TÖRTÉNELEMTANÍTÁS

online történelemdidaktikai folyóirat

(LX.) Új folyam XVI. 3–4. szám

2025

TÖRTÉNELEMTANÍTÁS

online történelemdidaktikai folyóirat

(LX.) Új folyam XVI. 3-4. szám
2025

ÁRÉDO 55 Kft.

TÖRTÉNELEMTANÍTÁS
online történelemdidaktikai folyóirat

Szerkesztőbizottság

Főszerkesztő: Dr. Fischerné dr. Dárdai Ágnes (PhD habil.)
Főszerkesztő-helyettes: Dr. Kaposi József (PhD habil.)
Felelős szerkesztő: Dr. Katona András (dr. univ.)
Szerkesztő: Dr. Gyertyánfy András (PhD)
Szerkesztő: Kerekesné dr. Horváth Ilona (dr. univ.)
Online szerkesztő: Korpics Zsolt

Tudományos Tanácsadó Bizottság

Tiszteletbeli elnök: Dr. Závodszky Géza (Csc)
Elnök: Dr. Ablonczy Balázs (PhD habil.)
Prof. dr. Karl P. Benzinger [USA]
Dr. Gyarmati György (DSc)
Prof. dr. Hermann Róbert (DSc)
Prof. dr. Susanne Popp [Németország]
Dr. Sallai József
Dr. Vajda Barnabás (Phd habil.)
Dr. Vonyó József (DSc)

Honlap: https://ojs.mtak.hu/index.php/torttan
Archív honlap: https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/

Kiadó: ÁRÉDO 55 Kft. (2092 Budakeszi, Fenyő utca 7.)
Felelős kiadó: Dr. Kaposi József

ISSN: 2061-6260

Tartalomjegyzék

Lectori salutem 5

Tanulmányok 7

TOMKA BÉLA: Összekapcsolt világ: a globalizáció értelmezései 9

KATONA ANDRÁS: A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei VI. Az ezredforduló történelemdidaktikája (1990–2010) 43

Műhely 91

SZÉLL GÁBOR: A késő római kor feldolgozásának lehetőségei a történelemtanításban 93

HORVÁTH CSABA SÁNDOR – KESZTE LEVENTE: Nemzeti történelmi eseményekkel kapcsolatos tanulói vélekedések és az információszerzés módjai egy vidéki általános iskolában. Esettanulmány 121

SZEMETHY TAMÁS: A mikrotörténelmi megközelítés alkalmazásának lehetősége egy korszakokon átívelő feladatlap megalkotásakor. Borbás Gáspár élete és kora – egy „ezerkilencszázasan" gazdag életút és a „nagy történelemi kérdések" 153

Szemle 175

KOVÁCS ÖRS: Digitális didaktika a történelemtanításban: a Corvin Kamra feladatbank elemzése 177

ÉRSEK ATTILA: A történelmi gondolkodás fejlesztése munkáltató történelemtanítással 207

DUPCSIK CSABA – REPÁRSZKY ILDIKÓ: Egy tankönyvelemzés elemzése 245

Horizont 261

TÓTH JUDIT: Az orosz történelemérettségi a 2024-től hatályos feladattípusok tükrében 263

Szerzőink..... 281

TÖRTÉNELEMTANÍTÁS
online történelemdidaktikai folyóirat

(LX.) Új folyam XVI. 3-4. szám 2025.

Lectori salutem

2025. évi téli összevont számunkban két tanulmányt, a Műhely és Szemle rovatokban három-három írást, míg a Horizont rovatban egy munkát adunk közre. Az első, izgalmas **tanulmány** szerzője **Tomka Béla** szegedi professzor nem kevesebbre vállalkozik, mint napjaink egyik legfontosabb kérdésének, a globalizáció tudományos értelmezéseinek az áttekintését adja, **Összekapcsolt világ: a globalizáció értelmezései** címmel. Ebben nemrég megjelent könyvének, *A világ egy falu* eszenciáját adja a középiskolai történelemtanítás számára „hangszerelve". A másik munkában **Katona András A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei** című sorozatának VI. részét közli, **Az ezredforduló történelemdidaktikája (1990–2010)** címmel, bemutatva az addigi hazai módszertan történelemdidaktikává való fejlődésének folyamatát az átalakulás fő kérdéseivel.

Műhely rovatunk élén **Széll Gábor** egy történelemtanításunkban kevéssé preferált korszak, **A késő római kor feldolgozásának a lehetőségei**t mutatja be a Csongrádi Batsányi János Gimnázium diákjainak a közreműködésével kialakított taneszköz bemutatásával**. Horváth Csaba** és **Keszte Levente** a **Nemzeti történelmi eseményekkel kapcsolatos tanulói vélekedések és az információszerzés módjai**t kutatta a beledi általános iskola 6. osztályos tanulói körében kérdőív és interjús módszerek segítségével. Eredményei, ha nem is bírnak országos érvénnyel, elgondolkodtatóak lehetnek mindannyiunk számára. **Szemethy Tamás A mikrotörténelmi alkalmazás lehetőségé**t mutatja be egy kevéssé ismert személy, **Borbás Gáspár élete és kora** kapcsán, egymás mellé állítva, vagy éppen ütköztetve egy gazdag életút és az adott történelmi kor történéseit.

Szemle rovatunkban **Kovács Örs A digitális didaktika a történelemtanításban** hazai és nemzetközi lehetőségeit felvillantva a Mathias Corvinus Collegium **Corvin Kamra feladatbankjá**nak bemutatását és elemzését adja. **Érsek Attila A történelmi gondolkodás fejlesztése munkáltató történelemtanítással** című munkájában a Savaria országos történelemverseny 9. évfolyamához készült válogatott feladatsor közlésével és rövid elemzésével, valamint 10. osztályosokkal készült videóinterjúkhoz kapcsolódó tapasztalatok átadásával a tehetséggondozáshoz nyújt segítséget. A közismert **Dupcsik Csaba** és **Repárszky Ildikó** tankönyvszerző páros rendhagyó módon **Egy tankönyvelemzés elemzésé**t kínálja, nem csekély tanulságokkal.

A Horizont rovatban ezúttal egy írás szerepel, **Tóth Judit Az orosz történelemérettségi**t mutatja be **a 2024-től hatályos feladattípusok tükrében**, összehasonlítási lehetőségeket kínálva a mi érettségi rendszerünkkel.

Olvasóink nyilván észrevették, hogy a **Történelemt@nítás** jelentős átalakuláson ment keresztül a 2025-as évben. A felelős szerkesztő, aki e rovatot 16 éven át gondozta, búcsúzik olvasóitól, és sikereket kíván utódjának annak reményében, hogy ő még több olvasót és színvonalas szerzőt tud megnyerni a következő években, eredményesen szolgálva a történelemtanítás és történelemdidaktika ügyét. Örülök, hogy bő másfél évtizeden át olvasóink rendelkezésére állhattam, köszönöm a támogatásukat. Ez alatt 64 számunkban több mint 250 szerző csaknem 600 írása jelent meg a **Történelemt@nítás** hasábjain. Köszönet érte minden közreműködőnek!

Budapest, 2025. december 31.

Katona András
leköszönő felelős szerkesztő

TANULMÁNYOK

TÖRTÉNELEMTANÍTÁS
online történelemdidaktikai folyóirat

(LX.) Új folyam XVI. 3-4. szám 2025.

DOI: 10.71011/Torttan.2025.3-4.02

TOMKA BÉLA

Összekapcsolt világ: a globalizáció értelmezései

Absztrakt

A tanulmány a globalizáció legfontosabb tudományos értelmezéseinek áttekintésére vállalkozik, amelynek során elsőként a definíció megalkotásának nehézségeit, majd a folyamat történeti szakaszainak meghatározására vonatkozó álláspontokat mutatja be. Ez után azt tárgyalja, hogy a globalizáció milyen területeken zajlik: ezek között kiemelt helyet foglal el a gazdaság, de a globalizáció egyik legfontosabb sajátossága többdimenziós jellege, vagyis egyidejűleg érinti a kultúrát, a politikát, és számos további aspektusa is van. A tanulmány szintén bemutatja a globalizációt előidéző tényezőket, melyek között a szakirodalom kiemelkedő szerepet tulajdonít a technológiai innovációknak. A viták kiemelt témája, hogy vajon a globalizáció kulturális egyesülést, homogenizációt hoz-e magával, továbbá a nemzetállamok gyengüléséhez vezet-e. Az áttekintés végül azt tárgyalja, hogy a szakirodalomban milyen álláspontok jelennek meg a globalizáció jövedelmekre gyakorolt hatásáról, illetve a globalizáció magyarországi folyamatáról.

Kulcsszavak: globalizáció, tudományos viták, történeti korszakok, technológia, tudás, ideológia, jövedelem, Magyarország történelme

Connected World: Interpretations of Globalization

Abstract

In surveying the principal scholarly debates and interpretive approaches to globalization, the study first addresses the difficulties inherent in defining the concept, followed by the divergent perspectives on how to delineate its historical stages. It then turns to the domains in which globalization unfolds: while the economy occupies a central position, it is now widely recognized that one of globalization's defining characteristics is its multidimensional nature–encompassing culture, politics, and a broad range of additional spheres simultaneously. The study also considers the driving forces of globalization, with literature traditionally assigning a prominent role to technological innovation. Key areas of contention include whether globalization entails cultural homogenization and whether it brings about the weakening of nation-states. Finally, the study explores the predominant scholarly views concerning the impact of globalization on

income distribution, as well as the perspectives that have emerged on the trajectory of globalization in Hungary.

Keywords: globalization, scholarly debates, historical epochs, technology, knowledge, ideology, income, history of Hungary

1. Bevezetés

A globalizáció fogalma meglepően fiatal: csupán néhány évtizede, az 1980-as években kezdték széles körben használni a társadalomtudományokban.[1] Mára viszont nagy karriert futott be, amit az is mutat, hogy a sajtóban, politikusok megnyilvánulásaiban és hétköznapi beszélgetésekben is gyakran megjelenik.[2] Ugyanakkor a globalizáció heves vitákat is kivált. A következőkben különböző értelmezéseit tekintjük át, melynek révén kirajzolódnak e sokrétű folyamat legfontosabb jellemzői is. Ezek közé tartozik, hogy a globalizáció nem mindenhol érvényesül azonos módon, hanem összetett, sokféleképpen interpretálható jelenség. Az eltérő értelmezések rávilágítanak arra is, hogy a globalizáció dimenziói – a gazdasági integráció, a kulturális áramlások, a politikai együttműködés vagy a technológiai összekapcsoltság – más-más hangsúllyal jelennek meg az egyes társadalmakban és korszakokban. A viták azt is tükrözik, hogy a globalizáció hatásai társadalmilag és földrajzilag egyenlőtlenül oszlanak meg, így változatos módon érzékelik és értékelik a világ különböző pontjain.[3]

A globalizáció történetének tanulmányozása jelentős tudományos hozadékkal jár. Mindenekelőtt arra ösztönzi a történészeket, hogy túllépjenek a nemzetállami kereteken, amelyek sokáig domináltak a történetírást. A globális, illetve a transznacionális történetírás lehetőséget nyújt arra, hogy az eseményeket és folyamatokat ne elszigetelten,

[1] A tanulmány a szerzőknek a Napvilág Kiadónál 2025-ben *A világ egy falu? – Viták a globalizációról* címmel megjelent könyve anyagán alapul.

[2] JAMES, Paul – STEGER, Manfred B. (2015): A Genealogy of „Globalization" – The Career of a Concept. In: JAMES, Paul – STEGER, Manfred B: *Globalization: The Career of a Concept.* London – New York: Routledge, 1–18. Néhány alapvető munka: HIRST, Paul – THOMPSON, Grahame – SIMON, Bromley (2009): *Globalization in Question.* Cambridge: Polity. [Első kiadás: 1996.]; HELD, David – MCGREW, Anthony – GOLDBLATT, David – PERRATON, Jonathan (2000): *Global Transformations: Politics, Economics and Culture.* Cambridge: Polity; HOLTON, Robert J. (2005): *Making Globalization.* Houndmills: Palgrave Macmillan; MARTELL, Luke (2016): *The Sociology of Globalization.* Cambridge: Polity, 14–31.; SCHOLTE, Jan Aart (2005): *Globalization: A Critical Introduction*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

[3] A vitákra átfogóan: GUILLEN, Mauro F. (2001): Is Globalization Civilizing, Destructive or Feeble? A Critique of Five Key Debates in the Social Science Literature. *Annual Review of Sociology,* vol. 27, 235–260.; RITZER, George – DEAN, Paul (2015): *Globalization: A Basic Text.* Chichester: Wiley Blackwell, 28–54.

egy-egy ország határai között vizsgáljuk, hanem nemzetközi, regionális vagy éppen világméretű összefüggéseikben. A globalizáció történeti vizsgálata emellett rávilágít arra is, hogy a kapcsolatok, áramlások és kölcsönhatások – legyen szó kereskedelemről, tudásról, technológiáról vagy eszmékről – mindig is fontos szerepet játszottak a történelmi változásokban. A globalizáció történeti vizsgálata ráadásul kritikai távlatot is nyit. A gyarmatosítás, a rabszolgaság vagy éppen a globális gazdasági perifériák kialakulása mind olyan történeti folyamatok, amelyek megértéséhez elengedhetetlen a globalizáció vizsgálata. Ezáltal a történészek hozzájárulhatnak a jelenkori globalizációval kapcsolatos közbeszéd árnyalásához és reflektív értelmezéséhez. Végül, a globalizáció történeti kutatása arra is ösztönzi a történészeket, hogy új módszertani megközelítéseket alkalmazzanak: a hálózatok feltérképezése vagy az összehasonlító történetírás módszerei mind segítenek a globális összefüggések feltárásában. Ezek révén a történészek nemcsak mélyebb elemzést végezhetnek, hanem szélesebb közönséget is elérhetnek.

A globalizáció témájának integrálása a történelemoktatásba a fentieken túl további lehetőségeket kínál. Hozzájárul ahhoz, hogy a diákok tudatosabb kapcsolatot alakítsanak ki a jelen problémáival: világossá válhat számukra, hogy a mai globális kihívások – mint a klímaváltozás, a migráció vagy a gazdasági egyenlőtlenségek – történeti gyökerekkel rendelkeznek. Továbbá e tárgykör vizsgálata fejleszti a kritikai gondolkodást: érzékenyebbé teszi a diákokat a kulturális különbségekre, és arra bátorít, hogy a világot sokféle nézőpontból vizsgáljuk. A globalizáció megismerése így nemcsak a múlt értelmezéséhez járul hozzá, hanem megalapozza a széles körű politikai tájékozottságot is.

A tanári tapasztalatok szerint ugyanakkor a globalizáció átfogó, „mindenhez kapcsolódó" jellege következtében könnyen szétfolyó, túl tág tananyaggá válhat. A fókusz megtalálása az első didaktikai kihívás: mit és miért tanítsunk belőle? A gyakorlat azt mutatja, hogy a tanítás során erősen eltérő hangsúlyok jelennek meg (nemzetállam gyengülése, imperializmus, „McDonaldizáció", internet, migráció stb.), ami részben abból fakad, hogy a tanárok is eltérő, sokszor töredékes fogalmi készlettel közelítik meg a jelenséget. Ezt a problémát hatékonyan oldhatja meg egy átfogó szempontrendszer, amely a globalizáció tanítását négy csomópontba rendezi:

1. Gazdasági integráció: az áruk és a tőke áramlása és ezek hatása a cégekre és az egyénekre.
2. Kulturális találkozások: a homogenizáció, a hibridizáció és a lokalizáció folyamatai.
3. Kormányzás és állampolgárság: a nemzeti és a szupranacionális szintek közötti kapcsolatok és konfliktusok, valamint a globális jogok és felelősség kérdései.

4. Környezeti felelősség: a környezet világméretű állapota, valamint a fenntarthatóság hosszú távú feltételei.

E keret figyelembevételével a tanár könnyebben választ célzott esettanulmányokat a mindennapi tapasztalatokhoz kapcsolódva (például fogyasztási cikkek, migráns közösségek, K-pop).[4]

Nemzetközi pedagógiai tapasztalatok – köztük a Harvard Project Zero keretében 2003–2005 között zajlott empirikus kutatás – azt mutatják, hogy a globalizáció tanítása akkor a leghatékonyabb, ha a diákok saját tapasztalataiból indul ki, és a „nagy narratívákat" – mint például a modernizáció, a gyarmatosítás, a technológiai forradalmak – a mindennapi fogyasztói, médiával kapcsolatos és kulturális élményekhez köti.[5] Például a tanórán a termelés globális megszervezésének társadalmi-gazdasági hatásait lehet vizsgálni egy hétköznapi tárgy – mobiltelefon, számítógép vagy divatos ruhadarab – „élettörténetén" keresztül: honnan jönnek az alapanyagok, kik végzik a termelőmunkát, hogyan alakulnak a bérek és munkakörülmények, miként hat mindez az árakra. Ezek a példák segítenek, hogy a diákok „sajátjuknak" érezzék a témát, és felismerjék a globális folyamatok hatását az életükre.

A globalizáció tanításának egyik hosszú távú célja lehet a „globális tudatosság" kialakítása: annak képessége, hogy a tanulók tárgyaikat és saját helyzetüket bolygószintű összefüggésekben tudják elhelyezni. Ennek három, egymást erősítő összetevője emelhető ki:

- Globális érzékenység: a diák felismeri, hogyan jelenik meg a „nagyvilág" a helyi környezetben (árucímkék, hirdetések, online média).
- Globális megértés: adatokra és fogalmakra építő gondolkodás a tőke, a technológia, a migráció és a kulturális csere történeti folyamatairól.
- Globális énkép: önmaga elhelyezése a világméretű összefüggésekben, amely felelős állampolgári és fogyasztói döntésekhez vezet.

Összességében a globalizáció történetének beemelése a tanításba nem pusztán tematikus bővítés, hanem egyben szervezőelv: koherenciát ad az egyébként töredezett tudásnak, interdiszciplináris kapcsolódásokat nyit (például a földrajz, a közgazdaságtan, az etika, a médiaismeret irányába), továbbá segíti a mintázatok felismerését a múlt–jelen–jövő tengelyén, valamint felelős, tájékozott állampolgári cselekvésre nevel. A globalizációval kapcsolatos viták megismerése ezen folyamat szerves része lehet. A

[4] MANSILLA, Veronica Boix – GARDNER, Howard (2007): From Teaching Globalization to Nurturing Global Consciousness. In: SUÁREZ-OROZCO, Marcelo M. (ed.): *Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education*. Berkeley – Los Angeles, CA: University of California Press, 52–53.

[5] MANSILLA–GARDNER (2007) 47–66.

különböző álláspontok – például a globalizáció gazdasági előnyeit hangsúlyozó és a társadalmi egyenlőtlenségekre vonatkozó érvek – elemzése fejleszti a kritikai gondolkodást, a forráskritikát és az érvelési készséget. Így a diákok nemcsak a globalizáció múltját és jelenkori mechanizmusait értik meg mélyebben, hanem azt is, hogyan lehet a vitákban megjelenő eltérő értékek és érdekek között eligazodni.

A következőkben néhány kulcskérdés köré csoportosítjuk a globalizációval kapcsolatos eltérő szakmai álláspontokat. Bemutatjuk a globalizáció fogalmát, történeti alakulását és komplex összetevőit, illetve az ezekkel kapcsolatos eltérő nézeteket. Ezt követően vizsgáljuk a globalizáció mozgatórugóira és következményeire vonatkozó álláspontokat. Végül áttekintjük, hogy magyarországi megjelenése milyen vitákat váltott ki.

2. Mi az a globalizáció?

Bár a globalizáció az elmúlt három-négy évtizedben nagyszámú elemzést inspirált, mégsem alakult ki egyetértés a definíciójával kapcsolatban. A kutatók nagy többsége úgy véli, hogy a globalizáció egyik alapvető vonása a különféle kapcsolatok – különösen a gazdasági, politikai, kulturális és technológiai interakciók – világméretű sűrűsödése. Vagyis a globalizáció részét jelenti az áruk, a szolgáltatások, a tőke, az emberek és az információk határokon átnyúló áramlása.[6]

E folyamat során a határok átjárhatóbbá váltak, a földrajzi távolság szerepe pedig jelentősen csökkent. Az információs technológia fejlődése lehetővé tette a valós idejű kommunikációt és információmegosztást, míg a közlekedés és a logisztikai rendszerek modernizációja gyorsabb és olcsóbb áruforgalmat eredményezett.

George Ritzer és *Paul Dean* hangsúlyozzák azt, hogy a globalizáció esetében a kapcsolatok nem csupán nemzetközi vagy transznacionális jellegűek. E szempont fontosságát egy sportból vett példával világítják meg. A baseball szerintük transznacionális sport, mivel több országban játsszák, továbbá a játékosok és az edzők, valamint a játék technikájára vonatkozó ismeretek átlépik a határokat. Ugyanakkor ez a játék viszonylag szűk körben népszerű: az Egyesült Államok, Japán, Tajvan, Kuba és

[6] GOMEZ, David Matesanz – TORGLER, Benno – ORTEGA, Guillermo J. (2013): Measuring Global Economic Interdependence: A Hierarchical Network Approach. *The World Economy,* vol. 36, no. 12, 1632–1648; DHL Global Connectedness Index 2021 Update, https://www.dhl.com/content/dam/dhl/global/dhl-spotlight/documents/pdf/2021-gci-update-report.pdf (Letöltés: 2023. január 14.);
GYGLI, Savina – HAELG, Florian – POTRAFKE, Niklas – STURM, Jan-Egberg (2019): The KOF Globalisation Index – Revisited. *Review of International Organizations,* vol. 14, no. 3, 543–574.

még néhány más ország tartozik ebbe a csoportba.[7] Hasonló mondható el a vízilabdáról, amely szintén csak egy-egy szűkebb régióban mozgat meg nagyobb számú játékost és nézőt: különösen Délkelet-Európában és Dél-Európában. Ezzel szemben a labdarúgás a globalizáció révén a világ szinte minden részén elterjedt a 20. század során, s mára igazi globális sporttá vált. Ennek jeleként a Nemzetközi Labdarúgó Szövetségnek (FIFA) több mint 200 nemzeti szervezet a tagja, s a 2018-as labdarúgó világbajnokságot mintegy 3,6 milliárd néző, a 2022-es tornát pedig már 5 milliárd néző kísérte figyelemmel a televízióban vagy más platformokon.[8]

Több szerző – így *Jan Aart Scholte* – hangsúlyozza, hogy az összeköttetések bővülése nemcsak a már meglévő transznacionális kapcsolatok intenzívebbé válását jelenti, hanem új típusú, szupraterritoriális érintkezések megjelenését is, amelyek függetlenednek a földrajzi helytől vagy a nemzetállami határoktól.[9] E szupraterritoriális dimenzió például jól megfigyelhető a digitális gazdaságban, ahol az e-kereskedelem, a virtuális szolgáltatások vagy a globális adatáramlások nem igénylik a résztvevők fizikai közelségét. De ide sorolhatók a globális pénzügyi tranzakciók is, amelyek ezredmásodpercek alatt kötik össze a világ különböző pontjain lévő tőzsdéket és bankokat.[10] Hasonló érvényes a kriptovalutákra, amelyek nem csupán fizikai formában nem léteznek, de azt sem lehet megnevezni, hogy melyik országban vagy városban bocsájtották ki őket.[11]A szupraterritoriális kapcsolatok tehát nem csupán kibővítik a földrajzi hatókört, hanem átalakítják térrel és távolsággal kapcsolatos társadalmi tapasztalatainkat is.

Ennél jóval kisebb hangsúlyt kap a szakirodalomban a globalizáció egy további eleme: az egyes országok, régiók és társadalmak közötti kölcsönös függőség – másként interdependencia – elmélyülése.[12] Ez azt jelenti, hogy a világ különböző részein zajló események egyre közvetlenebb és intenzívebb hatást gyakorolnak más régiókra. Ez a

---

[7] RITZER–DEAN (2015) 31.

[8] FIFA: https://www.fifa.com/tournaments/mens/worldcup/2018russia/media-releases/more-than-half-the-world-watched-record-breaking-2018-world-cup (Letöltés: 2022. január 3.); FIFA World Cup: https://publications.fifa.com/en/annual-report-2022/tournaments-and-events/fifa-world-cup-quatar-2022/fifa-world-cup-qatar-2022-in-numbers/ (Letöltés: 2024. január 18.); TOMLINSON, Alan (2021): Globalization and Sport: Reflections and Projections. In: MAGUIRE, Joseph – LISTON, Katie – FALCOUS, Mark (eds.): *The Palgrave Handbook of Globalization and Sport*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 21–40.

[9] SCHOLTE (2005)

[10] CASTELLS, Manuel (2010): *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.

[11] FANTACCI, Luca (2019): Cryptocurrencies and the Denationalization of Money. *International Journal of Political Economy,* vol. 48, no. 2, 105–126.

[12] KESSLER, Johannes (2016): *Theorie und Empirie der Globalisierung. Grundlagen eines konsistenten Globalisierungsmodells*. Wiesbaden: Springer, 57.

kölcsönös függés különösen nyilvánvaló a gazdasági életben: a globális ellátási láncok bonyolult hálózatokat alkotnak, s így egy távol-keleti kikötő leállása vagy egy közel-keleti olajforrás kiesése azonnal éreztetheti hatását az európai vagy az észak-amerikai ipari termelésben és a lakosság ellátásában.[13] Hasonlóképpen, a globális pénzügyi rendszer integráltsága miatt egyetlen ország válsága is könnyen dominóhatást válthat ki – mint ahogyan ez a 2008-as pénzügyi krízis idején történt. A globalizáció tehát nemcsak gazdasági előnyökkel jár, hanem növeli a sebezhetőséget is.[14] De a kölcsönös függés nem csupán gazdasági természetű: a klímaváltozás, a világjárványok vagy a tömeges migráció szintén olyan globális jelenségek, amelyek kezelése az államok közös felelősségvállalását és együttműködését követeli meg.

A globalizációról folytatott vitákban az indokoltnál kisebb figyelem irányul arra, hogy a bemutatott kapcsolatok és kölcsönhatások egyre kevésbé maradnak rejtve a közvélemény előtt. Ehelyett a különböző társadalmak mindinkább felismerik azok jelentőségét. A globalizáció megjelenik a közbeszédben, a médiában és az oktatásban: nem csupán történik, hanem a társadalmi szereplők érzékelik, értelmezik és megértik azt, s egyre inkább globális térben gondolkodnak, érdeklődnek a világméretű problémák iránt, és rendelkeznek a globális identitás egyes elemeivel.[15] A jelenséget olykor „globális képzelőerőnek" *(global imaginary)* nevezik.[16] Ez megnyilvánulhat a nemzetközi szolidaritási mozgalmakban – például a klímaaktivizmusban vagy az emberi jogi kampányokban –, de a globális popkultúra fogyasztásában, a közösségi média használatában és a transznacionális civil társadalmi szervezetek működésében is. A globalizáció társadalmi tudatosulása tehát kognitív és érzelmi szinten is a világhoz való új viszonyulást eredményezi – ugyanakkor ez a folyamat nem minden társadalmi csoportban vagy régióban zajlik ugyanolyan intenzitással.

Mindezt figyelembe véve a globalizáció legalább három elemét célszerű hangsúlyozni annak meghatározásában. A definíció így alakul: a globalizáció

---

[13] BALDWIN, Richard (2016): *The Great Convergence: Information Technology and the New Globalization*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 47–78.; IRIYE, Akira (2014): Introduction. In: IRIYE, Akira (ed.): *Global Interdependence: The World after 1945*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 3–8.

[14] RODRIK, Dani (2011): *The Globalization Paradox: Why Global Markets, States, and Democracy Can't Coexist*. Oxford: Oxford University Press, 184–206.

[15] ROBERTSON, Roland (2016): Global Culture and Consciousness. In: ROBERTSON, Roland – BUHARI-GULMEZ, Didem (eds.): *Global Culture: Consciousness and Connectivity*. London: Routledge, 5–20.; JAMES, Paul – STEGER, Manfred B. (2016): Globalization and Global Consciousness: Levels of Connectivity. In: ROBERTSON, Roland – BUHARI-GULMEZ, Didem (eds.): *Global Culture: Consciousness and Connectivity*, 25–37.

