=10,016).

2.4. Méréseszközök

A kutatás céljával két mérőeszköz egyezett meg. Az első a vizsgálatához használt mérőeszköz Hanna Tomaszewska-Pekala és munkatársai (2017) illetve az Educational Longitudinal Study

(ELS) (2004) által fejlesztett kérdőív állt összhangban. Az eredeti kérdőívek A Tomaszewska-Pekala által fejlesztett kérdőív 40 itemet tartalmazott, még az Educational Longitudinal Study kérdőív a háttérkérdésekkel együtt 69 állítást tartalmazott. A Tomaszewska-Pekala és munkatársai (2017) által fejlesztett mérőeszköz 15 iteme került bele a saját kérdőívbe, még az Educational Longitudinal Study 20, az iskolaelhagyás okaira vonatkozó item került adaptálásra. Az eredeti mérőeszközök teljes egészében azért nem kerültek bele a vizsgálatba, mert nem voltak relevánsak a vizsgált csoport jelenlegi helyzetével. A Hanna Tomaszewska-Pekala és munkatársai (2017) által fejlesztett mérőeszköz 15 iteme olyan állításokat tartalmazott, amelyek a szülői bevonódást az oktatási és érzelmi folyamatokba, a válaszadó oktatási részvételét, a pedagógusok támogatását és a zavaró iskolai, osztálytermi légkört vizsgálta, arra az időszakra vonatkozóan, amikor a válaszadó az általános iskolai tanulmányait végezte. Az ELS mérőeszköz 20 iteme közül mindössze 8 állítás volt, melyek a válaszadókat befolyásolták a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás problémakörében.

A mérőeszközök adaptálása és előzetes bemérése egy 120 fős mintán előzetesen megtörtént.

3. EREDMÉNYEK

A kérdőív reliabilitása Cronbach-alfa=0,796, ami azt igazolja, hogy a kérdőív megbízhatóan mér.

3.1 Nemzetiségi hovatartozás

A háttérkérdések között a nemzetiségi hovatartozás kérdése is szerepelt.

Nemzetiség	Kitöltők száma (N)	Százalékos megoszlás
magyar	341	54,7%
cigány, roma	278	44,6%
román	4	0,6%
összesen	623	100%

2. SZÁMÚ TÁBLÁZAT: *Nemzetiségi hovatartozás*

A 2. számú táblázat adatai is tükrözik, hogy a kitöltők 54,7%-a magyar, még 44,6%-a cigány, roma származású és az iskolaelhagyással már érintett. A kitöltők mindössze 0,6%-a román nemzetiségű. Magyarországon a legnagyobb etnikai kisebbség a cigányság. A cigány, roma népet hagyományosan úgy tekintik, mint a társadalom leghátrányosabb helyzetű csoportját, amelynek sok gazdasági, társadalmi és kulturális segítségre lenne szüksége ahhoz, hogy megfelelően integrálódjon a többségi társadalomba (Forray, 2017)

3.2. Iskolai végzettség

Az iskolai végzettség megszerzése a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás egyik fő komponense. A megkérdezettek döntő többsége, 66,5%-a befejezte az általános iskolai tanulmányait,

de csak a későbbiekben szerzett szakmát, képzettséget. A kitöltők 25,7%-a az általános iskolai tanulmányait fejezte be, még 7,9%-uk nem fejezte be az általános iskolai tanulmányokat sem. Azok közül, akik a későbbiekben szereztek szakmát, képesítést 16,7%-a szeretett volna tanulni, képezni magát, 14,3%-uk a munkaügyi központ által szerzett végzettséget, még döntő többségük 36,6%-uk a közfoglalkoztatás által szerzett szakmát, végzettséget.

3.3. Családszerkezet

A háttérkérdések egy része arra az időszakra vonatkozott, amikor a kitöltő még iskolába járt. Ennek okán a milyen családban élt kérdés is szerepet kapott. A válaszadók 1,9%-a azt nyilatkozta, hogy gyermekotthonban, vagyis állami gondozásban élt, még 14,8%-uk nevelőcsaládban élt, 83,3%-uk saját családjukkal élt. Rá kérdezve, hogy kikkel éltek egy háztartásban az alábbi válaszokat adták. A kérdőív kitöltőinek 53,6%-a a szűk családi körben (szülőkkel és testvérekkel) nevelkedett, 12,8% más rokonokkal (nagynéni, nagybácsi stb.), 26,4% tágabb családi körben nevelkedett (a szülők és testvérek mellett a nagyszülők, illetve más rokonok is velük éltek), még 7,1% más személyekkel élt együtt, tehát nem rokonokkal. Ebből is látható vált, hogy a kérdőív kitöltőinek nagy része saját családjában nevelkedett az általános iskolás éve alatt, szüleivel és testvéreivel élt együtt, a kérdőív kitöltőinek egy szűk rétege az, aki állami gondozásban nevelkedett és érintett a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás problémakörével.

A roma, cigány kitöltők esetében a válaszadók nagy többsége 78,4%-a saját családjában élt az általános iskola elvégzése alatt, még 18,7%-a nevelőcsaládban és 2,9% pedig nevelőotthonban vagy állami gondozásban élt. A kitöltők 40,3%-a szűk családjával, tehát a szüleivel és testvéreivel élt együtt, még 38,1%-a tágabb családjával élt együtt, tehát a szülők és a testvérek mellett a nagyszülőkkel is egy háztartásban éltek. Más rokonokkal, például nagynénivel, nagybácsival a kitöltők 12,9%-a, még más személyekkel, tehát nem rokonokkal 8,6% nyilatkozta azt, hogy az általános iskolai éve alatt élt.

Családszerkezet	Szerkezet
Saját családjában élt	83,3 %
Nevelőcsaládban élt	14,8 %
Állami gondozásban/gyermekotthonban élt	1,9 %
Összesen	100 %

3.SZÁMÚ TÁBLÁZAT: A válaszadók családszerkezete (N=623)

3.4. Szülők szerepe a tanulmányi előmenetelben

A szülők, a család nagyon fontos szerepet töltenek a gyermek tanulmányi előmenetelében. A válaszadók 76,6%-a nyilatkozott arról pozitívan, hogy az általános iskolai éve alatt, amikor a szüleivel beszélgetett bízhatott a szüleiben. Ezzel ellentétben a válaszadók mindössze 15,6%-a nyilatkozott arról pozitívan, hogy számíthatott a szülei segítségére az iskolai feladatokat illetően, például házi feladat elkészítése során, vagy a tananyag megértésében. 32,5%-uk válaszolta azt, hogy a szülei beszélgettek vele a jövőjét illetően. 21,2% látta úgy, hogy a szülei hangsúlyozták a tanulás fontosságát. Ezekből az eredményekből is jól látható, hogy a család szerepe erősen

felértékelődik a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás tekintetében, hiszen a nem megfelelő szülői motiváció és a jövőkép teljes hiánya a tanuló motivációjának csökkenését és később az iskolaelhagyást is eredményezheti.

3.5. Iskolai környezet

Az iskolák kulturális struktúrája és lehetőségei is kapcsolódhatnak a végzettség nélküli korai iskolaelhagyáshoz (KOC et al., 2020). Különösen igaz ez abban az esetben, amikor az iskolában a szabályok és a normák nem egyértelműek és az iskola egy negatív szocializációs környezetté válik (KOC et al., 2020). A válaszadók 18%-a pozitívan nyilatkozott arról, hogy nyugodt osztálytermi légkörben töltötte az általános iskolás éveit. Az osztálytermi környezet, mint egyik tényező erősen befolyásolja az iskolai elköteleződést (TOMÁS et al., 2019). A pedagógusok részéről érkező segítségnyújtásról a válaszadók 19,2%-a nyilatkozott úgy, hogy segítséget kapott az iskolai feladatokban a tanáraitól, ha segítségre volt szüksége. A tananyag órai megértése a kitöltők mindössze 17,8%-nak nem okozott komolyabb problémát, tehát ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az órai tananyagban való lemaradás, a segítségnyújtás hiánya és a zavaró osztálytermi környezet nagyban befolyásolta a kitöltőket a végzettség nélküli korai iskolaelhagyásban.

3.6. Korai iskolaelhagyás okai

Eredetileg 20 változó, amely az Educational Longitudinal Study (ELS) (2004) kérdőívéből került adaptálásra. A válaszadók 5 fokú Likert skálán nyilatkozhattak arról, hogy mennyire befolyásolta az adott állítás az iskolaelhagyáskor meghozott döntésükben. A 4.számú táblázatban található 8 változó teljes mértékben befolyásolta a válaszadókat abban, hogy végzettség nélkül hagyják el az iskolát.

A kérdőív állításai
1. Nem szerettem az iskolát
2. Nem jöttem ki jól a tanáraimmal
3. Anyagilag támogatnom kellett a családomat
4. Az iskolában nem éreztem magam biztonságban
5. A barátaim sem folytatták az iskolát/lemorzsolódtak
6. Úgy éreztem, hogy nem tartozom az iskolába
7. Nem tudtam haladni a tanulmányaimmal
8. Gyenge osztályzatokat (jegyeket) kaptam/kudarcot vallottam az iskolában

4. SZÁMÚ TÁBLÁZAT: *Educational Longitudinal Study (ELS) (2004) 8 változója, amelyek befolyásolták a válaszadók iskolaelhagyását*

A változók közül 6 vonatkozott az iskolai környezetre, a tanulmányokra, az iskolai légkörre, egy a kortársakra és szintén egy a család anyagi helyzetének javítása érdekében. A változók

között is megtalálhatóak az iskolai elköteleződéshez kapcsolatos tényezők, mint például az iskola szeretete, a pedagógusokkal való viszony, a biztonságérzet. A gyenge osztályzatok és a tanulmányokban való lemaradás a motiváció hiányára és a válaszdó kudarcélményeiből fakadóan vezethettek a végzettség nélküli korai iskolaelhagyáshoz.

3.7. Összefüggésvizsgálatok

A kérdőív adatainak elemzése közben megvizsgáltuk melyek azok a változók, amelyek szignifikáns összefüggést mutatnak egymással.

A kortársak hatása, az iskolai teljesítés és az iskolai kötődés között is kimutatható az erős pozitív összefüggés. (5.sz. táblázat) Az iskolai teljesítés erős együttjárást mutatott ki a kortársak hatásával, és közepesen erőset az iskolai kötődéssel. Ugyanakkor, a kortársak hatása gyenge összefüggést mutatott a pedagógusokhoz fűződő viszonytal, továbbá negatív összefüggés mutatható ki a szülői segítségnyújtással.

Skálák	Iskolai teljesítés	Iskolai kötődés	Pedagógusokhoz fűződő viszony	Szülői segítségnyújtás
Kortársak hatása	,640**	,517**	,459**	-,095*

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

5. SZÁMÚ TÁBLÁZAT: Kortársak hatása az iskolai teljesítés, iskolai kötődés, pedagógusokhoz fűződő viszony és a szülői segítségnyújtás összefüggései

A 17-64 éves korosztály körében jól látható továbbá, hogy a gyenge iskolai teljesítmény szignifikáns összefüggést mutat a pedagógusokhoz fűződő viszony és az iskolai kötődés változóival egyaránt. Közepesen erős együttjárást találhatunk (10. sz. táblázat) a gyenge iskolai teljesítmény és a pedagógusokhoz fűződő viszony között, de gyenge összefüggés található az iskola kötődés változóival között. Továbbá, közepesen erős összefüggést tártunk fel a korai munkavállalás, vagyis a család anyagi stabilitásának megőrzése és a gyenge iskolai teljesítmény között.

Skálák	Pedagógusokhoz fűződő viszony	Iskolai kötődés	Korai munkavállalás
Gyenge iskolai teljesítmény	,535**	,489**	,542**

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

6. SZÁMÚ TÁBLÁZAT: A gyenge iskolai teljesítmény, pedagógusokhoz fűződő viszony, korai munkavállalás és az iskolai kötődés együttjársai

Skálák	Iskolai teljesítés
Pedagógusokhoz fűződő pozitív viszony	,778**

7. SZÁMÚ TÁBLÁZAT: A pedagógusokhoz fűződő pozitív viszony és az iskolai teljesítés együttjársai

ÖSSZEGZÉS, HIPOTÉZISEK IGAZOLÁSA

Jelen vizsgálatban a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás okainak feltárása kapott nagy szerepet, olyan személyek körében, akik az iskolaelhagyással már érintettek voltak. Olyan személyeket kerestünk fel a kérdőív kitöltésére, akik általános iskolai végzettséggel nem rendelkeznek, vagy rendelkeznek, de szakmát, illetve képesítést nem szereztek vagy nem közvetlenül az általános iskola befejezése után szereztek. A vizsgálat egyik részét a kényelmi mintavétel is képezte, hiszen olyan egyházi, illetve civil szervezetek kerültek megkeresésre, akiknél döntő többségben az iskolaelhagyással már érintett személyek fellelhetőek, kapcsolatot tartanak az adott személyekkel. Mindezek mellett az is megfigyelhető volt, hogy a vizsgálatban részt vevő 17-20 korosztály közé eső válaszadók 10,1%-a már érintett a végzettség nélküli korai iskolaelhagyással, tehát ezen kitöltők nagy része friss tapasztalatokkal rendelkezik az általános iskolás éveiről.

Lehetőségünk volt az iskolai végzettség megszerzésének háttérét is megvizsgálni. A család, mint elsődleges szocializációs közeg, az iskolai sikerek legfontosabb hozzájárulója minden gyermek életében nagy szerepet játszik és befolyással bír a tanulmányi előmenetelben egyaránt. A vizsgálatban részt vevő személyek nagy százalékban saját, szűk családjukkal töltötték az általános iskolás éveiket, mégis tanulmányi kudarcokat éltek át. A szülők szerepe a tanulmányi előmenetelben fontos tényező, mégis a válaszadók nagyon kis arányban nyilatkoztak arról, hogy a szüleik segítséget nyújtottak volna számukra az iskolai feladatokban, szerepet vállaltak volna a tanulás fontosságának hangsúlyozásában. Az iskolai környezetre vonatkozó kijelentések is megdöbbentő eredményeket mutattak. A válaszadók nagyon kis létszámban nyilatkoztak arról, hogy nyugodt osztálytermi környezetben töltötték el az általános iskolás éveiket, szintén nagyon kicsi volt azoknak az aránya, akik pozitívan nyilatkoztak a pedagógusok segítségnyújtásáról, illetve a tananyag órai megértéséről. Mint láthatóvá vált, ezek az okok nem csak külön-külön, hanem együtt is vezethettek a végzettség nélküli korai iskolaelhagyáshoz. Az iskolaelhagyás okait vizsgálva az eredeti mérőeszközben szereplő 20 állítás közül 8 állítás teljesen befolyásolta a válaszadókat abban, hogy végzettség nélkül hagyják el az iskolát.

HIPOTÉZISEK IGAZOLÁSA

Feltételezésünkkel teljesen ellentétes eredményt kaptunk, a nemzetiségi hovatartozás vizsgálatakor. Feltételeztük, hogy a roma, cigány kitöltők nagy százalékban nem saját családjukban éltek az általános iskolás éveik alatt. Ez a hipotézisünk elvetésre került, ugyanis a roma, cigány válaszadók 78,4%-a azt nyilatkozta, hogy általános iskolás éve alatt saját családjában élt.

Hipotézisünkkel összhangban a válaszokból jól kivehető, hogy a pedagógusokhoz fűződő pozitív viszony és az iskolai kötődés között erős szignifikáns összefüggés található. A tanári támogatás fontossága a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás egyik prevenciósi eszköze is lehet, jól lehet korábbi kutatások (NOUWEN – CLYQC 2019; TOMÁS et al. 2019) már rávilágítottak arra a tényre, hogy egy elfogadó és támogató iskolai, osztálytermi légkör növelheti az iskolai elköteleződést, ezáltal a jobb tanulmányi eredményt egyaránt.

Feltételeztük, hogy a kortársak hatása erős együttjárással bír az iskolai teljesítéssel. Ez a feltételezésünk igazolt, hiszen a válaszadók azt nyilatkozták, hogy a kortársak negatív hatása hátrányosan hatott az iskolai teljesítésükre.

IRODALOM

2011.évi CXCV. törvény: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV>

ANIKÓ, B. (2014): Leszakadóban: a romák társadalmi helyzete a mai Magyarországon. In Kolosi Tamás – Tóth István György: *Társadalmi Riport*, 246–264.

BANDURA, A. (1992): Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (ed.): *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington DC, Hemisphere. 3–38.

BOUALAPHET, K., – GOTO, H. (2020): Determinants of School Dropout in Lao People's Democratic Republic: A Survival Analysis. *Journal of International Development* vol. 32. issue 6. <https://doi.org/10.1002/jid.3486>

CALERO, J. –CHOI, A. –WAISGRAIS, S. (2010): Determinants of the Scholar Failure Risk in Spain: An Aproximation Through a Logistic Multilevel Analysis Applied to PISA 2006. *Revista de Educación* nº Extr 225–256.

COHEN, W. C. – ROY, L. – WALLS, T. – TOMLIN, R. (2004): More Evidence for Reach Out and Read: A Homebased Study. *Pediatrics* vol. 113. no. 5.1248–1253. <https://doi.org/10.1542/peds.113.5.1248>

D. MOLNÁR, É. (2014): Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In Buda András és Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013*. Tanulás és környezete. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. 29–54.

DA CUÑA CARRERA, I. – M. GUTIÉRREZ NIETO – BARÓN LÓPEZ, F. J. – LABAJOS MANZANARES, M. T. (2014): Influence of the Academic Level of Parents on Academic Achievement, Learning Strategies and Learning Styles from a Gender Perspective. *Journal of Learning Styles* vol. 7. no. 13. 64–84.

