

KOJANITZ LÁSZLÓ PhD

*kojanitzl@gmail.com*

kutató (Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, MTA–SZTE Elbeszélt 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](http://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 viszonyaira<sup>1</sup>. Ez pedig elvezethet a társadalmat érintő aktuális kérdések és problémák iránti érdeklődéshez és aktív állampolgári attitűd kialakulásához is (BARTON & LEVSTIK 2004).

<sup>1</sup> 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. Másodszor, hogy a történelmi események emlékezte még az azokat személyesen átéltők körében is általában nagyon eltérő, és ugyanez a helyzet a későbbi generációkkal is. Harmadszor, 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 beleszőnek 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 elbeszélrt történelem forrásainak egyik különlegessége, ahogy a kérdező és a visszaemlékező közösen hozzák létre a múlt interpretációját. Lynn Abrams ezt interszubsjektivitásnak nevezi. Az elbeszélő válaszol az interjúztató által feltett kérdésekre, és ezért a történet két egén 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 esetében 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 megörzött 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 történelemszemléletének alakítása | A történelmi gondolkodásban szerepet játszó attitűdök kialakítása |
|--|--|---|---|
| Források és bizonyítékok                                       | Összehasonlítás és szembeállítás                             | A sztereotípiák megíngatása                 | 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  |
| <b>Történelmi interpretáció (az oral history sajátosságai)</b> | Interdiszciplináris munka                                    | Morális dilemmák feldolgozása               | Társadalmi érzékenység  |
| Történelmi jelentőség  | Meggyőzés és bemutatás                                       | Kapcsolatteremtés a történelemmel           |   |
|  |  | A múlt relevánsa 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).

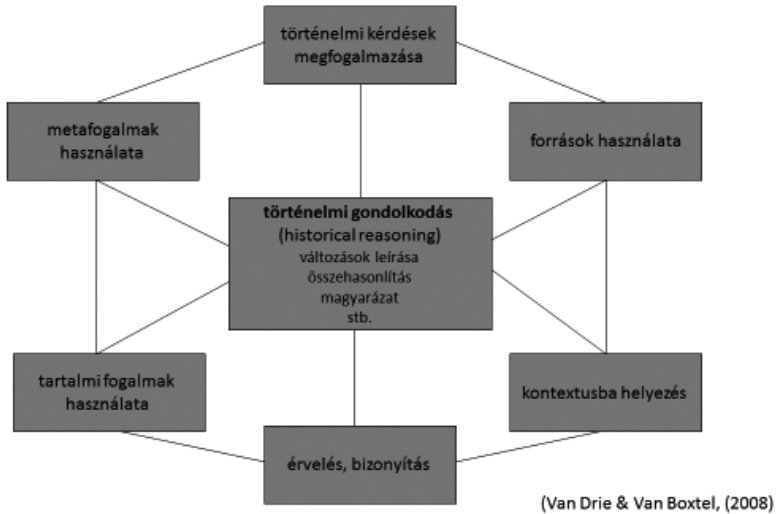
A náci munkatáborokról és a Holocaustról nemrég Németországban készített tananyag életrajzi, forráskritikai és kontextualizált megközelítésen alapul. A közreadott visszaemlékezésnek és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységeknek a közös célja az interjúalany élettörténetének megértése, az interjúk kritikai 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 reasoning<sup>2</sup> összetevőiről (2. ábra).

<sup>2</sup> 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?*

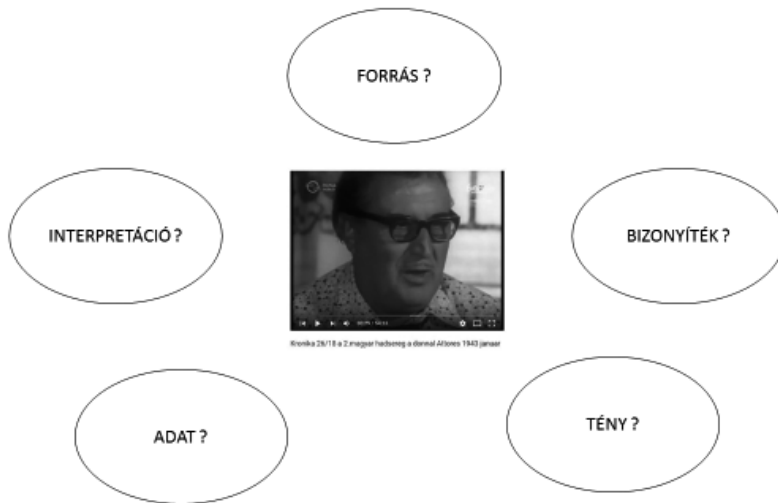
*Mennyire van összhangban a többi forrással?*

***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

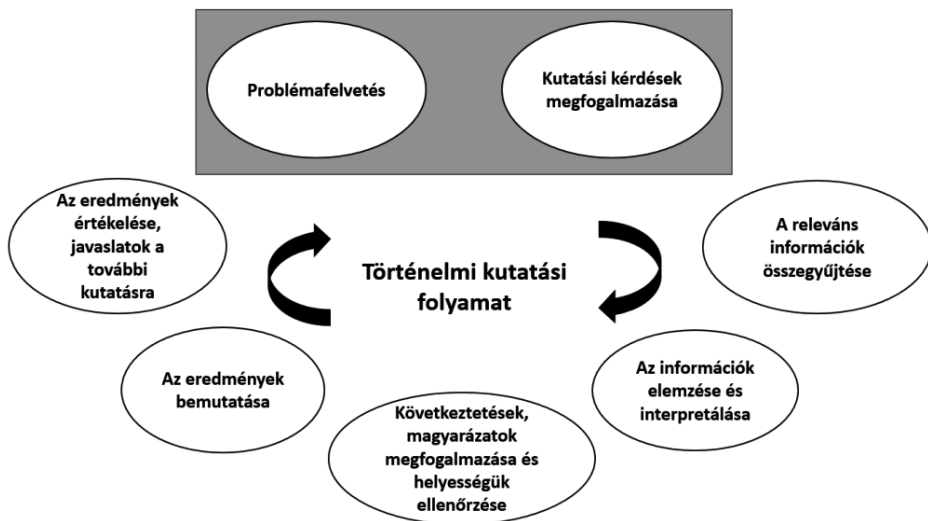
Az oral history kapcsán is mindig felvetődik a kérdés, hogy magát az interjúban elhangzottakat a múltban történetek rekonstrukció során minek is tekintsük (3. ábra).

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 interpretációinak 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 tegyünk 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 építőkövekként 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 szülei és a nagyszülei 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. Hozzáférés: <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\\_bevetesz\\_a\\_tarsadalomtortenetbe/ch01.html](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_bevetesz_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.