[16] STEGER, Manfred B. (2008): *The Rise of the Global Imaginary: Political Ideologies from the French Revolution to the Global War on Terror*. Oxford: Oxford University Press, 10–15.

1) az országhatárokon átnyúló kapcsolatok bővülése és földrajzi kiszélesedése, továbbá a szupraterritoriális kapcsolatok terjedése a gazdaság, a technológiák, a kultúra, a politika, a környezetvédelem és a civil társadalmak terén; továbbá
2) a világ különböző társadalmai között kialakuló kölcsönös függés erősödése, valamint
3) e folyamatok társadalmi tudatosulásának világméretű előrehaladása.[17]

3. Mikor kezdődött?

A szakirodalomban nincs teljes egyetértés arra vonatkozóan sem, hogy a globalizáció viszonylag új, 20. századi fejleménynek tekinthető, vagy már évszázadokkal, esetleg évezredekkel ezelőtt megindult ez a folyamat.[18]

A messze a legtöbb kutató által elfogadott megközelítés hosszú múltat tulajdonít a globalizációnak, amelynek során különböző, egymást követő korszakai vagy szakaszai különíthetők el. A szakirodalomban hangsúlyosan megjelenik az a vélemény, amely szerint a globalizáció szinte egyidős az emberiséggel. Mint *Nayan Chanda* érvel, a globalizáció egyik mozgatója az emberek jobb és teljesebb életre való törekvése, ezért őseink kis csoportjai már több tízezer évvel ezelőtt vándorolni kezdtek Afrikában és azon túl, élelem és nagyobb biztonság után kutatva, s végül benépesítették mind az öt kontinenst.[19] Mások jóval későbbre teszik kezdetét: például *Göran Therborn* a 4. századtól datálja – a világvallások elterjedését tartva kiindulópontnak –, és hat korszakot állapít meg, míg *Jürgen Osterhammel* és *Niels P. Petersson* szerint – a nagy földrajzi felfedezések nyomán – 1500 körül indult, azt követően pedig öt fázisa különíthető el.[20]

Mások a globalizációt viszonylag új fejleménynek tartják. Egy sor tanulmány arra mutat rá, hogy a 19. század második felében – más felfogás szerint e század utolsó negyedében – a világméretű kapcsolatok kialakulása rendkívül felgyorsult.[21] Ennek nyomán a 20. század elejére több tekintetben – például a kereskedelem GDP-hez

---

[17] Bővebben lásd: TOMKA Béla (2023b): *Globalizáció: jelentések és definíció.* (HistGlob Working Paper, 10.) Szeged: MTA−SZTE−ELTE Globalizációtörténeti Kutatócsoport.

[18] RITZER–DEAN (2015) 31–38.

[19] CHANDA, Nayan (2007): *Bound Together: How Traders, Preachers, Adventures, and Warriors Shaped Globalization.* New Haven – London: Yale University Press, XII.

[20] THERBORN, Göran (2000): Globalizations: Dimensions, Historical Waves, Regional Effects, Normative Governance. *International Sociology,* vol. 15, no. 2, 151–179.; OSTERHAMMEL, Jürgen –PETERSSON, Niels S. (2005): *Globalization: A Short History.* Princeton: Princeton University Press, 27–29.

[21] OSTERHAMMEL–PETERSSON (2005) 84–90.; CRAFTS, Nicholas – VENABLES, Anthony J. (2003): Globalization in History: A Geographical Perspective. In: BORDO, Michael D. – TAYLOR, Alan M. – WILLIAMSON, Jeffrey G. (eds.): *Globalization in Historical Perspective.* Chicago–London: University of Chicago Press, 329–342.

viszonyított aránya és a migráció világnépességhez mért szintje – a globalizáció olyan színvonalra jutott, amelyet aztán majd csak a 20. század végén ért el ismét.[22] Így számosan megfogalmazzák azt a nézetet, hogy a globalizációt a 19. század hozta. Végül ismert az a vélemény is – leginkább a sajtóból –, amely a globalizációt csak a 20. század végétől számítja, mindenekelőtt abból indulva ki, hogy akkor ugrásszerűen megnőtt a kontinenseken átívelő kereskedelmi és tőkekapcsolatok mérete, valamint gyorsult az információs technológiák fejlődése.[23]

Tagadhatatlan, hogy az áruk, az emberek és a gondolatok különböző kontinensek közötti áramlásának igen hosszú múltja van: ezek a jelenségek valamilyen formában akár több ezer évvel ezelőtt is kimutathatók. Ugyanakkor nyomós érvek szólnak amellett, hogy a globalizáció kezdetét a 16. század elejére tegyük.[24] Egyrészt a valóban világméretű kapcsolatok kialakulása a kora újkorban, a nagy földrajzi felfedezéseket követően indult meg. Másrészt a globalizáció folyamata azóta legfeljebb rövid időre szakadt meg, míg a korábbi, globalizációval rokonítható jelenségek nem mutatnak történeti folyamatosságot, hanem közöttük nagy, akár több száz éves távolság is lehet.

Ezzel együtt a globalizáció a kora újkor óta sem lineáris folyamat. A történeti tapasztalat azt mutatja, hogy a globalizáció eltérő jellegű szakaszokban zajlott. Ezért a globalizációt érdemes inkább hullámokban értelmezni, nem pedig egy irányba haladó fejlődésként. A világgazdaság és a globális kommunikáció hálózatai időnként gyors bővülést mutattak – például technológiai ugrás, politikai nyitások vagy kereskedelmi liberalizáció nyomán –, máskor viszont lassultak, esetleg a globalizáció bizonyos területei visszafejlődtek háborúk, válságok vagy protekcionista fordulatok hatására.[25] Ugyanakkor csak ritkán fordult elő az utóbbi évszázadokban, hogy a globalizáció egésze az egyszer már elért szint alá került volna. A hullámszerű mozgás tehát általában egyre magasabb szinten következett be.

Az utóbbi százötven év története is ezt a képet mutatja: egy intenzív globalizációs periódus nyomán a világ távoli részei közötti összeköttetések a 19. század végén érték el először azt a szintet, amikor már valóban az egész bolygót átfogó kereskedelmi és más hálózatok kialakulásáról beszélhetünk. A 20. század első felében a háborúk, majd a második világháborút követő évtizedekben a szuperhatalmak szembenállása gazdasági téren fékezték a globalizációs folyamatot, de számos területen ekkor is annak

---

[22] O'ROURKE, Kevin H. – WILLIAMSON, Jeffrey G. (1999): *Globalization and History: The Evolution of a Nineteenth-Century Atlantic Economy.* Cambridge, MA: MIT Press, 207–223.

[23] FRIEDMAN, Thomas L. (2000): *The Lexus and the Olive Tree.* New York: Anchor Books, XI.

[24] CROWLEY, Roger (2019): *Hódítók. Hogyan kovácsolta össze Portugália a történelem első tengeri birodalmát*. Park Könyvkiadó, Budapest.

[25] JAMES, Harold (2001): *The End of Globalization: Lessons from the Great Depression.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 27–30.

előrehaladása tapasztalható, hogy aztán a század végétől – egy újabb hullám indulásával – lényegében minden dimenzió tekintetében tovább gyorsuljon.

A 20. század végének és a 21. század elejének fejleményei nyomán kevesen kérdőjelezik meg, hogy ma egy minden korábbinál globalizáltabb korban élünk. Ez persze nem zárja ki annak lehetőségét, hogy a jövőben a globalizáció megáll, vagy egyenesen csökken a globalitás foka, de – mint később látni fogjuk – ezzel ellentétes szcenárió, vagyis a globalizáció további gyorsulásának esélye is adott.

4. Milyen területeken jelenik meg?

Míg a globalizációval foglalkozó kutatók az ezredforduló előtt a gazdasági változásokra koncentráltak, addig ma már mind többen elfogadják, hogy a globalizáció többdimenziós jelenség, vagyis számos területen zajlik párhuzamosan. Ettől függetlenül a gazdasági folyamatok a globalizáció fontos dimenzióját jelentik. Az elmúlt évtizedekben a nemzetközi kereskedelem, a tőkeáramlás és a termelési hálózatok a történelemben példátlan fokú összefonódást eredményeztek. Multinacionális vállalatok globális értékláncokat működtetnek, amelyekben az egyes gyártási fázisok különböző országokban zajlanak: például egy okostelefon komponensei több kontinens több tucat országából származnak.[26] A pénzügyi globalizáció szintén kiterjedt: a pénzpiacok, a részvények és a befektetések a világ különböző pontjain zajló eseményekre reagálnak, gyakran valós időben.[27]

A gazdasági globalizáció alapját jelentő technológiai fejlődés külön területként is meghatározható. Az internet, a mobilkommunikáció, az automatizáció és az adatvezérelt rendszerek nemcsak gyorsabbá tették az információáramlást, hanem újfajta globális kapcsolatokat is lehetővé tettek.[28] A globális telekommunikációs hálózat lehetővé teszi például azt, hogy egy amerikai bank telefonos ügyfélszolgálata Indiában – illetve Indiából – működjön, s az amerikai ügyfél általában nem is tudja, hogy hol cseng a hívása, és hol intézik ügyeit. Az „*idő és tér összezsugorodása*" – ahogyan *David Harvey*

[26] DEDRICK, Jason – KRAEMER, Kenneth L. – LINDEN, Greg (2011): The Distribution of Value in the Mobile Phone Supply Chain. *Telecommunications Policy,* vol. 35, Issue 6, July 2011, 505–521.; MASI, Donato – GODSELL, Janet (2022): Past, Present and Future Perspectives of Supply Chains. In: AGARWAL, Renu – BAJADA, Christopher – GREEN, Roy – SKELLERN, Katrina (ed.): *The Routledge Companion to Global Values Chains: Reinterpreting and Reimagining Megatrends in the World Economy.* London: Routledge, 3–12.

[27] SASSEN, Saskia (1991): *The Global City: New York, London, Tokyo.* Princeton: Princeton University Press, 66–84.

[28] Az információk gyorsuló áramlására: PIETERSE, Jan Nederveen (2021): *Connectivity and Global Studies.* Cham: Palgrave Macmillan, 103–129.; BRUBAKER, Rogers (2023): *Hyperconnectivity and its Discontents.* Cambridge: Polity, 1–19.

nevezte – alapvetően átalakította a társadalmi kapcsolatok szerkezetét.[29] Az új technológiák révén a földrajzi távolság jelentősége csökkent, miközben a digitális egyenlőtlenségek újfajta globális hierarchiákat hoztak létre.[30]

A kultúra területén a globalizáció kettős folyamatként működik.[31] Egyrészt megfigyelhető a kulturális homogenizáció, amelyben a nyugati – főként amerikai – tartalmak, termékek és értékek terjednek el világszerte – például a hollywoodi filmek, a gyorséttermek vagy a globális divatipar révén.[32] Másrészt azonban a kultúrák nem passzív befogadók: a helyi közösségek gyakran lokálisan újraértelmezik a globális jelenségeket – ezt nevezik „glokalizációnak".[33] A globális kultúra így gyakran nem egyneműsít, hanem új identitásformákat és hibridizációkat hoz létre, vagyis a sokszínűséget fokozza.

A politikai térben a globalizáció az állami szuverenitás újraértelmezését igényli. A nemzetközi szervezetek – az ENSZ, az Európai Unió, a WTO, az IMF – közös szabályokat és normákat alakítottak ki a csatlakozott államokra vonatkozóan.[34] Ezt a folyamatot tovább ösztönzi, hogy egyre több globális probléma – például a klímaváltozás, a migráció, a járványok, a mesterséges intelligencia alkalmazása – globális szinten jelentkezik, s így megoldásuk transznacionális, sőt globális együttműködést igényel. Ez új politikai intézményeket és a „globális kormányzás" irányába mutató tendenciákat eredményez.[35]

A migráció és a mobilitás szintén a globalizáció kulcsterülete. Az emberek a 21. században soha nem látott számban mozognak munka, tanulás, családegyesítés vagy épp kényszerű menekülés okán. A migráció nemcsak gazdasági kérdés, hanem társadalmi hálózatokat, identitásokat és diaszpórákat hoz létre.[36] A migránsok gyakran kettős vagy

---

[29] HARVEY, David (1989): *The Condition of Postmodernity*. Oxford: Blackwell, 260–283.

[30] PICK, James B. – SARKAR, Avijit (2015): *The Global Digital Divides: Explaining Change*. Berlin–Heidelberg: Springer, 83–111.

[31] A kulturális globalizációra lásd: WISE, John MacGregor (2008): *Cultural Globalization: A User's Guide*. Oxford: Blackwell, 26–107.; MARTELL (2016) 73–88.

[32] KELLNER, Douglas – Pierce, Clayton (2007): Media and Globalization. In: RITZER, George (ed.): *The Blackwell Companion to Globalization*. Oxford: Blackwell, 383–395.; RITZER, George (2019): *The MacDonaldization of Society*. London: Sage, 36–41.; MIRRLEES, Tanner (2013): *Global Entertainment Media: Between Cultural Imperialism and Cultural Globalization*. London: Routledge, 147–178.

[33] ROBERTSON (2016) 173.; ROUDOMETOF, Victor (2016): *Glocalization: A Critical Introduction*. London: Routledge.

[34] PARK, Susan (2020): International Organizations in World Politics. In: BAYLIS, John – SMITH, Steve – OWENS, Patricia (eds.): *The Globalization of World Politics: An Introduction to International Relations*. Oxford: Oxford University Press, 319–333.

[35] MCGREW, Anthony (2020): Globalization and Global Politics. In: BAYLIS–SMITH–OWENS (2020) 19–34.

[36] CASTLES, Stephen – MILLER, Mark J. (2019): *The Age of Migration*. 6th ed. New York: Guilford Press.

többszörös kötődésben élnek – egyszerre vannak otthon több országban –, ami újfajta transznacionális társadalmak kialakulását eredményezi.[37]

A globalizáció ökológiai dimenziója egyre nagyobb figyelmet kap a szakirodalomban és a közbeszédben. A klímaváltozás, a biodiverzitás csökkenése, az óceánok szennyezése és az erdőirtás olyan jelenségek, amelyek hatásai nem ismernek politikai határokat.[38] Például a globális klímaváltozás következményei – mint a tengerszint-emelkedés vagy az extrém időjárási jelenségek – világszerte érezhetők, függetlenül attól, hogy mely országok környezetszennyezése okozta elsősorban az üvegházhatású gázok kibocsátását. Ráadásul az emberi tevékenység káros környezeti hatásai sokszor csak évtizedek múlva jelentkeznek, s így elsősorban a jövő nemzedékeket érintik. A Párizsi Klímaegyezmény vagy az ENSZ fenntarthatósági céljai hangsúlyozzák a hosszú távú gondolkodás szükségességét, valamint azt, hogy ezek az ökológiai kihívások csak globális együttműködéssel kezelhetők.[39]

Az oktatás és a tudomány is globalizálódik. Nő a külföldön tanuló diákok száma, a nemzetközi mobilitási programok és a nyílt online kurzusok révén pedig a tudás határok nélkül áramlik. Emellett a kutatási projektek is gyakran nemzetközi együttműködésben valósulnak meg, és a tudományos publikálás rendszere is transznacionális logika szerint működik.[40] Ugyanakkor a tudáshoz való hozzáférés továbbra is egyenlőtlen, főként a globális Dél intézményei számára.

Végül a civil társadalom és a transznacionális mozgalmak is a globalizáció meghatározó területei. A digitális technológia lehetővé tette, hogy a civil kezdeményezések globális közösségeket hozzanak létre – például a klímaaktivizmus, a Black Lives Matter vagy a feminista mozgalmak esetében. Ezek a mozgalmak gyakran lokális problémákból indulnak ki, de globális nyelven és térben nyernek támogatást.[41]

---

[37] SCHILLER, Nina Glick – BASCH, Linda – BLANC-SZANTON, Cristina (1995): From Immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration. *Anthropological Quarterly,* vol. 68, no. 1, 48–63.

[38] HARARI, Yuval Noah (2020): How to Survive the 21st Century: Three Existential Threats to Humanity. *Journal of Data Protection & Privacy,* vol. 3, no. 4, 463–468.

[39] NAESS, Arne (1999): An Outline of the Problems ahead. In: LOW, Nicholas (ed.): *Global Ethics and the Environment.* London: Routledge, 16–29.; HALE, Thomas (2020): Catalytic Cooperation. *Global Environmental Politics,* vol. 20, no. 4, 73–98.

[40] SCOTT, Peter (2011): The University as a Global Institution. In: KING, Roger – MARGINSON, Simon – NAIDOO, Rajani (eds.): *Handbook on Globalization and Higher Education.* Cheltenham: Edward Elgar, 59–75.

[41] BENNETT, W. Lance (2005): Social Movements beyond Borders: Understanding Two Eras of Transnational Activism. In: PORTA, Donatella della – TARROW, Sidney (eds.): *Transnational Protest and Global Activism: People, Passions, and Power.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 203–226.; SORCE, Giuliana – DUMITRICA, Delia (2022): Transnational Dimensions in Digital Activism and Protest. *Review of Communication,* vol. 22, no. 3, 157–174.

5. Mi az oka?

A globalizációt objektív és szubjektív tényezők egyaránt formálják. Az ösztönző objektív faktorok közül a szakirodalom kiemelt jelentőséget tulajdonít a technológiai fejlődésnek. A közlekedés és a kommunikáció innovációi – mint a távíró feltalálása az 1840-es években, a repülés elterjedése a 20. század első felében, a konténerszállító hajók megjelenése az 1950-es években vagy az internet a 20. század végén – gyorsabbá és olcsóbbá tették a szállítást, illetve megkönnyítették a távoli pontok közötti interakciót, ami döntő szerepet játszott a globális kapcsolatok bővülésében.[42] De nemcsak a korszakos találmányok jártak ilyen hatással, hanem a szállítás és a hírközlés folyamatosan kapta a globalizációt segítő impulzusokat sok más, kisebb és kevésbé látványos innováción keresztül is.

A szakirodalomban ugyancsak a globalizáció fontos meghatározójaként jelenik meg a nemzetállamok politikája.[43] A kormányok dönthetnek úgy, hogy a gazdasági növekedés – és így a polgárok életszínvonalának javítása – érdekében lehetővé teszik a kereskedelmi és más nemzetközi kapcsolatok szabad fejlődését. A Ronald Reagan és Margaret Thatcher fémjelezte neoliberális gazdaságpolitika – a dereguláció, a privatizáció és a piacok liberalizációja – tudatosan nyitotta meg a gazdaságokat az 1970-es és 1980-as években. Ezt támogatták a második világháború után létrehozott globális feladatkörű intézmények – mint az ENSZ, az IMF, a Világbank, a GATT/WTO –, amelyek kodifikálták a nemzetközi együttműködés szabályait.[44] A kormányok választhatják azonban a kisebb-nagyobb mértékű elszigetelődést is: vámokkal, kvótákkal és más korlátozásokkal akadályokat gördíthetnek a nemzetközi kereskedelem útjába, nehezíthetik vagy egyenesen tilthatják polgáraik külföldi utazását, illetve korlátozhatják az információk áramlását. Mivel a határok megnyitása szabadságjogokat is érint – mint az utazás és a sajtó szabadsága –, ezért érvek szólnak amellett, hogy az ezeket tiszteletben tartó demokratikus politikai rendszerek terjedése segíti a globalizációt.[45] Léteznek azonban jelentős kivételek is: például a közel sem demokratikus berendezkedésű Kína

---

[42] FULLER, Steve (2007): Technology. In: ROBERTSON, Roland – SCHOLTE, Jan A. (Hrsg.): *Encyclopedia of Globalization*. New York: Routledge, 1112–1118.; BALDWIN (2016) 81–86.; SMIL, Vaclav (2010): *Two Prime Movers of Globalization: The History and Impact of Diesel Engines and Gas Turbines*. Cambridge, Ma.: The MIT Press, 1–19.; NICCOLI, Riccardo (2007): *A repülés története. Leonardo da Vincitől az űr meghódításáig*. Pécs: Alexandra Kiadó.

[43] GILPIN, Robert G. (2001): *Global Political Economy: Understanding the International Economic Order*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 362–376.

[44] PARK (2020) 319–333.

[45] MILNER, Helen V. – MUKHERJEE, Bumba (2009): Democratization and Economic Globalization. *Annual Review of Political Science,* vol. 12, no. 1, 163–181.

az 1980-as évektől a nemzetközi gazdasági nyitás politikáját hirdette meg, s mindinkább bekapcsolódott a globális termelési láncokba.[46]

Az egyes államok szintjén a globalizáció determinánsai közé tartozik a lakosság nagysága: rendszerint minél kisebb egy ország, annál inkább rá van utalva a külkereskedelemre, mivel belső piaca kicsiny ahhoz, hogy a termékek és szolgáltatások teljes skáláját hatékonyan állítsa elő. Szintén hatással lehetnek egy ország globalizációjára annak földrajzi adottságai – mint például a tengerhez való hozzáférés. E tényezők jelentősége azonban elmarad a többi, itt tárgyalt faktor szerepe mögött.[47]

A globalizációt formáló szubjektív tényezők közé főként a vágyak, illetve az értékpreferenciák, valamint a tudás és az ideológiák tartoznak. Vannak, akik a globalizáció végső hajtóerejének az emberi szükségletek mind magasabb szintű kielégítésének vágyát tartják, amelyhez a globalizáció segít hozzá, hiszen az hatékonyabb termelést és így elérhetőbb árukat-szolgáltatásokat, vagyis magasabb életszínvonalat tesz lehetővé.[48] A tudás szerepe összetett. Egyrészt az ismeretek gyarapodása ösztönzi a technológiai fejlődést. Másrészt, ahogyan nő a tudásunk a minket körülvevő világról, úgy juthatnak sokan arra a meggyőződésre, hogy számos társadalmi probléma globális méretű, s ezért elhárításuk is csak globális fellépéssel lehetséges. Ilyenek például a környezeti veszélyek, mint a klímaváltozás. Ez pedig – mint arról már szó volt – arra ösztönözheti ezeket a polgárokat, hogy a társadalmak fennmaradása érdekében támogassák az államok nemzetközi, sőt, globális együttműködését.

Az ideológiák szerepe többirányú lehet. A globalizációnak kedvez az a meggyőződés, hogy a nyitott piac, a szabad információáramlás és a kulturális csere előnyös, mivel a globális integráció segíti a béke fenntartását, fokozza a jólétet, továbbá növeli a polgárok választási lehetőségeit, és gazdagítja a kultúrákat. Mint azt később látni fogjuk, ezeknek az elképzeléseknek a hívei komoly történeti és empirikus bizonyítékokkal is rendelkeznek meggyőződésük alátámasztására. Léteznek azonban olyan ideológiák – mindenekelőtt a nacionalizmus –, amelyek a nemzetek szuverenitását önmagában vett értéknek tartják, függetlenül annak gazdasági és politikai következményeitől. Ezért az ideológiák nyilvánvalóan szemben állnak a globalizációval.[49]

---

[46] Kína globalizációjára lásd: SHARMA, Shalendra D. (2009): *China and India in the Age of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 91–130.; YE, Min (2020): *The Belt Road and Beyond: State-Mobilized Globalization in China, 1998–2018*. Cambridge: Cambridge University Press.

[47] LOCKWOOD, Ben (2004): How Robust is the Kearney/Foreign Policy Globalisation Index? *World Economy,* vol. 27, no. 4, 507–523.

[48] CHANDA (2007) XI–XII.

[49] OSTERHAMMEL, Jürgen (2013): Nationalism and Globalization. In: BREUILLY, John (ed.): *The Oxford Handbook of the History of Nationalism.* Oxford: Oxford University Press, 694–709.

6. Milyen hatásai vannak?

Számos megfigyelő szerint a globalizáció alapjaiban megváltoztatta a világot, és a társadalmakat alakító legfontosabb erő a 20. század végén és a 21. század elején.[50] A globalizáció hatásainak jellegére vonatkozóan azonban eltérő álláspontok alakultak ki a szakirodalomban és a szélesebb közvéleményben. Az egyik markáns vélemény szerint a globalizáció a különböző társadalmak közötti különbségek csökkenéséhez vezet, ami különösen kulturális téren jelentkezik.[51]

Azt kevesen állítják, hogy máris kialakult a globális kultúra, és a glóbusz – *Marshall McLuhan* nyomán – egy „világfalu" *(global village)*, amelynek lakói hasonlóan élnek és gondolkodnak.[52] Jóval többen vélik úgy, hogy a globalizáció eredményeként a kultúra egy sor eleme hasonlóvá vált a különböző társadalmakban, vagyis ezen a téren homogenizáció zajlik. Az érvek jelentős része a fogyasztáshoz, a fogyasztói kultúrához kapcsolódik: *Leslie Sklair* arról ír, hogy a világban mára átfogóan elterjedt a fogyasztói ideológia *(culture-ideology of consumerism)*, amely kifejeződik a vágyak és az ízlések, valamint a fogyasztáshoz kapcsolódó szimbólumok növekvő egyezésében is.[53] Szintén markáns változások mentek végbe a fogyasztás összetételében. Míg korábban például az élelmiszerek és az élvezeti cikkek kínálata mindenhol erősen kötődött a helyi termelési adottságokhoz, addig a globalizáció nyomán a 19. századtól a piacokon egyre inkább megjelentek távoli országok termékei is. Ma már magától értetődő, hogy egy észak-európai vagy kanadai háztartás menüjén is ott szerepel a rizs és a banán, s a thaiföldi parasztok is fogyasztanak Coca-Colát. Az utóbbi egyenesen a globalizációt szimbolizáló egyik termék lett, hiszen a második világháború után néhány évtized alatt elterjedt az egész világon.[54] A mobiltelefonoknak szinte teljesen azonos a választékuk Argentínától Lengyelországig. Vagyis a fogyasztók a világ különböző részein valóban egyre hasonlóbb termékekre és szolgáltatásokra költik jövedelmüket.

---

[50] GIDDENS, Anthony (2003): *Runaway World: How Globalisation is Reshaping our Lives.* New York: Routledge, 4.

[51] BOLI, John – LECHNER, Frank J. (2001): Globalization and World Culture. In: *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences.* Vol. 4. Amsterdam: Elsevier, 6261–6266.; MEYER, John W. – BOLI, John – THOMAS, George M. – RAMIREZ, Francisco O. (1997): World Society and the Nation State. *American Journal of Sociology,* vol. 103, no. 1, 144–181.; HOLTON, Robert J. (2000): Globalization's Cultural Consequences. *Annals of the American Academy of Political and Social Scince,* vol. 570, no. 1. 140-152.

[52] MCLUHAN, Mashall (1964): *Understanding Media: The Extensions of Man*. London: Routledge, 34.

[53] SKLAIR, Leslie (2002): *Globalization: Capitalism and its Alternatives.* Oxford: Oxford University Press, 164–207.

[54] FOSTER, Robert J. (2008): *Coca-Globalization: Following Soft Drinks from New York to New Guinea.* Houndmills: Palgrave Macmillan, 4.