GAO, S. – YANG, M. – WANG, X. – MIN, W. – ROZELLE, S. (2019): Peer relations and dropout behavior: Evidence from junior high school students in northwest rural China. *International journal of educational development* vol. 65. 134–143. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.04.001>

GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. – NÚÑEZ, J. C. – GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. – ROCES, C. – GONZÁLEZ, P. – MUÑIZ, R. – BERNARDO, A. (2002): Parental Inducement of Self-Regulation, Self-Concept, and Academic Achievement. *Psicothema* vol. 14. no. 4. 853–860

JÁMBORI, S. – KÖRÖSSY, J. – SZABÓ, É. (2019): A reziliencia, az énhatékonyság és az iskolai kötődés szerepe a szándékos önszabályozás folyamatában. *Magyar Pedagógia* 119. évf. 1. sz. 75–94. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.1.75>

- JASIŃSKA-MACIAŻEK, A. – TOMASZEWSKA-PEKAŁA, H. (2017): *Reducing early school leaving: toolkit for schools. How to identify and monitor students and schools in need of additional care and support*. Warsaw Faculty of Education, University of Warsaw.
- JÓZSA K. (2013): Az elsajátítási motiváció életkori változása egy longitudinális vizsgálat tükrében. In Molnár Gy. – Korom E. (szerk.): *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*. Budapest, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó. 85–104.
- KOC, M. – ZORBAZ, O. – DEMIRTAS-ZORBAZ, S. (2020). Has the ship sailed? The causes and consequences of school dropout from an ecological viewpoint. *Social Psychology of Education* vol. 23. 1149–1171. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09568-w>
- JÓZSA K. – D. MOLNÁR, É. – ZSOLNAI, A. (2020): Az iskola affektív és szociális jelenségvilágának kutatása. Trends in research of affective and social factors in education. *Magyar Tudomány* 181. évf. 1. sz. 47–55. <https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.5>
- LANNERT, J. (2015): A PISA-adatok használata és értelmezése-A módszertani kritikák tükrében. *Educatio* 24. évf. 2. sz. 18–28.
- LEE, M. – LAM, B. O. Y. (2016): The academic achievement of socioeconomically disadvantaged immigrant adolescents: A social capital perspective. *International Review of Sociology* vol. 26. no. 1. 144–173. <https://doi.org/10.1080/03906701.2016.1112528>
- MARTÍNEZ, C. – RÚA, A. – REDONDO, R. – FABRA, M. – NÚÑEZ, A. – MARTÍN, M. (2010): Influence of the Education Level of Parents in Academic Achievement of Students in ADE Students. A Gender Approach. *AEDE* vol. 5 . no. 1. 1273–1294
- MAZREKAJ, D. – DE WITTE, K. (2020): The effect of modular education on school dropout. *British Educational Research Journal* vol. 46. 1. 92–121. <https://doi.org/10.1002/berj.3569>
- NOUWEN, W. – CLYCO, N. (2019): The role of social support in fostering school engagement in urban schools characterised by high risk of early leaving from education and training. *Social Psychology of Education* vol. 22. no. 5. 1215–1238. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-019-09521-6>
- OECD. (2008): *Education at a Glance*. Paris: OECD. Accessed 30 May 2017. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41284038.pdf>
- PÉREZ SÁNCHEZ, C. N. – MONTESINOS, M. BETANCORT – RODRÍGUEZ, L. CABRERA (2013): Family Influences in Academic Achievement. A Study of the Canary Islands. *Revista Internacional de Sociología* vol. 71. no. 1. 169–187. <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2011.04.11>
- RUIZ DE MIGUEL, C. (2001): Factors related to Low Academic Achievement. *Revista Complutense de educación* vol. 12. no. 1. 81–113.
- RUMBERGER, R. W. (2001): Why Students Drop Out of School and What Can Be Done. *UCLA: The Civil Rights Project / Proyecto Derechos Civiles*. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/58p2c3wp>
- RUMBERGER, R. W. (2020): The economics of high school dropouts. *The Economics of Education* 149–158. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00012-4>

RUMBERGER, R.W. (1995): Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal* vol. 32. issue 3. 583–625. <https://doi.org/10.3102/00028312032003583>

SZVERLE, S. (2020): A korai iskolaelhagyással veszélyeztetett tanulók vizsgálata. In Dunás-Varga, I. – Hankó, Cs. (szerk.): VI. Ifjú Pszichológiai és Neveléstudományi Kutatók Országos Konferenciája 2020. Tanulmánykötet / Conference Book. Budapest, Magyarország: Doktoranduszok Országos Szövetsége.

TÁRRAGA GARCÍA, V. – GARCÍA FERNÁNDEZ, B. – RUIZ-GALLARDO, J. R. (2018): Home-based family involvement and academic achievement: a case study in primary education. *Educational Studies* vol. 44. no. 3. 361–375. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1373636>

TOMÁS J. M. – GUTIÉRREZ, M. – GEORGIEVA, S. – HERNÁNDEZ, M. (2019): The effects of self-efficacy, hope, and engagement on the academic achievement of secondary education in the Dominican Republic. *Psychology in the Schools* vol. 57. issue 2. 1–13. <https://doi.org/10.1002/pits.22321>

UNESCO adatbázis: <http://data.uis.unesco.org/>

VERA NORIEGA, J. Á. – MORALES NEBUAY, D. K. – VERA NORIEGA, C. (2005): Relationship of the Cognitive Development with the Family Clime and Stress of the Childrearing. *Psico-USF* vol. 10. no. 2. 161–168. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712005000200007>.

WOOD, L. – KIPERMAN, S. – ESCH, R. C. – LEROUX, A. J. – TRUSCOTT, S. D. (2017): Predicting dropout using student-and school-level factors: An ecological perspective. *School Psychology Quarterly* vol. 32. no. 1. 35–51. <https://doi.org/10.1037/spq0000152>

NYERGES, ÁDÁM

nyergesa@gmail.com

MSc in Political Science, PhD candidate, (University of Pécs, Faculty of Humanities and Social Sciences)

The activities of the second and third Orbán governments in the first hundred days



ABSTRACT

The subject of the present study is an examination of the activities of two governments with a two-thirds parliamentary majority. For the past 10 years, it has been these governments with two closed cycles of government that have had the authority to structurally transform the Hungarian political system without the involvement of the opposition. The study will also present the measures taken over the first hundred days, as well as, to a lesser extent, the political environment of each government and the predestined goals. The summary also highlights some similarities and differences in the speed and quality of government work and its decision-making, which requires a qualified majority.

KEYWORDS

first hundred days, decision-making requiring a qualified majority, two-thirds

DOI 10.14232/belv.2020.4.8

<https://doi.org/10.14232/belv.2020.4.8>

Cikkre való hivatkozás / How to cite this article:

Nyerges, Ádám (2020): The activities of the second and third Orbán governments in the first hundred days. *Belvedere Meridionale* vol. 32. no. 4. 114–125. pp

ISSN 1419-0222 (print)

ISSN 2064-5929 (online, pdf)

(Creative Commons) Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 (CC BY-SA 4.0)

(Creative Commons) Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

www.belvedere-meridionale.hu

INTRODUCTION

The first hundred days of the new government in most countries functions as a kind of grace period, at the same time, this period occupies a relevant position in Hungarian public policy and public thinking, and the government measures implemented in it. The thematic appearance of the first hundred days can be expected from 2002, but even the first government after the change of regime realized that the political action of the post-election period could be crucial. The hundred days came to a special political context in *Hungary*, as after the parliamentary elections held in the spring, until 2018, the municipal elections were held in the autumn of the election year, which caused a protracted campaign. This prompted those who came to power to become more active and encouraged them to take advantage of the “honeymoon effect” to prepare for another competition.

THE 2010 ELECTION

To examine the activities of the second *Orbán government* in the first hundred days, it is also worth examining the narrow political environment in which they came to power.

In 2010, it seemed certain that the government of the *MSZP-SZDSZ*, which had been regulating for eight years, would come to an end. The fact that *Fidesz* would gain a two-thirds majority was not really in question, and the fact that such a long-ruling side of government would suffer a catastrophic defeat was not unprecedented either, as there were examples of this in *Britain* in 1997,¹ but American and German examples can also be mentioned.²

With regard to hidden voters, there was no real risk of *Fidesz* support – there was no inconvenience that would have caused a potential voter to hide his or her sympathy during the polls, as opposed to support from the *MSZP* or *Jobbik* – so it is likely that *Fidesz* had the fewest hidden voters. On the other hand, the chances that those who thought themselves to be *Fidesz* voters at the last minute would not choose *Fidesz* because of the “run-off nature” of the election were already more tangible. Thanks to the belief in a sure victory, it could have happened that primary *Fidesz* voters voted for their secondary party preference, as victory was “definitely certain”.³ To prevent this, it could be observed that the party tried hard to communicate the slogan “Only *Fidesz*”.

¹ In the 1997 election, the Labor Party, led by Tony Blair, won an unprecedented victory since the 1930s (418 seats versus 179 Conservatives), moreover, from Scotland and Wales, the right has been completely displaced.

² TÓTH-TÖRÖK 2015.

³ SITTER 2011. 43–56.

The campaign period lasted 79 days, officially starting on January 22, 2010, but *Fidesz* started its election campaign in October 2009, still confronting the government and the *MSZP*. At the same time, the theme of the confrontation has changed, the current theme of demanding early elections had disappeared. The strategy of the *Fidesz* campaign was basically based on the fact that from April 2010 they would govern the country and consider *Jobbik*⁴ as their main competitor. *Jobbik* was clearly a challenge to *Fidesz*'s vote-maximizing efforts, and the party assessed the risk of international political consequences of having to ally with *Jobbik* in qualified majority decision-making.

THE ACTIVITIES OF THE SECOND ORBÁN GOVERNMENT IN THE FIRST HUNDRED DAYS

Fidesz initiated a constitutional amendment on the second day of the session, during which *Dr. Tibor Navracsics (Fidesz)*, *Dr. Róbert Répássy (Fidesz)*, *Dr. Bence Rétvári (KDNP)* submitted a proposal as an independent motion. This is not surprising, as *Viktor Orbán* stated at the beginning of governing that the so-called “national unity” formed by the two-thirds majority of *Fidesz* and the *KDNP* in the April elections offers many changes that have not been seen since the change of regime.

One of the concrete promises in the government program and in the *Fidesz* and *KDNP* campaigns was to improve public safety, including the introduction of a three-strike law program⁵ the criminal detention of juvenile offenders⁶ and the tightening⁷ of punishment for minor offenses. The government program was submitted to the *National Assembly* under the title “National Cooperation Program” and its debate began on 25 May. The 85-page document contained 5 chapters of action aimed at restoring the economy and public security, saving public health, creating social security and restoring democratic standards.⁸

The chapter on “National Affairs” appears as a separate section in the document, which in fact sets out the foreign policy direction of the new government based on national identity and pride. In connection with the recovery of the economy, the creation of 1 million new jobs is the goal of the program, as well as the work-based social model. As a result, the public works program also appears in the document. Support for businesses and employees also appears as a goal, and in connection with this, the reduction of bureaucracy also appears. The construction, agriculture and tourism sectors will receive special attention in the program.

⁴ TÓTH-TÖRÖK 2015.

⁵ *Fidesz*'s three-strike law program⁵introduces a new concept into the Penal Code: the concept of a violent recidivist. Those who commit an intentional violent crime against a person three times are so called.

⁶ Confinement is a punishment that can also be applied to juveniles, ie 14-18 year olds.

⁷ Among other things, it has tightened penalties for the most common violations against property. Since the entry into force of the amendment, a person who steals something worth less than twenty thousand forints, or commits embezzlement, fencing, fraud or causing intentional damage not exceeding this amount, may receive a fine of up to HUF 150,000 or confinement. In the case of offenses punishable by confinement, the perpetrator may be detained and subject to expedited legal proceedings, provided that he or she has been caught in the act. The can be confined up for one to a maximum of thirty days, if they commit multiple offenses, the maximum is 45 days.

⁸ Proposal for a decision No. H / 47. 5/22/2010.

With regard to public safety, restoration of trust in the police, adequate equipment and remuneration of the police, and demands to speed up court practice have also been included in the program. In connection with healthcare, in addition to the “usual” financing and care development issues, the concept of drug management appears, which deals with the security of drug supply and the liberalization of pharmacy establishment. Also a new element is the “human resource”, which is to ensure that doctors and specialists who go abroad return home and those who plan to go abroad will stay at home.

The section dealing with social security not only improves the situation of those working in the care system, but also deals with strengthening families and supporting having children. The creation of a home, the support of housing and the improvement of the conditions of the Roma, as well as the promotion of their social integration will also appear.

Finally, the section on democratic norms deals with trust in democracy, the rule of law and constitutionality, but is rather of a political nature dealing with the previous government and is not policy reasoning.

What is interesting about the whole document is that in each chapter there is a definite reference to the governance of the “last eight years” and its negative results or inefficiencies, so worded, clearly describing the condition compared to which the new government intends to deviate from with this program.

Summarizing the first hundred days of the government’s activities, it can be said that the governing parties have appointed people who can be affiliated with the governing parties to head several important institutions that control both the government and the legislature,⁹ and in a hundred days the heads of nearly a hundred state institutions and companies were replaced.

Some measures without claiming completeness:

The government system has been restructured, creating 8 ministries instead of the previous 13, restoring previously abolished administrative and deputy secretaries of state, and introducing the institution of deputy prime minister. The number of members of parliament has also been reduced, so that after the next elections there will be only 200 members of parliament in parliament. They also reduced the number of municipal representatives and changed the rules for municipal elections. The monthly salary of state leaders has been maximized in two million forints, the rules for the election of constitutional judges have been changed, so that the government side can nominate and elect the members of the Constitutional Court. *Pál Schmitt* was elected *President of the Republic*, and *László Domokos*, a representative of *Fidesz*, was elected *Head of the State Audit Office*. The management of public media and the system of media supervision were transformed with the establishment of a new authority, headed by *Fidesz*’s media politician, *Annamária Szalai*, for 9 years. The leaders of the *Tax and Financial Control Office*, *Hungarian Financial Supervisory Authority*, *Hungarian railways*, *Hungarian Post*, the police and the army, among others, were replaced.

In connection with the government program presented above, the following key measures have been taken.

⁹ E.g.: the State Audit Office, the Hungarian Competition Authority, media authority.

In the field of public safety:

By amending the Penal Code, the three-strike law program was introduced, the punishment for those who abused teachers was tightened, and, as already mentioned, juveniles could be confined. A person who steals something worth less than twenty thousand forints, or commits embezzlement, fencing, fraud or causing intentional damage not exceeding this amount, may receive a fine of up to HUF 150,000 or confinement. A committee of inquiry into what happened during the 2006 autumn riots was set up and became operational, and compensation was paid to the victims of the 2006 fireworks and the families of the victims. A government commissioner for accountability has been appointed to review government decisions that seem problematic in recent cycles.

Major economic policy decisions:

Among other things, the government announced a 29-point package of measures to keep the deficit target, which included tax cuts, in addition to cutting foreign currency lending, taxing banks and cutting government spending. Thus, the bank tax was introduced, while corporate tax was reduced, seven small taxes and more contributions were abolished. The New *Széchenyi Plan*¹⁰ has been launched, which promises to support small and medium-sized enterprises and some priority areas, primarily using *European Union* funds. Foreign currency lending has been suspended, an eviction moratorium has been imposed and utility bills have been frozen.

In the first hundred days, the government also took a series of symbolic measures. Among its first decisions, *Fidesz* and the *KDNP* decided to make it easier for Hungarians living across the border to acquire Hungarian citizenship more easily.

On the initiative of *Pál Schmitt* from *Fidesz* the chairman of the house,¹¹ on the day of the 90th anniversary of the *Treaty of Trianon*, the *Parliament* held a day of remembrance regarding *Trianon*, on which the *Parliament* had previously passed a separate law on *Fidesz*'s proposal. Due to both initiatives, a diplomatic dispute arose between *Hungary* and *Slovakia*.

The government has decided to post up the political declaration¹² on "National Cooperation" in public institutions. The document, which begins with the motto "Let there be peace, freedom and understanding", was adopted by the Parliament on 14 June with the support of *Fidesz* and the *KDNP* and summarizes how the Prime Minister interpreted the results of the April elections. The statement states that a new social contract was reached in the elections, with which the Hungarians decided to establish a new system, the system of national cooperation.

Constitutional amendments were also made in the first hundred days, the first constitutional amendment was made in May, and the post of deputy prime minister was included in the

¹⁰ The New Széchenyi Plan will be launched on 15 January 2011, focusing on seven development areas. The government intends to fund the program entirely from EU funds, with the primary aim of providing access to finance for small and medium-sized enterprises (SMEs). According to the plan, there are four sectoral breakout points in Hungary: the health industry, the green economy, the network economy, which represents the background industries and the Carpathian Basin economic area, and the knowledge economy. In addition, there are three "comprehensive breakout points": building homes, creating work- and performance-oriented economy, and a transit economy.

¹¹ At that time he was still the chairman of the house.

¹² „The National Assembly declares that a new social contract was concluded in the April elections, by which the Hungarians decided to establish a new system, the System of National Cooperation,” the statement states.

constitution, which was undoubtedly necessary in the formation of the new governmental structure. It was also decided that “the number of members of parliament may not exceed two hundred”. With regard to the latter, there is only one explanation for the relative haste, namely that the new power wanted to immediately declare that it had fulfilled its previous promise to reduce the number of MPs. Another amendment to the Constitution made it possible for a deputy mayor to be elected not only from among local representatives but also “from outside”. And with the subsequent submission the government side transformed the previous system of nominating constitutional judges. Later, the provisions of the Constitution concerning the press were also recast. Thus, the order of supervision of public media changed, and it became a constitutional obligation for public radio and public television to participate in the nurture and enrichment of national identity and European identity, Hungarian and minority languages and culture, and the strengthening of national cohesion, and in meeting the needs of national, ethnic, family and religious communities. Clearly, accountability was served by the constitutional amendment allowing, that severance pay “contrary to good morals” be subject to a separate tax retroactively.

The first hundred days of the *Orbán* government’s legislative process are characterized by 55 new laws and amendments to laws from which it can be concluded that very rapid legislative work has developed and an attempt has been made to raise the image of “active government” in the electorate. The latter was also important for *Fidesz* due to the use of the so-called “honeymoon effect”, since municipal elections also took place in the autumn. It is also important to note that, in the legislation of the *Orbán government*, requiring a qualified majority for their adoption, 13 submissions were discussed.¹³

THE 2014 ELECTION

In order for *Fidesz* not to return to government in 2014, it seemed necessary to unite opposition parties. At the same time, since mid-January 2011, there has been an intensifying struggle between opposition actors to control the organization of the coalition and to take the lead on the opposition side. At the same time, by the spring of 2013, it became increasingly clear that the *MSZP* had not disappeared, and even without the *MSZP*, the replacement of the *Orbán*

¹³ On the listing of the Ministries of the Republic of Hungary, reduction of the number of members of the National Assembly; on National Cooperation; on the election of local government representatives and mayors; on amendment of Act LXV of 1990 on Local Governments; in order to create legal conditions for public parking; on amendment of the Act LV of 1993 on Hungarian citizenship; a bill on amending the Act XX of 1949 on the Constitution of the Republic of Hungary, and a bill to amend the Act LXV of 1990 on Local Governments and Act LXIV of 1994 on certain issues of the performance of the mayor’s office and the remuneration of local government representatives; on amending the laws necessary to reduce the number of representatives of minority self-governments; on amending the laws necessary to reduce the number of representatives of minority self-governments; on amending the Act XX of 1949 on the Constitution of the Republic of Hungary. on amending the Act XXXII of 1989 the Act and the Constitutional Court; on amending Act C of 1997 on the Electoral Procedure; a bill on amending the Act XX of 1949 on the Constitution of the Republic of Hungary, a bill on amending certain laws governing the media and communications, a proposal for a decision setting up an ad hoc committee to nominate the members of the media council of the national media and communications authority, and the proposal to set up a public service foundation; and the proposal to set up a public service foundation; amending the Act XX of 1949 on the Constitution of the Republic of Hungary, as well as submissions about amending the Act XXXIX of 2000 on the Remuneration and Allowances of the President of the Republic, the Prime Minister, President of the National Assembly, the President of the Constitutional Court and the President of the Supreme Court.

government was inconceivable and that left-wing opposition parties needed to establish some form of cooperation with the party. There were players of very different status and strength in the left half, such as *LMP*, *DK*, *Milla*, *Szolidaritás*, *4K!* and *Gordon Bajnai*. Their balance of power and tactics decided with whom the MSZP would fight its tactical battle over cooperation.

The pre-selection between 2012-2014 – between *Attila Mesterházy* and *Gordon Bajnai* (with the occasional participation of *Ferenc Gyurcsány*) – was in fact a special pre-selection, whereas the parties often sought to gain acceptance for their own candidacy for prime minister, using the public and the politicizing community of the left. Eventually, by the time the person of prime minister-designate was decided, it was actually too late to conduct a controlled and effective campaign. The parliamentary elections took place on 6 April 2014, during which the ruling *Fidesz-KDNP* party alliance gained a two-thirds majority in the legislature, but they could record a 7.9% decrease in their results, so it was just possible to reach a two-thirds majority. In 2014, *Fidesz* basically campaigned only with the slogan “We will continue”. Thus, they did not really formulate an election program, just a message that they would continue the current government policy if they get in government. The campaign, of course, revealed a roughly 10-point, mostly generally worded, largely well-known program¹⁴ in some forums.

In May 2014, there was another important event not only in Hungarian, but also in European politics, namely the 2014 European Parliament elections, which, as in all countries, had a primarily domestic political significance in *Hungary*.

THE ACTIVITIES OF THE THIRD ORBÁN GOVERNMENT IN THE FIRST HUNDRED DAYS

The first big step of the newly formed government came in the month of its formation, more precisely on June 25th. The first bill to rescue foreign currency borrowers then came before parliament, which was already one of the government’s old debts and was a relief to many thousands of people.

At the beginning of the cycle, a bill on the advertising tax was submitted, which was discussed¹⁵ by the Parliament in an exceptional procedure. In the domestic and international media, it was assessed that the purpose of the tax was to explicitly tax one of the commercial television stations, *RTL Klub*, whereas the tax brackets have been set so that smaller press products pay a symbolic tax of only five per cent while a tax of 40% was levied on those in the highest tax bracket. However, there was nothing in this bracket other than the *RTL Klub*, so a regular war broke out between the TV channel and the government over the advertising tax.

Tensions were further heightened by the adoption by the *National Assembly* on the last day before the summer recess of a bill¹⁶ amending a law on advertising tax promulgated a few days earlier, on the basis of which *RTL Klub* already had a tax liability in the current year. In his explanatory memorandum, the rapporteur referred to the reduction of the possibility of tax

¹⁴ These include increasing domestic resources to finance public debt, changing ownership of the banking sector, and further reducing taxes on labor (the possibility of a reduction in contributions was also mentioned here), cheaper energy and full employment.

¹⁵ Bill no. T / 154, 6/2/2014.

¹⁶ Bill no. T / 467, 6/30/2014.

evasion, at the same time, the case aroused the interest of the foreign press, which considered it a measure of the Hungarian government restricting press freedom.

It was already characteristic of the previous government cycle that the government established new advocacy organizations through legislation, such as the *National Chamber of Agricultural Economics*, the *Hungarian Faculty of Law Enforcement*, or the *Hungarian Faculty of Government Officials*. During the period under review, it was the *National Teachers' Faculty* that was established as a new advocacy organization, which, by the force of law, has become the official negotiating partner of the government, and has been endowed with important powers.

In the summer of 2014, the Prime Minister spoke about his political program and vision¹⁷ at the 25th *Bálványos Free University and Student Camp* in *Tusnádfürdő* and within this framework, his explanation¹⁸ of illiberal democracy has caused serious domestic and international repercussions. This topic was even raised at a joint press conference with *German Chancellor Angela Merkel* in 2015, where the *German Chancellor* found the term¹⁹ incomprehensible.

Another significant event was the so-called *Norwegian Fund Case*, which had a precedent that the Hungarian government in early 2014 without the approval of donor countries relocated the management of the nine funds it manages and monitoring of it into the state-owned *Széchenyi Program Office non-profit LLC*. Later, *János Lázár*, *Secretary of State* then in charge of the *Prime Minister's Office*, wrote to *Vidar Helgesen* in a letter to the *Norwegian Minister for European Affairs* criticizing the operation of the *Norwegian Civilian Support Fund* arguing that, in conducting it, the *Ökotárs Foundation*, entrusted by the funding countries, is “more threaded and openly” tied to the *LMP*.²⁰ In his reply, the *Norwegian Minister* emphasized that his government did not support any party political activities in *Hungary* and that the Hungarian operator of the fund had been selected through an open competition.²¹ The unilateral actions of the Hungarian government in early 2014 were considered unacceptable by the donor countries and declared contrary to the rules of the *Norwegian Funds*, therefore, on 9 May 2014, it was decided to suspend payments from the fund in *Hungary*, but did not suspend programs operated independently of the government. Following the government's initiative for a full review of the *Norwegian Fund's* allocation by the *Government Audit Office*, Hungarian Ambassador *Géza Jeszenszky*²² was invited to the *Norwegian Ministry of Foreign Affairs* in *Oslo* on 4 June due to the situation, and a meeting was held in *Brussels* on 12 June between representatives of the Hungarian government and the *Financial Mechanism Committee* representing *Iceland, Liechtenstein and Norway*, which maintain the *Norwegian Fund*.

¹⁷ Viktor Orbán's speech in *Tusnádfürdő* in 2014 also shows a significant overlap with a study published in March 2014 by Gyula Tellér: TELLÉR 2014.

¹⁸ The “buzzword” for illiberal democracy was introduced in 1997 by American political scientist Fareed Zakaria in an article published in the journal *Foreign Affairs*. By this he meant regimes that simultaneously displayed democratic and authoritarian norms, and where, while holding free elections, the government does not guarantee fundamental political or civil rights.

¹⁹ Merkel: „I can't interpret the word illiberal in terms of democracy.” HVG.hu 02/02/2015

²⁰ A letter from *János Lázár*, *Secretary of State* in charge of the *Prime Minister's Office*, to *Vidar Helgesen*, *Norwegian Minister for European Affairs*. 4/9/2014

²¹ *Vidar Helgesen's* letter from the *Norwegian Minister for European Affairs* to *János Lázár*, *Secretary of State* for the *Prime Minister's Office*. 4/24/2014

²² HVG.hu 06/05/2014

On 24 July, Nils Muižnieks, Commissioner for Human Rights of the Council of Europe, expressed his concern at the attacks on the Norwegian Civilian Support Fund and the Government Audit Office investigations against him with a disputed legal basis, which he requested to be stopped.²³ Chronologically, the Prime Minister's speech in *Tusnádfürdő*, which we have already discussed above, was in line here.

Subsequently, on 14 August, the government issued Decree 204/2014. (14.VIII.) and it complied with one of the requests of the Norwegian party and returned the implementation of the nine programs managed by the Norwegian Fund from the Széchenyi Program Office non-profit LLC. to the competent ministry. The case itself continued beyond the investigation period of the present study, and the conflict was only resolved in December 2015.

In an urgent procedure, the Parliament passed legislation in 2014 primarily concerning the state administration and the organization of public administration. On the list of ministries of Hungary, and amending certain related laws legislation has also been adopted in this way, in addition, the legislature also amended, in an urgent procedure, the draft amendments to certain administrative laws and to the laws affecting certain local governments. In addition, the amendment of the law related to budgetary planning and the more efficient provision of financial market and public utility services was also discussed as a matter of urgency, as well as a proposal amending the laws on local government elections and the electoral procedure, which requires a two-thirds majority.

In an exceptionally urgent procedure, the Parliament discussed mainly politically sensitive, economic and tax-related laws. The Advertising Tax Act and amendments to related laws have also been discussed in this form, but several drafts on bank lending and loan agreements were also adopted under an exceptional procedure.

Regarding the structure of the new government, it is worth noting that examining the law on the listing of ministries, it can be stated that a kind of centralization approach has emerged – for example, a politician leading the Prime Minister's Office became minister armed with a number of important and new competencies.

The Parliament discussed three proposals which needed qualified majority in the first hundred days with the exception of public law bills necessarily related to the formation of a government, namely on the amendment of the *Rules of the House* and on the change of the rules of local elections and the rights of nationalities.

SUMMARY

One of the main critical elements of the public law changes between 2010 and 2014 was the fact that the government, with a two-thirds parliamentary majority, amends the *Constitution* in line with current policy – and later the *Basic Law* thus created – as well as the two-thirds and cardinal laws, respectively. The Basic Law – which is intended to create the legal framework of the Hungarian legal system – has become more of a power technical tool²⁴ due to the technical implementation of governance.

²³ Nils Muižnieks's, open letter from the Council of Europe Commissioner for Human Rights to the Hungarian Prime Minister's Office. 7/24/2014

²⁴ BÁRÁNDY-BÁRÁNDY 2015. 232.

Acting in its constitutional capacity, the *Parliament* also amended the electoral law, the provisions concerning the world of the media, and the powers of the *Constitutional Court*, at the same time, it can be observed that the legislators often sought a basis in principle behind the proposed amendments

It is clear that both governments started operating immediately, and even the *second Orbán government* made a decision with the *Parliament* requiring a qualified majority before taking the oath, quasi demonstrating their willingness to act. In terms of quality, the second *Orbán government* was widely criticized in 2010 for its operation, namely, that even the preparation of far-reaching, long-term, institution-transforming decisions is incomplete, imaginative, and improvisational.²⁵ There is a lack of or only formal social debate and conciliation on significant issues. It is important to emphasize that not only did the second *Orbán government* make constitutional amendments, but they also managed to adopt a new constitution, which entered into force on 1 January 2012.

In 2014, in the two-month spring session, lacking two days, the parliamentary and governmental activities affecting the division of power developed according to the methods learned in the 2010–2014 cycle. During the period under review, the *Parliament* discussed several bills in exceptional or urgent proceedings, and by deviating from house rules as in normal procedure. Proposals requiring a two-thirds majority were submitted and adopted as a motion by an individual representative, within a short deadline, usually without prior social and professional consultation. The style of parliamentary debate did not differ much from that of the previous four years thus, in terms of its style, process and content elements, the legislative process of the *Parliament* despite the new *House Rules*, it can be seen as a continuation of the previous four years.

A common point on the part of the two governments examined is that both governments have amended the law on municipal suffrage. An important difference, however, is that in 2010, obsolescence, inefficiency, and disproportion are referred to in the explanatory memorandum to the draft, as well as in parliamentary debates and the changes affect the entire system of local government, while in 2014 the amendment affected the capital city the most. In my previous study, I have already presented²⁶ the changes that the 2014 amendments brought to the non-capital level in practice in connection with the analysis of the election results in *Baranya County* and *Pécs*.

However, a number of issues have arisen in connection with the changes to the electoral system of the *Budapest City Assembly*, as it is much more than a power-maximizing transformation of the electoral system. It completely rearranged the power relations, the arenas of the operation of local government policy and partly the actors who could take part in it.

In summary, however, the rapid legislative work similar to 2010 was no longer so intensive in 2014, the data basically show that the first year of the third *Orbán government* reached significantly fewer times for urgent or exceptionally urgent negotiating modalities than in the first year of the government starting in 2010. While in 2010–2011 the *Parliament* passed a total of 65 laws by urgent procedure, in 2014–2015 only 6.²⁷ In the case of the second and third *Orbán*

²⁵ CSUHAJ 2010.

²⁶ NYERGES 2015.

²⁷ As the exceptionally urgent procedure was introduced only in 2012, there is no basis for comparison with these data, in any case, a further 10 drafts, discussed under the exceptionally urgent procedure, were adopted in the first year.

governments, we find many similarities, the ruling parties continued to try to assert their political, economic and power interests at a rapid pace. In the election campaign, *Fidesz* showed a more moderate face, but after the 2014 elections, they again resorted to the 2010 practice, that is, immediate action and rejection of compromises, so the style of government remained essentially unchanged. However, the “revolutionary heat” of 2010 and the “immediate justice” as motivations did not appear in 2014, since in most areas the immediate measures they consider necessary have already been taken in the previous government cycle. that the first year of the third *Orbán government* reached significantly fewer times for urgent or exceptionally urgent negotiating modalities than in the first year of the 2010 government.

BIBLIOGRAPHY

„Az illiberális szóval a demokrácia tekintetében nem tudok mit kezdeni.” *HVG.hu* 2/2/2015 https://hvg.hu/itthon/20150202_kezcsokkal_koszontotte_orban_merkelt/4/pp/49806 Viewed: 20/11/2020.

„Barátságosan” bántak Jeszenszkyvel a norvég külügyben. *HVG.hu* 5/6/2014 https://hvg.hu/vilag/20140605_Baratsagosan_bantak_Jeszenszkyvel_a_norve Viewed: 20/11/2020

BÁRÁNDY, ALIZ ÉS BÁRÁNDY, GERGELY (2015): A kapcsolós füzet első betétlapja. Gondolatok a 2014-2018-as parlamenti ciklus első ülészakájának közjogi átalakításáról és a hatalommegosztás elvét érintő változásokról. In: Elek Balázs – Fázsi László (ed.): *Az Ítélmesterség dilemmái – Tanulmányok Dr. Remes Zoltán bíró emlékére*. Debrecen. Printart-Press.

Bill no. T/154, 2/6/2014: A reklámadóról. <https://www.parlament.hu/irom40/00154/00154.pdf> Viewed: 16/11/2020

Bill no. T/467, 30/6/2014: A reklámadóról szóló 2014. évi XXII. törvény eltérő szöveggel való hatálybalépéséről és azzal összefüggő egyes adótörvények módosításáról. <https://www.parlament.hu/irom40/00467/00467.pdf> Viewed: 16/11/2020

CSUHAJ, ILDIKÓ (2010): Orbán és szűk köre: anarchia vagy tudatosság? *Népszabadság*, 12/12/2010

NYERGES, ÁDÁM (2015): A Baranya megyei és pécsi önkormányzati választási eredmények értékelése. In: Csefkó Ferenc – Horváth Csaba (ed.): *Választások Magyarországon, 2014*. Pécs. Pécsi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar.

Proposal for a decision No. H/47.: A Nemzeti Együttműködés Programja. 22/5/2010 http://2010-2015.miniszterelnok.hu/attachment/0009/8616_00047.pdf Viewed: 20/11/2020

SITTER, NICK (2011): A magyar pártrendszer 2010-ben. Polarizált, de kevésbé plurális. In Enyedi Zsolt – Szabó Andrea – Tardos Róbert (ed.): *Új képlet*. Budapest. Demokrácia Kutatások Magyar Központja Alapítvány.

TELLÉR, GYULA (2014): Született-e „Orbán-rendszer” 2010 és 2014 között? *Nagyvilág*. LIX. évf. 3. sz. 346-367.

TÓTH, CSABA – TÖRÖK, GÁBOR (2015): *Négy választás Magyarországon - A magyar politika az elmúlt 12 évben (2002-2014)*. Budapest. Osiris Kiadó.

OTHER SOURCES:

A letter from János Lázár, Secretary of State in charge of the Prime Minister's Office, to Vidar Helgesen, Norwegian Minister for European Affairs. 4/9/2014 Source: <https://2010-2014.kormany.hu/hu/miniszterelnokseg/hirek/lazar-janos-levele-vidar-helgesen-nek> Viewed: 20/11/2020

Vidar Helgesen's letter from the Norwegian Minister for European Affairs to János Lázár, Secretary of State for the Prime Minister's Office. 4/24/2014 Source: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/ud/vedlegg/brev/svar_lazar.pdf Viewed: 20/11/2020

Nils Muižnieks's, open letter from the Council of Europe Commissioner for Human Rights to the Hungarian Prime Minister's Office. 7/24/2014 Source: <https://www.coe.int/en/web/commissioner/-/commissioner-expresses-concern-over-ngos-in-hungary> Viewed: 20/11/2020

MAÁR DOROTTYA

MA hallgató (SZTE JGYPK)

Az idő sürget

The time is running out



LÁNYI ANDRÁS (2020): *Bevezetés az ökofilozófiában kezdő halodóknak*. Budapest, L'Harmattan Kiadó. 205.

DOI 10.14232/belv.2020.4.9

<https://doi.org/10.14232/belv.2020.4.9>

Cikkre való hivatkozás / How to cite this article:

Maár Dorottya (2020): Az idő sürget *Belvedere Meridionale* vol. 32. no. 4. 126–128. pp

ISSN 1419-0222 (print)

ISSN 2064-5929 (online, pdf)

(Creative Commons) Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 (CC BY-SA 4.0)

(Creative Commons) Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

www.belvedere-meridionale.hu

Az idő sürget: ne várjuk elkeseredetten és türelmetlenül a nagy pillanatra, amikor végre a „mi-eink” kerülnek hatalomra, írja Lányi András a Bevezetés az ökofilozófiába című könyvének bevezető fejezetében. Lányi András neve sokaknak ismerős lehet, hiszen gyakran foglalkozik olyan kérdésekkel, amelyek figyelmet keltenek a szélesebb magyarországi nyilvánosság körében is. Az eredendően filmrendező végzettségű filozófus az 1980-as években a demokratikus ellenzék szimpatizánsaként részt vett a szamizdat irodalom terjesztésében, majd a bős-nagymarosai vízlépcső megépítése elleni tiltakozás megszervező Duna Kör alapító tagja és aktivistája volt. 2000-ben baráti társaságával együtt megalapították a Védegyletet, majd 2005-ben az Élőlánc Magyarországért ökopártot, melynek öt éven keresztül az elnöki tisztét is betöltötte. Szél-eskörű érdeklődésről és figyelemreméltó energiáról tanúskodik, hogy Lányi András aktivista tevékenysége mellett egy teljes akadémiai–egyetemi karriert is befutott. 1996-ban kandidátusi fokozatot szerzett ökofilozófiai témájú disszertációjával, 1999 óta oktat az ELTE-n, ahol 2011-ben megalapította a Humánökológia mesterszakot.