A kultúra más területein is fontos változásokat hozott a globalizáció. Különösen szembetűnő a média átalakulása. Az amerikai filmek és televíziós műsorok térhódítása már a 20. század során is előrehaladt, de az ezredfordulót követően felgyorsult ez a folyamat.[55] Az internet terjedésével mindenhol tovább nőtt a más társadalmakból származó információk és kulturális tartalmak jelentősége. Segítette ezeket a folyamatokat, hogy a 20. század második felétől egyre inkább elterjedt az angol nyelv használata a világ különböző részein, s így kialakult egy globális közvetítő nyelv: ennek következtében ma például egy átlagos európai lakos jó eséllyel közvetlenül is tud kommunikálni egy indiai polgárral, miközben száz évvel korábban ez még jóval kevésbé volt jellemző.[56]

Mások kétségbe vonják a globális konvergenciát s különösen a kulturális homogenizáció tézisét. Álláspontjuk szerint a globalizáció nem egy minden létszférát és minden régiót átfogó és gyökeresen átalakító folyamat. E nézetek szerint a globalizáció hatásai egyenlőtlenek és gyakran felszínesek. Vannak társadalmak, csoportok vagy területek, amelyek intenzíven bekapcsolódtak a globális hálózatokba, míg mások kimaradtak, vagy csupán korlátozott mértékben váltak részeseivé. Ez földrajzi értelemben is igaz: míg például a globális városok (mint New York, London és Szingapúr) a globalizáció központjaivá váltak, számos peremhelyzetű régió esetében – így szól az érvelés – a globalizáció hatásai kevéssé érezhetők. Mint *Robert Gilpin* írja, a globális kereskedelem túlnyomó része a három legfejlettebb régió – az Egyesült Államok, Nyugat-Európa és Japán –, valamint néhány feltörekvő piac – különösen Kína – között bonyolódik.[57]

Egy további, szintén kritikát gyakorló interpretációs irányzat szerint a globalizáció azért nem vezet homogenizációhoz, mert lehetőséget teremt sajátos, kevert kulturális formák létrejöttére. *Arjun Appadurai* úgy véli, hogy az egyének és a társadalmak saját, megszokott gyakorlatukhoz igazítják a globális hatásokat.[58] A szórakoztató zene, az ifjúsági kultúra, az étkezési szokások, a televízió-műsorok minden társadalomban különböző forrásokból merítenek elemeket, s vegyítik azokat.[59] Ezek aztán hozzáadódnak a létező műfajokhoz, szokásokhoz és irányzatokhoz, vagyis növelik azok számát. Így a globalizáció nem csökkenti a sokszínűséget, hanem éppen növeli azt.

---

[55] Az amerikai tömegkultúrára és tömegmédiára: CROTHERS, Lane (2017): *Globalization and American Popular Culture.* Lanham: Rowman & Littlefield, 37–231.

[56] Az angol nyelv elterjedésére: FERGUSON, Yale H. – MANSBACH, Richard W. (2012): *Globalization: The Return of Borders to a Borderless World?* London – New York: Routledge, 91–93.; magyarul: MEDGYES Péter (2022): Az angol nyelv és a globalizáció. *Educatio,* 31. évf. 4. sz. 618–632.

[57] GILPIN (2001) 6.

[58] APPADURAI, Arjun (1996): *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization.* Minneapolis–London: University of Minnesota Press, 188–199.

[59] ERIKSEN, Thomas, Hylland (2014): *Globalization: The Key Concepts.* London: Bloomsbury Academic, 122.

Több kifejezés is született e jelenségek megnevezésére. Az egyik a glokalizáció,[60] mely a globális és a lokális – vagyis a globális és a helyi – összefonódását jelöli. A glokalizáció révén a globális termékek, híradások, intézmények, társadalmi mozgalmak a helyi sajátosságokhoz alkalmazkodnak, és így sajátos formát öltenek. Forgalomban vannak más elnevezések is a globalizáció hasonló következményeire: ilyen – nem mindig szinonimaként használt, hanem sajátos értelmet is hordozó – fogalom a glokalizáció mellett a hibridizáció és a kreolizáció.[61]

7. Gazdagít vagy szegényít?

A globalizáció hatásairól folytatott viták másik jelentős vonulata a globalizáció gazdasági hatásaival foglalkozik. Javítja a globalizáció az emberiség életviszonyait, vagy inkább rontja az életkörülményeket? Milyen hatással jár az egyes társadalmakra és azokon belül az egyes csoportokra vonatkozóan?[62]

A globalizációval szemben kritikus nézetek szintén széles publicitást kapnak mind a fejlett gazdaságú, mind pedig a szegényebb országokban. Ezek nem feltétlenül kérdőjelezik meg azt, hogy a globalizáció gazdasági előnyökkel jár világméretekben és az egyes nemzetek egésze számára is, vagyis összességében növeli azok jólétét. Ehelyett azt állítják a középpontba, hogy egyes országok és a társadalmakon belül bizonyos csoportok nagyobb mértékben részesednek a globalizáció kínálta előnyökből, mások pedig kevésbé.

A baloldali indíttatású kritika szerint a globalizáció növeli az egyes országok közötti egyenlőtlenségeket: a szegény országok felzárkózás helyett még inkább lemaradnak a gazdag centrumok mögött.[63] Emellett az egyes országok bruttó hazai terméke ugyan nőtt az utóbbi évtizedekben, de ezzel párhuzamosan a belső egyenlőtlenségek is fokozódtak: tágult a szakadék a szegények és a gazdagok között, miközben a

[60] A glokalizációra átfogóan lásd: ROUDOMETOF (2016).

[61] PIETERSE, Jan Nederveen (1994): Globalization as Hybridisation. *International Sociology,* vol. 9, no. 2, 161.; COHEN, Robin (2007): Creolization and Cultural Globalization: The Soft Sounds of Fugitive Power. *Globalizations,* vol. 4, no. 3, 369–384.; ROUDOMETOF (2016) 13–15.

[62] A globalizáció következményeit bemutató különböző narratívákra: ROBERTS, Anthea – LAMP, Nicholas (2021): *Six Faces of Globalization: Who Wins, Who Loses, and Why it Matters*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 35–163.; TOMKA Béla (2023c): Bevezetés: a globalizáció a közbeszédben és a tudományban. *Magyar Tudomány,* 184. évf. 10. sz. 1217–1222.

[63] MOHANTY, Manoranjan (2019): Inequality from the Perspective of the Global South. In: JUERGENSMEYER, Mark – SASSEN, Saskia – STEGER, Manfred B. – FAESSEL, Victor (eds.): *The Oxford Handbook of Global Studies.* Oxford: Oxford University Press, 211–227.

középosztály elvékonyodott.[64] Ezért számos baloldali gondolkodó véli úgy, hogy nem önmagában a globalizáció káros, hanem annak megvalósulási módja.

A leginkább a fejlett országokban befolyásos jobboldali globalizációkritika kevés figyelmet fordít arra, hogy mi történik Afrika vagy Dél-Amerika társadalmaival. Ehelyett szinte kizárólag az Egyesült Államok vagy Európa – illetve általában a Nyugat – szempontjából értékeli a folyamatot. Képviselői – mint például Donald Trump amerikai elnök – arra mutatnak rá, hogy a multinacionális cégek az utóbbi évtizedekben nagy számú üzemet és így munkahelyet hoztak létre az alacsonyabb bérű országokban – különösen Ázsiában. Emiatt Amerika az ezredforduló után több millió ipari állást veszített, s így romlott az amerikai munkások munkaerőpiaci helyzete: béreik vásárlóértéke stagnált, miközben az amerikai társadalom más csoportjaié jelentősen javult. A tipikus érvelés szerint tehát a globalizáció javította a szegényebb országok munkavállalóinak helyzetét, de az amerikai és a nyugat-európai munkásosztály kárára.[65]

Bár teljes tudományos konszenzus nem alakult ki a globalizáció gazdasági hatásaival kapcsolatban, a kutatások túlnyomó része megerősítette azt, hogy a globalizáció világméretekben hozzájárult a jólét növekedéséhez.[66] A globalizáció során a világgazdaság szereplői azoknak a termékeknek az előállítására specializálódnak, amelyeket olcsón és jó minőségben tudnak előállítani. Mindez pedig hatékonyabb termeléshez vezet, ami alacsonyabb világpiaci árakat eredményez, növelve a jólétet. Ráadásul az áruk és a szolgáltatások választéka is bővül, mivel a kereskedelem beszerzési forrásai globálissá válnak. Ebből a szegényebb és a gazdagabb országok egyaránt profitáltak, de történetileg változó mértékben. Míg a 19. században és a 20. század nagy részében nőttek közöttük a jövedelmi különbségek, addig az utóbbi évtizedekben a világ szegényebb része összességében kezdett felzárkózni, még ha ez nem is minden régió és ország esetében történt meg.

A kevésbé fejlettek felzárkózása különösen jól látható az ezredfordulót követően. Ez azonban kétségtelenül főként annak eredménye volt, hogy néhány nagy lakosságú ország – mindenekelőtt Kína és India – gyors, a legfejlettebbek átlaga feletti gazdasági növekedést produkált. Ugyanakkor a globális Dél egyes régióinak – különösen Afrika tartozik ide – gazdasági fejlettsége csak nagyon kis mértékben közeledett az élenjáró

---

[64] MILANOVIC, Branko (2016): *Global Inequality: A New Approach for the Age of Globalization.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 11.; BAKER, Dean (2016): *Rigged: How Globalization and the Rules of the Modern Economy Were Structured to Make the Rich Richer.* Washington, DC: Center for Economic and Policy Research, 25–49.

[65] RODRIK, Dani (2018): Populism and the Economics of Globalization. *Journal of International Business Policy,* vol. 1, no. 1–2, 12–33.; ROBERTS–LAMP (2021) 8–10.

[66] RAVALLION, Martin (2018): Inequality and Globalization: A Review Essay. *Journal of Economic Literature,* vol. 56, no. 2, 620–642.

gazdaságok színvonalához. Ez azt jelzi, hogy a globális nyitás – megfelelő gazdaságpolitika és humán tőke esetén – hatékony eszköz lehet a szegénység felszámolására, de közel sem törvényszerű folyamat.[67]

Az egyes országokon belüli jövedelmi egyenlőtlenségek átlagos mértéke összességében stagnált vagy egyenesen csökkent a 19–20. század során. A nyugati világban a kiegyenlítődés különösen a második világháború utáni három évtizedben tapasztalható. A jövedelmi nivelláció trendje azonban módosult a 20. század végén és a 21. század elején: számos társadalmon belül növekedni kezdtek az egyenlőtlenségek.[68] Az Egyesült Államokban – és általában a fejlett világban – a globalizáció nyertesei elsősorban a magas jövedelmű rétegek, valamint a felső középosztály, míg az alsó középosztály tagjainak reáljövedelme stagnált a 20. század utolsó évtizedeiben.[69]

A gazdag országok tehát egészében véve előnyt húztak a globalizációból, még ha ezekben a társadalmakban a lakosság egyes csoportjai, különösen a – népesség kis hányadát kitevő – nagyipari munkásság alig vagy egyáltalán nem profitált a globalizációból. Némileg más minta látható a fejlődő országok esetében: az utóbbi évtizedekben jelentős részük nem csupán kezdett felzárkózni a fejlettebbekhez, hanem ezekben a szegények és a középrétegek helyzete is számottevően javult.

Mások arra hívják fel a figyelmet, hogy nem feltétlenül a globalizáció okozta az egyenlőtlenségek növekedését egyes nyugati társadalmakon belül. Különösen a technológiai innovációk – így az automatizáció – szerepe fontos ebből a szempontból, amelyek leértékelték a kevésbé képzett munkaerőt, és ezzel együtt felértékelték a tudást.[70] Ez a megfontolás általánosabb tanulságokkal is jár: a világban zajló társadalmi-gazdasági változások mögött nem minden esetben a globalizációt kell keresni, bármennyire is átfogó folyamatról van szó.

8. Miként érinti Magyarországot a globalizáció?

A magyarországi globalizáció folyamatát számos vita övezi a történetírásban: ezek rendszerint a szélesebben vett kelet-közép-európai vagy kelet-európai régió

---

[67] MOATSOS, Michail (2021): Global Extreme Poverty: Present and Past since 1820. In: OECD (ed.): *How Was Life? Volume II: New Perspectives on Well-being and Global Inequality since 1820*. Paris: OECD Publishing, 186–215.; BOURGUIGNON, François – MORRISSON, Christian (2002): Inequality among World Citizens, 1820–1992. *American Economic Review,* vol. 92, no. 4, 727–744.

[68] KAELBLE, Hartmut (2017): *Mehr Reichtum, mehr Armut. Soziale Ungleichheit in Europa vom 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart.* Frankfurt/M.: Campus, 103–170.

[69] MILANOVIC (2016) 11., 46–117.

[70] RAVALLION (2018) 634.

globalizációjával foglalkoznak, s ebben a kontextusban jelenik meg Magyarország.[71] Eközben különösen két korszak érintett: az államszocializmus évtizedei és a rendszerváltozást követő periódus.[72] Az egyik fontos vitakérdés a szocialista időszakban zajló globalizáció mértéke. Míg a historiográfia hagyományosan a keleti blokk országainak elszigeteltségét hangsúlyozza, az újabb kutatások az államszocalizmus idején lezajlott fokozatos nyitás jelentőségét emelik ki.[73] Egyes kutatók, mint *Besnik Pula*, ezt a folyamatot „protoglobalizációnak" nevezik: olyan előkészítő szakasznak, amelyben a kelet-közép-európai szocialista országok – így Magyarország – egyre inkább bekapcsolódtak a világgazdaság folyamataiba, különösen a technológiai import, a külföldi hitelezés és a külkereskedelem révén.[74] Bár ezek nem eredményeztek olyan széles körű globális kapcsolatokat, mint a nyugati országok esetében látható, mégis lehetővé tették, hogy a szocialista korszak végére Magyarország beágyazódjon a világgazdaságba. Ez az integráció Pula szerint jelentős mértékben megkönnyítette a rendszerváltozás utáni átfogó nyitást és a nyugati orientáció gyors kibontakozását. Más kutatók azonban problematikusnak tartják a protoglobalizáció fogalmát, hiszen azt sugallja, hogy a globalizáció valamikor később, az 1990-es évektől kezdődött, ami történeti érvekkel aligha támasztható alá. Emellett az interpretációk jelentős része továbbra is kitart amellett, hogy a globalizációs folyamatok a szocialista korszakban erős korlátokba ütköztek: az államszocialista rendszer politikai, jogi és gazdasági alapjai nem tették lehetővé a valóban átfogó nemzetközi integrációt, s így kevéssé készíthette elő a rendszerváltozás utáni globalizációt. Sokkal inkább tehertételt jelentett a nemzetközi integráció szelektivitása és összességében alacsony szintje s a hatékony gazdasági intézmények ennek következtében hiányzórendszere.[75]

---

[71] Magyarország 19–21. századi globalizációjának különböző aspektusaira lásd: LACZÓ Ferenc – VARGA Bálint (szerk. 2022): *Magyarország globális története, 1869–2022*. Budapest: Napvilág Kiadó.

[72] A korábbi időszakok magyarországi globalizációjára a fentieken túl lásd pl.: BARÁTH Katalin (2024): A tömegkultúra globális műfajainak meghonosodása Magyarországon a 20. század elején: (Periodizációs vázlat). *Századok,* 158. évf. 1. sz. 69–93.; BARÁTH Katalin (2023): *Szórakozik a tömeg: Fejezetek a modern populáris kultúra magyarországi kezdeteiből.* Pécs: Kronosz Kiadó SIPOS Balázs (2023): *„Amerika, ezeremeletes mennyország": Amerika és az amerikanizmus a Horthy-kori nyilvánosságban.* Budapest, Napvilág Kiadó; BENCSIK Péter (2023): A 20. századi magyar határrezsim változásai: globalizációs és territorializációs hullámok hatása. *Magyar Tudomány,* 84. évf. 10. sz. 1245–1253.; ugyanő a határok jelentőségéről átfogóan: BENCSIK Péter (2021): Territorializálódás és globalizáció. Historiográfiai áttekintés. *Korall*, 22. évf. 3. sz. 5–25.

[73] APOR, Péter – MARK, James (2015): Socialism Goes Global: Decolonization and the Making of a New Culture of Internationalism in Socialist Hungary, 1956–1989. *Journal of Modern History,* vol. *87*, no. 4, 852–891.; BÓDY Zsombor (2021): Technokrata transznacionálé az 1960-as években és a keleti blokk önállósága a globalizáció szempontjából. *Korall,* 22. évf. 3. sz. 113–137.

[74] PULA, Besnik (2018): *Globalization under and after Socialism: The Evolution of Transnational Capital in Central and Eastern Europe.* Stanford, CA: Stanford University Press, 65–107.

[75] TOMKA Béla (2023a): *Globalizáció Kelet-Közép-Európában a második világháború után: narratívák és ellennarratívák.* Pécs: Kronosz Kiadó; TOMKA, Béla (2023d): Globalization in Socialist Eastern Europe: A Turn in

Szintén vitákat váltott ki az „alternatív globalizáció" koncepciója, amely szerint az államszocialista országok – köztük Magyarország – harmadik világgal kialakított kapcsolatrendszere sajátos és öntörvényű globalizációs folyamatként értelmezendő.[76] Ez a kereskedelmi összeköttetéseken túl technológiai, tudományos és oktatási csereprogramokat, széles körű kulturális, valamint diplomáciai együttműködést jelentett, és a megközelítés szerint lehetővé tette egy saját globalizációs modell kialakítását, amely ily módon alternatívát jelentett a nyugati vezetésű globalizációval szemben. A koncepció empirikus megalapozottsága azonban nem tűnik szilárdnak: nincs megfelelő bizonyíték arra, hogy ezek a kapcsolatok pótolták a nyugati összeköttetések hiányát, és valódi globalizációs alternatívát képeztek.[77]

További – de az eddigiekkel összefüggő – nézetkülönbség alakult ki a szakirodalomban arra vonatkozóan, hogy a rendszerváltozás miként hatott a globalizációra. Míg a rendszerváltozást sokan áttörésnek tekintik Magyarország és a többi kelet-közép-európai ország globalizációjában, több kutató – például *James Mark* – érvelése szerint 1989 egyben a globális déllel – például afrikai és ázsiai országokkal – kialakított kapcsolatok elvesztését is jelentette, s ezt visszalépésként értékelik.[78] Ez a megközelítés azonban nem képes integrálni azokat az empirikus eredményeket – a külkereskedelmi nyitottság fokozódásától a tőkebefektetések ugrásszerű növekedésén át az utazások és a turizmus rendkívüli megélénküléséig –, amelyek mind a rendszerváltozás fordulópont jellegét támasztják alá a globalizációs folyamatban Magyarországon.[79]

Research and its Discontents. *European History Quarterly,* vol. 53, no. 4, 685–696.; TOMKA, Béla (2024): *Globalization in State Socialist East Central Europe: Looking beyond Dominant Narratives*. London: Palgrave Macmillan, 87–93. Az ideológiai vetületekre: KALMÁR Melinda (2021): Globális versengések metszetei. Szovjet blokk és a hidegháborús kihívások. *Korall*, 22. évf. 3. sz. 93–112.

[76] MARK, James – KALINOVSKY, Artemy M. – MAHRUNG, Steffi (eds. 2020): *Alternative Globalizations: Eastern Europe and the Postcolonial World.* Bloomington: University of Indiana Press; MARK, James – BETTS, Paul (eds. 2022): *Socialism Goes Global: The Soviet Union and Eastern Europe in the Age of Decolonization.* Oxford: Oxford University Press.

[77] LAVIGNE, Marie (1995): *The Economics of Transition: From Socialist Economy to Market Economy.* New York: Macmillan, 79.; LORENZINI, Sara (2014): Comecon and the South in the Years of Détente: A Study on East–South Economic Relations. *European Review of History/Revue européenne d'histoire,* vol. 21, no. 2, 183–199.; TOMKA, Béla (2024): *Globalization in State Socialist East Central Europe: Looking beyond Dominant Narratives,* London: Palgrave Macmillan, 61–73.

[78] MARK, James – IACOB, Bogdan C. – RUPPRECHT, Tobias – SPASKOVSKA, Ljubica (2019):*1989: A Global History of Eastern Europe.* Cambridge: Cambridge University Press, 30.

[79] Ezt mutatják a legelterjedtebben használt globalizációs indexek is: GYGLI–HAELG–POTRAFKE–STURM (2019) 543–574.; MARTENS, Pim – RAZA, Mohsin (2008): *An Updated Maastricht Globalisation Index.* Working Paper 08020. Maastricht: ICIS; FIGGE, Lukas – MARTENS, Pim (2014): Globalisation Continues: The Maastricht Globalisation Index Revisited and Updated. *Globalizations,* vol. 11, no. 6, 6.; TOMKA (2023a) 33–47.

Végül egy sor világméretű társadalmi-politikai kihívás, mint a digitális technológiák térnyerése, a migrációs válságok, a klímaváltozás és a geopolitikai instabilitás új kérdéseket vet fel. Ezek megoldása, illetve az ezekkel összefüggő veszélyek elhárítása széles körű nemzetközi kooperációt igényel. Magyarország döntéshozói azonban az utóbbi egy-másfél évtizedben elsődleges célnak tekintik a nemzeti szuverenitás védelmét, ami nyilvánvalóan nehezíti a globális együttműködést. A 2010-es években a magyar kormány által megfogalmazott ún. „keleti nyitás" koncepciója szintén vitákat váltott ki, mivel az a tetszetős jelszavak ellenére csekély eredménnyel járt, ami pedig megvalósult belőle, az több esetben autokrata rezsimekhez való közeledést eredményezett, és az azoktól való függés kialakulását hozta magával.[80] A jövő globalizációja tehát Magyarországon sem pusztán gazdasági kérdés, hanem társadalmi és politikai dilemmák sokaságát is felveti.

9. Összefoglalás

A globalizáció fogalma viszonylag fiatal, és definíciójáról nincs teljes szakmai konszenzus. A kutatók hangsúlyai eltérőek: általában a határokon átnyúló kapcsolatok világméretű bővülését értik rajta, de fontos része a világ távoli részei közötti kölcsönös függőség erősödése és ezeknek a folyamatoknak növekvő tudatosulása is a különböző társadalmakban.

Vitatott kérdés, hogy a globalizáció mikor kezdődött. Egyes szerzők már az emberiség őskori vándorlásaitól, mások a világvallások elterjedésétől számítják. További megközelítések szerint a 19. század második felének kereskedelmi és technológiai ugrása jelentette a kezdetet, míg a sajtóban gyakran a 20. század végét tekintik a globalizáció születési idejének. Fontos érvek szólnak azonban amellett, hogy kezdetét a 16. századi nagy földrajzi felfedezésektől számítsuk. Egyrészt ekkor indult meg a valóban világméretű kapcsolatok kialakulása, másrészt a korábbi globalizációs folyamatok megszakadtak, a 16. században indult globalizáció azonban nem.

A globalizáció nemcsak a gazdaságra terjed ki, hanem több területen zajlik párhuzamosan. A gazdaságban a nemzetközi kereskedelem, tőkeáramlás és globális termelési láncok jelentik az alapját. A kultúrában egyszerre figyelhető meg homogenizáció – fogyasztói ideológia, a populáris kultúra terjedése – és glokalizáció,

[80] ÉLTETŐ Andrea – VÖLGYI Katalin (2013): „Keleti nyitás" a számok tükrében – külkereskedelem Ázsiával. *Külgazdaság,* 57. évf. 7-8. sz. 67–104.; Út a „gazdasági semlegességhez": keleti vagy nyugati nyitás? Gazdaságkutató Zrt. https://gki.hu/language/hu/2024/10/22/ut-a-gazdasagi-semlegesseghez-keleti-vagy-nyugati-nyitas/ (Letöltés: 2025. június 10.)

vagyis a globális hatások helyi módosítása, újraértelmezése. A politikában vitatott, hogy a globalizáció az államok gyengülését vagy inkább átalakulását hozza. További területei a migráció, a tudomány és oktatás, valamint a transznacionális civil mozgalmak.

Az okok között kiemelt helyen szerepel a technológiai innováció – közlekedés, kommunikáció, digitalizáció –, de fontos a politikai döntések hatása is, például a külkereskedelem liberalizálása vagy éppen korlátozása. Szubjektív tényezők, mint az értékek, ideológiák és a jobb élet iránti igény szintén befolyásolják a globalizáció alakulását.

A hatásokat illetően a viták két fő csomópont köré rendeződnek. Az első, hogy a globalizáció kulturális homogenizációt eredményez-e, vagy inkább új hibrid formákat teremt. A második, hogy gazdaságilag mindenkit gazdagít-e, vagy inkább egyenlőtlenségeket mélyít el: kutatások szerint összességében növeli a jólétet, de a nyertesek és vesztesek aránya társadalmanként eltér.

A magyarországi globalizációról szóló viták egyik központi eleme az államszocialista korszak megítélése: a rendszer teljes elszigeteltségét hangsúlyozó nézet leegyszerűsíti a valós viszonyokat, miközben a harmadik világgal kialakított intenzív kapcsolatokat megfogalmazó, azok alapján „alternatív globalizáció" mellett érvelő koncepció empirikusan gyenge lábakon áll, mivel ezek a kapcsolatok nem pótolták a nyugati integrációt. A rendszerváltozást fordulópontként értékelő álláspontot széles körű bizonyítékok támasztják alá a külkereskedelem, a tőkekapcsolatok és a turizmus terén, míg a harmadik világgal fennálló viszonyban visszalépést hangsúlyozó érvelés túlhangsúlyozza a veszteségeket. Az utóbbi két évtized magyarországi globalizációjára vonatkozó viták a nemzeti szuverenitás és a globális együttműködés ellentmondásaira mutatnak rá: a „keleti nyitás" inkább politikai szlogennek bizonyult, s így valódi stratégiai fordulat helyett kevés eredményt hozott.

IRODALOM

APOR, Péter – MARK, James (2015): Socialism Goes Global: Decolonization and the Making of a New Culture of Internationalism in Socialist Hungary, 1956–1989. *Journal of Modern History,* vol. 87, no. 4, 852–891. https://doi.org/10.1086/683608

APPADURAI, Arjun (1996): *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization.* Minneapolis–London: University of Minnesota Press.

BAKER, Dean (2016): *Rigged: How Globalization and the Rules of the Modern Economy Were Structured to Make the Rich Richer.* Washington, DC: Center for Economic and Policy Research.

BALDWIN, Richard (2016): *The Great Convergence: Information Technology and the New Globalization*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv24w655w

BALDWIN, Richard (2019): *The Globotics Upheaval: Globalization, Robotics and the Future of Work*. New York: Oxford University Press.

BARÁTH Katalin (2023): *Szórakozik a tömeg: Fejezetek a modern populáris kultúra magyarországi kezdeteiből*. Pécs: Kronosz Kiadó.

BARÁTH Katalin (2024): A tömegkultúra globális műfajainak meghonosodása Magyarországon a 20. század elején: (Periodizációs vázlat). *Századok,* 158. évf. 1. sz. 69–93.

BELL, Daniel (1973): *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.

BENCSIK Péter (2023): A 20. századi magyar határrezsim változásai: globalizációs és territorializációs hullámok hatása. *Magyar Tudomány*, 84. évf. 10. sz. 1245–1253.

BENCSIK Péter (2021): Territorializálódás és globalizáció. Historiográfiai áttekintés. *Korall*, 22. évf. 3. sz. 5–25. https://doi.org/10.52656/KORALL.2021.03.001

BENNETT, W. Lance (2005): Social Movements beyond Borders: Understanding Two Eras of Transnational Activism. In: PORTA, Donatella della – TARROW, Sidney (eds.): *Transnational Protest and Global Activism: People, Passions, and Power*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 203–226.

BÓDY Zsombor (2021): Technokrata transznacionálé az 1960-as években és a keleti blokk önállósága a globalizáció szempontjából. *Korall*, 22. évf. 3. sz. 113–137. https://doi.org/10.52656/KORALL.2021.03.006

BOLI, John – LECHNER, Frank J. (2001): Globalization and World Culture. In: *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Vol. 4. Amsterdam: Elsevier, 6261–6266. https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/04093-6

BORDO, Michael D. – TAYLOR, Alan M. – WILLIAMSON, Jeffrey G. (eds. 2003): *Globalization in Historical Perspective*. Chicago–London: University of Chicago Press.

BOURGUIGNON, François – MORRISSON, Christian (2002): Inequality among World Citizens, 1820–1992. *American Economic Review,* vol. 92, no. 4, 727–744. https://doi.org/10.1257/00028280260344443

BOURGUIGNON, Francois (2015): *The Globalization of Inequality*. Princeton: Princeton University Press.

BRUBAKER, Rogers (2023): *Hyperconnectivity and its Discontents*. Cambridge: Polity.

CASTELLS, Manuel (2010): *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.

https://doi.org/10.1002/9781444319514

CASTLES, Stephen – MILLER, Mark J. (2019): *The Age of Migration.* 6th ed. New York: Guilford Press.

CHANDA, Nayan (2007): *Bound Together: How Traders, Preachers, Adventures, and Warriors Shaped Globalization.* New Haven – London: Yale University Press.