A szerző egy interjúban elmondta, hogy öko-filozófiai bevezetőjét egyfajta tankönyvnek szánta, egy olyan ismeretterjesztő tudományos munkának, amely segít megérteni, hogy valójában milyen világban élünk és milyen veszélyek leselkednek ránk. Lányi András könyvét ismeretterjesztő filozófiai szövegnek szánta, de őszintén el kell mondanom, hogy nem volt könnyű olvasmány. Pontosabban fogalmazva olyan sűrű szöveg, amit a teljes megértés érdekében többször is érdemes elolvasni. Számomra életkori okokból a gyorsan fejlődő technológiai környezet és a pörgős élet már adottságnak számítanak, az esetek többségében az a célom, hogy a lehető legkisebb stresszel és feszültséggel túléljem a napot. Ugyanakkor a szerző állításait olvasva nehéz lenne azzal vitatkozni, hogy ez a hozzáállás sem az egyén, sem pedig az emberi közösségek hosszabb távú érdekeit nem szolgálja. Lányi András azt igyekszik tudatosítani, hogy rossz irányba megyünk, és ezért elsősorban és alapvetően mi vagyunk a felelősök.

Ha megnézem a saját és közvetlen környezetem életvitelét, elég nyilvánvaló, hogy tudatosan vagy tudattalanul, de a konzumtársadalom kondicionált fogyasztóiként élünk és hozzájuk tartozunk a döntéseinket. Mindent is akarunk, ráadásul mindentől a legkorszerűbbet, és a legjobbkat. Egy akciós cédula úgy vonz bennünket, mint a mágnes a gombostűket. Fontos és nehezen vitatható állítása Lányi Andrásnak, hogy a fogyasztói morál fókuszába az elegendőt kell helyezni az egész bolygó és végső soron sajátmagunk érdekében is. A következő kérdés, hogy létezik-e fenntartható fejlődés? Lányi András szerint nem, mindenekelőtt azért, mert hibás a fejlődés koncepciónk, amely a fejlődést döntően gazdasági és mennyiségi paraméterekkel tartja leírhatónak, és nem vesz figyelembe olyan tényezőket, amelyek egyszerűen csak jók az embernek és mindenféle más létezőnek egyaránt. A szerző bizonyos abban, hogy a mennyiségi alapú gazdasági növekedés az emberiség vesztét fogja okozni.

De akkor mi is a megoldás ebben a kilátástalan helyzetben? Lányi András többször neki-rugaszkodik a válaszadásnak. Közös eleme ezeknek a válaszoknak, hogy létre kell hoznunk egy élhetőbb világot, ugyanakkor a konkrét példák kicsit utópisztikusnak tűntek számomra, de reménykedem abban, hogy a kitűzött célok megvalósítása végül nem bizonyul lehetetlennek. A szerző elkötelezettségével mindenesetre nincs probléma, a könyv fülszövegében kiemelt rész olvasható Szent Ferenc Naphimnuszának a parafrázisaként is: *Döntő érvünk a frissen kaszált fű illata, meg a hársfáké. A madarak éneke. Nem történhet meg, hogy ezek nélkül kelljen élni. Nem szabad megtörténnie. Azonban ott tartunk, hogy ezt már sokan nem értik, még többen félreértik. Pedig én nem a természet védelméről beszélek, hanem olyasmiről, aminek a hiánya a saját életemet tenné tönkre.*

Az élhető világ védelmében meghatározó szerepet töltenek be a zöldek. De kik azok a zöldek és mit akarnak? Lányi András megfogalmazása szerint a zöldek legfőbb célkitűzése a természet és az ember közötti egészséges kapcsolat helyreállítása, az értékpreferenciák áthangolása, a tömeggyártás visszaszorítása, helyette a környezetkímélő minőségi termékek elterjesztése. A zöld programot képviselő politikai pártokra nagy szükség van, hiszen: *Az ökológiai válság immár letagadhatatlan, egyre durvább világszerte riasztó kontrasztot képeznek az elhárításukra tett erőfeszítések elégtelenségével.* Az ökológiai válságok közül talán legveszélyesebbek a globális felmelegedés környezeti következményei, amelyeket inkább már csak enyhíteni lehetséges. A szép új világban *Ki védi meg a jövő nemzedékek érdekeit tőlünk?*, teszi fel a kérdést Lányi András. A válasz, mi magunk. Le kell bontanunk azokat a korlátokat, amelyek a technikai függőség keretei között tartanak bennünket. Áldozatok és önkorlátozás nélkül kell a tömegfogyasztásra

alapozott rendszert megváltoztatni, oly módon, hogy ne a rendszer irányítson minket, hanem mi legyünk az irányítók. Az erre vonatkozó tudást pedig át kell adni a gyermekeinknek és unokáinknak, képessé kell tenni őket arra, hogy teljes életet tudjanak élni. Ennek a vállalkozásnak igen nagy a tétje, hiszen *a tragédia nem üres fenyegetés, az is lehet, hogy már javában zajlik.*

Úgy érzem, a 2020-as év maga volt tragédia, emberek százezrei veszítették életüket, munkahelyek szűntek meg, sokan kilátástalan helyzetbe kerültek. Vajon erre volt szükség ahhoz, hogy kiszálljunk a mókuserékből? Nem vagyok benne biztos, hogy az emberiség képes lesz okulni belőle. Ismerőseim többsége epekedve várja, hogy minden a régi legyen, hogy ismét mehesse-nek közösségbe, hogy legyenek rendszeres baráti összejövetelek, bulik. Most megállt a világ egy geológiai pillanatra, de ha újra lesz rá lehetőség, akkor valószínűleg a többség igyekezni fog visszatalálni a régi kerékvágásba. Pedig valószínűleg nem lenne szabad.

A. GERGELY ANDRÁS

agergelya@gmail.com
címz. egy. tanár ELTE TÁTK

Öt könyv, melyeket talán mindenkinek ismernie kellene

Five books that maybe everyone should know



DOI 10.14232/belv.2020.4.10
<https://doi.org/10.14232/belv.2020.4.10>

Cikkre való hivatkozás / How to cite this article:

A. Gergely András (2020): Öt könyv, melyeket talán mindenkinek ismernie kellene. *Belvedere Meridionale* vol. 32. no. 4. 129–149. pp

ISSN 1419-0222 (print)
ISSN 2064-5929 (online, pdf)

(Creative Commons) Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 (CC BY-SA 4.0)
(Creative Commons) Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

www.belvedere-meridionale.hu

Pocsék rossz cím. Persze csak verzió, de annak roppant gyatra. Az igazi szebb is, simulékonnyabb és piaciabb is: *50 könyv, amit minden baloldalinak ismernie kell*. Szerkesztő Böcskei Balázs és Sebők Miklós.¹ Bőszítő üzenet, mert nemcsak a fogyasztóiség legdurvább tukmálási stratégiájával él, a receptkönyvek, kamatláb-trükkök, kötésminták vagy párkapcsolati közhe-lyek tömegére, szépségtippekre, talpmasszázs-eljárásokra és más bűvészmutatványokra építi címbéli közlés-szándékát, de rögtön szégyenteljes is, amiért ötvenre taksálja a legfontosabb tünemények közé sorolható műveket, nem többre. Mintha ennyi elég is lenne a tudományos és műveltségi fogyasztóiséghez... Mintha azt sugallaná: méterre vett elegáns lexikon-sorozat, mely látszólag azt mutatja, mennyire művelt vagy – holott épp az ellenkezőjét igazolja azonnal! Falnyi méretben vásárolható könyvespolc-tapéta, mely csupán díszlet, s még a fal is

¹ Noran Libro, Budapest, 2015., 306 oldal

elhúzható vagy a lexikonok mögötti fal-béltben sligovicát lehet tárolni mint trezor-titkot...!?

Kiváló üzleti termék ugyanakkor. Ne tétovázz, mert ha ezeket ismered, már vagy Valaki! / Nem számoltam össze, csak becslés, de nagyjából tizenöt-húszezer oldalnyi a teljes készlet! Aki ezt már megreszkírozza, tudatlan ember valóban nem lehet!/. Ugyanakkor több pontról is legfőképpen segít, megpróbál eligazítani, tájolni, mértéket, sőt értékrendet is adni, de nem ám akárkinek, hanem éppen Neked, ha nem ismernéd őket, jó lesz hát vigyázni! Tartsd magad valamihez, ahhoz talán, hogy amiről tartanak valamit, azt tudnod illik, azt „ismerned kell”, mert szégyenbe eshetsz, ha nem így jársz el és nem ennek felelsz meg...!

Bosszantó, miért és mennyire címkéz! Vállaltan, nyíltan fölosztja a világot jobbra/balra, s kiteszi az ablakba a propaganda-füzetet a kötelező pártirodalommal, a leckefüzettel, az iskolázós/leiskolázós megfeleléskényszerrel. S mi van, ha középen állok, ha anarchista vagyok, ha kis-szörösállat párti, ha sokistenhívő, s nem épp „baloldali”. Egyáltalán hol ez a bal? Kinek balján áll maga a könyv, a kiadó, a szerkesztők tandeme, a válogatás érték szempontja? Ha közép-jobbos vagyok, vagy értékonzervatív, pre-romantikus vagy szecesszió-rajongó, akkor máris léphetek tovább, mert nem érint meg a tukmálás? S ha épp belga, akkor most hová álljak, tessék mondani?! Honnan nézve „bal” a bal?

De meg milyen kényelmes is ugyanakkor. Kiválogatja, mit kell tudni, ha „onnan”, a bal felől nézzük, s mit nem, ha épp ellenkező felől. Viszont milyen éleai iskola vagy peripatetikus módszer ez, hogy mintegy előolvassa nekem, mi az, amiből máris kimaradtam? S nem interaktív kérdésekkel, hanem katekizmus-válaszokkal rögtön! Ha egyetlen kiadó katalógusa lenne alkalmi árleszállításkor, még megértem. De így, hogy maga a forrásmunka is háromszáz oldal, amin át az ötven művet ötven méltó ember ajánlhatja...?! Mikorra fogom ezeket ismerni, beszerezni, átolvasni, vizsgázni belőle? S aki vizsgáztatna, melyik másik ötvenet (nem) ismeri? Redukált „száz híres regény”...? Tudni illik, hogy mi illik?

Míndez persze csupán lassú közeledés a kötethez, mely hátoldali szövegében is azt állítja a szerkesztők nevében: „...gondolatébresztő lehet mindenki számára, aki ideológiai háttérétől függetlenül szurkol annak, hogy legyen ismét egy szellemi ellensúlya annak a társadalom-romboló ideológiának, mely napjaink Magyarországon uralkodik. A kötet egy ilyen élő baloldali kultúra felé tesz ötven kis lépést.” A lassú közeledés ötven lépése már megengedőbbé tesz, ha nemcsak a tételezett-kimondott-körülrajzolt baloldaliságot látom magam előtt, hanem magát a munkát, a szerzői kört és a javasolt könyvek lajstromát is. „Szerzőink lefedik a magyar baloldali gondolkodás három generációját, vidékieket, fővárosiakat, külföldön élő és határon túli magyarokat – a magyar közéletben évtizedek óta aktív szerzőket és egyetemistákat egyaránt. Ötven általuk választott és számukra fontos könyvről írtak, melyről úgy gondolták, hogy ismernie kell őket minden baloldalinak. Az eredmény hüen tükrözi a magyar baloldali gondolkodás sokszínűségét. A feldolgozott témák a kapitalizmus meghaladhatóságától a baloldal választási kudarcainak okain át a hétköznapi elnyomás elleni küzdelem lehetséges módjáig terjednek. A baloldal szinte minden ideológiai árnyalata képviselteti magát a centrista-pragmatista ’új demokratáktól’ és szociálliberálisoktól a zöld és feminista szerzőkön át a radikális baloldaliakig. Társadalomtudományos esszék és közgazdasági bestsellerek ugyanúgy recenziót kaptak a kötetben, mint szépirodalmi művek. A kötet érdekes lehet mindenki számára, aki szerzőinkhez hasonlóan valamilyen módon baloldalinak tartja magát. Számukra megmutatja, hogy minden ellenkező jel ellenére létezik baloldali kultúra, léteznek a napi politikai érdekeken túlmutató értékek és léteznek

a ma problémáira adott baloldali válaszok is” – folytatódik a könyvismertető.

Mondjuk éppenséggel – ha valamely „tematikus” vagy tudományterületi bontást csekkolunk, akkor a „határon túliak” igen szerény kis körét fedi le, s messze nem minden téren-tér-ségben-minorításban – de legyen ez immár a „baloldali” látókör spektrumának problémája! Az azonban tényleg előnye és zsánere, hogy nem kimondottan csakis sokszáz oldalas monográfiákat ölel át lelkes könyvtárosként, hanem néhol kisebb írás, esszé, szemléletkör, reflexió, hol világnézeti alapkönyv a tárgya, s ettől valóban körkörös látószöveget zár vagy nyit – ki hogyan olvassa...

Egy újabb lépés, de messze nem lényegtelen közelítés a bonyodalmas eligazodás felé maga a színvonal-tesztelés...: kik írtak bele? S az Olvasó egészen biztosan föloldoz a kényszer alól, hogy teljes névsort adjak itt (mellesleg megtalálja ezt a kiadói ajánló weboldalon, <https://progressalapitvany.hu/kutatasokprojektek/50-konyv-a-baloldalrol/>), de a „szimatminta” vagy „kóstoló” okán nem fogom tudni elkerülni egyesek kiemelését, javallását... A helyzet ugyanis kritikus is, rémisztő is. Legalább egy teljes évre volna szükség, hogy a szimpla olvasáson túl érdemi képet alkossak arról, amit (végül is) nemcsak baloldali aspektusból formáltak meg az eredeti művek szerzői. S ha ugyanabba a betanulási sorozatba illene a feminista mozgalmár pszichológus Borgos Anna és a történész-genderkutató Pető Andrea, a társadalomtörténész K. Horváth Zsolt és a szociálpolitikus-szociológus Ferge Zsuzsa vagy épp Szelényi Iván (ami persze messze nem így van), akkor még ott virul a helyzetkép a politológus Bayer József és akadémiai kutatóintézeti utódja Boda Zsolt, a tudásátadás folyamatában pozíciókat kereső Udvarhelyi Tessza kulturális antropológus mozgalmár és Misetics Bálint szociálpolitikus mozgalmár, Krasztev Péter irodalomtörténész vagy Radics Viktória hasonlóképpen az, esetleg Andor László közgazdász vagy Tamás Gáspár Miklós filozófus felfogás-különbségei között, akik külön-külön sem, együttesen még kevésbé csak azt akarnák közös hangerővel bizonygatni, hogy létezik baloldali kultúra. A szerzői kör valóban lefed generációkat és tudományterületeket, korosztályi tudásokat és összehangolt érdeklődés-mintázatokat, történeti fókuszot és kollektív tapasztalati elemek intenzív válogatását, témacsokrokat és adekvát szakirodalmakat is. Egyszóval az ötven szerző ötven aspektusa végül igen teljes körképet kínál – s amit erről biztosan el lehet mondani: messze nem csak a „baloldaliaknak” kell ismernie ilyen műveket, vagy konkrétan ezeket is! Mondhatnám: korára kíváncsi, tájékozódni nem rest, társadalmi ügyekkel összefüggően tájékozódni nem ózdkodó bárki számára alapművek ezek, nem kell szükségképpen baloldalinak lenni hozzájuk... Sőt, mondjuk példaként néhányat...: ilyen Weiss János filozófus-esztéta írása Herbert Marcuse *Esszé a felszabadulásról* (1969) kötetéről, melyben a 68-as diákmozgalmak és a felvilágosodástól a radikális-utópikus követelések rendszerén át „a bőség társadalmának” kapitalizmusba torkolló kritikai szempontja nem kizárólag a baloldalinak lehet választott érték-példája! Vagy Böcskei Balázs posztmodern szociológiát meghaladó „második modernitás”-elméleti közelítése Ulrich Beck *Világkockázat-társadalom* című kötetéhez (2007), melyben a tudástársadalom utáni „nem tudások” társadalmainak tudott kockázatairól fogalmaz meg szépecske rálátásokat, a „kételyekre alapozott politika” és a hamisított valóságok strukturált rendszere alapján...; vagy Fleck Zoltán írása Norbert Elias *A németekről* (1989) című kulcsművéről, melyben a hatalmi harcok és a habitus hosszú távú (specifikusan német) fejlődési modellje majdnem a civilizációkutatás alapműveként sejlik föl; Fehér Renátó esszéje meg Bálint György 1930-as években fogant *A toronyőr visszapillant* (1961) közép-európai közírói morál extrém

módon korrekt megjelenítődésének ad hitelt... – mindezek még csak nem is az eredeti szerzők (mikor, hol, miért éppen...?) baloldalinak minősülő munkáiról szólnak, s messze nem a „baloldaliság” polgári/szocialista/kapitalista/posztmodern értelmében vett analógiával! Durvábban fogalmazva: a kötet a gondolkodni akaró, mérlegelni próbáló, eligazodni szándékozó, fogalmak rendjében tisztábban látni megkísérlő kulcsműveket sorolja, s jóval kevesebbet, mint kellene, de épp annyit, hogy idénre már elég legyen!

Igen, vannak vallottabban „balosok” a névsorokban, akár a körüljárt művek szerzői, akár a kötet szerzői között is. De nehéz kérdés lenne, miért nem(csak) baloldali Tamás Gáspár Miklós elemző esszéje Guy Debord *A spektákulum társadalma* (1967) című munkájának bemutatása során, amikor éppen a konvencionális besorolások és rágalmazó belemagyarázások képtelenségeivel hangolja föl elemző oldalait, és szembeállítja a magamagától baloldali Louis Althusser kritikai szempontjával, az amerikai „cultural studies” besorolási mutatójával, a marxista osztályelmélet letapadtságának posztthegeliánus szemléletével és a posztfrankfurtiánus rendszerszemlélet- vagy életvilág-interpretációkkal, a totális eldologiasodás filozófiai megközelítéseivel kiegészítve. Vagy hát messze nem a bal/nem-bal osztottság jegyében hangzik Radics Viktória írása Radomir Konstatinović *A vidék filozófiája* (1969) fogalmi hálójáról, melyben a „törzsiség”, a provinciális közösség, a „Másik Szerbia” identitás-változási játszmáinak „tapasztalatvilági” érvényességéről szól kellően a fölhangolt fohászokodás elemző erejével, amiképpen Mátyás Eszter sem tehet mást, amikor Dragomán György *Máglya* (2014) kötetének szavait, a menekülő írórsort a romániai életvilágra rászakadó szabadság légkörében, a diktatúra alóli felszabadulás lángoló pillanataiban épp pusztulni látszó örökség apoteózisát a visszapillantás nyugalmaival már rögzíteni képes képtelenségét villantja föl.

Ezek szerintem nem „baloldaliságok” és nem is „baloldaliaknak” való könyvespolcok anyagai. Viszont lenyűgöző munkák egyenként is, lenyűgöző munkákról, melyekben még a hitek, tudások, elemző tapasztalatok úgy vannak jelen, mint emberi lények válaszai a világ kérdéseire. Alapkönyv. Velünk a helye. Böröndben vagy éjjeliszekrény-polcon, szakirodalmi ajánló gyűjteményben vagy nagypapának karácsonyra..., mindegy is. Fontos munkák fontos munkákról. Olyanokról, amelyeket Mindenkinek ismernie kell. És így már – jelezzük okvetlenül – jobban is lehet ismernie, mert van, ki érdemben javasolja, ezt indokolja, elbeszéli, elhitei, levezeti, illusztrálja, személyes felelősségével és esszé-tónusával adva hitelt az értékelésnek, kiemelésnek, könyvespolci ajánlatnak.

Írásom címe korlátozó is, kiterjesztő is. Ötven könyv helyett itt most csak ötöt szemlélek, melyek újabb ötvenek felé kalauzolnak. Valójában talán csak kötözködni akarok, miért ötven, miért baloldaliaknak, miért csak ennyi és így – de az is bizonyos, hogy a nem közvetlenül „iskolás” célra, nem oktatási forrásanyagként katalogizálható piaci szegmens számára, hanem érdeklődők százezrei kedvére összeválogatott elemzések és olvasatok valóban egy évszázadnyi gondolatársítást szállítanak számunkra. Mégpedig nem túl gyakori az efféle progresszív megoldás a kortárs, a versengő tudáspiacon.

Bal, vagy nem-bal, mindegy is. Kell az ilyen könyv. S nemcsak a progresszióhoz! A címe meg olyan, amilyen – elég sejteni, vagy tudni is kell, mi van mögötte...!

CIVILIZÁCIÓS VILÁGKÉP, VÁLSÁG-MAGYARORSZÁG, KAOTIKUS DEMOKRÁCIA PARAZITA ÁLLAMMAL

A 2015-ben alakult Progress Alapítvány a progresszív (köz)politikai és civil törekvések támogatására, elemzések készítésére, könyvkiadásra, szakmai továbbképzésekre fókuszál Budapesten, kötetSOROZATA pedig valamely „új múlt” kialakítására, mérlegelések és értékelések elvégzésére vállalkozik. Jelzett céljaik között valamely „új *Gyorsuló idő* sorozat” kezdeményezése is fontossá vált, olyan személyiségek értelmező és népszerűsítő tematikaival, mint Balázs Péter európai kitekintése, Andor László jóléti európai modellek és válságok felé tájékozódása, Mellár Tamás vagy Kiss Ambrus Fideszvilágot értékelő gazdasági és politikai összefoglalója, további más szerzőkkel és témakinálattal. Ezekre majd még sort kerítünk,² egyedileg is kiváló munkák, sorozatként pedig direkt kihívásokkal lepik meg a politikai történésrend iránt érdeklődő, és eligazodni is képessé váló olvasókat. Ágh Attila több témakört is átfed (több kötettel), ezek közül itt a civilizációs paraméterei közötti válságkérdések kulcsproblémáit fogom érinteni. Lévéen szó tehát „jövő a jelenben” elkötelezettségről, (meg az ebbe szükségképpen illő politikaelméleti esszéműfaj megannyi lehetséges tónusa melletti figyelemkeltő programosságról), ezt a széles szakirodalmi bázison álló tudáshorizontot nyilvánvalóan csak megidézni lehet, nem pedig továbbadni. De mert ezt a megidézést és továbbadást Ágh méltó módon meg is teszi a kurrens szakirodalomra támaszkodva és esszéformában tálalva a lényegét, elegendő itt csupán néhány hangsúlyra fölhívnom a figyelmet. S ha nem is az első vitairat, de nem is utolsó a tervezett sorozatban, így futtában s alkalmmal is érdemes „időkép” lett Ágh Attila könyve, a *Civilizációs válság Magyarországon*.³

Egy önálló fejezetként is megálló bevezető, valamint rövid, összegző, az „új jövő ígérete” és „az európai civilizáció felé” kitérés utószava között két nagyobb fejezetben taglalja Ágh a hazánkban eluralkodó „új múlt” állapotait mint *kaotikus demokrácia* és *Európától eltávolodás* diagnózisát. Az előbbi konstellációt az „egymást kergető társadalmi válságok” magyar hullámasújtjaként, valamint az „elhúzódozó politikai válság” következményeként „a kaotikus demokrácia összeomlása” formájában definiálja, az utóbbi, európai távolodást a „parazita állam és az új politikai osztály” kialakulási stádiumaként, továbbá a „végkifejlet: a zsákutcás fejlődés és a civilizációs válság” fejezetekben demonstrálja. Ezzel részint le is írtam a kötet tartalomjegyzékét, kulcsszavakban kiemelve a tagolását, részint talán üzenetét is. Ámde ha ily egyszerű lenne, még vitairatként sem írt volna százharminc oldalt a részletekről. Márpedig szándéka szerint vitairat ez, melyben a rendszerváltást követő állapotainkat nem csupán valamely gazdasági-társadalmi és a politikai válságok keresztútján föllelhető állapotként mutatja be, hanem „az új múlt” felfedezésével kezdődő, jóval mélyebb, sőt „a magyar társadalom szövedékét romboló civilizációs válság oldaláról” kívánja megmutatni meglátásait. Ennyiben is a szükséges „gondolatrendszer-váltásra” igényt formálók hangján szólal meg, „a csodák évében”, 1989-ben könnyű álmot ígérő képzelgést lát kiindulási tévedésnek, „nyugatias tévedést” vél az európai változások fősodrában meghatározhatónak, s ebbe a vitairatba számhatónak, amit persze a rögös úton előrehaladás nemigen tudna cáfolni. Ágh sikertelennek látja az uniós felzárkózást, csalódottnak a

² Részletek a részletekről itt: <http://progressalapitvany.hu/>

³ Noran Libro, Budapest, 2018., 130 oldal

társadalmat, s a 2010-es években immár megfogalmazható, hogy „a tömeges elkeseredés cunamija elsöpörte a demokrácia gyenge épületét” (9. old.). „A 2010-ben belépő bársonyos diktatúrával és homlokzat-demokráciával szemben, amelyben a gazdaság, a politika és a média területeinek összekapcsolásával és együttes foglyul ejtésével egy új típusú önkényuralom jött létre, letérve az európai fejlődés főútvonaláról és éles konfliktusokban szembefordulva vele. Kialakult a demokráciát kiüresítő egypárti politikai kormányzás, amelyben a demokrácia egyes formális elemei csak díszletként, homlokzatként maradtak fenn, s vele a ’vállalati kormányzás’ rendszere, amelyben a parazita politikai osztály és annak vezető fideszes oligarchái úgy irányítják az országot, mint egy nagyvállalatot, beleértve a média közel teljes kontrollját is. A könyv kitér a jövő ablakait, és megvizsgálja a demokrácia visszaállításának alternatíváit, főleg a fiatal nemzedék szemszögéből” – szól a kötet ajánlója.

A körvonalak, e kötet célja és a tartalmi vázlat azonban csupán egy vetített képes előadás háttérképei, ugyanis az interpretáció árnyalatai jóval fontosabbak. Lehet kérdőjel mögé rendelni az „oligarchák” megnevezést, vagy lehet az európai fejlődés demokratikus útval-tervét tévútnak minősíteni, a „kaotikus demokráciát” politológus fecsegésnek beállítani. De ami lényegesebb: ki beszél, mit mond, miért is mondja, kinek szólóan teszi...? S e téren Ágh Attila utóbbi időben főként külföldi platformon publikált írásai részint megalapozott, szakmai szintéren is hiteles válaszlehetőségek keresését, európai kontextusú politikatudományi válaszok megalapozását várják el és részben adják is, részint a hazai közpolitikai gondolkodásban vállalt reflektív szerepét teszik indokolttá. A Szerző filozófus pályakezdése, kultúratörténész érdeklődése, magyar és franciaországi diplomája, Filozófiai Intézetben kezdett akadémiai pályája, a Corvinus (egykor Közgazdaságtudományi) Egyetem politológia tanszékének vezetőjeként eltöltött évtizedei, elméleti kutatásai, akadémiai doktor státusza, számos külföldi vendégprofesszorsága, tizenhat magyar és huszonhárom angol nyelvű kötete nehezen teszi lehetővé, hogy korszakos diagnózist bárki is „újságírói” leleménynek vélje. E civilizációs válságkötet ezért nemcsak valamely progresszió sürgetésének lenyomata, hanem olyfajta értelmiségi felelősséggel formált vádirat is, melynek látható tétje a máskéntgondolás sürgetése, a feladattudatos jövőépítés és a tudományosan megalapozott jelenkritika. Talán némi szubjektív túlzással úgy is fogalmazhatnám: ha itt újfeudalizmus épül éppen – amit igen sokan állítanak –, akkor ennek civilizatorikus válságképleteire vonatkozó kritikai felülnézete egyfajta új enciklopédizmus törekvése is lehetne, s a kortárs politikafilozófia szótára néhányak törekvéseként „egy új Enciklopédia” fogalomtárával kezdeményezett máskéntgondolás láttatja a hanyatló királyság intézményének fogalmi elvitatását... Európai kontextusban mindez ma másképpen hangzik, mint a francia felvilágosodás idején, de hazai dimenziók között, s a Szerző kötetében (külön könyvjegyzékben ugyan nem szereplő, viszont utalásai mögött ott regnáló) modern politikaelmélet tükréeként mégiscsak helye van tehát a közpolitikai elemzésekben.

Nyilván nem tisztán politikaelméleti kérdés, hanem inkább kultúratörténeti és erősen társadalomtudományi, hogy civilizáció-e még (vagy az lehet-e alapjaiban), ami mostanság tényleges válságban van? S ha – mint azt bevezetőjében Ágh rögzíti is – a civilizáció fogalmaként „a társadalmi univerzum egésze-teljessége, a nagy társadalmi intézményektől a mindennapi társadalmi szokásokig, a gazdaság nagy elkülönült szférájától az összes emberi tevékenységekbe beágyazott kulturális normáig és ideáig” minden egyben értendő, akkor a Polányi Károly vagy Norbert Elias fogalmi alpművével összehangolt gazdasági-társadalmi-életmódbeli

működésrend mint újabb útvesztés zsákutcája eléggé fenyegetően hat. Ágh hangsúlyozza, hogy az 1989-es lehetőség-nyílás egy európai főútvonalhoz csatlakozással kecsesgett, amivel nem tudtunk élni mint rendszerváltó alternatívával. A hiányérzet ma már „gondolatrendszer-váltásra” késztet, hogy „az ’új múlt’ nehéz vállalkozása és az ’új jövő’ keserves kimunkálása ne simuljon bele a megszokott háttérzajba a hazai vitákban”. Az uniós csatlakozás mint felzárkózási esély nemcsak a társadalmi-gazdasági mélységekben vált szükségessé és korszakossá, hanem válságkezelési modell igényével is jelen van, mert „politikai-jogállami válsággá fokozódott, és mindinkább civilizációs – mondhatni kulturális vagy ’humán’ – válsággá mélyült” kudarcos átalakulást kellene kövesse a kritikailag feldolgozott múlt, a negyedszázados keserves tapasztalat is a demokrácia értelmezése terén, valamint mindez magyarázat is arra: miért ment tévútra és miért romlik régiókon belül is az ország pozíciója (8–9. old.). E halmozódó hátrányos helyzet civilizációs válságként három kérdéskörben vizsgálendő: 1) az abszolút, relatív és a „decivilizáció” deficit formákban-fázisokban megjelenő mivolta terén; 2) a formális és tartalmi európaizálódás és demokratizálódás ellentétében és a szembefordulás módjaiban; 3) az európai civilizációs fejlődéssel szembefordult magyar kezdemények „de-európaizálási” alapelveit tekintve. A magyarázat-keresést a közelmúlt huszonöt évünk mélyebb és rendszerezőbb áttekintésével kell kezdeni, szembenézve „az abszolút deficit fogalmával, ami abban áll, hogy a rendszerváltás pillanatában már jelentős történelmi deficitet halmoztunk fel Nyugat-Európával szemben” – így nem mellőzhető, hogy „a 2010 utáni rendszer sajátos természetét ’rendszer-visszaváltását’, mint az új típusú ’báronyos diktatúra’ vagy ’homlokzati demokrácia’ kiépítését” a Fidesz-rezsim uniós értékekkel szembeni eljárás módját elemezni próbáljuk. „Az elmúlt negyedszázad történetének ez a harmadik szakasza hozta meg a demokrácia társadalmi-gazdasági és politikai válságának civilizációs válsággá mélyülését” (11. old.).

Ez az Európába visszatérés, avagy ennek reménye a rendszerváltó időszakban „az európai álmod sugározta felénk”. Akkoriban Claus Offe is, Ralf Dahrendorf is mintegy előre jelezte azt az ördögi kört, amelyben a történelmileg örökölt civilizációs deficit majd az európaizáció problematikájába torkollik. Itt a visszatérés „triumph” és „trauma” közötti állapota, a nagy öröm és a mély szomorúság kettőssége már láthatóan a magyar hullámvasút útját jelzi „a kaotikus demokrácia és a báronyos diktatúra között”. A korábbi gazdasági válsághelyzet (kilencvenes évek) a kétezres évekre a politikai válságba csapott át, „mivel a széles társadalmi elégedetlenséget a jobboldali szélsőséges mozgalmak már 2006-ban kihasználták a demokratikus rendelleni rohamban” (11–12. old.). Sikerült „átpördülnie” a magyar változásoknak a jogilag korrekt európai intézményrendszerből a válságról válságra haladó, a válságot önkorlátozással kezelni képes EU-stratégia útjáról a saját út hiányával együttes tévútra, mely az európai útkövetésnél sebesebb iramban, de a jóléti állam stabilitását sajátos technikával kikerülve, a „civil társadalom” modelljét egy „családi” premodernitással helyettesítő irány felé tereli, ahol az alapítványoknak nemhogy segítő feladata nem lehet, de a gyenge vagy hiányzó állami funkciókat és a meggyengült középosztályok helyzetét még csak pótolni nem tudhatja, ezért aztán egyenesen ellenségkép lett belőlük. A „jogász integráció”, mely önmagában is csak alig, a tagállamok kooperativitását tekintve még sokkal sekélyesebben sem lehetett társadalmi tömegekkel támogatott útirány, mint azt a relatív deficittel nem számoló uniós tervezők elgondolták: a kohéziós funkció sem nyerhetett teret, és a kontrollmechanizmusok meglétének bolgár vagy román voltát a belépési tárgyalások sem követelték meg a korábbi magyar útkeresés esetében. Sőt a nagyobb

történelmi hátrányokkal induló Kelet-Közép-Európa nem követhette a régebbi, déli tagállamok csatlakozási irányát, így ha az „útfüggőség” kérdését nézzük, kontinentális tektonikai ütközéseket találunk inkább, semmint harmóniákat. A régi európai határ az Elba vonalán volt, ez a határ most átcúszott egy „belső Elba” vonalába, ami egyszersem akadály is a nyugati szférához csatlakozásnak. Mindez „a saját súlya alatt összeroppanó európaizálásnak” következményeivel járt, „szemben a sikeres demokratizálódásnak az önmagát felerősítő modelljével”, a fenntartható fejlődés forgatókönyvével (16–21. old.). „A magyar alkotmányos intézményrendszer külsőleg és formailag teljesen európaizált volt, de csak a homlokzata, nem pedig belső tartalma és működése szerint, mert nálunk nem befogadó-inkluzív, hanem kitagadó-kirekesztő demokrácia jött létre, és nem integráló, hanem a polarizáló társadalmi fejlődés indult be. Ez vezetett el a mostani szembeforduláshoz az európai értékekkel („de-európaizálás”), és 2010-től már az építkezés logikája helyébe a rombolás logikája lépett, a menetrend a demokratikus rendszer leépítésével idebent, az uniós konfrontációval és a jogállamiság megsértésével odakint járt eredménnyel, s így megtanulhattuk: a „liberális demokrácia” jó, „a demokratikus jogállam is szép, de az egész épület újra a fejünkre dől, ha nem alapozzuk meg a részvételi demokráciával és a mindenkit átölelő szolidaritással” (21-22. old.).

A kötet belső íve ekként jut el a múltbéli képzetek és státuszképletek felől a pokoljárás utáni állapotig, az újabb rendszerváltás, az újrakezdés esélyei, a civilizációs válság utáni lehetséges állapotok belátása felé. A kötet középrésze „az egymást kergető társadalmi válságok”, a kaotikus demokrácia összeomlási folyamata, az új politikai osztály kiépülése és a parazita állam rendszerszintű megerősödése tükrében vázolja föl az Európától távolodó útválasztás újabb „zsákutcás fejlődés” felé vett irányát és az ebből fakadó civilizációs válság tüneteit (23-93. old.), majd a civilizációs deficit regionális kihatásait is felvázolva a puha és kemény populizmusok közötti szakaszokat, a versenyképesség romlását, a „külső közéleti” viselkedés és a „belső kulturális értékrend” közötti feszültségek, a mikrovilág elboldogtalanodásának fázisai során a kulturális elsivatagosodás, a megosztott értelmiségi értékrendek és a mozgalmi társadalom kezdeményei okán bekövetkező „mély generációváltás” időszakáig követi az „Új Világrend” kialakítását, a civil társadalom ébredésének reményét, amely a Fidesz éhes farkasainak klientúra-rendszerét kellene megbontsák, vagy menekülésképpen végleg elhagyják majd a drasztikusan csökkentett jóllétiség feltételrendszerét (94–120. old.).

Ágh Attila könyve mentálisan kihívó, morálisan pedig sötéten lehangoló. Megannyi pontján apró „kerekítéseket” érzek benne, (így például a civilitás és civilizáció egymásba vetítése, klasszikus szakirodalmának saját szótárba építése, a civilizatorikus „mikrotársadalom” kultúraápoló és értékátadó funkciójának elnagyolása, egy modernitás-kori civil világ klasszikus civilizációs díszletek közötti szcénája – amihez éppen korai civilizációkban tett időutazásai és polgári történetfilozófiai kritikái adnak biztos alapot) – mindezekkel együtt éppen a vitaanyag-jelleg, a nem lezárt, hanem elmetornáztatás révén jövőbeli korok képzetének feladattudatát sugalló zsánere teszik korszakos kihívások elméleti forrásává. A progresszió lehetségesen végiggondolandó, a haladás hitének esélyeit még megfontolásra ajánló összhatásúvá. A kötet kisugárzása olyan, hogy kényszerítően kell végiggondolnunk szinte közben is, összecsukása után is, vajon nem utolsó pillanat volt-e, amikor ezt még meg lehetett írni, avagy inkább: amikor még érdemes volt megírni...?!