COHEN, Robin (2007): Creolization and Cultural Globalization: The Soft Sounds of Fugitive Power. *Globalizations,* vol. 4, no. 3, 369–384. https://doi.org/10.1080/14747730701532492

CORBETT, James J. – WINEBRAKE, James (2008): *The Impacts of Globalisation on International Maritime Transport Activity: Past trends and future perspectives.* Paris: OECD.

CRAFTS, Nicholas – VENABLES, Anthony J. (2003): Globalization in History: A Geographical Perspective. In: Bordo, Michael D. – Taylor, Alan M. – Williamson, Jeffrey G. (eds.): *Globalization in Historical Perspective.* Chicago–London: University of Chicago Press, 323–364. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226065991.003.0008

CROTHERS, Lane (2017): *Globalization and American Popular Culture.* Lanham: Rowman&Littlefield.

CROWLEY, Roger (2019): *Hódítók. Hogyan kovácsolta össze Portugália a történelem első tengeri birodalmát*. Budapest: Park Könyvkiadó.

DHL Global Connectedness Index 2021 Update, https://www.dhl.com/content/dam/dhl/global/dhl-spotlight/documents/pdf/2021-gci-update-report.pdf (Letöltés: 2023. január 14.)

DREHER, Axel – GASTON, Noel – MARTENS, Pim (2008): *Measuring Globalisation: Gauging its Consequences.* New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74069-0

ÉLTETŐ Andrea – VÖLGYI Katalin (2013): „Keleti nyitás" a számok tükrében – külkereskedelem Ázsiával. *Külgazdaság,* 57. évf. 7-8. sz. 67–104.

ERIKSEN, Thomas Hylland (2014): *Globalization: The Key Concepts.* London: Bloomsbury Academic.

FANTACCI, Luca (2019): Crypto currencies and the Denationalization of Money. *International Journal of Political Economy,* vol. 48, no. 2, 105–126. https://doi.org/10.1080/08911916.2019.1624319

FERGUSON, Yale H. – MANSBACH, Richard W. (2012): *Globalization: The Return of Borders to a Borderless World?* London – New York: Routledge.

FIGGE, Lukas – MARTENS, Pim (2014): Globalisation Continues: The Maastricht Globalisation Index Revisited and Updated. *Globalizations,* vol. 11, no. 6, 6. https://doi.org/10.1080/14747731.2014.887389

FORM, William (1979): Comparative Industrial Sociology and the Convergence Hypothesis. *Annual Review of Sociology,* vol. 5, 1–25. https://doi.org/10.1146/annurev.so.05.080179.000245

FOSTER, Robert J. (2008): *Coca-Globalization: Following Soft Drinks from New York to New Guinea.* Houndmills: Palgrave Macmillan.

FRIEDMAN, Thomas L. (2000): *The Lexus and the Olive Tree.* New York: Anchor Books.

FUJ, Eiji (2019): What Does Trade Openness Measure? *Oxford Bulletin of Economics and Statistics,* vol. 81, no. 4, 868–888. https://doi.org/10.1111/obes.12275

FULLER, Steve (2007): Technology. In: ROBERTSON, Roland – SCHOLTE, Jan A. (Hrsg.): *Encyclopedia of Globalization.* New York: Routledge, 1112–1118.

GIDDENS, Anthony (2003): *Runaway World: How Globalisation is Reshaping our Lives.* New York: Routledge.

GILPIN, Robert G. (2001): *Global Political Economy: Understanding the International Economic Order.* Princeton, NJ: Princeton University Press. https://doi.org/10.1515/9781400831272

GOMEZ, David Matesanz – TORGLER, Benno – ORTEGA, Guillermo J. (2013): Measuring Global Economic Interdependence: A Hierarchical Network Approach. *The World Economy,* vol. 36, no. 12, 1632–1648. https://doi.org/10.1111/twec.12080

GRÄBNER, Claudius – HEIMBERGER, Philipp – KAPPELER, Jakob – SPRINGHOLZ, Florian (2021): Understanding Economic Openness: a Review of Existing Measures. *Review of World Economics,* vol. 157, no. 1, 89. https://doi.org/10.1007/s10290-020-00391-1

GUILLEN, Mauro F. (2001): Is Globalization Civilizing, Destructive or Feeble? A Critique of Five Key Debates in the Social Science Literature. *Annual Review of Sociology,* vol. 27, 235–260. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.235

GYGLI, Savina – HAELG, Florian – POTRAFKE, Niklaset – STURM, Jan-Egberg (2019): The KOF Globalisation Index – Revisited. *Review of International Organizations,* vol. 14, no. 3, 543–574. https://doi.org/10.1007/s11558-019-09344-2

HALE, Thomas (2020): Catalytic Cooperation. *Global Environmental Politics,* vol. 20, no. 4, 73–98. https://doi.org/10.1162/glep_a_00561

HALMAN, Loek – INGLEHART, Ronald – DÍEZ-MEDRANO, Jaime – LUIJKX, Ruud – MORENO, Alejandro – BASÁNEZ, Miguel (eds. 2020): *Changing Values and Beliefs in 85 Countries: Trends from the Values Surveys from 1981 to 2004*. Leiden: Brill.

HARARI, Yuval Noah (2020): How tosurvive the 21st century: Three existential threats to humanity. *Journal of Data Protection & Privacy,* vol. 3, no. 4, 463–468. https://doi.org/10.69554/TSJM2066

HARVEY, David (1989): *The Condition of Postmodernity.* Oxford: Blackwell.

HELD, David – MCGREW, Anthony – GOLDBLATT, David – PERRATON, Jonathan (2000): *Global Transformations: Politics, Economics and Culture.* Cambridge: Polity. https://doi.org/10.1057/9780333981689_2

HIRST, Paul – THOMPSON, Grahame (2009): *Globalization in Question: The International Economy and the Possibilities of Governance.* Cambridge: Polity.

HOLTON, Robert (2000): Globalization's Cultural Consequences. *Annals of the American Academy of Political and Social Science,* vol. 570, no 1. 140–152. https://doi.org/10.1177/0002716200570001011

HOLTON, Robert J. (2005): *Making Globalization.* Houndmills: Palgrave Macmillan.

IRIYE, Akira (2014): Introduction. In: AkiraIriye (ed.): *Global Interdependence: The World after 1945.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 3–8. https://doi.org/10.4159/9780674270657-001

JAMES, Harold (2001): *The End of Globalization: Lessons from the Great Depression.* Cambridge, MA: Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674039087

JAMES, Paul – STEGER, Manfred B. (2015): A Genealogy of "Globalization" – The Career of a Concept. In: JAMES, Paul – STEGER, Manfred B.: *Globalization: The Career of a Concept.* London – New York: Routledge, 2–3.

JAMES, Paul – STEGER, Manfred B. (2016): Globalization and Global Consciousness: Levels of Connectivity. In: ROBERTSON, Roland – BUHARI-GULMEZ, Didem (eds.): *Global Culture: Consciousness and Connectivity.* London – New York: Routledge, 25–37. https://doi.org/10.4324/9781315562834-3

JONES, Paul – STEGER, Manfred B. (2015): A Genealogy of „Globalization" – The Career of a Concept. In: JONES, Paul – STEGER, Manfred B.: *Globalization: The Career of a Concept.* London – New York: Routledge, 1–18.

KAELBLE, Hartmut (2017): *Mehr Reichtum, mehr Armut. Soziale Ungleichheit in Europa vom 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart.* Frankfurt/M.: Campus.

KALMÁR Melinda (2021): Globális versengések metszetei. Szovjet blokk és a hidegháborús kihívások. *Korall*, 22. évf. 3. sz. 93–112. https://doi.org/10.52656/KORALL.2021.03.005

KELLNER, Douglas – PIERCE, Clayton (2007): Media and Globalization. In: RITZER, George (ed.): *The Blackwell Companion to Globalization*. Oxford: Blackwell, 383–395. https://doi.org/10.1002/9780470691939.ch19

KERR, Clark (1960): *Industrialism and Industrial Man: The Problems of Labor and Management in Economic Growth*. Cambridge: Harvard University Press.

KESSLER, Johannes (2016): *Theorie und Empirie der Globalisierung. Grundlagen eines konsistenten Globalisierungsmodells*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02388-1

LACZÓ Ferenc – VARGA Bálint (szerk., 2022): *Magyarország globális története, 1869–2022*. Budapest: Napvilág Kiadó.

LAVIGNE, Marie (1995): *The Economics of Transition: From Socialist Economy to Market Economy*. New York: Macmillan.

LECHNER, Frank J. – BOLI, John (2015): *The Globalization Reader*. Oxford: Wiley Blackwell.

LOCKWOOD, Ben (2004): How Robust is the Kearney/Foreign Policy Globalisation Index? *World Economy,* vol. 27, no. 4, 507–523. https://doi.org/10.1111/j.0378-5920.2004.00611.x

LORENZINI, Sara (2014): Comecon and the South in the Years of Détente: A Study on East–South Economic Relations. *European Review of History/Revue européenne d'histoire,* vol. 21, no. 2, 183–199. https://doi.org/10.1080/13507486.2014.888708

MARTELL, Luke (2017): *The Sociology of Globalization*. Cambridge: Polity.

MAECKELBERGH, Marianne (2011): Doing is Believing: Prefiguration as Strategic Practice in the Alter globalization Movement. *Social Movement Studies,* vol. 10, no. 1, 1–20. https://doi.org/10.1080/14742837.2011.545223

MANSILLA, Veronica Boix – GARDNER, Howard (2007): From Teaching Globalization to Nurturing Global Consciousness. In: SUÁREZ-OROZCO, Marcelo M. (ed.): *Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education*. Berkeley – Los Angeles, CA: University of California Press, 47–66. https://doi.org/10.1525/california/9780520254343.003.0002

MARK, James – IACOB, Bogdan C. – RUPPRECHT, Tobias – SPASKOVSKA, Ljubica (2019): *1989: A Global History of Eastern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108576703

MARK, James – KALINOVSKY, Artemy M. – MAHRUNG, Steffi (eds, 2020): *Alternative Globalizations: Eastern Europe and the Postcolonial World.* Bloomington: University of Indiana Press.
https://doi.org/10.2307/j.ctvx8b7ph

MARK, James – BETTS, Paul (eds., 2022): *Socialism Goes Global: The Soviet Union and Eastern Europe in the Age of Decolonization.* Oxford: Oxford University Press.
https://doi.org/10.1093/oso/9780192848857.001.0001

MARTELL, Luke (2023): Alternative Globalization. In: Karner, Christian – Hofäcker, Dirk (eds.): *Research Handbook on the Sociology of Globalization*. Cheltenham: Edward Elgar, 217–224.
https://doi.org/10.4337/9781839101571.00030

MARTENS, Pim – RAZA, M. (2008): *An Updated Maastricht Globalisation Index.* Working Paper 08020. Maastricht: ICIS.

MASI, Donato – GODSELL, Janet (2022): Past, Present and Future Perspectives of Supply Chains. In: AGARWAL, Renu – BAJADA, Christopher – GREEN, Roy – SKELLERN, Katrina (ed.): *The Routledge Companion to Global Values Chains: Reinterpreting and Reimagining Megatrends in the World Economy.* London: Routledge, 3–12.
https://doi.org/10.4324/9781315225661-2

MCGREW, Anthony (2020): Globalization and Global Politics. In: BAYLIS, John – SMITH, Steve – OWENS, Patricia (eds.): *The Globalization of World Politics: An Introduction to International Relations.* Oxford: Oxford University Press, 19–34.

MCLUHAN, Marshall (1964): *Understanding Media: The Extensions of Man*. London: Routledge.

MEDGYES Péter (2022): Az angol nyelv és a globalizáció. *Educatio,* 31. évf. 4. sz. 618–632.
https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.4.7

MEYER, John W. – BOLI, John – THOMAS, George M. – RAMIREZ, Francisco O. (1997): World Society and the Nation-State. *American Journal of Sociology,* vol. 103, no. 1, 144–181.
https://doi.org/10.1086/231174

MEYER, Timothy (2017): Saving the Political Consensus in Favor of Free Trade. *Vanderbilt Law Journal,* vol. 70, no. 3, 985–1026.

MILANOVIC, Branko (2016): *Global Inequality: A New Approach for the Age of Globalization.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
https://doi.org/10.4159/9780674969797

MILNER, Helen V. – MUKHERJEE, Bumba (2009): Democratization and Economic Globalization. *Annual Review of Political Science,* vol. 12, no. 1, 163–181.

https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.12.110507.114722

MIRRLEES, Tanner (2013): *Global Entertainment Media: Between Cultural Imperialism and Cultural Globalization*. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203122747

MOATSOS, Michail (2021): Global Extreme Poverty: Present and Pastsince 1820. In: OECD (ed.): *How Was Life? Volume II: New Perspectives on Well-being and Global Inequality since 1820*. Paris: OECD Publishing, 186–215.

MOHANTY, Manoranjan (2019): Inequality from the Perspective of the Global South. In: JUERGENSMEYER, Mark – SASSEN, Saskia – STEGER, Manfred B. – FAESSEL, Victor (eds.): *The Oxford Handbook of Global Studies*. Oxford: Oxford University Press, 211–227. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190630577.013.42

NAESS, Arne (1999): An Outline of the Problems ahead. In: LOW, Nicholas (ed.): *Global Ethics and the Environment*. London: Routledge, 16–29.

NICCOLI, Riccardo (2007): *A repülés története. Leonardo da Vincitől az űr meghódításáig*. Pécs: Alexandra Kiadó.

NORRIS, Pippa – INGLEHART, Ronald (2009): *Cosmopolitan Communications: Cultural Diversity in a Globalized World*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511804557

OECD (2017): *Making Trade Work for All*. Paris: OECD Publishing.

O'ROURKE, Kevin H. – WILLIAMSON, Jeffrey G. (1999): *Globalization and History: The Evolution of a Nineteenth-Century Atlantic Economy*. Cambridge, MA: MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/3310.001.0001

OSTERHAMMEL, Jürgen – PETERSSON, Niels S. (2005): *Globalization: A Short History*. Princeton: Princeton University Press. https://doi.org/10.1515/9781400824328

OSTERHAMMEL, Jürgen (2013): Nationalism and Globalization. In: BREUILLY, John (ed.): *The Oxford Handbook of the History of Nationalism*. Oxford: Oxford University Press, 694–709. https://doi.org/10.1007/978-3-662-46602-5

PARK, Susan (2020): International Organizations in World Politics. In: BAYLIS, John – SMITH, Steve – OWENS, Patricia (eds.): *The Globalization of World Politics: An Introduction to International Relations*. Oxford: Oxford University Press, 319–333.

PICK, James B. – SARKAR, Avijit (2015): *The Global Digital Divides: Explaining Change*. Berlin–Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-46602-5

PIETERSE, Jan Nederveen (1994): Globalization as Hybridisation. *International Sociology,* vol. 9, no. 2, 161–184. https://doi.org/10.1177/026858094009002003

PIETERSE, Jan Nederveen (2021): *Connectivity and Global Studies.* Cham: Palgrave Macmillan.

POKHREL, Arun Kumar (2011): Alter globalization. In: CHATTERJEE, Deen K. (ed.): *Encyclopedia of Global Justice.* Dordrecht: Springer, 30–35. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9160-5_572

PORTES, Alejandro (1997): *Globalization from Below: The Rise of Transnational Communities.* Working Paper WPTC-98-01. Princeton, NJ: Princeton University.

PULA, Besnik (2018): *Globalization under and after Socialism: The Evolution of Transnational Capital in Central and Eastern Europe.* Stanford, CA: Stanford University Press. https://doi.org/10.11126/stanford/9781503605138.001.0001

RAVALLION, Martin (2018): Inequality and Globalization: A Review Essay. *Journal of Economic Literature,* vol. 56, no. 2, 620–642. https://doi.org/10.1257/jel.20171419

RITZER, George (2019): *The McDonaldization of Society.* London: Sage.

RITZER, George – DEAN, Paul (2015): *Globalization: A Basic Text.* Chichester: Wiley Blackwell.

ROBERTS, Anthea – LAMP, Nicholas (2021): *Six Faces of Globalization: Who Wins, Who Loses, and Why it Matters.* Cambridge, MA: Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv33mgbxx

ROBERTSON, Robbie (2003): *The Three Waves of Globalization: A History of a Developing Global Consciousness.* Nova Scotia: Fernwood Publishing.

ROBERTSON, Roland (2016): Global Culture and Consciousness. In: ROBERTSON, Roland – BUHARI-GULMEZ, Didem (eds.): *Global Culture: Consciousness and Connectivity.* London: Routledge, 5–20. https://doi.org/10.4324/9781315562834-2

RODRIK, Dani (2011): *The Globalization Paradox: Why Global Markets, States, and Democracy Can't Coexist.* Oxford: Oxford University Press.

RODRIK, Dani (2018): Populism and the Economics of Globalization. *Journal of International Business Policy,* vol. 1, no. 1-2, 12–33. https://doi.org/10.1057/s42214-018-0001-4

ROUDOMETOF, Victor (2016): *Glocalization: A Critical Introduction.* London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315858296

SHARMA, Shalendra D. (2009): *China and India in the Age of Globalization.* Cambridge: Cambridge University Press.

SASSEN, Saskia (1991): *The Global City: New York, London, Tokyo.* Princeton: Princeton University Press.

SCHILLER, Nina Glick – BASCH, Linda – BLANC-SZANTON, Cristina (1995): From Immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration. *Anthropological Quarterly,* vol. 68, no. 1, 48–63.

SCHOLTE, Jan Aart (2005): *Globalization: A Critical Introduction*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

SCOTT, Peter (2011): The University as a Global Institution. In: KING, Roger – MARGINSON, Simon – NAIDOO, Rajani (eds.): *Handbook on Globalization and Higher Education.* Cheltenham: Edward Elgar, 59–75. https://doi.org/10.4337/9780857936233.00013

SIPOS Balázs (2023): *„Amerika, ezeremeletes mennyország": Amerika és az amerikanizmus a Horthy-kori nyilvánosságban.* Budapest: Napvilág Kiadó.

SKLAIR, Leslie (2002): *Globalization: Capitalism and its Alternatives.* Oxford: Oxford University Press.

SMIL, Vaclav (2010): *Two Prime Movers of Globalization: The History and Impact of Diesel Engines and Gas Turbines.* Cambridge, Ma.: The MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/8572.003.0005

SORCE, Giuliana – DUMITRICA, Delia (2022): Transnational Dimensions in Digital Activism and Protest. *Review of Communication,* vol. 22, no. 3, 157–174. https://doi.org/10.1080/15358593.2022.2107877

STEGER, Manfred B. (2008): *The Rise of the Global Imaginary: Political Ideologies from the French Revolution to the Global Waron Terror.* Oxford: Oxford University Press.

THERBORN, Göran (2000): Globalizations: Dimensions, Historical Waves, Regional Effects, Normative Governance. *International Sociology,* vol. 15, no. 2, 151–179. https://doi.org/10.1177/0268580900015002002

TOMKA Béla (2025): *A világ egy falu? – Viták a globalizációról.* Budapest: Napvilág Kiadó.

TOMKA Béla (2023a): *Globalizáció Kelet-Közép-Európában a második világháború után: narratívák és ellennarratívák.* Pécs: Kronosz.

TOMKA Béla (2023b): *Globalizáció: jelentések és definíció.* (HistGlob Working Paper, 10.) Szeged: MTA−SZTE−ELTE Globalizációtörténeti Kutatócsoport, Szeged.

TOMKA Béla (2023c): Bevezetés: a globalizáció a közbeszédben és a tudományban. *Magyar Tudomány,* 184. évf. 10. sz. 1217–1222.

TOMKA, Béla (2023d): Globalization in Socialist Eastern Europe: A Turn in Research and its Discontents. *European History Quarterly,* vol. 53, no. 4, 685–696.

TOMKA, Béla (2024): *Globalization in State Socialist East Central Europe: Looking beyond Dominant Narratives.* London: Palgrave Macmillan.

https://doi.org/10.1007/978-3-031-63524-3

TOMLINSON, Alan (2021): Globalization and Sport: Reflections and Projections. In: Joseph Maguire – Katie Liston – Mark Falcous (eds.): *The Palgrave Handbook of Globalization and Sport*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 21–40. https://doi.org/10.1057/978-1-137-56854-0_2

Tony Blair's conference speech, September 27, 2005. *The Guardian,* september 27, 2005.

Út a „gazdasági semlegességhez": keleti vagy nyugati nyitás? Gazdaságkutató Zrt. https://gki.hu/language/hu/2024/10/22/ut-a-gazdasagi-semlegesseghez-keleti-vagy-nyugati-nyitas/ (Letöltés: 2025. június 10.)

WILLIAMSON, Jeffrey G. (1996): Globalization, Convergence, and History. *Journal of Economic History,* vol. 56, no. 2, 277–306. https://doi.org/10.1017/S0022050700016454

WISE, John MacGregor (2008): *Cultural Globalization: A User's Guide*. Oxford: Blackwell. https://doi.org/10.1002/9780470696699

WOLF, Martin (2004): *Why Globalization Works*. New Haven: Yale University Press.

YE, Min (2020): *The Belt Road and Beyond: State-Mobilized Globalization in China, 1998–2018*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108855389

TÖRTÉNELEMTANÍTÁS
online történelemdidaktikai folyóirat

(LX.) Új folyam XVI. 3-4. szám 2025.

DOI: 10.71011/Torttan.2025.3-4.03

KATONA ANDRÁS

A magyar történelemdidaktika múltja és jeles személyiségei VI.

Az ezredforduló történelemdidaktikája (1990–2010)

Absztrakt
Az addig egységes pedagógia tudománya a XVIII. század végén és a XIX. század elején kezdett differenciálódni nevelés- és oktatáselméletre, majd a didaktikából később kivált egy újabb tudományág, amely részben alkalmazott didaktikaként, részben pedig az egyes tantárgyak speciális oktatási kérdéseinek kutatójaként határozta meg tematikáját. A didaktika és a frissen keletkezett metodikák között kölcsönös viszony alakult ki. A didaktika az egyes szakmódszertanok eredményeiből általánosított, viszont a metodikák ezen általánosításokat adaptálták, alkalmazták, és a tanítás-tanulás sajátos törvényszerűségeit is kutatták az egyes tárgyak oktatásában. Így jutunk el a metodikától a szakmódszertanokon és a tantárgyi pedagógiákon át a szakdidaktikákig. A történelem tanításának és tanulásának kérdéseiről szóló tudományos igényű művek a német nyelvterületen a XIX. század első felétől, Magyarországon pedig a dualizmus korától jelentek meg, a második világháború utáni évtizedekben pedig a történelemdidaktika külföldön és itthon is többé-kevésbé önálló tudományággá vált – nyugaton inkább a történettudományhoz, nálunk talán jobban a pedagógiához kapcsolódva. Ezt a fejlődési utat[1] tekintjük át a kezdetektől napjainkig tantárgyunk tanításának kutatástörténetét feltárni szándékozó sorozatunkban, elsősorban a legjelentősebb hazai szerzők munkásságára, főleg szintéziseire alapozva.

A rendszerváltozást követő két évtized korszakváltást hozott a történelemtanításban és a tudományos fedezetül szolgáló szakmódszertanban is. Az előbbi a módszertani után tartalmi szabadságot is kapva fokozatosan megszabadult a marxista béklyóktól, utóbb pedig tantárgyi pedagógiává, szakdidaktikává alakulva egyre jelentősebb elméleti alapokkal is szolgált a tanítás gyakorlatához. A tanítás- helyett tanulásközpontú és az ismeretcentrikust felváltó

[1] Bővebben: KATONA András (1997): A tantárgy-pedagógia kérdéséhez – a történelemtanítás felől szemlélve. *Új Pedagógiai Szemle, 47. évf. 6. sz. 99–111.*

képességfejlesztő (kompetenciaalapú) pedagógia hatására a gondolkodásfejlesztő és problémamegoldó történelemtanításunkban az egyetlen „igazság" közlése helyett megjelent a multiperspektikus és kontroverzív szemlélet, mely a forrás- és tevékenységközpontú érettségi koncepciójában is testet öltött. Egyre inkább tudományos alapokra került a tankönyvkutatás is, rövid időre intézményes háttérrel. A magyar történelemdidaktika készen lett az európai angolszász és német főirányokhoz való csatlakozásra.

Kulcsszavak: történelemtanítás, módszertan – tantárgy-pedagógia – történelemdidaktika, ismeretközvetítés, képességfejlesztés, érték- és normateremtés

The past and notable personalities of Hungarian history didactics VI.

History didactics around the turn of the century (1990-2010)

Abstract

At the end of the 18th century and early in the 19th century, the science of pedagogy unified until then, started to differentiate between educational and instructional theory. Later, a new branch of science emerged from didactics, the topics of which were defined in part by applied didactics and in part by the research of special instructional issues of certain subjects. A mutual relationship was formed between didactics and the newly emerging methods. Didactics were generalized from the results of certain methodologies, while the methods adapted these generalities, applied them and researched their specific conformity to teaching-learning principles in the instruction of certain subjects. Thus we have progressed from the method, via methodologies and subject pedagogy, to didactics. Scientific works on the issues of history teaching and learning appeared in German-speaking areas from the first half of the 19th century and in Hungary from the Age of Dualism. In the decades after WWII, history didactics became more or less an independent branch of science in Hungary and abroad, attached rather to the study of history in the West but to pedagogy in Hungary. We review this path of development from the start to the present day in our series exploring the history of research in the teaching of our subject, first based on the work of the most important Hungarian authors, and the coalescence of that work.

The two decades after the change of regime brought a turning point in history teaching and in the methodology that served as a scholarly foundation. History teaching was gradually freed from its Marxist shackles, gaining methodological then content freedom, while methodology was transformed into subject-specific pedagogy and didactics, providing increasingly theoretical foundations for teaching practice. As a result of learning-centred and knowledge-centred (competency-based) pedagogy focussed on skills development that replaced teaching-centred pedagogy, a multi-perspective and controversial approach appeared in our history teaching, promoting thinking development and problem-solving instead of communicating the singular "truth". This was also embodied in the source- and activity-centred concept of the school-leaving examination. The foundations of textbook research also became increasingly scholarly,

with institutional support for a short while. Hungarian history didactics became ready to join the European Anglo-Saxon and German mainstream.

Keywords: history teaching, methodology – subject pedagogy – history didactics, knowledge transfer, skill development, value and creation of norms

1. Metodika – tantárgy-pedagógia – szakdidaktika

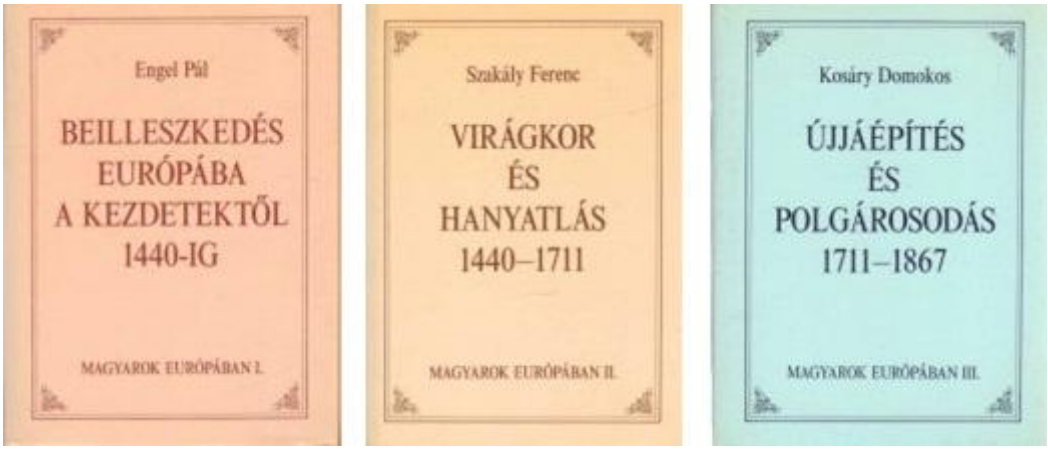
Sorozatunkban történelemtanításunk számos korszakos kérdésével nem foglalkozunk, ezt Fischerné Dárdai Ágnes és Kaposi József több korábbi tanulmányában megtette.[2] Ezek közé tartoznak a tantervek, tantervi változások, tankönyvek, tankönyvírói munkásságok, szakmai szervezetek tevékenysége, bár ez utóbbiakkal a tankönyvdidaktika változásai kapcsán érintőlegesen foglalkozunk. Nem érintjük az oktatáspolitikai hátteret, szabályozási dokumentumokat, pedagógusképzést sem, foglalkozunk viszont helyenként a nemzetközi háttérrel, a tanulási-tanítási elvek és módszerek, valamint a történelemtanári munka változásaival, ezzel kapcsolatosan esetenként a módszertani tevékenységen túl – különösen a rendszerváltozás kapcsán – a történelemszemlélet átalakulását is felrajzolva.