FÉLRESIKLOTT RENDSZERVÁLTÁS – ELVESZÍTETT JÖVŐ

A mindenkori jövőre fókuszáló ábrándok vagy utópiák egyik lehetősége a vágyképek, víziók és remények célképzete, másik bázisa az elszámolás alapvető programja szokott lenni. Képzelt „végpont” vagy kiindulópont, célhely vagy startvonal vázlatrajza. Ugyanakkor talán minden progresszió annyit ér, amennyit összhatásaként és energetizáló sikerként el tud számolni, azonnal, vagy legalább utólag. Néha csak annyit, amennyit a folytonosan aktív regresszió totálissá válásában csökkentő, visszatartó, tompító ereje érvényesülni enged... A Progress-sorozat talán még ennél is többet sugall: alapszinten ugyanis azt a képzetet tükrözi, hogy van értelme halasztó hatályú vagy a lehetséges jövőben még reményt látó bármely képzetnek, esetleg aktivitásnak, akarásnak, reményformálásnak is. Mellár Tamás könnyedén bölcs kötete pontosan ilyen impressziót ígér. *Elvesztegetett évek* címen jelent meg a könyv, s alcímében a lehetséges célpontot is „haladás-kérdéssé” teszi: *Gazdasági helyzetkép és kilátások a Fidesz nyolcéves kormányzása után*.⁴ A Szerzőt talán sosem kellett „félteni” attól, ne lett volna markáns értékelése, konzekvens véleménye, vitát provokáló és vitastílusban is karakteres állásfoglalása szinte minden helyzetben – lett légyen ez kormányfőtanácsadói szerep, egyetemi oktatás a makro-gazdaság tárgykörében, Statisztikai Hivatal elnöki posztja vagy elmaradottság-kérdések tárgyalása. Mostani könyve, melynek a sorozat kötetei mintájára a „népszerű” politikatudomány, haladó gondolkodás és értelmezésre serkentő vitatkozás a célja, a maga áttekintő rövidegében is tükrözi az opponens álláspontot a második és harmadik Orbán-kormány gazdaságpolitikájának, irányítási rendszerének egészéről, az előzményekre épülő „jelenpolitikáról” és a „kétharmados” győzelem utáni korrigálandó „rendszerváltás” igényéről, az államiság és a gazdaság új pályára állításáról, felzárkózási programról és ennek „unortodox” elveiről. Viszont – hogy a kötet summázatát tükrözsem rögtön – ez a gazdálkodási kilátás-formálás nemigen sikeredett az államrend egésze szempontjából, mert a piaci rendszer kiépülése helyett csak egy rigorózan haszonelvű és önérvényű ál-ortodoxia uralkodhatott el, mégpedig a visszafeudalizálódás révén, mely nemhogy nem hordoz modernizációt, de a felzárkózási programot megtorpanássá változtatta, ezt visszaesésre épített nyereszkedésre, a feltörekvő kelet-európaiságot pedig a NER hatalmi céljainak primér kiszolgálására állította be a mindenütt jelenvaló és értelmetlen központosítások automatizmusaival. Gazdasági stabilitás és progresszív célok állnak a kormányzat „történelmi bűnével” szemben, a világgazdaság kedvező hatásait is csupán az uniós támogatások mechanizmusainak kisajátításává sikerült „modernizáció” látszatával átformálni, a piacgazdaság sok száz évét a magángazdagodás rövid időszakára sikerült átváltani, amiben a progresszióknak csupán annyi esély jut, amennyit a friss hatalmi elit ideig-óráig saját haszonkulcsával még kezelni hajlandó...

Mellár egyszerű szerkezetben, áttekinthető folyamatrajzban mutatja be az előzmények hatásait egy történeti folyamat három lépcsős vázlatával, s az útfüggőségi és elmaradottsági trendeket 1870-ig visszatekintve a bevezető fejezetben a modernizációs prognózis nemzedékenkénti romlását is tükröző összképet kínálja, amire azután a második fejezet „félresiklott rendszerváltás”-kérdése épül. Itt a válság és transzformáció, duális gazdaság és fogyasztási kínálat-visszafogás, alacsony produktivitás és működési-szabályozási merevségek (száz év után) újra visszatérő rendszerét mutatja meg, beleértve a mentális készségek, rugalmatlanságok, haszonelvűségek „nem-klasszikus” rendszertipológiáját is. Ösztövért egyszerűsítéssel az öt nagyobb fejezet (és a

⁴ Progress könyvek, Noran Libro Kiadó, Budapest, 2018., 100 oldal

kilátások reményeit sejtető befejező felhangolás) közül legalább négyben ezt a falsul értelmezett vagy erőszakkal-látszatokkal értelmezett modernizációs felreértést ábrázolja – csöppet sem kímélve a belátható trendek minőség-nélküliségének, közhaszon-ellenességének, priváthaszon-hangoltságának és „unortodoxan” felháborító mivoltának kritikai értékelhetőségét. S lehet ugyan (a GDP-adatoktól vagy bizonyos mutatók ábrázolhatóságától megrettenő) bármiféle olvasói értetlenségre számítani, de Mellár csöppet sem kíméli az esszé lehetőségei közötti adatközléseket, minősítéseket, pontosságokat, a hatalmi célok és mérték bírálatát, a teljesítmény nélküli „fejlődéselv” képtelenségének értékelési indokoltóságát, a NER-rendszeri álstabilitás és közhasznúság minősítési elvek szerinti rendszerelemzését úgy kezünkbe adni, hogy ne kelljen minduntalan árindexek, foglalkoztatási egyensúly-komponensek, növekedési mutatók derivátumait szemünk elé tolnia, mégis az áttekintés érvényességét hitelesítse velük.

Mellár kötetének talán elsődleges erénye is, hogy a közérthető, esszé-jellegűen szakszerű gondolatok és okfejtések nem „megterhelik” vagy önellentmondásra serkentik, hanem gondolkodni készítenek bárki olvasóját. S lehet persze úgy lapozni, hogy a fájdalmas látkép minden részlete a jelenlét, a cselekvő aktivitásunk hiányát tükrözi, meg úgy is, hogy „a NER értékes éveket vesztegetett el azzal, hogy a hatalmi céloknak és rövid távú politikai stabilitásnak rendelte alá a gazdaságot”, emiatt pedig felelősség, sőt vádirat kellene-illene várjon rá. De ennek momentán esélytelen mivolta még nem indok arra, hogy „a NER rendszeréből fájdalmasan hiányzó esélyteremtés rendszere” ne legyen maradandó „történelmi bűne” az orbáni rendszernek, mely „a kedvező világgazdasági és nemzetközi helyzet, valamint a jelentős európai uniós támogatások révén kialakult páratlan lehetőséget nem a magyar gazdaság modernizálására és a nemzet felemelkedésének elősegítésére használta, hanem a saját hatalmának bebetonozására”. A látens tervutasításos rendszer évszázados mivolta, a bürokratikus túlhatalom ugyancsak másfél évszázada ráadásul részben a magyaros mentalitás csökevényei, a belenyugvás, át/ráhangelődés, megúszni és túlélni próbálkozás régről hordozott mintázatai mentén rendezi el a társadalmi-gazdasági-ideológiai feltételrendszert, s ez sem mutat valaminő radikális változások felé. S már az Előszóban is jelzi: a magyar közállapotokról lehetséges „kincstári optimista” válasz éppúgy nem ad értelmezési okot az ismét „utat vesztettünk” élményére, miképpen a gazdaságkritikai aspektus vagy a történelmi időből keresett analógiák kész képletei. Fontosabb ennél, hogy a gazdaság elméletének, a teoretikus vagy kritikus értelmiségnek, a rendszer önnön szereplőinek lehessen önálló válasza az unortodoxia elfogadására, a felzárkózási és modernizációs esélyek eljátszásának miértjeire. Maga Mellár is ezt keresi: a „második Orbán-kormány ideológiai modelljére”, a centralizált gazdaságra ráépülő képtelenségeket éppúgy problematikusnak látja a harmadik fejezetben, mint az „egyensúly és/vagy növekedés” kérdéskörére adott „unortodoxia modelljét” a negyedikben, vagy az „eredmények színe és fonákja” állapot rajzát az ötödikben. A versenyképességi rangsorokat, költségvetési index-mutatókat, ésszerűtlenül működésképtelen nagy rendszerek hektikus, alkalmi és kiszámíthatatlan kapkodásait a NER éppúgy nem tekinti elméleti hiányosnak, mint ahogyan sikertelennek sem. Viszont az egyközpontú és félkarú irányítgatás egész rendszertelensége olyan hosszú távra tökéletlen perspektívákat rajzolhat elénk, melyek evidens vesztesei nem mások, mint a kortárs magyar valóság eltérői, a korszakos rögtönzés kiszolgálói, a fennhangon nem tiltakozó és megtűrő attitűdöt mutató közviselkedési modell továbbírói. Itt és most idézetek nélkül, de sűrű tanulságokká fonva a kötet üzenetét, talán az ötödik fejezetre (gazdaság, foglalkoztatás, egyensúly, infláció, kamat, adóztatás, árfolyam,

oktatás és egészségügy mint alaphiány) már hangsúlyosan jellemző egzaktumok üzenet-értékét is, a hatodik fejezet „továblépési lehetőségei” felé vezető reményteljesebb tónust éleszt: a kötet olvastán két esély kínálkozik, elsőképpen a marginalizáltság, sikertelenség és ennek történelmi okokkal magyarázható útvesztési tényanyaga, kiegészülve a sikerképes kormányzat bűv- és hódoló-körével, a magyar mentalitás életképtelenül satnya (ámde annál folytonosabb) változataival és a manipulálhatósági gépezet eredményességével..., a másik esélyre konkrét választ Mellár nem ad (93-97. old.) az optimistán záró „továblépés lehetőségei” fejezetben. Lehet ez szerzői retorikai fogás, lehet beletörődő közgazdász gesztus is – mindenestre az utolsó három oldalon a Szerző még rásegít egy „mi a teendő” típusú megoldásprogrammal, ám ebben (számomra csöppet sem meggyőző, kicsinyég talán politikailag hangolt racionalitással) a pártszerveződések, az összefogás, a felvilágosítás, az érdekcsoportok áthangolása s hasonlókkal kecsegtet a végső reménytelenséggel dacolva. Csupán lekerekített kritikai felhang ez tőlem – de nem lettem meggyőzve...! Az egyszemélyi akarattól, s ennek parttalanságától függővé vált egész államiassult apparátusi világ sem lett megfenyegetve, áthangolva, ellenzéki oldali eszélyesség nevében felhomályosítva. Sajnálom is ezt, de belátom a szerzői visszafogottság tónusának racionális mögötteseit, ennél fogva azt is: a „mi a teendő?” kijelölésére nincs fixált útvonalterv és cselekvési harmónia, a jövő gyermekkorában belátható perspektívák pedig csupán erőteljes visszafogottsággal redukálhatók arra, hogy „Csak akkor haladhatunk előre, ha tudjuk, hol vagyunk most, és milyen irányba akarunk menni, továbbá hogy milyen nehézségekkel kell számolnunk...”.

Lehet – mint nyitó mondatomban jeleztem... – a Progress progressziós hatástanulmányai, kötetei sejtetik a jövő reményét, de ezúttal mintha mégis csupán annyit üzenne Mellár konkrét könyve: a totális regresszióhoz képest már a minimális progresszió-gondolat is felelőtlen ígéret, amivel óvatosan kell bánni. Magam is óvatosan bántam a kötetel, és számos kiváló megfogalmazása dacára is hitelesnek tetszőt olvastam benne, nem pedig valamely gazdaságpolitikai jóslatot. Az elért olvasmány-hatás tehát a fejlesztő remény, a progresszív képzet, a programos türelem, a belátó bölcelem serkentése. S végső soron ez is lehet progresszió eszköze, célja, mondandója.

Ma még... – jelzem. De holnapra, hátmég jövőre ez már kevéske lesz. Azt viszont talán majd a Progress újabb kötetei sejdítik meg velünk, merre az arra, s hogyan az úgyan...

A GOOD PRACTICE ELLENOLDALÁN – AVAGY VEZÉRDEMOKRATIKUS KÖZPOLITIKA

Mikor még a minimális progressziót és a közpolitikai időt is alig mérték a pragmatikus politikai sikerrel, akkor már idejében fölsejlett, hogy bátortalan és szociábilis kormányzati tervek vagy akciózások nemhogy közjóra nem vezetnek, de egyenesen a válságosságba terelik a népek jobb jövőjének esélyeit. Nem először, s nem csupán minálunk volt ez így, de a „szociális állam” kivénhedi koncepciója nemcsak meggyökerezni nem akaródzott a rendszerváltó Kelet-Európában, hanem még ráadásképpen a legdurcább daccal legott önmaga ellen is fordult a Fidesz színváltásai során. Avagy hát ha nem is önmaga, de a „köz” ellen, melynek első kormányzati ciklusától ügyes befolyásolója lett/lehetett, ugyanakkor egyre kíméletlenebb magánosítója is.

Volt ugyan még halovány szó valami reformléptékű változtatási igényről a 2008-as szociális népszavazás előtt – de ez feledhetővé lett, s azóta mintegy semmiféle kockázatos elmozdulás szóba nem jöhetett. Sőt, a szociálisan (elvben) érdekelt elitek menedzseri készsége akár változást is előkészíthetett volna, csakhogy ezt egyhamar belátták: elég a közpolitikai felelősséget a háttérbe szorítani, s a maradékot lehet akár vészvillogóval is megoldani, ám semmiképp sem reformálni kell a szociális szektort, ha nem akarna a Jó Állam belebukni a megértő üzemmódba és prekaritárius felelősségvállalásba.

A „jót s jól” klasszikus állameszménye még valami felvilágosodásos tévképzet emléke maradhatott, vagy korai angolszász-amerikai tanmese, azonban semmiképp sem lett a modern magyar (sőt Magyar) kormányzásé. A közpolitikainak gondolt, vagy ekként megnevezett divatos „jótevői” attitűd világos módon vált a lehasznált múlt feledhető örökségévé – s valljuk be, helyette mennyire sikeres gesztussá lett az „értékalapú kormányzás” lendületes elutasításának gyakorlása. A „Jó Kormányzás” mint korszerűtlen „idea” fogalmazódik meg Kiss Ambrus *Rossz kormányzás Fidesz-módra* című kötetében,⁵ s olyan kötelmekkel vagy illedelmekkel terhelt masinériaként, mely demokratikus és együttműködő államokra épülő stabilitást kínál, nyitott és partnerségre elszánt marad, hatékonysága és elszámoltathatósága alapfeltétel, jogállamisága és politikai konzisztenciája magas szintű állami normák képviselőre, parlamentáris biztonságra és érdekegyeztetésre számít a politikai résztvevők köreiben, erőszakmentességet és plurális arculatot garantálna a közügyek képviselőiben vagy védelmében. A nyíltság jegyében azonban más alapszabály (sőt alaptörvény és alapszintű, de alkalmi módosításai) születtek, tehát a társadalmi párbeszéd helyetti megoldások egyre nyíltabban csak a vagyoni zsákmányszerzésre, politikai gyarapodásra, teljes pályás letámadásra álltak be.

Kiss Ambrus az egészségügyet mint „mozdulatlanságra kárhóztatott rendszert” elemzi (29–45. old.), az oktatást mint létfeltételt tekinti (47–64. old.), a szociális kasszát, munkaerő-politikát és nyugdíjrendszert mint a lehetséges jövő biztosítékainak három sarkpontját határozza meg (65–84. old.) és taglalja részletesen kötetében. A jól kormányozni nem óhajtó, szociálisan megfelelni nem tervező, jövőképzetekkel okszerűen nem rendelkező állampárti berendezkedés a 2010 utáni években még véletlenszerűen szót emelt ugyan a Jó Állam koncepciójáról, mi több: kommunikációs kampányok révén még esetleges kérdéskörökben is alkalmi alkukra késznek mutatkozott – de a 2014 utáni időszakban immár egyértelművé vált, hogy semmiféle jó kormányzásra nincs esély, nincs is szükség, sőt aligha volna ehhez kormánypárti támogató is. Így aztán a harmadik Orbán-kormány Fidesz-narratívája szerint eredendően is bukásra ítéltetett a jó kormányzás bármely változata, s ami még a kormányzás eredményességének tesztje lehetne, az maga lenne a jó kormányzás végleges halála... Persze csak virtuálisan, mert az önmeghatározás minimuma, hogy mindazt, ami mi vagyunk, a lehető legjobb világok formálójának, étékelését pedig az elfogulatlan lelkesültség alapállapotának nevezzük.

Ennek okán a kötet a lehető legkevesebb kételyt hagyja afelől, hogy „a rossz kormányzás és politikai tér teljes uralása” jellemzi napjaink fő folyamatait, de közpolitikai témakörei alapján „világossá válik az egyes közpolitikai területek elemzése által, hogy miképpen történhetett meg, hogy a Fidesz – KDNP képes volt alibizni a kormányzati munkában”, közben uralkodni a politikai ellenzék felett, merész bátortalansággal kezelni a ciklus elején az egészségügy átalakításának esélyeit, a politikai reformkényszerben is meglátni „a nem cselekvés politikáját

⁵ Noran Libro, Budapest, 2018., 96 oldal

követve” meghatározóbb esélyét annak, mire lehet alkalmas a Jó Állam mítoszát mindenestül a menekültügy tétjére tenni, s mindezt az ellenzéki politizálás lehetővé tette légkörben a rossz kormányzás bebetonozásáig eljuttatni.

Kiss Ambrus, aki szerzőként politológus, a Policy Agenda egyik vezető elemzője, maga is gyakorlott közigazgatási szakember, hangsúlyosan is jelzi: nemcsak a politikai kommunikációból hiányoztak a közpolitikai szempontok, de az utóbbi négy évben egyáltalán nem látszott olyan közpolitikai vezérfonal sem, amely vezette volna a kormányzati működést. Igaz, nézőpontja eléggé sajátos, mivel mint elemző nem kormányzati hangadó, szavazórobot, megfeleléskényszeres alattvaló, hanem gondolkodó és kritikus ember, aki az intézményrendszerek működési logikájában a racionalitások, társadalompolitikai folyamatok, eredményes tervezés, a munka világa és a szakszervezeti érdekerők szempontját is követni hajlamosnak tűnik, s ezért talán nem is igen láthatja másként a 2010 utáni kormányzati „közpolitikai” eredményességet, mint a legitimitását a migráncs-tematikával megszerző és megvédő „jó kormányzati célok” rosszra fordulásának valóságát. Miután ez időszak elején még (és már) egyre tisztábban kivehető volt a jobboldalra süppedés és valaminő „konzervatív” társadalomkép formálódása az Orbán-kormány büvőkörében, /avagy nevezzük inkább ezt aulikus konzervativizmusnak...?/, egyúttal annak kimondása sem vezet messzebb, hogy a társadalom (meg)osztottsága az időben mindig el-eltolt válságkezelés metodikájával terhelt, nem pedig a „parlamenti kétharmad” birtokában megoldást kereső versenyképesség növelésével és haszonvételének maximalizálásával. Ami nem máshoz, mint gondolkodás, tervezés és racionális cselekvés hiányához vezet, vagyis leginkább a fiskális megtakarításokban és bárminemű „liberális” gazdaságpolitikai vízió totális elutasításában kulminál. A vagy „migránshelyzettel”, vagy „rezsicsökkentéssel”, vagy „gyurcsányozással”, vagy multiellenes retorikával helyettesített kormányzati „jó döntések” a 2014–2018 közötti időben is a kötetben kiemelt közpolitikai alapkérdések (egészségügy, oktatás, szociális rendszer) támogatás-szűkítésében jelentkeztek újra, a három szféra sokrétű kölcsönhatásaival terhelt (munkaképes népesség, eltartottak aránya, korfák romlása, nyugdíjmegtakarítások elszákmányolása, számkivetettek út széléről az árokba kotrása, felkészületlen tudástöke, európai típusú pályaképek lehetetlensége) végül a kötetben is sokrétűen ismertetett számadatok jegyében is kimutathatóvá teszi, hogy esélytelen a szociálpolitikai jövő, reménytelenek a szociáldemokrata perspektívák, s még reménytelenebb a megtévesztő retorikáktól mentes „ésszerű” kormányzás elérése. A kormányzati teljesítmény – mint a tipikus „vezérdemokráciák” felől az autoriter államgépezet kiépítése felé sodródó politikai masinériáknál ez másutt is evidens tapasztalat –, semmi szín alatt nem vezet példaképpen a „kórházfejlesztések” esetében a hatékonysághoz, a kórházi eladósodás vissza-visszatérő sok éves problémájának megoldódásához, a külföldre menekülő orvosok vagy a sodró tempóra kapcsoló árszintű magánklinikákra menekülés szabályozásához, a gyógyszer-lobby visszafogásához, az egészségügyi ellátási minimumok meghatározásához, a szolgáltatási szférába átcsúszó állami egészségügy korlátozásához – egyszóval semmihez sem vezet, ami állami feladat lehetne, miközben az állam a központosítások, elvonások, büntetések, vezetőcserék, belső érdekelttségi konfliktusok maximális csúcsra járatásához járul hozzá csupán. Mintegy teljességgel ugyanez a helyzet az oktatásban, ahol a tanárihiány, az óraszám-túlterhelés, az iskolakötelezettség időpontja, a tankönyvellátás, a túlközpontosított és agyonbürokratizált rendszeregész működése vált jellemzővé – eltérően a szociális gondoskodás megoldásával, ahol ennél még sokkalta drámaibb a helyzet, sőt egyáltalán nincs helyzet, csak a

kiszolgáltatottság anatómiája kapta meg előjogait, a totálisan bürokratizált állami beavatkozás és tervutasítás, leépítés és kivézetetés nyerte el prioritását... Kiss Ambrus nem titkolja fejezetcímeivel sem: az „ötlet és bátorság nélküli kormányzás” jellemezte egészségügy, a „védeni a múltat mindenáron” karakterű oktatásügy, és a „növekvő egyenlőtlenségek” célrendszerével jellemezhető rossz kormányzás nemcsak mímelt közpolitika-csinálás arculatát ölti, de a felelőtlen ráhagyás, a „ne tégy semmit, abból baj nem lesz” felelősségű udvari szolgálatképesség, valamint a közmunkával terhelt, elvonásokkal súlyosbított, kiszolgáltatottá tett intézményrend fenntartása és erősítése érdekében hozott különjogok, törvénykorrekciók mindennemű ellenállás letérésével is számolni kész közállapotok totalizálásához járul hozzá a továbbiakban is.

A mintegy száz oldalas áttekintés aprólékossága nemigen kínálja a részletes ismertetést, de a konklúzió fejezete (88–96. old.) haloványan sejteti a *Progress könyvek* sorozatának szerzői szándékát is: a közérdekű kérdések esszészerű megválaszolását követően-kísérően a „mit is lehetne tenni” programosságát állítja szembe a kormányzati indolenciával, s a „jövő a jelenben” állapotát sejtetve formál ellenzéki és kritikai nézőpontot a társadalmi megszólalás maradék reményében. Ezt teszi Kiss Ambrus is, csöppet sem titkolva a Jó Állam bukásához vezető út képtelenségeinek a pártok válaszaire való igényt, a tematikus megoldáskeresésre, továbbá a társadalmi válasza esélyes alapkérdések újrafogalmazási szándékát készítő remények szükségességére építhető esélyeket sem.

A „Jót s jól! Ebben áll a nagy titok. Ezt ha nem érted, Szántás és vess, s hagyjad másnak az áldozatot” Kazinczy megfogalmazta alaptétel (*A nagy titok*, 1808) a posztmodern és posztkommunista állami sodrásoknak talán megfelelni is képes volna, ha ugyan meg nem szűnt volna a szántás és vetés hasznos célrendszere, a nagy titok képviselőjének felvilágosultabb módja, a központosított felvilágosulatlansággal szembeni megokolt kritika létjoga. Ez azonban már mind a múlté. A nemzeti történelem-oktatás ugyan mind ki fogja hagyni az efféle bajkeverőket, s visszaadja a népnek a kardos nagy királyok, lovastengerészek, udvari arisztokraták méltó dicsfényt, de talán a jelenkori kormányzati működésképtelenség sosem lesz majd a progresszió példaképe. Ámbár, lehet, korai ezt még kijelenteni... A „nagy titok” olcsó csínytevésé vagy organikus államellenességgé egyszerűsítése végül is az európai szintű átláthatóságot is biztosítja a rossz kormányzat részére, a visszatántorgás progresszióvá átnevezésére meg sokan akadnak, akik készek lennének bátran vállalkozni, s jó kormányzati innovációkkal hozzájárulni a rendszer-újraélesztés további ezeréves sikereihez...

AMI KIMARADT A TÚLÉLŐ PROGRESSZIÓBÓL

A Progress sorozata az éppen öt esztendeje indított kiadványokban láthatóan azokra a közpolitikai, közéleti, ágazatpolitikai és társadalmi kérdésekre helyezi a megismerési hangsúlyt, amelyek nem titkoltan egy megnevezhető társadalmi haladás vagy ennek jó reménye érdekében a jövő megalapozását célzó kutatások esszé-igényű és rövidebb összefoglalóit kínálják. (Eközben talán változik maga a műfaji határ: az indító kötetek első fél tucatja egyetlen progresszív rohanásban, de kellő invenciózussággal futott át témakörök eszéyes áttekintése fölött, ám nem kevés szakirodalom-ismeret birtokában – mostanság viszont a politológiai esszé, avagy ágazatközi elmeélesítő szövegkezdemények egyre többször a hivatkozott szakirodalommal, tanulmány, kismonográfia igényével jelennek meg. Ez jó is, ám korlátozó is, a közpolitikai

tudatosság, a gondolkodás és forrásismeret csak kevesek közvetlen esélye marad sokszor a föl nem tüntetett szakirodalom terén. A sorozatszerkesztő Ágh Attila kezdeményezése egy sor kortárs gondolkodó, a maga pályáján vagy státuszában a legnevesebbek között található szerzővel vállalta az európai magyarság sorskérdéseinek, a lehetséges jövő adott múlttra épülésének olyféle megközelítését, melyben „alulnézeti” politika (Ágh Attila), európai válságok és jóléti modellek (Mellár Tamás), a jövő iskolái (Radó Péter), közpolitikai külpolitika (Balázs Péter), rossz kormányzás Fidesz-korszaki mintázata (Kiss Ambrus), gazdaságelméleti úttévesztés (Bod Péter Ákos) vagy éppen a NER piaci szereplőkkel politikai klientúrendszerben kiegyező érdekcsoportjának, a globális és lokális válságok közepette útjára indult Orbán-bárkának kirekesztőiről szóló (Antal Attila) eszméltetésnek hangot adó feladatot. A progresszió efféle európai és civilizatorikus válsághelyzeteiről, lehetséges stratégiáiról formált tudományos zsebkönyvek közül bizony látványosan hiányzott eddig a nem-szokványos politikai tagoltságot korcsoport-relációban figyelemmel illető kiadvány, így éppen ez az aspektus most a keretezésnek is új dimenziót ad. Azaz adna, ha ez lenne szándéka, netán volna valamely külső-felső instancia, mely szépen „kockásítaná” vagy párhuzamosítaná az utak, irányok, mozgások, átalakulások, rendszerszintű krízishelyzetek és vállalható kiútkeresések elrendezési lehetőségét tudatos összehangolását. Ez azonban nem végső célja a sorozatnak, nem vállalása a szerzőknek – akik elsősorban is helyzetkép, összegezhető ismeretek, tapasztalati megfontolások, trendek „gyorsuló idő”-szerű átfogó vázlatára merészkednek, nem pedig monográfiára vagy akár kézenfekvő és publicisztikusan is jól ható utópiák gyártására.

A kulcs-dilemma ugyanakkor evidens módon adott: ki vélné érvényesnek a progresszió esélyét vagy hitét, meggyőződését vagy akár pusztá elméleti kimunkálását, ha nem hitelesíti értelmezését a haladás-fejlődés-kiútkeresés bármely víziójával? Ki vállalna ma egyképpen optimista vagy rendszerkritikusan pesszimista összképet úgy, hogy annak érdeklődő vagy vitatkozó olvasói még hitelt is adjanak? S ha lenne is képzeleti téren merész társadalomkutató, aki a tudomány efféle feladatát (és autonómiáját!) magára véve decens jövőtervet vázol, ki ne kétkedne az esszé művességén túli szférák elismerésén kívüli kritikai élcek jogosságában? Lehet-e egyáltalán a kor, a mai Magyarország „európai főútvonalról” letérő, „a jövő a jelenben” vágyképen túli mérccével mérlegelő elméletíró, aki indokoltan mellőzné mondjuk az agrárium, a szociálpolitikai kitétség, a vírus-vész vagy épp az ifjúsági világek kérdéskörét?

Egyszóval az új nemzedéki igény, a politikai szocializáció adott állapota, múltja és lehetséges jövője az alaptémák körébe tartozik, melyekhez végre elért a sorozat (évi átlag hat kötettel). S nemcsak a sorozat maga, de az egyes szerzők és témakörök áttekinthető, opponáló, kontrasztokat felvonultató, kietlen állapotok közt összhangot kereső, regressziós trendekkel szemben a progresszió hitével még számolni bátor vállalása olvasóként is arra hangol: keressem helyét ebben mint elszánt programban az ifjúságkutatás dimenzióinak, melyek (éppen Szegeden talán a legerősebb iskola okán) annyit – már a célzott olvasótábor és a kiadói vállalat analógiájával is – előzetesen pontosítanom enged, hogy örömteljes érdeklődéssel fogjam kézbe az aktuális kötetet, melyben helyet kap végre „a politika” és „a magyar fiatalok” kérdésköre. (A Politikáról vagy A Magyar Fiatlokról fogalmazott „totálkép” engem mint társadalomkutatót azonnal az ózdkodás, az akadémikus tiltakozás megvallására késztetnek, de be tudom látni A Szándékot... Talán. Amennyiben mégsem, azt alábbi soraim tükrözik).

Saját szakterületükön tisztos hírnévvel bíró, kutatói pályájukon az idők közepén haladó,

népszerűségük terén a kellő elfogadottság büvökörében találjuk a két kutatót, akik egy folytonosan (alig vagy rosszul) ismert tudományterületen, a szociológia és politikatudomány ingadozó (ténylegesen nem is létező) határvonalán munkálkodnak. Szabó Andrea egyetemi adjunktus és akadémiai kutató Oross Dániel tudományos munkatárs révén ahelyett, hogy elválasztnának idősebb kutató és diákja, vagy intézeti igazgatóhelyettes és pályakezdő kolléga politikaelméleti érdeklődését, itt éppen a közös témakör alapján kötik össze egymással (és oly sok rokon kutatóval) mindazt, amit kötetük tükröz: *A politika és a magyar fiatalok* címen.⁶ Könyvükben már a premisszáik is elszomorítóak, a konklúziók meg csak szégyenkezve követik a folyamatok leképeződését. Idáig viszont nem is lenne talán érdekes mindez, vagy kellőképpen felszínese lenne, ha politológiai publicisztikát művelnének. Amiről itt szó van, az részint hiánypótló, részint megújítás-számba is megy, tehát több tekintetben szakmai nívó. Kötetük bevezető kulcskérdései között ugyanakkor már ott rejlik a legelemibb kérdés konklúziója: „egyáltalán, miért kellene, hogy érdekelje a fiatalokat a politika, miért fontos a fiatalok politikai részvétele?”. Merthogy maga a kötet – talán a kívülállóktól gyanakvással tekintett módszertani (inkább módszer-beli) megfontolások másságáról és sokféleségéről fölhalmozható ismeretek közepette – nem ok nélkül formálja az Előszón túli első nagyobb fejezet címét az „Ifjúság, minek nevezzelek?” alakra, hogy utána az ifjúságkutatás nemzetközi gyökereit, tendenciáit, valamint magyar kutatási modelljeit fogalmazzák meg (13–30. oldal).

Bizonyos, hogy már itt érdemes jelezni két szempontot, talán értékszempontot, talán közéleti aspektust, melyek nélkül nem szólhatnék egyetlen szót sem a kötetről. Az egyikhez két komponens tartozik, ezek inkább tudományosak, semmint „politikaiak” lennének. A másik (mondhatnám: progresszíven) politikaibb, semmint szimplán tudományos lehetne. Ezeket keverem, az Olvasó szíves engedelmével... – de nem „kárára”, ha szabad ezt rögtön minősítenem. Az első körben meghatározó az, hogy a Szerzők évekig kollégáim voltak az MTA Politikatudományi Intézetében, s munkáik elismerésével talán adóztam annyit eddig is, hogy a kritikai hozzáállás ne „bántó” szándékot vagy elemi értetlenséget tükrözzön. A kiegészítő komponens szintűgy kétféle: egyfelől nem fedendő könyvismertetőt írok, s nem lektori véleményt vagy opponensi szakminősítést. Értékelnem és hírelnem illene a kötet célját és eredményeit, nem pedig cibálódni a fogalmi útvesztők környékén! A szakmai pillantás azonban nemcsak értékelő lehet, olykor mérlegelő, fölbecsülő tónusban bírálatot is gyakorló, elfogult, vagy akár közönyösen hideg is. Szaktudományi szintéren azonban – úgy vélem, így vallom – nem megengedhető a mellévetődés, s ha valamely elvont fogalomkör még elvontabb elméleti aspektusairól lenne szó, talán a szimplifikálás, képletbe vagy ábrába „deriválás” sem volna megbocsáthatatlan bűn. Ugyanakkor nem vagyok „ifjúságzociológus”, csak talán olvasója egy némely alaplúnak vagy szövegválogatásnak..., melyek révén ugyanakkor mégsem „felvértezett” lettem, hanem inkább kérdező...

A kötet tartalomjegyzéke öt nagyobb fejezetbe tagolt mondandót tükröz, melyekhez elő- és utószó jár. Az öt fejezet hipotetikus, leíró és kérdező tónusú, az előszó a vállalást körvonalazza és a fejezeteket kivonatolja, az utószó pedig a perspektívák, alternatív jövőkonceptiók esélyeire vet pillantásokat és a visszatekintő összefoglalót is részben kínálja, némiképpen az „Irány Európa!” tónusában. A közbülső rész az, amit a kötet (ha nem is nívóként, de a tudományos igényű ismeretközlő szándék jegyében) úgy tartalmaz, hogy jelzi: a mű „egyszerre két formában jelenik meg. Egyrészt társadalomtudományi monográfiaként..., másrészt társadalomtudományi

⁶ Progress könyvek, Noran Libro Kiadó, Budapest, 2019., 110 oldal

esszéként... igyekszik közérthetőbb nyelven, de a tudományos gondolkodás eszköztárát felhasználva leírni és értelmezni az ifjúsággal kapcsolatos problémákat. Reményeink szerint a felvetett problémák segíthetik az ifjúsággal kapcsolatos széles körű társadalmi, szakmai viták kibontakozását” (10–11. old.). A tartalomjegyzéken túli elemző értékeléshez ugyanakkor itt máris hozzáférhető a kétely: ha fiatal lennék, a szó legbalgább értelmében eszembe sem jutna ilyen könyvet a kezembe venni. Különösen azután, hogy bevezetőként meghatározó („történeti” és nemzetközi) fejezet (13–30. old.) úgy bánik „Minek nevezzetek?” címen a fogalmammal (a „fiattal”), ahogyan teszi! Itt ugyanis már az első oldalon kiderül, hogy az ifjúság az ember életének egy korai szakasza (14-15. életévtől a 28-30. életévig, csöppet sem meglepően) biológiai értelemben, vagyis egy átmeneti életszakasz – szociológiai értelemben pedig „az alapfokú képzési szintből” a felnőttkori szerepek és funkciók szintéig eljutás férfiúi és női perspektívája, melynek vége „a (hagyományos) társadalomra jellemző feladatokhoz, szerepekhez tapad: a munkaerő-piaci beilleszkedéshez és a családalapításhoz” (13. old.) – vagyis hasonlóképpen egy átmeneti életszakasz, de néhány meghatározó aspektussal mint feltétellel. A korcsoport-közelítés tehát megvan, jóllehet igen érdekes aspektussal kibontva. Ezek között is kulcskérdés az iskolázottság, melynek milyensége a két világháború közötti statisztikákból is azt tükrözi, hogy „a társadalom közel 90%-a ... legfeljebb a kötelező, társadalmilag elvárt hatosztályos elemet teljesítette...” (a KSH 1941-es adatai alapján). A folyamat folytatódásában és nyugati mintái között a demográfiai, iskolai oktatási és nemzeti fejlődési perspektíva szerepelt, de „ifjúságpolitikáról” és a korosztálynak nyújtandó szolgáltatásokról csak a háború után beszélhetünk (14–15. old.), ma meg már egyenesen a diplomás lét tetszik meghatározónak, kívánatosnak, jövőgaranciának. Csakhogy: „Ifjúság ott alakul ki, ahol erre a társadalmi fejlődés teret enged. Mind a mai napig a társadalmilag, gazdaságilag és politikailag – nyugati értelemben – fejletlen, helyenként vallási fundamentalizmusban szenvedő országokban egyszerűen hiányzik az általunk ismert ifjúsági életszakasz” (15. old.)