Értékelésünk szerint a rendszerváltozást követő, az ezredforduló körüli két évtizedben kezdődött a történelem módszertan történelempedagógiává, illetve történelemdidaktikává átalakulása. Korábban a gyakorlat szolgálatában fontos elméletet fokozatosan kiegészítették, majd felváltották a történelemdidaktika önálló

[2] FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején. *Történelemtanítás, (XLV.) Új folyam I. évf.* 1. sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/ (Letöltés: 2025. október 25.);
F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József (2020): Változó történelemtanítás Magyarországon (1990–2020) Trendek, mozaikok, mintázatok. In: *A Történelemt@nítás a történelemtanításért. Válogatás a Történelemtanítás online folyóirat írásaiból (2010–2020).* Szerk. F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József – KATONA András. Magyar Történelmi Társulat, Budapest, 15-59.;
F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József (2021). A történelemtanítás elmúlt 30 éve (1990–2020): Helyzetkép és perspektíva. *Magyar Pedagógia, 121. évf. 2. sz. 137–167.;*
FISCHERNÉ DÁRDAI, Ágnes – KAPOSI, József (2021b): Trends in changing history teaching in Hungary (1990–2020). *Hungarian Educational Research Journal. Vol. 12.,* Issue, 2. 164-192. https://doi.org/10.1556/063.2021.00058;
F. DÁRDAI, Ágnes – KAPOSI, József (2021c): Changing History Teaching in Hungary (1990-2020). Yearbook of the International Society for History Didactics International Society for History Didactics, Vol. 42. Ed. WOJDON, Johanna, Frankfurt: Wochenschau Verlag, 79-97.

tudományként megfogalmazott kutatásai, felvértezve új tantárgyi tartalommal és azzal a neveléstudományi munícióval, melyet az ideológiai béklyók alól felszabaduló pedagógia gazdag új kutatási eredményei kínáltak, ha néha talán túlzottan erőszakosan, nem tantárgyra szabottan is. Ezt természetesen többek között az addig szinte kizárólagos marxizmus trónfosztása tette lehetővé, mely a történelemtanítás számára immár a Kádár-korban meghirdetett módszertani szabadság mellett a tartalom kiválasztásában is lehetőségeket kínált. Sajnos a hangsúly eleinte egyre inkább csupán erre a területre terelődött, mely valóban fontos volt ugyan, de nem kedvezett a történelemdidaktikai kutatásoknak. Valóságos tankönyvháború alakult ki, hiszen a tanszabadság erre a területre is kiterjedt, ugyanakkor elbizonytalanította a tanárok jelentős részét. Ebből következően a tanítás ismét tananyagközpontú lett.

1. kép: A *Magyarok Európában* sorozat könyvei



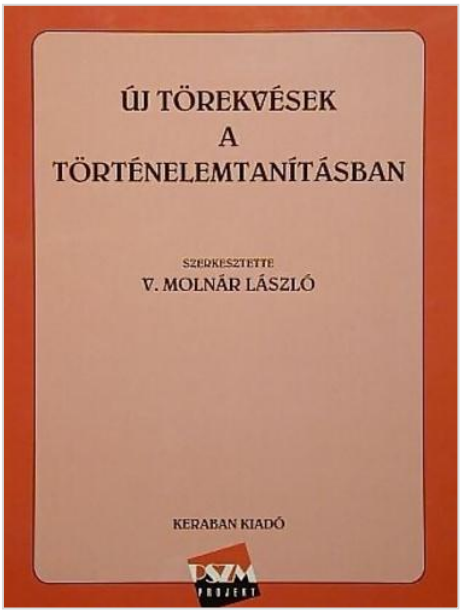
Ilyen tájékozódási pontnak szánták az MTA Történettudományi Intézet történész szerzői **Glatz Ferenc** vezetésével a *Magyarok Európában* című sorozat tankönyvi alapanyagnak szánt köteteit,[3] és a tananyagok átrendezésére tett javaslatot **Závodszky Géza** is több figyelemfelhívó írásában.[4] Ezekben – többek között – az osztályharcok

[3] ENGEL Pál (1990): *Beilleszkedés Európába 1440-ig*. Magyarok Európában I. 388 p.; SZAKÁLY Ferenc (1990): *Virágkor és hanyatlás 1440-1711*. Magyarok Európában II., 368 p.; KOSÁRY Domokos (1990): *Újjáépítés és polgárosodás 1711-1867*. Magyarok Európában III. 464 p. (1. kiad. mind Háttér Lap- és Könyvkiadó, Budapest). Az azért érdekes, hogy éppen az utóbbi bő évszázadot tárgyaló negyedik kötet, melyet Glatz Ferenc jegyzett volna, nem készült el, csak ennek egy vázlatos terve: GLATZ Ferenc (1993): Legújabb kor. Az új világrend kialakulása. In: ENGEL Pál – SZAKÁLY Ferenc – KOSÁRY Domokos – GLATZ Ferenc: *Vezérfonal a magyar és egyetemes történelem tanításához*. Szerk. GLATZ Ferenc. História – MTA Történettudományi Intézete, Budapest – Békásmegyer, 41-74.

[4] ZÁVODSZKY Géza (1993). Nemzeti előítéletesség internacionalista kötelességből: sztereotípiák, nemzeti előítéletek a magyar történelemtankönyvekben. *Iskolakultúra*, *3. évf.* 15-16. sz. 7–14.;

története helyett a demokrácia történetének tanítását, a „*protokolláris internacionalizmus*” és nagyorosz nacionalizmus, általában a nemzeti előítéletesség elhagyását, a parttalan forradalmiság- és haladáseszme feladását javasolta. „*Nem egyszerűen arra kell felelnünk, hogy valóban reakciós volt-e, "a történelem szemétdombjára" való volt-e, amit a marxista interpretáció annak állított, s haladó volt-e egy másik jelenségcsoport, intézmény vagy eszme, esetleg azzal együtt, hogy a marxisták is annak mondták, hanem arra, hogy értelmezhető-e egyáltalán a haladás? Nem egyszerűen azt kell eldöntenünk, hogy elfogadható-e a tudományos szocializmus által megfogalmazott utópia mint a történelem célja, hanem azt, hogy a történelem céljának megjelölése nem utópia-e minden esetben. Nemcsak arra kell válaszolnunk, hogy helytállóak-e a marxista társadalomtudomány törvényei, és elfogadható-e az osztályszempontú értékrend, hanem arra is, hogy egyáltalán fölismerhetők-e törvényszerűségek, és alkalmazható-e normatív értékrend a történelemben.*”[5] A legfontosabb paradigmaváltás éppen a tananyagok terén volt, és fokozatosan ment végbe. Az 1990-es évek legnagyobb vitái történelemszemléleti problémák körül zajlottak – néha „pártosodva” is –, háttérbe szorítva a történelemdidaktikai diskurzust.

2. kép: Az *Új törekvések a történelemtanításban* című kötet



ZÁVODSZKY Géza (1994): A történészek demokráciája vagy a demokrácia története? A tananyagszerkesztés néhány dilemmája a rendszerváltozás után. *Új Pedagógiai Szemle, 44. évf.* 3. sz. 107-113.; ZÁVODSZKY Géza (1996): Sztereotípiák, előítéletek a tankönyvekben. *Módszertani Lapok. Történelem, 3. évf.* 1-2. sz. 31-34.

[5] ZÁVODSZKY (1994) 111.

Olyan hasznos kiadványok jelentek meg, melyek segítették a tanárok tájékozódását, de kevéssé gazdagították a történelemdidaktikát. **V. Molnár László** kapta feladatul az Országos Pedagógiai Intézet helyébe lépő Országos Közoktatási Intézet munkatársaként a történelemtanítás korszerűsítését. A főiskolai és egyetemi metodikusokból, valamint történelmes szaktanácsadókból szervezett történelemmetodikai műhelye két kiadványban összegezte eredményeit. Az első – *Új törekvések a történelemtanításban* című[6] – kötetük zömmel tananyagkérdéseket tárgyalt. Ezt a szerkesztő így indokolta: „*A tanszabadság, a pluralizmus és az alternativitás lehetőségét a tanárok többsége nem tudta maradéktalanul kihasználni, hiszen nem álltak rendelkezésükre új tankönyvek, szemelvény- és dokumentumgyűjtemények. Ezekre égetően szükség lett volna, ugyanis a legújabb kori egyetemes és magyar történelem szinte teljes tananyaga "áthangszerelésre" várt, mivel a régi akkordok már gyakorta fülsértőek voltak. Ésszerűnek látszott az idevonatkozó történelmi ismeretek strukturális átrendezése, új prioritások kijelölése, a korábbi hamis, nem helytálló dogmák felülvizsgálata és kiszűrése.*”[7] Jeles történészek (például Kertész István, Klaniczay Gábor, Draskóczi István, Poór János, Barta Gábor, Kalmár János, Szarka László, Szerencsés Károly) írták le elképzeléseiket az általuk kutatott korszak korszerűnek vallott iskolai interpretálásával kapcsolatban, afféle appendixként hozzájuk csapva tartalmazott a kötet néhány metodikusi tanulmányt (Zsoldosné Olay Ágnes,[8] Szabolcs Ottó,[9] Miltényi Miklós[10]).

A másik kötet, a *Történelemmetodikai műhelytanulmányok*[11] bevezetőjében a tartalmi kérdésekről szólva a szerkesztő idéz az 1993-as Történelemtanárok III. Országos Konferenciája állásfoglalásából, amely az ún. tárgyilagosság követelményéről szól: „*Századunkban a hatalom mindenkori birtokosai általában a hivatalos ideológia, az államilag támogatott világnézet terjesztését, sőt nem egyszer az aktuális kormánypolitika támogatását várták el a magyar történelemtanároktól. Történelemtanításunk azonban soha nem vált mindenestül a hatalom kiszolgálójává. Egyre szélesebb körben elfogadott értékké vált a tárgyilagosság, a különböző eszmei és politikai irányzatoktól való tudatos távolságtartás. Nehéz időkben formálódtak ki ennek a magatartásnak az alapelvei, de úgy gondoljuk, hogy tárgyilagosnak maradni a demokráciában sem sokkal könnyebb.*”[12]

---

[6] V. MOLNÁR László (szerk., 1993): *Új törekvések a történelemtanításban*. Tanulmánykötet. Bevezető tanulmány: V. MOLNÁR László. Keraban Kiadó, Budapest, 191 p.

[7] V. MOLNÁR (1993) 6.

[8] A helytörténet szerepe átalakuló történelemtanításunkban. In: V. MOLNÁR (1993) 122-141.

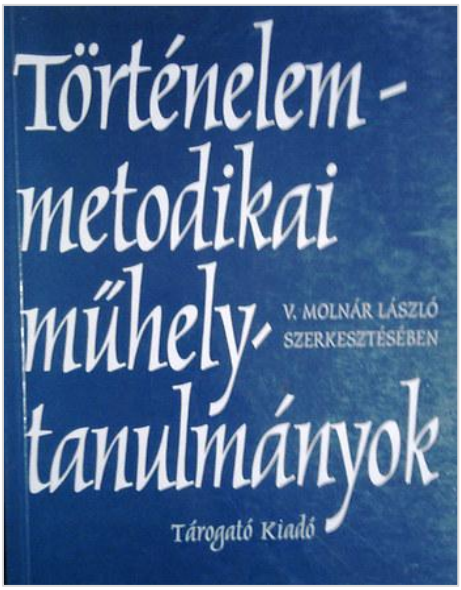
[9] Egy új történelemtanterv koncepcióvázlata. V. MOLNÁR (1993) 142-149.

[10] Képesség- és személyiségfejlesztő módszerek a történelemtanítás megújításában. V. MOLNÁR (1993) 150-172.

[11] V. MOLNÁR László (szerk., 1996): *Történelemmetodikai műhelytanulmányok*. Tárogató Kiadó, Budapest, 174 p.

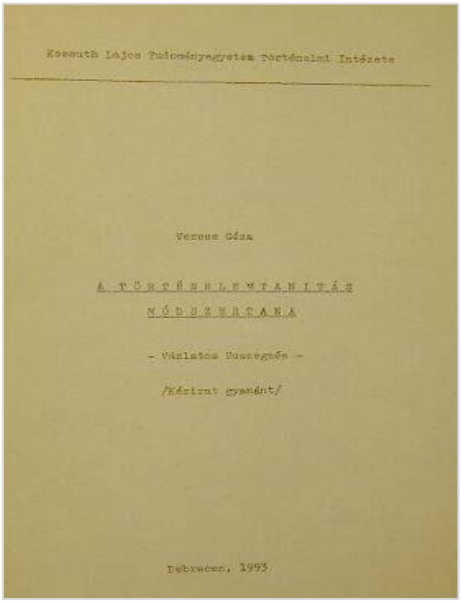
[12] V. MOLNÁR (1996) 8.

3. kép: Történelemmetodikai műhelytanulmányok



Ebben a kötetben már zömmel a történelemdidatika kérdései kerülnek szóba, metodikusok és kutatótanárok vallottak színt néhány történelemtanítási kérdésben. A nyitó írásban *Katona András* a történelemmetodika fejlődését tekintette át alapfogalmak (módszertan, szakdidaktika, tantárgy-pedagógia) tisztázásának az igényével, majd *Szabolcs Ottó* a monolitikus történelemszemléletből való kilábalás lehetőségeit kutatta, végigtekintve történelemtanításunk múltján. *Domokos Zsuzsanna* a hamis történelmi tudat történelemformáló szerepéről írt, *Sallai József* a közelmúlt történelmének tanítását vette górcső alá, a történész *Kertész István* a hadtörténet hasznát vizsgálta a történelemtanításban. *Pelléné Czene Csilla* a korkép kialakításának lehetőségeit kutatta, *Pihurik Judit* és *Rigóné Péter Irén* az irodalom és zene történelemtanításon belüli felhasználási lehetőségeit vizsgálta. A kötet több tanulmánya tárgyalta a történelmi tér- és időszemlélet fejlesztésének lehetőségeit (Dankó József, Sávoly Mária, Deme Tamás), de különösen előremutató volt a legújabb kort kutató történésznek, *Fischer Ferenc*nek a globális történelemszemlélet kialakításáról szóló írása, az Egyesült Államok példája kapcsán. Sokszínű a paletta tehát, bár rendezetlen.

4. kép: Veress Géza: *A történelemtanítás módszertana*


Kossuth Lajos Tudományegyetem Történelmi Intézete

Veress Géza

A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS MÓDSZERTANA

– Vázlatos Összegzés –

/Kézirat gyanánt/

Debrecen, 1993

A debreceni történelem módszertanos **Veress Géza** tett a rendezésre egy kísérletet *A történelemtanítás módszertana* című nem egészen 100 oldalas bevallottan „*Vázlatos összegzés*”-ében.[13] Álljon itt példaként ennek a beszédes tartalomjegyzéke, mely az addig megszokott módszertanok vázlata mentén halad.

A történelemtanítás és módszertanának fontosabb fogalmai.

A történelem megismerése (sajátosságok, a történelem tényei és megjelenítési formái; a gondolati megismerés és formái: ítélet, általános képzet /előfogalom/, fogalom; a történelmi fogalmak és a fogalmi műveletek sajátosságai).

A történelemtanítás képzési feladatai (a történelmi időben és térben való tájékozódás).

Az érzelmek és az érzelmi élet.

A metodikai gyakorlat.

Szóbeli módszerek.

Írott szövegek feldolgozása.

A szemléletesség és a szemléltetés eszközei.

A tanulók intenzívebb foglalkoztatása (csoportmunka, önálló tanulói munka, szakkör, tanulmányi verseny, komplex feladatmegoldási eszközök).

Szaktanterem, szertár.

[13] VERESS Géza (1993): *A történelemtanítás módszertana*. Vázlatos összegzés, Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen, 90 p.

A megszilárdító ismétlés és ismeretfejlesztés.

A tantárgyi ellenőrzés és értékelés.

A tanítás tervezése.

Érdekes a szerző történelmi tudatról szóló eszmefuttatása, mely egyszerre tükrözi a marxista szemléletmód pusztító hatását és annak elutasítását: „*A történelmi tudat … a társadalmi-erkölcsi tudat legmagasabb foka, amely az egyéni-nemzedéki létet a történelemben felhalmozott tapasztalatokkal gazdagítja és a társadalom életébe, mozgásfolyamatába illeszti. A történelmi tudat fenntartását, társadalmi hasznosítását azonban főleg az irányító elit érdekei határozták meg, mint ahogyan az uralkodó társadalmi, politikai-erkölcsi tudat is elsősorban az uralkodó elit tudata. De az egyenlőtlenség, a társadalmi tagozódás és ellentétek fejlődésével az eltérő érdekek szerinti törekvések is a történeti hagyományból merítettek érveket, legitimációt. A történelmi múlt értelmezésében mindig a társadalmi érdekeket kifejező ideológiai, politikai és erkölcsi célzatosság érvényesült.*”[14] E meghatározási kísérlet túllép azon az evidencián, hogy az egyénnek és a közösségnek – tehát a tanító tanárnak és az egyes tanulóknak is – van történelmi tudata, amely a múltról, a történelemként alkotott véleményként létezik, és mely nem végleges, kialakult fogalomrendszer, inkább különböző megjelenési formáiban érhető tetten. „*Természete szerint változó és bonyolult jelenség, amelynek megformálása, állandó újraalkotása, időnként zavarainak megszüntetése társadalmi feladat, hiszen jórészt ettől függ az egyén csoporttudata, a nemzethez, nemzetiséghez, osztályhoz való viszonyulása.*”[15]

Kemény, talán kissé igaztalan szavakkal szól a szerző a szocialista pártállami időszak történelemtanításáról: „*A hatalmat kisajátító és a szovjet birodalmi érdekeknek alávetett négy évtizedes kommunista diktatúra elképesztően lezüllesztette az iskolai oktatást, azon belül különösen a történelemtanítást. Az iskolák többségében nincsenek vagy – a régiekből – eltűntek a szaktermek, szertárak, nem megfelelők az amúgy is szegényes tantárgyi segédeszközök s még ezeket is alig használják. A szaktanárok képzésének mennyiségi és minőségi hiányosságát jellemzi, hogy az általános iskola felső tagozatán … a tanárok nagyobb fele nem normális nappali képzésben szerzett történelemtanításra jogosító oklevelet.*”[16] És mindehhez hozzáteszi, hogy a tantárgy-pedagógia a tanárképzésben és –továbbképzésben továbbra is marginális helyzetű. Ennek gyengeségét abból vezeti le, hogy a tantárgy-pedagógiákat rendszertanilag és metodológiailag, sőt nevükben is szorosabb kötelékek fűzik a pedagógiához, gyengeségei, hiányosságai és alacsony presztízse is ebből fakad.

Veress Géza munkája – bár a legújabb szakirodalmak (elsősorban Szebenyi Péter könyvei, tanulmányai) megállapításain nyugszik – a hivatkozások, irodalomjegyzék és a

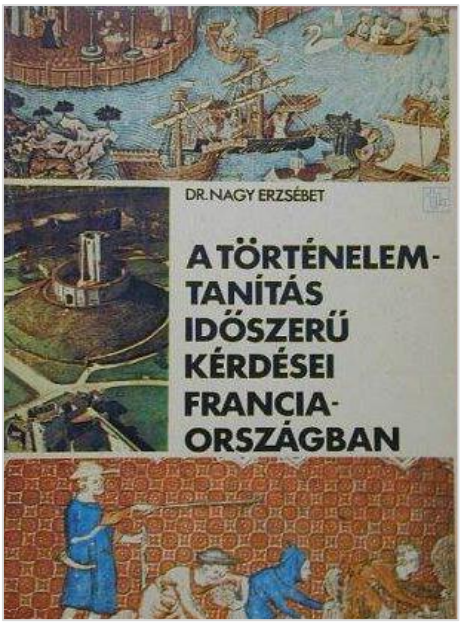
[14] VERESS (1993) 1.
[15] EGYED Ákos (1980): Történetkutatás és történelmi tudat. *Korunk, 39. évf.* 7-8. sz. 484.
[16] VERESS (1993) 5-6.

könyvészeti adatok teljes hiánya miatt egyetemi jegyzet jellege ellenére is komoly bírálattal illethető.

2. A nyugati történelemdidaktika ismételt megjelenése hazánkban

Mintegy négy évtizedre kikerültünk a nemzetközi történelemdidaktika fő áramából. Az 1980-as évek végéig alapvetően csak szovjet munkák jelenhettek meg.[17]

5. kép: Nagy Erzsébet: A történelemtanítás időszerű kérdései Franciaországban



Üdítő kivételnek számított egy kis füzet, amely az 1970-es évek elején látott napvilágot, **Nagy Erzsébet** munkája, *A történelemtanítás időszerű kérdései Franciaországban*,[18] mely azonban lényegében csak a francia iskolarendszer és néhány történelemtankönyv bemutatása. Szórványosan ellátogattak ugyan Magyarországra és publikáltak nálunk nyugati szakemberek (például Hans-Joachim von der Ohe flensburgi

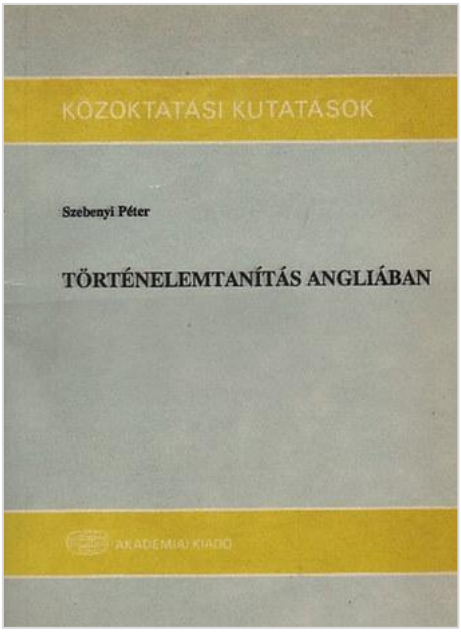
[17] A *történelemtanítás időszerű kérdései a Szovjetunióban (Válogatás a szovjet metodikai irodalomból)*. Szerkesztette és bevezetéssel ellátta: SZEBENYI Péter. Tankönyvkiadó, Budapest, 1975.; DAJRI, N. G. – KLOKOVA, G. V. – KOROVKIN, F. P. – POLTARAK, D. I. – RIVKIN, M. Sz. – ZAPOROZSEC, N. I. (1985): *A történelemtanítás módszertana*. Szerkesztette: DAJRI, N. G. – KOROVKIN, F. P. A magyar változatot szerkesztette: SZEBENYI Péter. Tankönyvkiadó, Budapest; *Szovjet tankönyvelméleti tanulmányok*. Szerkesztette: DÜRR Béla és ZUJEV, D. D. Tankönyvkiadó, Budapest, 1985.

[18] NAGY Erzsébet (1971): *A történelemtanítás időszerű kérdései Franciaországban*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest, 104 p.

főiskolai tanár az NSZK-ból), sőt Szabolcs Ottó bevezette hazánkat a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaságba (ISHD), és olykor a Magyar Történelmi Társulat nyári akadémiáin, az MTA rendezvényein is előfordultak nyugati vendégek, de ennél több nem történt. Annál szélesebb volt a szocialista kelet-közép- és kelet-európai országokkal folytatott közös kutatások köre, mint erről Szebenyi Péter beszámolt egy már a rendszerváltozást követően megjelent tanulmányában.[19]

1989-et követően felgyorsultak az események. Egymás után három alapvető szakirodalmi válogatás jelent meg a rendszerváltozás idején, melyek bepillantást engedtek Anglia, Németország és az Egyesült Államok történelemtanításának és társadalomtudományi nevelésének nemcsak a rövid históriájába, de aktuális kérdéseibe, sőt az immár nevén is nevezett történelemdidaktikai kutatásokba is. E helyütt ezekből emelünk ki néhány érdekes és fontos munkát.

6. kép: Szebenyi Péter: *Történelemtanítás Angliában* című könyve



Szebenyi Péter könyve, a *Történelemtanítás Angliában*[20] a maga korában elsősorban az akkor készülő magyar Nemzeti alaptanterv szempontjából volt fontos, e kötet nyomán is vált bizonyos fokig a NAT mintájává az angol National Curriculum. Utóbbi

[19] SZEBENYI Péter (1991). Történelemmetodikai kutatások a kelet-európai országokban 1945-1989. *Magyar Pedagógia, 91. évf.* 1. sz. 7-29.
[20] SZEBENYI Péter (1989): *Történelemtanítás Angliában*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 183 p.

történelemtanterve magyarul is megjelent.[21] Ugyanakkor a kötetből számunkra a tucatnál is több történelemdidaktikai írás és más szemelvény bír jelentőséggel. Ezek közül kiemelkednek az akkoriban a tantervkészítésnél jól használható *A történelemtanítás követelményrendszere* és a *Helyi tanterv készítése az alsófokú iskolában* című tanulmányok. Távlatosabban is használhatók voltak a tanulói gondolkodásfejlesztésről szóló munkák: *Történelemtanulás és a gondolkodás fejlődése*; *Formális műveleti gondolkodás a történelemben*; *A gyermekek induktív történelmi gondolkodása*; a történelemtanulás más vonatkozásairól, a játék és a különböző indirekt eljárások szerepéről szólnak még további írások: *A "kérdés módszer" a történelemtanulás képességének fejlesztésében; Játék, enaktív reprezentáció és tanulás; A történelem és a "Development education"*; *A történelemtanulás és történelemtanítás vizuális dimenziója*. Igen érdekesek a figyelmet a történelmi forrásokra ráirányító munkák is: *Forrásfeldolgozás a történelemórán*, a *Forráselemző feladatok* és *A helyi demográfiai adatok vizsgálata az iskolában* című fejezetek. De szólnak tanulmányok azóta már bevált új módszerekről és eszközökről is: *Szimuláció a történelemtanításban*, *Új technológia az iskolában*.

7. kép: Történelemtanítás Németországban

[21] Anglia és Wales nemzeti tanterve. Történelem. In: *Tantervek külföldön*. Részletek Anglia, Dánia, Németország, Norvégia és Új-Zéland nemzeti tanterveiből és törvényeiből. A tantervelmélet forrásai 15. Szerk. HORÁNSZKY Nándor. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 29-64.

Jóval közelebb áll hozzánk – már csak a történelmi hagyományok miatt is – a német történelemdidaktika, ami évszázadok óta meghatározó volt a számunkra. Ennek legújabb kutatási eredményeiből adott egy csokorra valót **Szabolcs Ottó** és **Karl Pellens** kötete, a *Történelemtanítás Németországban*.[22] Ebben már hangsúlyosabb szerepe van a történelemdidaktikának, melynek múltját, jelenét és bizonyos fokig a jövőjét is felvillantó munkák olvashatók. Karl Pellens professzor megfogalmazása szerint a német történelemdidaktikusok a történelemfelfogás különféle variációit, az európai tradícióknak megfelelően a történelemnek mint önálló szaktudománynak az elméletét kutatják, az oktatás módszereit és eszközeit tárják fel. *A múlt fényei és árnyai* című fejezetben szó esik a történelemdidaktika XIX. századi kezdeteiről és helyzetéről (*A történelemdidaktika tudományának kezdetei és hatása a történelemtanításra*; *A történelemdidaktika pozíciói*), a második és harmadik német birodalom időszakáról (*Történelemdidaktika és történelemtanítás a császárság idején*; *Történelemtanítás és nemzetpolitikai nevelés a nemzetiszocialista államban*), valamint a háború utáni NSZK évtizedeiről (*Történelem és történelemdidaktika*). Hasznosak lehettek a magyar olvasók számára is az Európai Unióhoz való csatlakozásra várás éveiben a *Németország és Európa* című fejezet munkái: *A történelemdidaktika nemzetközi dimenziója; A történelemtanítás nemzetközi aspektusa; Történelemdidaktikai pozíciók; Történelem és antropológia. Módszerek az ember kutatásához* című írások. Az utóbbi két munkát a német történelemdidaktika akkori talán legnevesebb kutatója, Hans Süssmuth jegyezte.

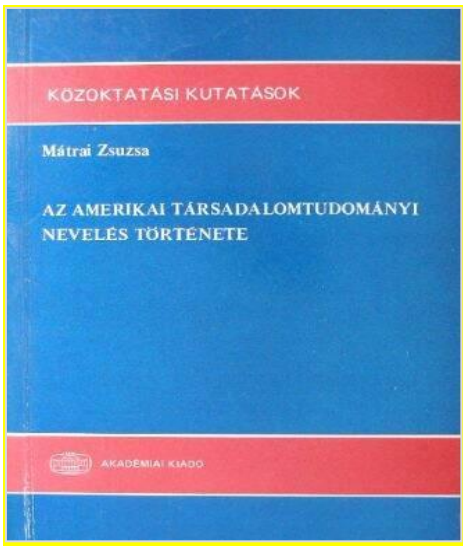
A *Módszerek és eszközök* című fejezetben az aktuális kutatásokról esik szó. Az egyik írás a történelemdidaktika helyzetét és jövőjét vizsgálta (*A történelem oktatáselmélete. Távlatok és a fejlődés jelenlegi helyzete*), egy másik a tantervkutatással foglalkozik (*Nézetek és irányvonalak az NSZK történelemtanterveiben*), de szó esik a tanárképzésről (*Képzés, de hogyan?*), egy tanártovábbképzés kapcsán a *Tapasztalatra épülő történelemtanítás*ról, valamint különböző taneszközök korszerű használatáról (*Történelmi térképek a tanításban*; *Az építészettörténeti anyagok felhasználása…*; *A hangdokumentumok szerepe a kortörténet tanításában*).

Történelemtanításunk gyakorlatától legtávolabb az amerikai modell áll. Leginkább azért, mert az Amerikai Egyesült Államokban a XX. század eleje óta ahistorikus társadalomtudományi nevelésről beszélhetünk. Nálunk viszont a történelem "vezérelte" társadalomtudományos integráció (sem) tudott gyökeret verni. Az ún. jelenismereti stúdiumok (állampolgári, társadalmi ismeretek) "megbecsültsége" pedig eléggé közismert. A csábító összehasonlítgatás helyett, amit a szerző **Mátrai Zsuzsa**, az amerikai társadalomtudományos képzés hazai szakértője egyébként is megtesz

[22] SZABOLCS Ottó (1990): *Történelemtanítás Németországban*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 180 p.

tudományos igénnyel könyve záró fejezetében – álljon itt némi ízelítőt magáról a műről.[23]

8. kép: Az amerikai társadalomtudományi nevelés története



Az első rész az amerikai társadalomtudományi nevelésre ható tényezőket, a nevelés hátterét vizsgálja igen vázlatosan. Nagy trendek felvázolásával mutatja be az amerikai demokrácia társadalmi-politikai értéktörténetét, majd az értékváltozásokra érzékenyen reagáló historiográfia – társadalomtudományi gondolkodás irányváltozásait, s végül a neveléstudományi gondolkodás történetét. Kimutatja a szerző, hogy a változásokat mindhárom faktorban ugyanazon társadalmi kihívások indukálták. Képet kaphatunk a második és harmadik részben az amerikai társadalomtudományos nevelés történetének két évszázadáról, s annak négy reformmozgalmáról. Ebből csak az első volt az európai kronologikus történelemtanításhoz hasonló. A gazdag tartalomból talán a második reformmozgalom újításai emelhetők ki, melyek megszüntették az "egy tudomány – egy tantárgy" elv kizárólagosságát és a kronologikus (lineáris) – koncentrikus tantervmodell hegemóniáját. Az integráció és a táguló környezet elvén alapuló tantervmodell bemutatását követően a szerző a közvetlen használhatóság érdekében a jelentős vagy példaértékű reformtanterveket is ismertette (például a Sennesh Project, a Bruner Project, a MACOS, a Taba Project, a Fenton Project). Különösen igaz ez a legutolsó

[23] MÁTRAI Zsuzsa (1990): *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története*. Értékek, eszmék, reformok, tantervek. Akadémiai Kiadó, Budapest, 199 p.

reformkorszak elemzésére, ahol a legtöbb az ilyen tanterveket ismertető-leíró rész található. Ezek sokfajta alternatíváját kínálták a hazai gyakorlatnak.

Ezek a könyvek természetesen nem közvetlen hatást gyakoroltak történelemtanításunkra és történelemdidaktikánkra, de számos ponton kimutathatóan erjesztően hatottak tantervelméletünkre (például a többszintű tantervi szabályozás bevezetése), a történelemtanítás elméletére (a tanulói történelmi gondolkodás fejlesztése, a forráselemzés központba állítása) és gyakorlatára (nyitottság új eszközök és módszerek megismerésére és alkalmazására) egyaránt, ezért tartottuk fontosnak a vázlatos bemutatásukat.[24]

3. Egy rendszerváltó tantárgy-pedagógiai tankönyvcsalád

Egy még a régi módszertanok bélyegét is magán viselő, de egyszersmind az új tantárgyi pedagógiák felé utat nyitó felsőoktatási tankönyvcsalád született az ezredforduló közvetlen környékén. Az első darabja – *A történelemtanítás gyakorlata (Tantárgy-pedagógiai tankönyv)* – egy **Katona András** vezette kisebb munkaközösség terjedelmes munkája,[25] a másik – *A történelem tanítása (Tantárgy-pedagógiai összefoglaló)* – Katona András és **Sallai József** közös alkotása.[26] Ehhez társult még néhány évvel később a **Szabolcs Ottó** és Katona András által jegyzett *Történelem tantárgy-pedagógiai olvasókönyv*,[27] mely a magyarországi történelemtanítás és módszertana múltjának legfontosabb dokumentumait kötötte csokorba egy vaskos kötetben. Tegyük hozzá először jelent meg egy ilyen kötet, és a három felsőoktatási tankönyv által szolgáltatott tankönyvcsalád is újdonság volt, és maradt azóta is. Vegyük sorra vázlatosan ezeket a munkákat!

---

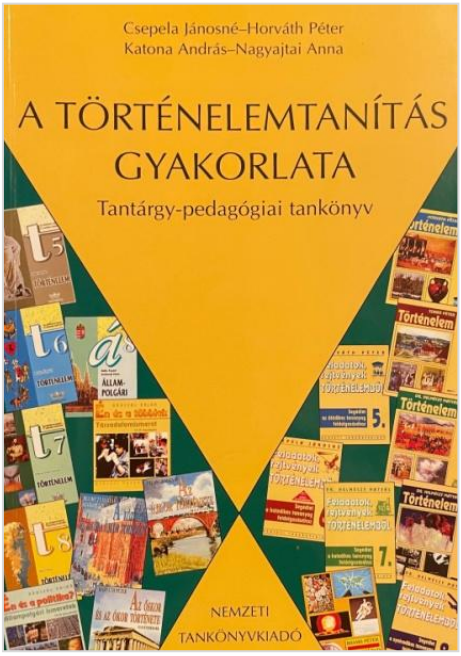
[24] A szerző szövegszerűen is felhasználta a felsorolt könyvekről szól recenziójának egyes elemeit. Vö. KATONA András (1992): Történelemtanítás "nálunk és más nemzeteknél" Hasznos segédkönyvek a hazai és nemzetközi históriaoktatás múltjáról és jelenéről. *Iskolakultúra, 2. évf.* 19. sz. 63-66.

[25] CSEPELA Jánosné – HORVÁTH Péter – KATONA András – NAGYAJTAI Anna (2000, 2003): *A történelemtanítás gyakorlata – Tantárgy-pedagógiai tankönyv*. Szerk. KATONA András. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 480 p.

[26] KATONA András – SALLAI József (2002): *A történelem tanítása – Tantárgy-pedagógiai összefoglaló*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 299 p.

[27] SZABOLCS Ottó – KATONA András (2006): *Történelem tantárgy-pedagógiai olvasókönyv – Dokumentumok a történelemtanítás történetének és módszertanának tanulmányozásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 614 p.

9. kép: *A történelemtanítás gyakorlata* című tankönyv



A történelemtanítás gyakorlata tankönyv megjelenése idején már több mint két évtizede nem látott napvilágot átfogó igényű tantárgy-pedagógiai kézikönyv. Ez a kötet az elmúlt, nem mellesleg a rendszerváltozást átívelő két évtized hagyományait követve, a tanárképző főiskolák számára készített nagy terjedelmű, átfogó igényű munka, mely az ideális történelemtanítás gyakorlatát írja le – az elméleti alapokat is felvázolva.

Előszó
Bevezetés
I. A történelemtanítás alapvető dokumentumai és eszközei.
  1. A történelemtanterv és készítésének főbb kérdései.
  2. Történelemtanításunk alapvető tankönyvsorozatai.
II. Taneszközök a történelemtanítás szolgálatában.
  1. Szöveges (írásos) taneszközök.
  2. Audiovizuális eszközök a történelemtanítás szolgálatában.
  3. Manipulációs és szimulációs eszközök.
  4. A történelmi térben és időben való tájékozódás eszközei és eljárásai.
III. Módszeres eljárások az ismeretszerzés folyamatában.
  1. Az általános iskolai történelemtanítás módszertani alapelveiről.
  2. Az előszó szerepe.
  3. A fejlesztő történelemtanítás gyakorlata.

4. A tanórai differenciálás kérdései.
5. Individuális munkaformák.

IV. A tanítási-tanulási folyamat tervezése, megfigyelése és értékelése.
1. A történelemtanár közvetett és közvetlen felkészülésének dokumentumai, módszerei.
2. A tanítási-tanulási folyamat megfigyelése, elemzése és értékelése.

V. A történelemtanítás terepei.
1. A szertártól a kabinetig.
2. Iskola és múzeum.
3. Történelemtanítás és könyvtár.
4. A történelmi szakkör.

VI. A történelemtanítás órán és iskolán kívüli egyéb lehetőségei.
1. A helytörténeti sétától az országjárásig.
2. Tantárgyi vetélkedők, szaktárgyi versenyek.

A terjedelmes kötetet részletes irodalom- és táblázat-, ill. ábrajegyzék, valamint tárgymutató teszi kezelhetőbbé.

A munka, illetve az egész tankönyvcsalád az ún. internetkorszak hajnalán született utolsó hagyományos összefoglalás, mely ebből fakadóan több gyorsan avuló elemet is tartalmaz. Pontosabban a gyakorlati tankönyv elvei általában időtállóak, a tantervi, tankönyvi és az egyéb taneszközökre vonatkozó információk viszont gyorsan változóak. Szabolcs Ottó könyvismertetésében messze látóan így fogalmaz: „*Bár az sem biztos, hogy a ma szilárdnak hitt didaktikai alapelvek olyan értékállóak, mint most gondoljuk. Lehet, hogy a számítógépek és az internet világában módszertanilag és a globalizáció korában elvileg újra át kell gondolnunk a tantárgy-pedagógia kialakult, tegnap még korszerűnek tűnt nézeteit. És lehet, hogy ennek az lesz az eredménye, hogy nemcsak az információk, hanem az elvek sem maradnak érintetlenek.*”[28]

A kötet néhány újdonsága a megelőző munkákhoz képest:

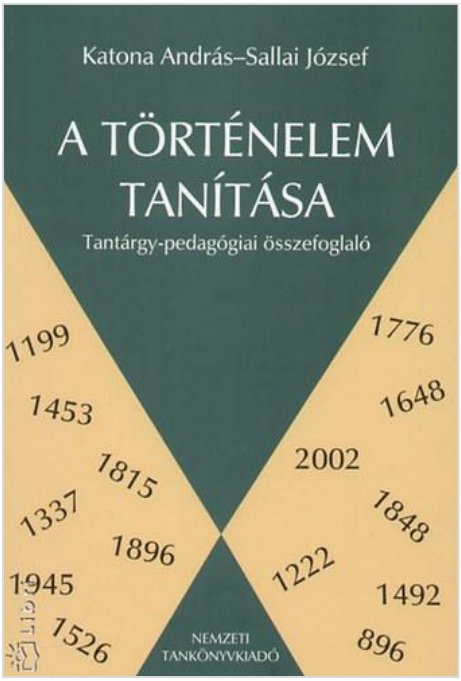
- Jelentősen változott a tanterv- és tankönyvbemutató rész, hiszen egyrészt a korábbi központi tantervekkel szemben háromlépcsős tantervi szabályozás (NAT, kerettantervek, helyi tantervek) lépett életbe, és a rendszerváltozással a tankönyvek jelentős része is lecserélésre került, ráadásul a korábbi egy tankönyvűség helyett egy sokszínű tankönyvpiac jelent meg, melyben – még az internethasználat elterjedése előtti korban – segíteni kellett a tájékozódást.
- A tantervtörténeti mellett tankönyvtörténeti visszapillantást is tartalmazott a könyv, a történelem tantárgyi „identitástudat” formálása céljából is.

[28] [Sz. O.](2000): Egy tekintélyes kézikönyv a történelemtanításról. *Történelempedagógiai Füzetek, 7. sz.* 117.

- Megjelent a tankönyvben az oktatásügyünkben akkor újdonságnak számító helyi történelemtanterv-készítés elméletének és gyakorlatának a bemutatása is, hiszen ez feladata lett a gyakorló pedagógusoknak.
- Először differenciált a metodikatankönyv szövegkezelése a forgalomban lévő történelemtankönyvekéhez hasonlóan, ami a csaknem félezer oldalas munka szövegét kezelhetőbbé, a tanárjelöltek számára tanulhatóbbá tette.[29]

Mindenesetre a tankönyv a rendszerváltozást követő immár demokratikus berendezkedés körülményeihez és követelményeihez igazodva a pluralista szellemiségnek megfelelően nem egyetlen, általánosan érvényes gyakorlatot, hanem alternatívákat vázol fel, és az élenjáró tanítási gyakorlat mellett törekszik a hagyományostól eltérő tanítási tartalmak, módszerek és szervezeti keretek bemutatására a történelemtanítás valamennyi terepén.

10. kép: *A történelem tanítása* című tantárgy-pedagógiai összefoglaló



A modern történelemdidaktikákhoz közeledve, de még mindig a hagyományos módszertanok talaján maradva, jellemzően a korszerűsödő tantárgyi pedagógiákhoz áll

[29] A szerző bemutatja: KATONA András (2000): Gyakorlati tankönyv a történelemtanítás szolgálatában (CSEPELA Jánosné – HORVÁTH Péter – KATONA András – NAGYAJTAI Anna: A történelemtanítás gyakorlata.) *Módszertani Lapok. Történelem, 7. évf.* 1. sz. 20-21. könyvismertetése nyomán.

közel **Katona András és Sallai József** *A történelem tanítása* című, *Tantárgy-pedagógiai összefoglaló* alcímű munkája, mely inkább a történelemtanítás elméletét, de gyakorlati háttérrel tárgyalja. Fő fejezetcímei is ezt tükrözik.

1. Módszertan – szakdidaktika – tantárgy-pedagógia. A történelem tantárgy-pedagógiája.
2. Tantárgy-pedagógiánk vázlatos története.
3. Tantárgyunk rövid múltja.
4. Az iskolai történelemtanítás, a történelmi megismerés alapkérdései.
5. Értelmezések a történelemtanítás korszerűsége kérdésében.
6. A történelem megismerésének sajátosságai.
7. Sajátos képzési és nevelési feladatok a történelemtanításban.
8. Tantervelméleti kérdések. Nemzeti alaptanterv – kerettantervek – helyi tanterv – tantárgyi program.
9. A történelemtanítás fontosabb órai módszerei és eszközei.
10. Tankönyvelméleti kérdések.
11. A történelemtanítás szervezeti és munkaformái.
12. A megszilárdítás.
13. A történelemtanár órán kívüli iskolai tevékenységének főbb területei.
14. A történelemtanár iskolán kívüli tevékenységének főbb területei.
15. Tárgyunk kapcsolata más iskolai stúdiumokkal: kooperáció, koncentráció, integráció.

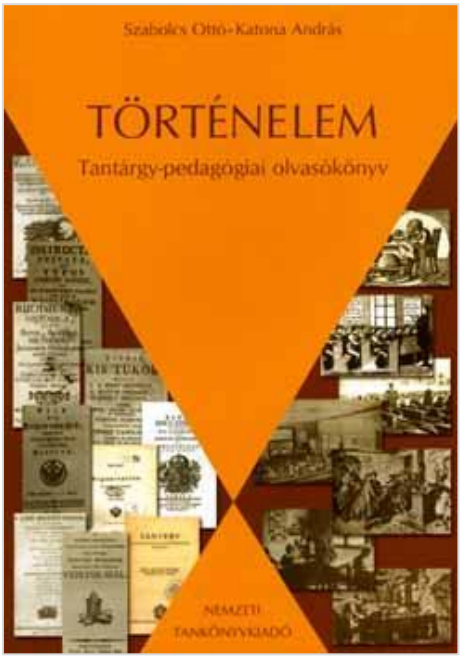
A könyvet táblázatok és ábrák jegyzéke, szakirodalmi válogatás, valamint név- és tárgymutató teszi kezelhetőbbé.

A kötet a tiszta fogalmak elvét igyekszik követni, kezdve a módszertan, szakdidaktika és tantárgy-pedagógia terminológiák, illetve rövid történetük tárgyalásával. Tanuláselméleti kérdések először jelennek meg egy ilyen összefoglalóban, olyan korszerű irányzatok felvillantásával, mint például a konstruktivizmus. Rövid bemutatásra kerülnek a korszerűbb történelemtanítás és társadalomtudományos képzés irányába mutató nemzetközi kitekintések és hazai reformkísérletek. A tantervelméleti részeknél – mivel az előző, gyakorlati kötetben a NAT szerepelt hangsúlyosabban – ezúttal a kerettantervek tárgyalása került a központba. Újdonság a különböző hazai tankönyvtípusok tárgyalása mellett a nemzetközi tankönyvkutatási modellek felvillantása. A történelemtanár hagyományos órai, órán és iskolán kívüli feladatainak széles skálájú bemutatása mellett a könyv már foglalkozik az internethasználattal, de a családtörténeti kutatás és családfakészítés korábbi évtizedekben elhanyagolt témáival is. Ha nem is újdonság, de a korábbi hasonló kiadványokhoz képest alaposabb a

tantárgyközi szemléletmódot megjelenítő kooperáció, koncentráció és integráció elméleti és gyakorlati kérdéseinek a tárgyalása.[30]

Egy recenzens a következőképpen értékelte a kiadványt: „*Nem csupán módszertani tankönyv, bár a szerzők praktikusan a gyakorlati felhasználást célozzák meg, hanem didaktika is, együtt tárgyalja a célokat, a tananyagokat, a tanítás funkcióit, módjait, módszereit, formáit, elméleti alapjait és gyakorlati kivitelezhetőségét.*”[31]

11. kép: Történelem tantárgy-pedagógiai olvasókönyv



Témájában teljesen új kiadvány a tankönyvcsalád harmadik darabja, **Szabolcs Ottó és Katona András** *Történelem tantárgy-pedagógiai olvasókönyv* című, *Dokumentumok a történelemtanítás történetének és módszertanának tanulmányozásához* alcímű vaskos könyve. Főbb fejezetei értelemszerűen kronologikus rendben követik egymást.

I. A magyarországi történelemtanítás első két évszázada (1650–1849).
II. A módszeres történelemtanítás bevezetése is kezdetei Trianonig.
III. A két világháború közötti Magyarország történelemtanítása.

[30] A szerző bemutatja: KATONA András (2003): Katona András – Sallai József: A történelem tanítása. *Módszertani Lapok. Történelem, 10. évf.* 2. sz. 14-15. könyvismertetése nyomán.
[31] Sz. O. (2003): Katona András – Sallai József: A történelem tanítása. *Történelempedagógiai Füzetek, 13-14. sz.* 166.

IV. A háború utáni időszak és az „ötvenes évek” történelemtanítása (1945–1956).
V. A Kádár korszak történelemtanítása (1956–1989).
V/A. Az 1960–1970-es évek módszertani fellendülése (Átfogó munkák és monográfiák).
V/B. Tanulmányok, cikkek a történelemtanítás aktuális kérdéseiről az 1960–1980-as években.
Mellékletek: Állami alap- és középiskolai tantervek, 1777–1990.

A szerzők – mint az Előszóban olvasható – úgy látták, hogy „*a történelem-tantárgypedagógia egyetemi-főiskolai oktatásának a hatékonyságát nagyban elősegítené egy olyan gyűjteményes kötet kiadása, mely az egyes alapvető szakmódszertani kérdések standard irodalmát nyújtaná, ugyanakkor dokumentumok és feldolgozások segítségével bizonyos bepillantást engedne a hazai történelem-tantárgypedagógia közelebbi és távolabbi múltjába*.”[32] Szabolcs Ottó bevezető esszéje a hazai történelemtanítás viszontagságos történetét foglalja össze. Az egyes korok dokumentumaihoz, olykor dokumentumcsokraihoz fűzött eligazító utalások és értelmezések sokszor önmagukban is kellően informatívak, maguk a dokumentumok sora pedig „*tényszerűen, minden szájbarágó didakticizmust mellőzve mutatja be a történelemtanításunk múltjában a nemzeti történelem olykor megrázó fordulatait (is)*.”[33] A recenzens szerint „*a történelemtanítás története … a koronként – és történeti körülményeink folytán olykor-olykor hektikusan – változó állami magatartásnak, elvárásrendszernek sajátos áttételeken keresztül megvalósuló leképeződése*.”[34] A közölt dokumentumokból (például a két Ratio és az Entwurf, illetve a Horváth Mihály-, a Bocsor István- és Vasvári Pál-szövegek) kiolvasható, hogy az állami beavatkozás kezdetét jelentő 1777. évi Ratio Educationistól a kiegyezésig terjedő szűk száz esztendő a külső, birodalmi céloknak alárendelt „modernizációs" (civilizatorikus) kényszerek oktatáspolitikai szándékainak és a nemzeti-polgári törekvéseknek („haza és haladás") a vetélkedése. A kiegyezést követően a liberális állami magatartás a jellemző. A dualizmus sokszínűségét és szellemi gazdagságát igazolja a korszak „történelemdidaktikai" irányzatait reprezentáló bőséges válogatás, amelynek keretében Marczali Henrik, Giesswein Sándor, Dékány István, Domanovszky Sándor, Madzsar Imre és Szende Pál írásai között tallózhat az olvasó.

„*A 20. század történelemtanításának története az állami befolyás térnyerése, mondhatni, variációk az etatizmus témájára. A korszak „tárgyi bizonyítékaiban", hivatalos dokumentációjában a durva ideológiai-politikai törésvonalak ellenére is jól kimutatható a történelemtanítás jellegében, „metaszellemiségében" is tükröződő kontinuitás, a diametriálisan eltérő ideológiák ellenére azonosnak*

[32] SZABOLCS–KATONA (2006) 13.
[33] KELEMEN Elemér (2007): Tantárgy-pedagógiai olvasókönyv a történelem tanításához. *Új Pedagógiai Szemle, 57. évf.* 3-4. sz. 252.
[34] Uo.

mondható törekvés az állampolgári nevelés tradícióit tagadó alattvaló-nevelésre akár a proletár internacionalizmus, akár a keresztény-nemzeti gondolat és a „nemzeti öncélúság", akár a szocialista, kommunista embereszmény jegyében."[35] Ugyanakkor – szerény mértékben, de – jelen vannak antietatista, plurarista szemléletet felvonulható írások is (például Dékány István, a *Demokrácia és köznevelés* című kötet, valamint az *Embernevelés* folyóirat írásai).

A legizgalmasabb a rendszerváltozás kora problémáinak a gyökereit feltáró fejezet, a Kádár-korszak történelemtanítása (két alfejezet kellett a tárgyalásához). „*Sokkoló oktatáspolitikai fordulatok (1961, 1972, 1982–1985) jellemzik a korszakot, melyek közül kiemelkedik az 1972-es – a Magyar Szocialista Párt Központi Bizottsága ominózus határozatához köthető – pszeudoreform, amely az oktatásügy valós problémáinak elkendőzésével az állampárt talán utolsó – átmenetileg sikeres – próbálkozása volt az iskola feletti ideológiai-politikai uralom megszilárdítására. A palackból kiszabaduló szellem ugyanis – és ez különösképpen igaz a történelemtanítás változásaira – már a vég kezdetére utal. A folyamat az 1980-as években bontakozik ki igazán (lásd az 1985-ös oktatási törvény rendelkezéseit), és a rendszerváltás időszakában teljesedik ki. Erre a legfőbb bizonyíték az 1978-as tantervek kétarcúsága: a modernizáció álarca mögött megnyilvánuló totalitárius kísérlet az iskolai autonómia és a pedagógusok szakmai szuverenitásának – esélytelen – korlátozására.*" Ugyanakkor „*tanúi lehetünk egy óvatos indoktrinációs folyamatnak, a látókör fokozatos bővülésének és egy következetesen megvalósult metodikai – tantárgy-pedagógiai megújulásnak.*"[36] Erre leginkább – mások mellett – Szebenyi Péter írásai szolgálnak bizonyítékul, melyekben az angolszász irányú nemzetközi tájékozódás és komparativitás fokozatosan váltja fel a korábbi szovjet (és más szocialista) szerzők kizárólagosságát. Másfelől a közölt dokumentumokban nyomon követhető az is, hogy „*a hazai iskolai tapasztalatokra is figyelő szakma útkeresése egyben a sikeres metodikai – tantárgy-pedagógiai megújulás alapja. A történelemtanítás pedagógiai kultúrája a forrásfelhasználás és -elemzés, a korkép és a történeti kép újszerű fogalmaival, a szaktanteremben, a szakkörökben és a múzeumi tájékozódásban rejlő lehetőségek felmutatásával vagy – a korszerűség fontos kritériumaként – a tanulói aktivitásban megragadható "pedagógiai tartalékok" feltárásával és számos más újszerű elemmel gazdagodik.*"[37]

Ez a Szabolcs Ottó társszerzőségével megjelent munka átvezet bennünket a hazai történelemtanítás bő tíz éve elhunyt kiemelkedő személyisége munkásságának a felvillantásához, mely mindenképpen külön fejezetet érdemel.

[35] KELEMEN (2007) 253.
[36] KELEMEN (2007) 253-254.
[37] KELEMEN (2007) 254.

4. Tegnap és ma egysége: Szabolcs Ottó munkásságáról

A közelmúltunk történelemtanításának, az 1950-es évek végétől a 2010-es évek elejéig eltelt bő fél évszázadának megkerülhetetlen személyisége volt Szabolcs Ottó. Ez – ami, ha a két egymástól nagyon eltérő történelmi kort tekintjük – önmagában is nagy teljesítmény. Ha ehhez hozzátesszük az életmű számszerű adatait, különösen azt, hogy több mint 1000 publikációja jelent meg, az önállóan vagy társszerzőkkel írt, illetve szerkesztett kötetei is százas nagyságrendűek, és 950-nél is több színvonalas cikke és tanulmánya látott napvilágot. Történészi tevékenysége mellett mindezek jelentős része történelemdidaktikai munka, illetve szinte mind a történelemtanításunk ügyét szolgálta. Életét a történelemdidaktika oktatásának, tanárnemzedékek nevelésének és továbbképzésének szentelte. Mindemellett fáradhatatlan tudományszervező volt, konferenciák sorát vezette, közéleti tevékenységének sokoldalúsága szinte páratlan. Törekvéseit, eredményeit tudományos munkája, alkotó élete, diákjai iránti szeretete hitelesíti, de a működő tanárok rendkívül széles körével volt szinte állandó kapcsolata. Munkásságában szervesen kapcsolódott egybe múlt és jövő, elmélet és gyakorlat, a tudós történész, az oktatási szakember és a történelemtanár habitusa.