Nna, itt tenném le a könyvet. Mi az, hogy hiányzik az életszakasz? Ott, ahol a szakrális kultúra más, ahol a szóbeli kultúra, a tevékenységi kultúra, a nevelési szokásrend, az értékátadás más módjai léteznek, egyáltalán ne lenne ifjúság? Csak azért, mert Karl Mannheim (1929-es) tudásszociológusi terminológiájában „az ifjúság nem születik, az lesz”...? Csakis könyvekkel a bölcsőmben, majd életem egynegyedében iskolai fegyelemben ücsörögve lehetek csak ifjú (is)? És mert a KSH adatai így meg amúgy deriválva ezt vagy amazt mutatják...?7

⁷ Itt jelezném: kihagyom a magas labdát, mert 2018-ban egy akkor megjelent hosszabb írásban (*Kultúra és Közösség*, 4. szám, <http://www.kulturaeskozosseg.hu/pdf/2018/4/11.pdf>) részletekbe menően vizslattam végig a KSH-adatakra épített színes-szélesvásznú nemzeti ifjúság-gondolat publikált forrását (*a Magyar Ifjúság 2016 kutatás gyorsjelentését*. „A kutatás elsődleges célja a fiatalok helyzetének jobb megismerése, ami hozzájárul a tényeken alapuló ifjúságpolitika-alkotáshoz”. Online: http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web.pdf) és az ifjúságszociológusok egy másik csoportjának tanulmánykötetét, *Margon kívül – magyar ifjúságkutatás 2016. Tanulmánykötet*. Szerkesztette: Nagy Ádám. Excenter Kutatóközpont, Budapest. 408 oldal. www.real.mtak.hu/83478/1/Margon_kivul_web_u.pdf. Utóbbiból az is kiderül, hogy a négyévenként elvégzett adatfelvétel anyagához csak a „hivatalosak” férhettek hozzá, mert az adatok „nem álltak rendelkezésre” (csak szép színes kormánypropaganda célú közlésre...!), és átadásuk nem volt lehetséges-kívánatos, így viszont a tudományos kft. „emberi erőforrás”-támogatottsága, pénzügyi kistafirozottsága sem lehetett szimpla garancia arra, hogy a kutatókat („csak”) megvették, mint ahogyan arra sem, ha anonimitást ígértek, majd mintegy véletlenül mégis feltüntették a rangos szakemberek névsorát egy jóváhagyásukkal nem okvetlenül találkozó propagandafüzetben... De erről inkább ne többet...! A lehetséges kontrasztot bárki megfigyelheti, ha a magyar ifjúság mibenlétének népszerű-tudományos kutatási lehetőségét összeveti még az ugyancsak Székely Levente szerkesztette kötettel, íme itt: <http://kutatopont.hu/files/2018/07/magyarfiatalok.pdf>

Nem olvasóként, inkább kutatóként már az első fejezet „Minek nevezzelek” exozicciója után valójában már csak a kulcskérdés megtalálására marad elegendő kíváncsiságom, nem kevesebbre, de nem is többre. Az esszé-műfaj és a tudományos igényű tanulmány közötti különbség a bennfentes számára egyértelmű – az ismeretlen Olvasó számára kevésbé az. Utóbbi el sem tudja képzelni, mennyire jellegadó, jellemző és meghatározó a források, kiindulópontok, adatok és hivatkozások sora, rendszere és mélysége, s mert a Szerzők egyúttal tudományos szakmai kiadványok megalkotói is, kiknek szemléleti horizontján kézenfekvően ott van a kutatások sorozatában elkövetett technikai adatszervezés és a feltáró munka mögött tornyosodó elméleti szakirodalom bőséges fegyvertára, de ebben a munkájukban a hivatkozott munkák sora 22 művet tartalmaz a lehetséges 222 közül..., ami ha az esszé megfontolt gondolatok kigyöngyöződő eredményeit tükrözi, nem pedig a legfrissebb szakirodalom oldalszám szerinti hivatkozását, akkor elég is, de kevés is. A két oldalnyi irodalomjegyzék az oktatásban, a politikai nyilvánosságban, közvetlenül egyszerűsítve: a politikai szocializációban részt vevő generáció(k) traktátusát tükrözi, s egyáltalában nem az ifjúság korosztályi, korcsoport- és iskolázottsági mutatóit halmozza föl – egyébiránt a kötet címének megfelelően, hiszen az a politika és fiatalok viszonyáról ígért ismertetést. Ám mindkét szerző (akár csupán az itt hivatkozott saját forrásmunkák, publikált kutatások lajstromát tekintve is) külön-külön több korábbi művében alaposabban áttekintette az „ifjúsági korszakváltás”, a „fiatalok az újkapitalizmusban”, a „racionálisan lázadó hallgatók” és a politikai szocializáció mai trendjeinek megannyi kérdéskörét (ezért aztán persze nemigen lehet arra szükségük, hogy tőlem származó kritikai észrevételeket gyűjtsenek be), viszont az előszó utolsó mondata azt jelzi: „Reményeink szerint a felvetett problémák segíthetik az ifjúsággal kapcsolatos széles körű társadalmi, szakmai viták kibontakozását”... – s ez egészen biztosan teljesebb is talán. Ha másért mégsem, a tematikus „horizont” szempontjából mindenképpen, de emellett az ifjúságszociológia lehetséges spektrumából itt hiányzó nézőpontok reklamálását illetően bizonyosan. A „tematizálás” kudarcát pedig igen nehéz szakmai vitán túli kiegyezési területeken úgy felmutatni, mint interaktív nyitottság hajlandóságát: hisz ha már ismeretközlő, netán valóban vitára serkentő a kötet szándéka, vagy továbbgondolásra ingerlő akar lenni, akkor rakatnyi problémát sorolhatna úgy, hogy azok meg-nem-válaszoltságát vagy vitathatóságát tükrözi, nem pedig a „tudnivaló” közlést.

Mindaz azonban csupán egyetlen lehetséges olvasat a más olvasatok között. Mindössze azért jeleztem a munka értékeinek felbecsülését nehezítő vagy „hangoló” aspektus itteni jelenlétét, mert enélkül egyetlen jelzőt sem alkalmazhatok...! Az én (alapvetően közösség- és kultúrakutató, politikai antropológus) közelítésmódom elemi szinten tiltakozik a „magaslesről” elkészített színes és szélesvásznú mesebeszéd ellen, mely az ifjúság szép és kedves, tehetséges és „szülőképes”, családbarát és hazáját a boldogulás óceánjának tekintő szemléletét kínálja tíz-órára 52 oldalon⁸ – totális ellentétként a problematizáló, feltáró, életközeli aspektust vállalni merész, a korosztályi lázadást „in medias res” szemlélő, a napi gondokat széles társadalmi és szociokulturális kontextusban értelmező kutatói attitűdnek. Saját aspektusom (természetesen) nem kérhető számon a kutatókon – de lehet, akkor a „széleskörű társadalmi hatás” sem kérhető számon azoktól, akiknek még csak egy hasznavehető korosztályi vagy korcsoport-definíció

⁸ *Ezek a mai magyar fiatalok!* A Magyar Ifjúság Kutatás 2016 első eredményeinek készítői: (itt egy tisztos névsor) Magyar Ifjúság Kutatás 2017 Új Nemzedék Központ, 2016. Székely Levente, Szabó Andrea szerkesztők, 2016. A kutatás megrendelője: Új Nemzedék Központ Nonprofit Kft. A kutatás készítője: Társadalomkutató Kft. ISBN 978-963-12-7965-8

sem jutott ki ezen a mostani száz oldalon belül...! Ezért tennem le rögtön, ha „ifjúsági olvasó” volnék, s nem recenzens...

A kötet azonban e „metakritikai” gondokat nem tematizálja, csak (kicsiny) részben érinti vagy olykor hivatkozza. Mindemellett viszont feladatának tekinti a közgondolkodási vagy közpolitikai nézőpont átvételét, sőt tematizálását, s még kritikáját is. A könyv hátoldalán szerepel is ennek mikéntje: „Hazánkban a közvélekedés szerint a fiatalokat nem érdekli a politika, az őket körülvevő közéleti-politikai folyamatokban nem vesznek részt. E vélekedést a publicisták cikkei, a választási részvételi eredmények, a hazai nagymintás ifjúságkutatások és nemzetközi vizsgálatok eredményei egyaránt alátámasztják. A képet némiképp árnyalja, hogy időről időre nagy létszámú tüntetések szerveződnek Budapesten és az ország nagyobb városaiban, s ezeken a rendezvényeken mind a tömegben, mind a szervezők között egyaránt szép számmal képviseltetik magukat a fiatalok. Ilyenkor az eseményekről tudósítva a sajtó a fiatalok akcióiról mint tisztavirág-életű, fiatalos ’buli-tüntetésekről’ ír. Bár az említett fiatalok újíto szellemű résztvevői, hangadói ezen rendezvényeknek, mindez mit sem változtat azon, hogy a magyar fiatalokat apatikus, kiábrándult társadalmi csoportként írják le újra meg újra az események után beálló csendben, amikor ismét arról olvashatunk, mennyire káros és sajnálatos a fiatalok érdektelensége. Az a kérdés, vajon mindez miért alakult így, rendkívül ritkán merül fel a téma kapcsán. Mint ahogy arról is kevés szó esik, kiknek volna feladata a fiatalok érdeklődésének felkeltése és miért volna társadalmi érdek a bevonásuk a politikába. És egyáltalán, miért kellene, hogy érdekelje a fiatalokat a politika, miért fontos a fiatalok politikai részvétele?”.

E kitűzött célt szépecskén megvalósítja a kötet. Talán csak az én hibám, mit is nem értek azon, hogy a „fiatalokat nem érdekli a politika, az őket körülvevő közéleti-politikai folyamatokban nem vesznek részt”...? Belátásom szerint ez ugyanaz a „kívülről meghatározó” definíció, amelyre a legszelídebb válasz a „nem tudom, nem érdekel”, vagy a „hagyjanak nekem békét”...! A kérdező kutató, adatgyűjtő, elemző, ha kellő mértékben titokként kezeli, mit tekint „a politika” szférájába tartozónak, s csupán azt lajstromozza, hogy a feltételezett értelmezésnek milyen válasz-kódokba kell beleillenie, akkor valójában azt követi el, hogy megértés és értelmezés helyett kutatói koncepciót, megrendelői programot, gépesítetten letudott panel-vizsgálatot realizál, de semmit meg nem tud a válaszok miértjéről és az eltérő „szótár” vagy fogalomcsoport használoiról. Az „egyétér Ön azzal...?” típusú, öt vagy kilenc választ kínáló kérdőíves metódus egyetlen kérdésére sem tudnék választ adni úgy, hogy ne akarnék visszakérdezni! Vagyis: a kérdészés hipotetikusan „a” politikából indít, miközben nem tekinti szerepének e bármilyen politika vagy „politikai” meghatározását. Vehet azután alsó-felső decilist, középarányt, válasz-átlagot, relációs mutatókat, KSH-adattárat (amely persze egészen máshogy van manipulálva...!), meg kortárs kutatói csoportok más felméréseit – de mindezek révén/árán sem tud majd meg többet azokról, akikről eközben vagy konklúzióiban beszél! Mondhatnám úgy is: a hetvenes évek végétől valami módon a fiatal életkori csoportok politikai viselkedésére és vélekedésére figyelő kutatások hosszú sora vélte igazolhatónak a kádári szocializációs darálóban szép lassacskán fölmorzsolt társadalmi részvételi szándék minimumát is (ezekre részben a kötet is utal)..., majd egy belső erjedés látens időszakát is, majd a rendszerváltó hangulatban megújult érdeklődés kicsiny hullámát leszámítva egy új, immár sokkal nagyobb, kiterjedtebb és érzékenyebb darálóba intimizálta az érintetteket, akik ekkortól a mindegyre teljesebb apátiát nemcsak mutatták, hanem már vallották is. Ez persze olyan „univerzális” aspektus, amely egyszerre látszik érvényesnek és

ugyanakkor elemi módon vitathatónak is. Viszont a Szerzők itt éppen annak erednek nyomába, hogyan zajlott „a politika” fogalmába csupán a külpolitikát vagy a pártpolitikát soroló fiatalok elidegenülése (80-as évek) magától a fogalomalkotástól és reflexív alkalmazástól is – ám úgy vélem, látványos már a saját szerzői összegzésük is, mely szerint a 2011 és 2016 közötti fél évtizedben „a 15-29 évesek politikai érdeklődése /5-ös skálán mérve/ 2 átlagpont, míg a közéleti érdeklődés 2,5 átlagpont körül található” (56. old.). Egyszóval a kívülről definiált „politika” kel- lő kiterjedésben közömbösen hagyja a szóbanforgó „magyar fiatalok” többségét, s ez sem lehet véletlen, ha hihetünk Szabó Andrea önálló kutatási eredményeinek, melyek szerint a politikai szocializációban elsődleges fontosságú a családi hatás, az apai értékmodell, a közpolitikai jelenlét igénye és példája (lásd tanulmányát 2018),⁹ mert hiszen a „homo politicus” elsődlegesen mintakövetés és generációs átadás révén formálódik. Így ha a szülők korcsoportja a defenzív antipolitikai időszakban kínált mintázatot, korántsem meglepő a fiatal korosztály közéleti és aktivitási közönye. Viszont épp azért, mert az ilyesmi sok-sok évnyi interakció eredménye és összhatása, a program-szándékú „visszafordítás” a politikai aktor-szerep felé csakis akkor volna esélyes, ha erre nemcsak közpolitikai igény, kormányzati tolerancia, korosztályi késztettség, demokratikus közélet volna kéznél – ami éppenséggel nemigen van –, hanem attitűdminták szé- les köre is a pártpolitikai megosztottságon túl. Tehát a kötet alapkérdése, hogy ugyanis „kinek feladata volna a fiatalok érdeklődésének felkeltése...” – ezzel rövide záródik, s csupán ajándék immár, hogy az ifjúságszociológiában a rendszerváltás után bekövetkező szemlélet- és fókusz- váltások elnagyolt fordulatait kínálják a kötet fejezetei,¹⁰ melyek közt a politikai szocializáció kortárs szociokulturális magatartásmintáit, a rendszerkritikusan lázadó radikálisát, a generá- ciók közötti párbeszéd kialakulását és demokráciakép szerinti változását, az érdekérvénye- sítés pártok és önszerveződés szerinti tagolódását, osztályok és rétegek új kommunikációs és lokális tereit, az érdekegyeztetési fókuszváltásokat, útkereséseket, újragondolások szükség- ségét, a rétegek kultúrákon belüli ifjúsági problémák aktivitási mezőbe terelését („Strukturált Párbeszéd” és „Szólj bele!” kampány kérdéseit) a politikai kultúrák keresztthatásaival együtt ke- let-nyugati dimenzióban, társadalmi átalakulások rétegződési metszetében, adaptációs folyama- tok térségi hatásaiban is megjelenítik a Szerzők, legalább is mind sorra kerülnek a megismerési szempontok és összegezhető kutatási tapasztalatok között.

Máris sokszorosán túlírtam a kötet kritikai értékelését. Hogy „beletörődök” inkább, vagy radikalizálódnak is olykor, apolitikusak vagy civil kurázsival már rendelkezni tudóak inkább „a magyar fiatalok”, ezt nem kifejezetten a korosztályi vonzásokörök kérdésének látom csupán, s nem is a progresszió egyetlen feltételének. De nem kívánok a kívülről túlbeszélő illetlen szerepkörében további nézőpontokat előkotorni, így inkább röviden megnevezem mondandóm lényegét. Egy praktikus is, a politikai közgondolkodás aktuális kihívásai közötti válaszkere- sések lehetőségei felől nézve is serkentő kötetet kaptunk, melynek az ifjúságkutatással kapcsola- tos legelső viták (ki a fiatal, mi az ifjúság, ki a magyar, mi a politika és hogyan vehet részt a csökkenő intenzitású demokratikus berendezkedésben az innovatív megoldásokra kiéhezett, jó gyakorlatokra érzékeny ifjú az online térben és együttélő szerves közösségek hiányában is

⁹ SZABÓ ANDREA (2018): A magyar fiatalok politikához való viszonya. In Székely Levente (szerk.): *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Budapest, Kutatópont Kft. – Enigma 2001 Kiadó és Médiaszol- gáltató Kft. 435–457.

¹⁰ Az előzményekről, a hetvenes-kilencvenes évek trendjeiről megjelent korábban: GÁBOR KÁLMÁN (szerk.) (2006): *Ifjúságszociológia*. Szeged, Belvedere Meridionale. 495 old.

kibontakozó aktivitásban?), sőt a kutatások sorával pontosított tudományos aspektusok alapján is aktuálisra fogalmazott kereső szempontja épp az: a konzultációk, az interaktivitás, a függetlenség és a jövőkép szempontjából mit rejt a Társadalom abban a szegmensében, ahol a fiatalság fogalma (már vagy még) nem okvetlenül és kizárólagosan kívülről definiált, hanem épp az autonóm önmeghatározásra képesség adja/adhatja vissza jövőképzeteit.

Mindezek mellett, ellenére is hasznos könyv ez. Kicsiny, vitairatnak is elgondolkodtató, a lehetséges progresszió eddig kimaradt szempontjait is magába foglaló tudományos produktumként értékelhető. Értékelésének és értékesülésének tétje azonban (nem meglepően) az érintettek elérésének, a motivációk sokasításának vállalása. A Szerzők ezért sokat tettek – immár az Olvasókon a sor...! Mégha ezek nem okvetlenül „a magyar fiatalok”.

MEGJELENT!
RENDELHETŐ A KIADÓTÓL:
terjesztes@belvedere.meridionale.hu

Pászka Imre

**EGYÜTTHATÁS
— REPREZENTÁCIÓK
II.**

**A KÁRPÁT-MEDENCE A TERMÉSZET
ÉS A TÖRTÉNELEM MŰHELYÉBEN**

(KIS JÉGKORSZAK – JÁRVÁNYOK)

Belvedere
Szeged 2020