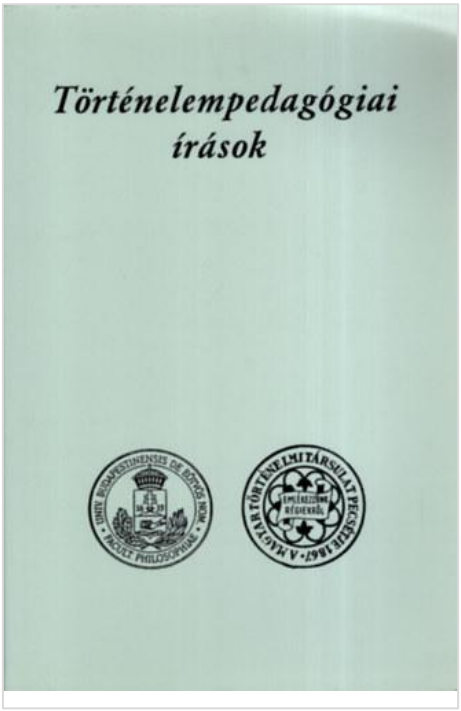
12. kép: Szabolcs Ottó (1927–2013)

1949-ben lett az ELTE (akkor még Pázmány Péter Tudományegyetem) történelem szakos hallgatója. A diploma megszerzését követően referens és aspiráns az MTA Történettudományi Intézetében, majd 1957-től a Művelődésügyi Minisztérium munkatársa. 1961-ben védte meg kandidátusi disszertációját, de részt vett az 1961-es reformtanterv kidolgozásában is. 1962-től a megalakuló Országos Pedagógiai Intézet tanszék-, majd főosztályvezetője, bő két évtizedig a történelemtanítás ügyeinek legfőbb irányítója, kiváló kollégák (Szebenyi Péter, Eperjessy Géza, Szabó Károly, Vladár Ervin, Pesti János és mások) társaságában. Ez idő alatt jelent meg Unger Mátyással közösen írt *Magyarország története*, a négy kiadást megélt évtizedekig használt szintézis, de 1964-től egészen a rendszerváltozáskor bekövetkező megszűnésig a *Történelemtanítás* szakmai folyóirat szerkesztője is. Az 1978-as gimnáziumi tantervek főszerkesztője. A Magyar Történelmi Társulatnak is fontos munkása, hosszú ideig főtitkára. Az OPI és a Társulat közös szervezésében az 1970-es évektől elsőként hívott meg történelemtanári továbbképzésekre (nyári akadémiákra, szakmai konferenciákra) nyugati előadókat is. Az 1980-as elejétől bevezette hazánkat a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaságba (ISHD), melynek alelnöke is volt. Képviselte hazánkat a braunschweigi Nemzetközi Tankönyvkutató Intézet tankönyvegyeztető konferenciáin, megteremtve a lehetőséget hazai szakemberek számára az Intézetben folyó kutatómunkára is. Az 1984-től az

ELTE BTK-n lesz Balázs Györgyné mellett történelemmetodikus docens, majd 1992-től a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatának elnöke, egészen a 2010-es visszavonulásáig. Ebben a minőségében a kezdetektől felkarolta a határon túli (felvidéki, kárpátaljai, vajdasági) magyarság történelemtanári továbbképzését, és az ELTE BTK-n szinte egyszemélyes intézményként szervezte a történelemtanárok tömegeinek a továbbképzését, éppen a NAT és a kerettantervek bevezetésének hektikus viszonyai között. A történelemtanári továbbképzéshez számos könyvsorozatot jelentetett meg neves szerzők közreműködésével.[38] Nemcsak kiváló tudós és tanár, de nagyszerű szervező is volt.

Ahhoz azonban, hogy képet kaphassunk Szabolcs Ottó történelemdidaktikai nézeteiről, erősen válogatnunk kell ebből a gazdag ételműből. Mivel rendszeres összefoglalást nem készített, így három kis könyvét választottuk ki *A Történelemtanári Továbbképzés Kiskönyvtára* sorozatból.

12. kép: Szabolcs Ottó: *Történelempedagógiai írások*



[38] Például *Történelempedagógiai Füzetek, A Történelemtanári Továbbképzés Kiskönyvtára, Történelemtanári Füzetek, Fejezetek a történelemtanítás történetéből, A történelemtanítás eszközei, A történelem alternatívái és Jegyzetek a Történelem – Társadalom és emberismeret szakirányú továbbképzéshez.* (Utóbbi csak az ELTE BTK kiadványa.) Sajnos ezek a több százas nagyságrendben megjelenő kiadványok csak szűk körben, az egyetemen voltak hozzáférhetők, de a történelemtanárok továbbképzésének ügyét jól szolgálták.

A *Történelempedagógiai írások*[39] kéttucatnyi cikke válogatás a szerző több évtizedes életművéből, a megelőző bő negyedszázadra összpontosítva. Bár a munka tematikus elrendezésű,[40] de a recenzens Nagy Péter Tibor időrendben is elemezte az írásokat.[41] Néhány nagy témakör, mely foglalkoztatta a szerzőt: a társadalomtudományok beemelése a történelemtanításba (*A történelem stúdium integratív szerepéről*), az információs forradalom és következményei (*A történelmi megismerés sorsfordulói, Az iskolai megismerés forradalmai, Történelemtanítás és tömegkommunikáció, A közgondolkodás alakítása az iskolai történelemtanításban*), az új típusú források népszerűsítése (*A történelem képi forrásainak iskolai felhasználásáról, A video felhasználása a történelemtanításban*), új eszközök (*Taneszközök a történelemtanításban, A térképek szerepe az ifjúság történelmi műveltségének formálásában*), de nagy súllyal jelenik meg nála a tantárgyak közötti integráció kérdése is (*Történelmi szépirodalom és történelemtanítás, A történelem és az irodalom integrációjának kérdései az oktatásban*). Tanulócentrikus szemléletmódját bizonyítja, hogy foglalkoztatja az élményszerűség kérdése (*A történelemtanítás élményvilága, Az érzelmi hatások kérdése a történelemtanításban, A történelemtanítás értékmegőrző és értékmegújító szerepéről*), a tanulói intuíció (*Megjegyzések a történelmi intuíció kérdéséhez, Történelemszemlélet és identitás*), az interaktivitás témája (*A tanulói aktivitás kérdéséhez*). Síkra száll a szóbeliség rehabilitációja mellett (*Szóbeliség és taneszközök a történelemórán*), a kilencvenes évek NAT-vitáiban pedig keményen kiáll a 4+4+4-es iskolarendszer mellett, és a „történelemtanítás Trianonjaként" értékeli a tervezett radikális óraszámcsökkentést (*Szempontok a Történelem Nemzeti Alaptanterv kialakításához, A NAT és a történelemtanítás*).

Nem sokkal később megjelent a *Történelempedagógiai írások* második kötete is.[42] A kötetet a szerző a történelemtanítás elmélete kontinuitásának bizonyítékául szánta, mivel „*lassan kihal az a tanárgeneráció, amely annak idején olvasta ezeket az írásokat*"[43] az 1970–1980-as években. Ennek a kötetnek az előzőnél jóval kevesebb, de így is valamivel több mint egy tucat írása négy nagyobb fejezetbe rendezett: *Múlt és jelen, Történelem – társadalom – ember, Értelmezések és módszerek, Nemzeti tudat – európai tudat*. A tanulmányok témái között szerepelnek koncepcionális kérdések (*Iskolakultúra és tantárgyi rendszer, A történelemtanulás, -tanítás hasznáról, A tanári szabadság értelmezése a történelemtanításban*), a történelemtanítás

[39] SZABOLCS Ottó (1999): *Történelempedagógiai írások*. A Történelemtanári Továbbképzés Kiskönyvtára XVI. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 171 p.

[40] *A történelem megismerése, A történelemtanítás dimenziói, Történelem és személyiség, A történelem tanításának eszközei* a fejezetcímek.

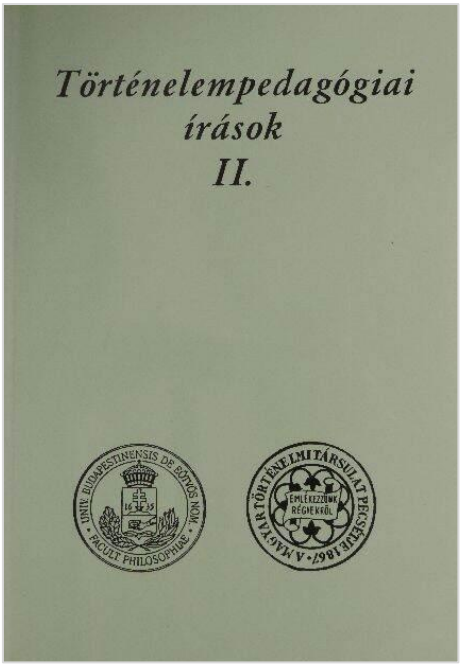
[41] NAGY Péter Tibor (2000): A történelemtanítás egy negyed század tükrében. *Új Pedagógiai Szemle, 50. évf.* 7-8. sz. 217-221.

[42] SZABOLCS Ottó (2002): *Történelempedagógiai írások II.* (Válogatás dr. Szabolcs Ottó munkáiból). Történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XXVII. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 119 p.

[43] Bevezető a II. kötethez. In: SZABOLCS (2002) 9.

korszerűsítésének témája (*Az iskolai történelemtanítás egysége, A nemzeti tudat alakulása és az iskolai történelemtanítás*), a tankönyvek megújítása (*A tankönyv mint a nemzetközi egyetértés eszköze, A magyar történelemtankönyvek európaisága*). Nem kerüli meg itt sem a szűkebben vett módszertani kérdéseket (*A történelemtanítás-módszertan fejlődésének kérdéséhez, Az induktív és deduktív út kérdéséhez, A követelményrendszer és az oktatási folyamat irányítása*). Az Előszóban Kardos József írja: „*Szabolcs Ottó tanulmánykötete történelempedagógiai segédkönyv szerepét is betölti, de ennél is többet ad: bizonyítja a szerző életművének a hitelességét, amit a történelem, a történelemtanítás védelmében és gyarapításában töltött el.*”[44]

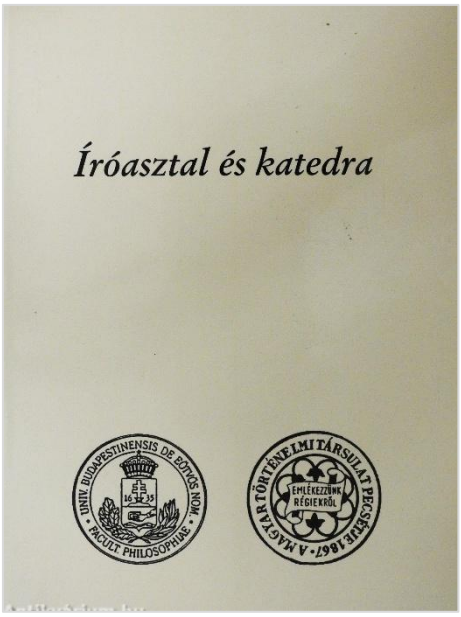
13. kép: Szabolcs Ottó: *Történelempedagógiai írások II.*



Szabolcs Ottó nem hozott létre összefoglaló szintézist, viszont *Íróasztal és katedra* címmel megalkotta „kvázi” testamentumát.[45] Ennek mottója különösen beszédes hitvallás a „*történelem védelmében*”: „*… egy társadalom csak saját történelmének ismeretén keresztül ismerheti meg magát. Ahogy egy emlékek és önismeret nélküli ember gyökértelen ember, úgy egy emlékek (vagy még pontosabban emlékezet) és önismeret nélküli társadalom gyökértelen társadalom.*”[46]

[44] SZABOLCS (2002) 12.
[45] SZABOLCS Ottó (2005): *Íróasztal és katedra (Tíz történelemtanítás-elméleti esszé)*. Történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XXXVII. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 135 p.
[46] MARWICK, Arthur (1970): *The Nature of History*. London and Basingstoke. Macmillan, 13.

14. kép: Szabolcs Ottó: *Íróasztal és katedra*



A kötet, ahogy alcíme is jelzi, tíz történelmi esszét tartalmaz. Az első, *Történelemtanítás a bölcsőtől a koporsóig* a kor divatos eszményét, az egész életen át tartó tanulást vizsgálja szaktárgyunk vonatkozásában, hogy kifejthesse nézetét az idézett mottóval összhangban álló integrált történelemtanítás védelmében. A diszciplína és a stúdium összefüggéseit boncolgatja *A történelem mint tudomány és mint tantárgy* című írás. *A megismerés megismerése* című esszé „mottója", hogy ma már „*a történelemtanítás nem más, mint készségfejlesztés, a társadalmi megértéshez szükséges képességek kialakítása*".[47] Szükségesnek tartotta *Az ismeretelméleti alapelvek* című esszéjében „*a történelmi megismerés, felfogás és cselekedtetés útját*"[48] is bemutatni. *A történelmi megismerés útvesztői* című esszéjében a tanulói aktivitás szerepét hangsúlyozza. „*Már az 1960-as években sikerült tisztáznunk, hogy aktivitás alatt elsősorban nem a külsőséges jelekben megmutatkozó ún. manuális, szereplési aktivitást értünk, hanem belső tevékenységet, a megismerni akarás, a kíváncsiság aktivitását.*"[49] Az ún. befogadó aktivitást nála felváltja az „*alkotó aktivitás*", ami „*a megismerés minőségében új szakaszt eredményez. A befogadót alkotóvá, az alkotót befogadóvá teszi.*"[50] *A történelemtanítás és a többiek* című záró írás a megelőző évtizedekben „búvópatakként" felbukkanó humán integráció lehetőségeit és nehézségeit kutatja.

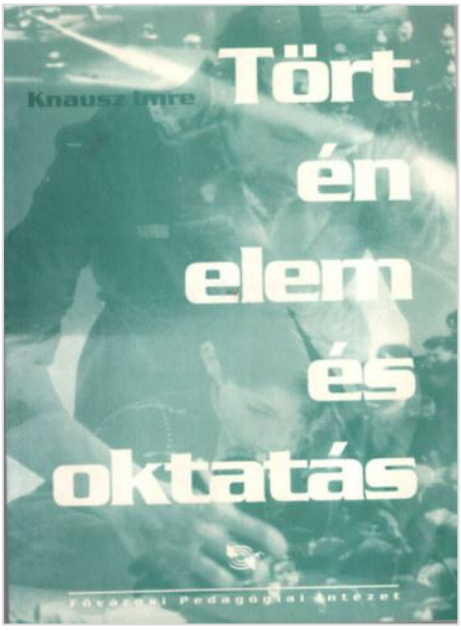
[47] SZABOLCS (2005) 43.
[48] SZABOLCS (2005) 51.
[49] SZABOLCS (2005) 75.
[50] Uo.

Szabolcs Ottó életműve kiemelkedő értéke a magyar történelemdidaktikának. Hazai közéleti szervező és nemzetközi tudományos tevékenysége is termékenyítően hatott tudományunkra és az egész magyar történelemtanításra egyaránt.

5. Viták a reformok körül

A rendszerváltozást követő években sorra napvilágot láttak reformgondolatok a történelemtanítás megújítására és a történelemdidaktika továbbfejlesztésére vonatkozóan, hol – főleg *Knausz Imre* révén – összerendezett gyűjteményes kötetekben, hol tantárgyrevíziók (*Csala Istvánné Ranschburg Ágnes*), hol egyéni (*Jakab György, Fischerné Dárdai Ágnes*), hol kutatócsoportok munkája (*Kojanitz László, Kaposi József*) eredményeként. Ezekből a törekvésekből villantunk fel néhányat, ezúttal is a teljességre való törekvés igénye nélkül.

15. kép: Knausz Imre: *Történelem és oktatás*

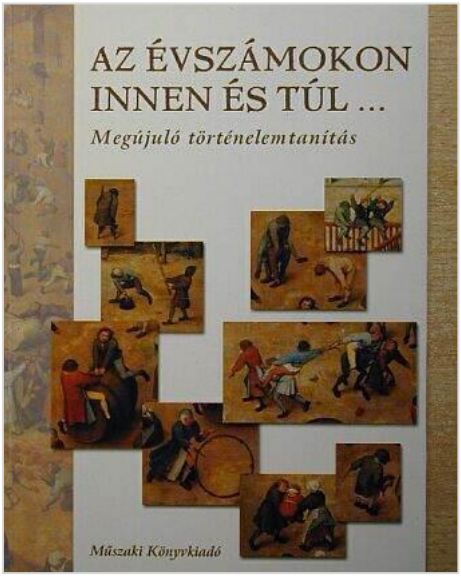


Knausz Imre *Történelem és oktatás* című könyve,[51] mely a szerző saját korábban publikált írásainak gyűjteményes kötete két nagy fejezetben rendszerezte hasonló tematikájú írásait. *Az oktatás történetéről 1945–1954* cikkei vizsgálódásunktól távolabbiak,

[51] KNAUSZ Imre (1998): *Történelem és oktatás*. Tanulmányok az oktatás történetéről és a történelem oktatásáról. FPI, Budapest, 243 p.

neveléstörténeti jellegűek, történelemtanításunk aktuális időszára is vonatkozó fontos kitekintésekkel. *A történelem oktatásáról 1990–1998* a NAT és a történelemtanítás körül zajló vitákban képvisel markáns, többnyire radikális reformokat követelő álláspontokat. *A történelemtantervek aktuális problémái* című írás például egy magyar-német történelemtanári és -didaktikusi szimpóziumon elhangzott előadás szövege, melyben a szerző szembeszáll a tematikus egyoldalúság, a kronologikus teljesség, az ismeretközpontúság dogmájával, és a tanulói képességfejlesztés, valamint a képességfejlesztést, a pedagógiailag feldolgozott és rugalmas tananyag bevezetését szorgalmazza. A *Tudjuk, de nem tesszük. Töprengés a történelemtanításról* tárgyunk lehetséges funkcióit veszi sorra, hangoztatva a szelekció, a problémamegoldás, a megismerés fontosságát. A *Történelemtanítás és tantárgyi integráció* az egységes társadalomismereti és társadalomtudományi képzéshez kínál akkor újszerű, korosztályos moduláris tantervi példákat. *A mélység elve és a történelemérettségi* című írás az egyik első volt a mélységelvű történelemtanítás hazai meghonosítására tett kísérletek között, mely a hagyományos lineáris és teljességelvű változat leváltására irányult. *A történelemtanítás Trianonja – avagy a megújulás esélye* című munka éppen a korábban Szabolcs Ottónál idézett megállapítás cáfolatát igyekszik adni. Ehhez a tematikához fűzhető a történelemtanítás vonatkozásában a *Főzzük-e puhára a NAT-ot?* című írás is.

16. kép: *Az évszámokon innen és túl… Megújuló történelemtanítás*



Knausz Imre másik gyűjteményes kötete *Az évszámokon innen és túl… Megújuló történelemtanítás* című csaknem tucatnyi társszerzővel jegyzett könyve.[52] A „*Szebenyi Péternek, a pedagógia szegedi professzorának, a történelemtanítás elkötelezett megújítójának*" ajánlott kötetet a címzett még kézbe vehette, olvashatta, de rövidesen a mottó már csak az emlékét idézte. A könyvet ismertető Csoma Gyula szerint egy „*teljes körű tantárgy-pedagógia elméletként*"[53] áll össze a szerkesztő által gondosan összerakott 19 tanulmány, amiben van ugyan valami, de szerintünk udvarias túlzás. Jól látja azonban, hogy a kötetben a történelemtanárok közös eszmék és látásmód mentén szerveződő, ráadásul közös nemzedékű szakmai csoportja nyilatkozik meg. A szerzők az összes tanuló érdekében a differenciálás jegyében fogtak össze, kiállva a művelődés- és életmódtörténet súlyának növelése, a jelenismeret hangsúlyozása mellett, a mélységelvű tananyag-elrendezést támogatva, a tanulói tevékenységre, a képességfejlesztést előtérbe helyező forráselemzésre építve.

A szakmai csoport együttes látásmódja Knausz Imre négy bevezető tanulmányából bontható ki. *A Miért tanítunk történelmet?, Kiknek tanítunk történelmet?, A tananyag újragondolása* és *A tanulói teljesítmények értékelése* című tanulmányok szerint egyrészt a történelemtanítás lehetséges funkcióit az „*identitások hálójában*" érdemes keresnünk, különös tekintettel annak nemzeti, közép-európai és európai dimenzióira és egyre inkább már a globalitás korszakváltó folyamataira is. Másrészt a történelemtanítás a képességfejlesztés és az értékközvetítés, valamint a problémamegoldó gondolkodás iskolája lehet, s ezzel együtt a képzelőerő fejlesztője, az empátia és az affektivitás élesztője is. A történelemtanítás speciális tanítási-tanulási folyamataihoz hozzáilleszti az életkori sajátosságok sokrétű pszichológiáját, valamint a netgenerációnak elnevezett ezredfordulós ifjúság azon tulajdonságainak vizsgálatát, amelyek bizonyítottan befolyásolják a történelemtanítást. És ezen az úton eljut a differenciálás pedagógiájának részletezőbb kidolgozásáig.

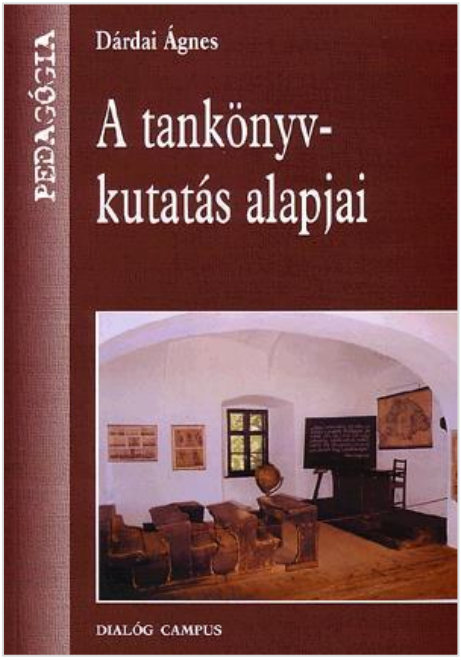
A koncipiáló írások után a tanulmányok szólnak a csoportmunkáról (*Bacskay Bea és Knausz Imre*), az ekkor még újszerű projektmódszerről (*Mendly Lajos*), a terjedő dramatikus módszerekről (*Bacskay Bea és Knausz Imre*) mint új pedagógiai eljárásokról. Szó esik a forráselemzésről (*Bihari Péter, Foki Tamás, Jakab György és Knausz Imre*), valamint újdonságként a számítógép használatáról (*Farkas Zoltán*), továbbá a történelmi séták, a múzeumok szerepéről (*Foki Tamás*), valamint a vizualitás jegyében a kézművesség és rajz felhasználási lehetőségeiről (*Bacskay Bea és Knausz Imre*), illetve

[52] KNAUSZ Imre (szerk., 2001): *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 232 p.

[53] CSOMA Gyula (2002): Tanulmányok a megújuló történelemtanításról. *Új Pedagógiai Szemle, 52. évf.* 2. sz. 101.

leghagyományosabb taneszközről, a tankönyvről (*Bihari Péter*), de a modernitás jegyében. A NAT által meghatározottak szerint külön írások születtek a társadalomismeret – társadalmi ismeretek stúdiumról (*Jakab György*), az állampolgári ismeretekről és az emberismeretről (*Gönczöl Enikő*), a gazdasági ismeretekről (*Kádek István*), a néprajz és életmódtörténetről (*Stefány Judit és Lőrinc László*), a helyismeret, helytörténetről (*Foki Tamás*), valamint a médiapedagógiáról (*Jakab György*) is.

17. kép: Dárdai Ágnes: *A tankönyvkutatás alapjai*



A közoktatásban mindig is meghatározó, de legalább primus inter pares szerepet töltöttek be a tankönyvek. Ezért is a reveláció erejével hatott **Dárdai Ágnes** *A tankönykutatás alapjai* című könyvének megjelenése,[54] mely a legújabb nyugati szakirodalomra és a braunschweigi Nemzetközi Tankönyvkutató Intézetben végzett kutatásokra alapozva bemutatta, hogy a tankönyvet nem csupán történelmi kordokumentumként lehet és kell vizsgálni, hanem a kutatásnak szaktudományi és tantárgy-pedagógiai, a politikai és ideológiai, a pedagógiai és didaktikai szempontjai is

[54] DÁRDAI Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 155 p.

vannak.[55] „*Sőt a tankönyv mint médium, szociális faktor és piaci termék felkeltette a kommunikációelmélet, a szociológia, pszichológia, sőt még a gazdasági kutatók érdeklődését is*."[56]

A könyv egyes fejezetei áttekintik a nemzetközi tankönyvkutatás történetét, tipizálják a legújabb nemzetközi tankönyvelméleti kutatásokat, bemutatva azok eredményeit, a tankönyvelemzés általános módszereit és eljárásait. Az általunk főfejezetnek tartott, a történelemdidaktika területét közvetlenül is érintő legterjedelmesebb fejezet pedig az összehasonlító tankönyvelemzés egy esettanulmányát adja az európai integráció német, osztrák, svájci és magyar történelemtankönyvekben való megjelenése példáján.[57] A tankönyvek kiválasztásában – azon kívül, hogy zömmel német nyelvterületről származtak – szempont volt, hogy egy EU-alapító (Németország), egy később csatlakozó (Ausztria), egy csatlakozni nem kívánó (Svájc) és egy – akkor még csak – csatlakozni kívánó (Magyarország) ország szerepeljen. A szerző által megállapított végső konklúziók között ez utóbbinak komoly jelentősége volt: „*Egy tankönyv európai integrációs képe nagyban függ az adott ország Európai Unióhoz való viszonyától, az európai integrációs folyamatokban való részvételtől.*"[58] A recenzens ugyanakkor megállapítja, hogy kissé meglepő, miközben a szerző a hazai és külföldi tankönyvelemzésekből a didaktikai szempont kellő érvényesülését hiányolja, klasszikus tartalomelemzést ad, de – teszi hozzá – a modern didaktikai elvárások vizsgálatával ötvözve.[59] Tartalmi elemzésében Dárdai ugyanakkor megállapítja: „*A magyar tankönyvekben – az ország deklarált csatlakozási szándéka ellenére – nem találtuk nyomát annak, hogy a magyar tankönyvek szerzői számára kiemelt pedagógiai törekvésként jelentkezne az európai integrációs folyamatoknak, az Európai Unió működésének, az Unióba való csatlakozás előnyeinek és hátrányainak, az országgal szembeni gazdasági, politikai, jogi elvárásoknak a tárgyalása.*"[60] Azóta e tekintetben a helyzet jelentősen változott, mint ahogy a tankönyvelemzésekre is – egy rövid időre – önálló tankönyvkutató műhely jött létre Kojanitz László vezetésével.[61] Tehát megállapíthatjuk,

---

[55] Erre már Gerd Stein az 1970-es évek végén felhívta a figyelmet: Vö. STEIN, Gerd (1977): *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Untersuchung zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung*. (Zur Sache Schulbuch Bd. 10.) Henn Verlag, Kastellaun.

[56] KOJANITZ László (2002): A tankönyvkutatás lehetőségei és korlátai. (Könyvismertetés) *Iskolakultúra, 12. évf.* 11. sz. 110.

[57] Az elemzett magyar tankönyvek: BENKES Mihály et al. (1998): *Történelem IV. 1914–1998*. Cégér Kiadó, Budapest; SALAMON Konrád (1998): *Történelem IV. a középiskolák számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest; HERBER Attila et al. (1997): *Történelem 6. 1914-től 1990-ig*. Reáltanoda Alapítvány, Budapest; LATOR László, ifj. (1996): *Történelem a középiskolák IV. osztálya számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

[58] DÁRDAI (2002) 133.

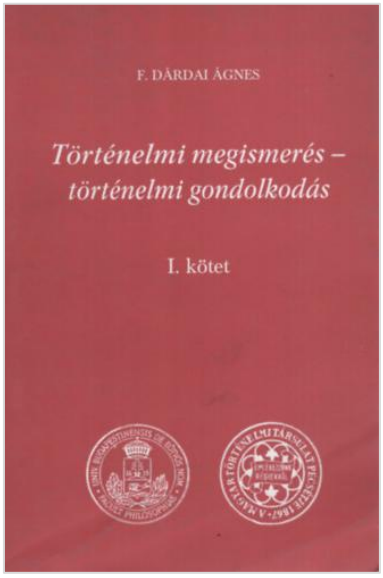
[59] KOJANITZ (2002) 112.

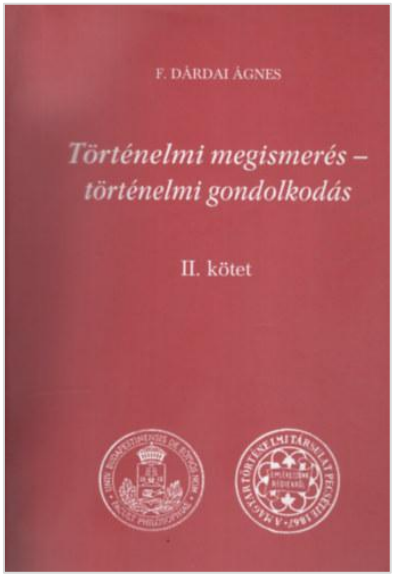
[60] DÁRDAI (2002) 129.

[61] Vö. FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes – KOJANITZ László (2006): *A tankönyvi tartalmak változásvizsgálata*. http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tankonyvkutatasok/dr-fischerne-dr-dardai (Letöltés: 2025. febr. 24.) Ennek történelemtankönyvi vizsgálatát Szabó Márta végezte el 16 általános iskolai tankönyv

hogy Dárdai Ágnes kutatásai és könyve erjesztően hatott a hazai kutatásokra, sőt kimutathatóan a tankönyvírásunkra is.[62]

18. kép: Fischerné Dárdai Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*





Fischerné Dárdai Ágnes válogatott tanulmányait, írásait tartalmazó kétkötetes gyűjteménye az új évezred első évtizedének a közepén jelent meg *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás* címmel.[63] Az első kötet a *Történelmi tudat – történelemszemlélet* fejezetcím alatt a modern nyugati (elsősorban német) történelemdidaktika újabb eredményeit közvetíti (*Történelemdidaktikai koncepciók az újabb német didaktikai irodalom tükrében*, 1997), alapvető szemlélet- és paradigmaváltást létrehozva a magyar történelemdidaktikában.

A történelmi tanulás sajátosságai (2006) című tanulmány bevallottan a történelemtanítás megújítására tesz kísérletet, áttekintve a történelemtanulás elméleti és gyakorlati

bevonásával: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/valtvizsg/14_tortenelem.pdf (Letöltés: 2025. febr. 24.), ill. FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes – KOJANITZ László (2007): A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle*, *57. évf.* 1. sz. 56-69. és KOJANITZ László (2007): A tankönyvek minőségének megítélése. *Iskolakultúra*, *17. évf.* 6-7. sz. 114-126.

[62] F. Dárdai Ágnes tankönyvekkel kapcsolatos kutatásairól még: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás II. Történelemtanítás – történelemtankönyvek*. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára, XLI-XLII. Budapest. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest – Pécs, 2006. 205 p.

[63] F. DÁRDAI Ágnes (2006): *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás I*. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára, XLI-XLII. Budapest. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest – Pécs, 197 p., ill. 205 p.

kérdéseit. Felvillantja az ezzel kapcsolatos történelemdidaktikai vitákat, tematikus súlypontokat, a szakma által felvetett kérdéseket, amelyek a hazai történelemdidaktikusok, történelemtanárok és általában a történelemtanítás számára irányadóak lehetnek, de áttekinti a megoldandó problémákat is. A bevezető szakaszban vizsgálja *A történelemdidaktika mint önálló tudomány* helyzetét is. Kísérletet tesz a meghatározására is: olyan tudományos diszciplína, „*amely az egyének és közösségek történelmi tanulását, tudatképződését és tudatformálását, szisztematikusan, tudományos módszerekkel és apparátussal kutatja*."[64] Más megfogalmazásban: olyan tudomány, „*amely a történelem recepciójával, az egyén és közösség történelmi tudatának társadalmi kontextusával foglalkozik, de nemcsak az iskolai, hanem az iskolán kívüli tudati jelenségekkel és formákkal is*."[65] Hozzáteszi, hogy „*a történelemdidaktika* […] *megrövidítette a metodikához való kötődéseit*", majd a német szakdidaktikát elemezve megállapítja, hogy „*a történelemdidaktika magát mint a történelmet társadalmi összefüggésben vizsgáló empirikus tudományként definiálja, másodsorban a történettudomány önreflexiójaként ("dimenziójaként"), végül a történelemtanítás kritikus elemzőjeként*"[66] jeleníti meg. Vizsgálja a történeti tanulás és narratív kompetencia viszonyát, valamint felvillantja a történelem konstrukciója és dekonstrukciója körüli „posztmodern" vitákat. A kettőt összekapcsolva megállapítja, hogy „*A történelmi tanulás … azoknak a képességeknek a birtoklása, hogy "emlékezet-képesek" legyünk, azaz hogy elsajátítsuk a történelmi gondolkodást. E gondolkodás egyik meghatározó sajátossága, hogy a múlt megismeréséhez szükséges kompetenciák által, megfelelő módszertani felkészültséggel, és a múltból származó történeti értékű források birtokában rekonstruáljuk a múltat*."[67]

Dárdai Ágnes másik a történelmi megismerés témakörében született jelentős tanulmánya *A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái* (2003). Ebből a szerző által is kiemelt néhány fontos gondolatot idézünk. A módszertani kompetenciával kapcsolatban tanulócentrikus álláspontot foglal el: „*A módszerek alkalmazásánál a figyelmet a tanár nem csupán saját tevékenységére, hanem a tanulók tevékenykedtetésére fordítja. A módszereknek nem az információközvetítő, hanem formatív, tevékenykedtető szerepe domborodik ki*."[68] A Szebenyi Péter által elindított paradigmaváltás kiterjesztése ez a tanárcentrikus és ismeretközlő történelemtanítás leváltására. A tanulmány – táblázatos formában is – sorra veszi a történelemtanulás típusait, ötféle tanítási-tanulási stratégát megkülönböztetve: ismeretátadó, elbeszélő (narratív), munkáltató, problémamegoldó, cselekedtető (projektmunka).[69]

---

[64] F. DÁRDAI (2006) I. 15.
[65] Uo.
[66] F. DÁRDAI (2006) I. 16.
[67] F. DÁRDAI (2006) I. 20. (Kiemelés a szerzőtől.)
[68] F. DÁRDAI (2006) I. 63. (A szerzőnél is kiemelt szöveg.)
[69] F. DÁRDAI (2006) I. 73.

Dárdai Ágnes vezette be a történelemdidaktikánkba a kontroverzív történelemtanítás koncepcióját (*Történelemdidaktika és kontroverzív történelemtanítás, 2002*), a 2000. évi oslói Történész Világkongresszus Történelemdidaktikai Szekciójának az ajánlását. A szekció egyetértett abban, hogy „*a kontroverz szemléletű történelemtanítás … multiperspektív megközelítést jelent. Ebben nagy szerepet játszanak a források … nagyon fontos a forráselemzés – mert ha ezekkel a forrásokkal dolgoznak a tanulók, kritikai hozzáállásra tesznek szert –, de legalább annyira fontos, hogy a források sokfélék és ellentétes beállítottságúak legyenek.*”[70] A koncepció kimutatható hatással volt a 2005-től bevezetésre került új, kétszintű érettségire is, melynek egyik kidolgozója – *Kaposi József* mellett, főleg elméleti megalapozóként – *F. Dárdai Ágnes* volt.[71] Ebben a fenti történelemdidaktikai kutatások nyomán is kibontakozó új történelemtanítási krédó fogalmazódik meg: „*A történelemtanítás igazi kihívásának … egy megújult módszertani kultúra megteremtését tartjuk, amelynek segítségével a történelemtanítás hármas (ismeretközvetítő, képességfejlesztő valamint érték- és normateremtő) funkciója sikerrel teljesülhet.*”[72]

6. Középiskolai történelemtanításunk kopernikuszi fordulata: a kétszintű érettségi[73]

A kétszintű történelemérettségi vizsga bevezetését gondos nemzetközi összehasonlító és a hazai hagyományokat feltáró vizsgálatok vezették be, [74] és az „utógondozása” is

[70] F. DÁRDAI (2006) I. 41. (Kiemelés tőlem: K. A.)

[71] Vö. F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József (2004): Az új történelemérettségiről, avagy a megőrzés és megújítás egyensúlyának kísérlete. *Új Pedagógiai Szemle, 54. évf.* 11. sz. 3-12., ill. F. DÁRDAI (2006) I.136-153.

[72] F. DÁRDAI (2006) I. 152. (Kiemelés a szerzőtől.)

[73] Kaposi József Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához c. kötetében önálló fejezetben összegzi a 2005-ös történelemérettségi fejlesztését, jellemzőit és tapasztalatait. Vö. KAPOSI József (2020): *Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest, 61-94.

[74] Pl. FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József (2005): *A történelem érettségi vizsgafejlesztésének áttekintése (1995-2003). Mester és Tanítvány, 2. évf.* 8. sz. 82-95.; KAPOSI József (2009): *Az érettségi, mint a felnőtté avatás rituáléja. Új Pedagógiai Szemle, 59. évf.* 4. sz. 17-29.; KAPOSI József (2010): *Az új történelemvizsga fejlesztésének hazai és nemzetközi kutatási kontextusa. Történelemtanítás, (XLV.) Új folyam I. évf.* 1. (próba)szám: https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/kaposi-jozsef-az-uj-tortenelemvizsga-fejlesztesenek-hazai-es-nemzetkozi-kutatasi-kontextusa/ (Letöltés: 2025. június 29.)

szinte azonnal megkezdődött,[75] majd később folytatódott.[76] Kaposi több későbbi írása is foglalkozott az érettségi reform „lelkét" jelentő forráselemzésekkel.[77]

A reform a bevezetéskor a történettudomány és a történelemdidaktika változásainak az igényéből indult ki. A szerzők megállapítják, hogy „*A történettudományban végbement változások nyomán számos országban új szemléletű történelemtanítást vezettek be, amely szakított a korábban egyeduralkodó teleologikus történelemfelfogással, a tényekkel bizonyított, az egyetlen történelmi igazság tézisével.*"[78] Ugyanakkor Dárdai – aki sokat tett a történelemdidaktika hazai nagykorúsítása érdekében – azt is leszögezi, hogy mind több országban általánosan elfogadottá vált, hogy a tanulók tanulásának, *„cselekvési kompetenciájuk kialakításának előmozdítása (learning by working) előbbre való, mint a múlt eseményeinek puszta interpretálása (frontális tanítás)*,"[79] tehát ebbe az irányba kellett elindulni. Ebből következik, hogy „*A 2005-ben bevezetett érettségi követelmények egyértelműen a kompetenciafejlesztés és az élethosszig tartó tanulási képességek kialakítását, valamint a multiperspektivikus és tevékenységközpontú tanítási szándékokat állították a középpontba.*"[80]

Ennek megfelelően az új koncepció a képességjellegű, majd kompetenciaalapú követelmények hangsúlyosabbá tétele, mely szerint „*a források használata és értékelése, a szaknyelv alkalmazása, a térbeli és időbeli tájékozódás, az eseményeket alakító tényezők feltárása, a történelmi események és jelenségek problémaközpontú bemutatása kiemelt fejlesztési célként fogalmazódott meg*".[81] Megszületett a forrás- és tevékenységközpontú történelemtanítás koncepciója, amely a kétszintű érettségi 2005-ös bevezetésétől tankönyvsorozatban is manifesztálódott.

---

[75] FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József (2006): Merre tovább történelemérettségi? Javaslatok az új történelemérettségi továbbfejlesztésére. *Új Pedagógiai Szemle, 56. évf.* 11. sz. 21-35.

[76] FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József (2008): *A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései.* In: BÁNKUTI Zsuzsa –LUKÁCS Judit (szerk.) *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 169-186.

[77] Pl. KAPOSI József (2022c): A pedagógiai kutatás módszerei. A dokumentumok elemzése. In: KAPOSI József – SZŐKE-MILINTE Enikő (szerk.): *Kutatási módszerek pedagógusjelölteknek*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest, 95-106.; KAPOSI József (2023b): Az esszéfeladatok problematikája a történelem érettségi vizsgán. *Rendszerváltó Szemle, VIII. évf.* 3. szám. 50–57.

[78] F. DÁRDAI–KAPOSI (2010) 5.

[79] F. DÁRDAI Ágnes (2002): Történelemdidaktika és a kontroverzív történelemtanítás. In: NAGY Péter Tibor–VARGYAI Gyula (szerk.): *Történelem. Tanítás. Módszertan. Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 43.

[80] F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József (2021a): A történelemtanítás elmúlt harminc éve (1990-2020). Helyzetkép és perspektíva. *Magyar Pedagógia, 121. évf.* 2. sz.153.

[81] KAPOSI (2006) 73-104.

Ebben a 2005-től a Nemzeti Tankönyvkiadó által kiadott tankönyvsorozatban előbb képességfejlesztő munkafüzet-sorozat,[82] majd középiskolai tankönyvek[83] *Száray Miklós*[84] melletti társszerzőjeként **Kaposi József** jelentős szerepet játszott, de részt vett szakiskolai tankönyv készítésében is.[85]Igen fontos volt az új történelemérettségire való felkészülésben az a segédlet-sorozat, amely a *Feladatgyűjtemény az új történelem érettségihez* címet viselte,[86] és még a 2005-ös érettségi előtt megjelent a teljesen újnak számító írásbeli feladatokra való felkészítéshez. Napvilágot látott egy érettségiztető tanároknak szóló vaskos, sokszerzős kiadvány is, amely alapos tájékoztatást nyújtott az új vizsgáról, és amelynek szerkesztője és társszerzője volt Kaposi.[87]A fenti kiadványsorokat egy *Érettségi adattár*[88] zárta, amely szinte teljes körű felkészülési segédletként szolgált. Mindezzel bizonyítottuk – nem szólva a számos történelemtanároknak szervezett tanácskozásról –, hogy az érettségi reformja milyen alaposan elő volt készítve, valamint mennyire gondos volt az implementációja is, és ebben Kaposi József milyen meghatározó szerepet játszott.

A reform jelentős csapást mért az addigi zömmel tanári előadásokon alapuló középiskolai történelemtanításra, kikényszerítve a történelemérettségi írásbeli részére való felkészítéssel annak munkáltató jellegét, az önálló történelmi gondolkodásra való felkészítést erősítve. Ebben az értelemben beszélhetünk középiskolai történelemtanításunk kopernikuszi fordulatáról, mely a tanításról való tanári gondolkodást, a tanulókkal való foglalkozást alapvetően megváltoztatta. Az új rendszerű érettségi kudarc nélküli bevezetése azt igazolta, hogy ez a változás eredményesen megtörtént, a pedagógiai kultúraváltás Európát követve nálunk is bekövetkezett, vagy legalább is jó úton halad. A szaktanári tervező- és szervezőmunka (tananyag adaptálása,

---

[82] KAPOSI József – SZÁRAY Miklós (2007): *Történelem I. képességfejlesztő munkafüzet*; KAPOSI József – SZÁRAY Miklós (2008): *Történelem II. képességfejlesztő munkafüzet;* KAPOSI József – SZÁRAY Miklós (2009): *Történelem III. képességfejlesztő munkafüzet*; KAPOSI József – SZÁRAY Miklós (2009): *Történelem IV. képességfejlesztő munkafüzet.* Mind: Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

[83] KAPOSI József – SZÁRAY Miklós (2005): *Történelem IV. középiskolai tankönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest; BORONKAI Szabolcs – KAPOSI József – KATONA András – SZÁRAY Miklós (2016): *Történelem 12. Új Forrásközpontú Történelem*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

[84] A rendszerváltozás utáni időszak legjelentősebb középiskolai tankönyvszerzője. Több mint két tucat tankönyve jelent meg, több teljes tankönyvi sorozatnak önálló vagy társszerzője.

[85] KAPOSI József – SZÁRAY Miklós (2003): *Történelem és társadalomismeret a szakiskolák 10. évfolyama számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.

[86] KAPOSI József – SZABÓ Márta – SZÁRAY Miklós (2004): *Feladatgyűjtemény az új történelem érettségihez. 9-10., 11., 12. évfolyam*. Mind Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

[87] *Az érettségiről tanároknak 2005. Történelem*. Országos Közoktatási Intézet Vizsgafejlesztő Központ, Budapest, 2004. 440 p. Szerkesztő: KAPOSI József. Társszerzők: DÁRDAI Ágnes, DIÓSI Alojzia, FOKI Tamás, KÓBOR Zoltán, KOJANITZ László, ÖTVÖS Zoltán, SZABÓ Márta, SZÁRAY Miklós.

[88] KAPOSI József – SZÁRAY Miklós (2009): *Érettségi adattár. Történelem.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 176 p.

súlyozása, szelektálása) alapjaiban megváltozott, párosulva a feldolgozási módszerek egyre változatosabb formáival (ismeretforrások nagyobb szerepe, magasabb rendű gondolkodási műveletek alkalmazása, szövegértési és –alkotási feladatok gyakorlása), meghonosodott a forrás- és tevékenységközpontú tanítási gyakorlat.

Mint korábban jeleztük, Kaposi – szinte állandó szerzőtársával, F. Dárdai Ágnessel – foglalkozott az érettségi továbbfejlesztésével is. Rövid távon a feladatkészítés professzionalizálását, a minőségbiztosítás céljából a feladatok előzetes kipróbálását, a javítási-értékelési tudás folyamatos fejlesztését, egységesítését javasolták, a folyamatban közreműködők hierarchiájának megteremtésével. Hosszabb távon a papíralapú érettségi vizsga elektronikus alapra helyezéséről és új mérési eljárásokról (például adaptív tesztelés) elmélkednek.[89] Kaposi legújabb tanulmányában azonban szomorúan állapítja meg a 2021-es érettségi reform kapcsán, hogy „*2014 után leállt az érettségi rendszer előző évtized közepén elindulni látszó reformja, amely a két vizsgaszint átgondolását, az adaptív tesztelés érettségi körülmények közötti kipróbálását tűzte ki célul, és a papíralapú vizsga digitális alapra való átállítási lehetőségeit és feltételeit vizsgálta.*”[90]

7. Felmérések, tovább a reformok útján

Születtek átfogó értékelések is az adott időszakban a történelem tantárgy helyzetéről, ezredfordulós történelemtanításunkról, az egyetemeken és főiskolákon folyó szakmódszertani képzésről. **Csala Istvánné Ranschburg Ágnes** *A történelem tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai* címmel[91] egy ún. tantárgyi monitorozás eredményeiről számolt be. Ebből mi azokat az elemeket emeljük ki, melyek összefüggenek az új történelemdidaktikai kutatásokkal. Például a szerző, Foki Tamást idézve, megállapítja, hogy a kutatás „*a kontroverzitás, a multiperspektivikus* [tananyag]*feldolgozás a gyakori diakrón és szinkrón vizsgálatok alkalmazását kívánja meg. A hossz- és keresztmetszeti, vagy ha úgy tetszik mélységelvű tanításhoz bizony jobban illeszkedne egy spirális tanterv vagy lazább tantervi előírás.* [Ugyanakkor] *a problémacentrikus, spirális tanterv nem lenne bevezethető nálunk, ellenkezne a hagyományosan kronologikus felépítésre támaszkodó beidegződéssel.*”[92] *Dárdai Ágnes* háttértanulmányára hivatkozva ugyanakkor megállapítja, hogy „*a legtöbb országban* […]

[89] F. DÁRDAI–KAPOSI (2021a) 153-154.

[90] KAPOSI József (2025): A történelemoktatás a tartalmi szabályozás (tantervek, követelmények, tankönyvek) tükrében Magyarországon (2016–2024) – avagy a maratoni reform után a pirruszi győzelemig. *Történelemtanítás, (LX.) Új folyam XVI. évf.* 1-2. sz.21. https://doi.org/10.71011/torttan.2025.1-2.03

[91] CSALA Istvánné RANSCHBURG Ágnes (2002): A történelem tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle, 52. évf.* 9. sz. 51-67.

[92] CSALA RANSCHBURG (2002) 53.

kontroverz témák nem szerepelnek az oktatásban. Az országok többségében hagyományosan, "konzervatív" módon tanítanak. [Hozzáteszi, hogy] *a kontroverzív szemléletű történelemtanítás szükségképpen multiperspektivikus megközelítést jelent. Ebben nagy szerepet játszanak a források. Maga a forráselemzés azonban nem elegendő ahhoz, hogy a tanítás kontroverzív legyen* […] *legalább annyira fontos, hogy a források sokfélék és ellentétes beállítottságúak legyenek.*"[93] Ezzel mintegy kijelölve a források kiválasztásának és elemzésének jövendő útját. Ismét Foki Tamásra hivatkozva a történelemtanítás módszertani kultúrájának a szegényességét állapítja meg, kiemelve, hogy „*a metodika fejlődésében bizonyára jelentős szerepe van annak, hogy a különböző képességekkel és tudással rendelkező tanulók hatékony oktatását csak a differenciálás módszereinek az alkalmazásával lehetett elérni.*"[94]

Csala Istvánné Ranschburg Ágnes az Országos Közoktatási Intézet munkatársaként monitorozta a történelem szakmódszertan helyzetét a tanárképzésben is.[95] Az általános helyzet vázolásakor Katona Andrást idézi a szerző: „*kevés olyan tudomány van* […], *melynek – több mint évszázados múltja ellenére – a létezését is oly sokan kétségbe vonják, még igen "kiművelt emberfők" is. A szaktudomány, a pedagógia és a pszichológia, valamint a tanítási gyakorlat malomkövei között őrlődve, ennek számos külső (szakmán kívüli) és belső (szakmán belüli) oka van.*"[96] A szerző a kiutat a tantárgyi pedagógiává való fejlesztésben látja, amely nem kész ismereteket ad csupán. „*Meg kell mutatnia, milyen dokumentumok alapján és hogyan szerveződik tananyaggá a történelmi tudás, amelyet át kell adni a következő generációnak, és legfőképpen azt kell megértetnie a hallgatókkal, hogy mi a célja a történelemtanításnak általában. Az egyes témák kapcsán engednie kell, hogy a hallgató felfedezze azokat a részcélokat (tartalmi és fejlesztési célokat), amelyeket az adott téma leginkább szolgálhat, és természetesen mintát, betekintést kell adnia a tanórai felkészülés módszereibe, a tanulásszervezés technikáiba is.*"[97] Csala Istvánné megemlíti, hogy Knausz Imre a szakanyagában a történelemtanítás céljai között az ismeretátadást meg sem említette, majd leszögezi: „*Ismeretek, tények is kellenek ahhoz, hogy a tantárgy az identitással, a történelemszemlélet kialakulásával, a jelen megértetésével kapcsolatos sajátos feladatait elláthassa. Az ismereteket tehát valamilyen cél szolgálatába kell állítanunk, összefüggéseket kell felismertetnünk közöttük, el kell mélyítenünk őket.*"[98] Nem véletlen ekkor az ismeretek körüli vita, hiszen a 2003-as NAT2-ből gyakorlatilag kimaradtak történelemből és az ún. fejlesztő pedagógia hatása is jelentős volt. A fenti megfogalmazás is az egyensúlyteremtés igényével születhetett.

---

[93] Uo.
[94] CSALA RANSCHBURG (2002) 54.
[95] CSALA Istvánné RANSCHBURG Ágnes (2004): A szakmódszertan helye a tanárképzésben. *Tanári Kincsestár. Történelem, 2004. márc.* 15. sz. H 1.9 1-12.
[96] CSALA RANSCHBURG (2004) 9.
[97] Uo.
[98] CSALA RANSCHBURG (2004) 9-10.

Szintén OKI-s munkatársként jelentős szereplője volt **Jakab György** az ezredforduló körüli történelemtanítással és társadalomtudományos neveléssel kapcsolatos vitáknak. Egy két részből álló közleményében *A történelem tanítása az ezredfordulón* címmel ad diagnózist és fogalmaz meg reformjavaslatokat.[99] Gyáni Gábor fejtegetéseiből indul ki: „*A történelem nem más, mint a történetírás, ami viszont a világról szóló diskurzusok szüntelen folyamata, melynek tárgya a múlt. Múlt egy van, ám róla számtalan diskurzus alakult ki eddig is, a múltnak tehát egynél több története van, elvben annyi, ahány történész vagy történetírói iskola.*"[100] Mindebből azt a következtetést vonja le, hogy a történelem tantárgy nem épülhet egy ilyen változó, sok szempontú tananyagra. „*A tárgy oktatáspolitikai (ideológiai) funkciói, valamint a diákok szocializációs igényei ugyanis a történettudománynál egyértelműbb rendszert, egyszerűbb történelmi modelleket, kiszámíthatóbb szemléletet és ismereteket igényelnek.*"[101] Ezt követően sorra veszi a társadalmi kihívásokat (társadalmi elvárások változása, a globalizáció folyamata, az Európai Unióhoz való csatlakozás) és oktatásügyi változásokat (az iskolai információmonopólium megszűnése, az iskolai szemléletformálás és mintaátadás szerepének csökkenése, az ismeretátadás és készségfejlesztés arányának megváltozása, a tanárszerep átalakulása).[102]

Mindezek komoly hatást gyakoroltak a történelemdidaktikai kutatásokra is, melynek egyik jelentős – ráadásul a megelőzőekkel szemben feltűnően karcsú – határon túli összefoglalása az évezred első évtizedének a végén született szintézis, **Vajda Barnabás**, a komáromi Selye János Egyetem tanárának munkája: *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába*. Ez az egyetemi jegyzetként készült egyik első olyan összefoglalás nálunk, amely már címében vállalta a történelemdidaktika megnevezést, tudatosan elválasztva azt a metodikától.[103] A munka szakmai szemlélete magyar, német, cseh és szlovák szakirodalmon egyaránt alapszik.

---

[99] JAKAB György (2000a): A történelem tanítása az ezredfordulón I. *Új Pedagógiai Szemle, 50. évf.* 6. sz. 36-51. és JAKAB György (2000b): A történelem tanítása az ezredfordulón II. *Új Pedagógiai Szemle, 50. évf.* 7–8. sz. 27-39.

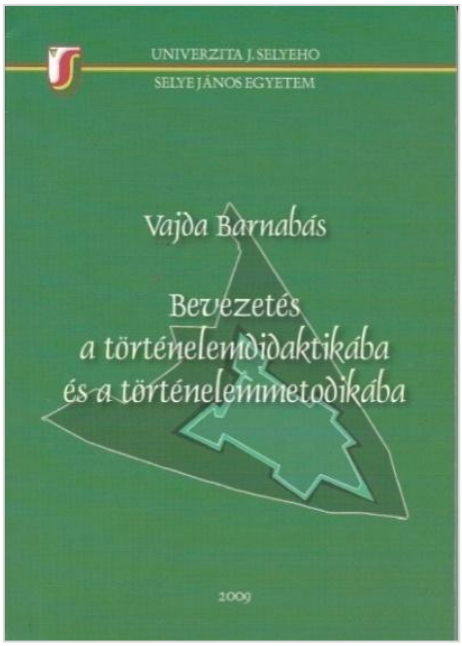
[100] JAKAB (2000b) II. 28.

[101] JAKAB (2000b) II. 28-29.

[102] JAKAB (2000b) II. 37-39.

[103] VAJDA Barnabás (2009): *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába.* Úvod do didaktiky a metoodiky vyučovania dejepisu. Selye János Egyetem, Komárom. 202 p.

19. kép: Vajda Barnabás kötete



A katekizmusszerűen, kérdés-felelet formában összeállított kötet főbb fejezetei:

1) Didaktika és metodika.
2) A történelem mint tudomány és iskolai tantárgy.
3) Alapvető történelemdidaktikai és történelem módszertani ismeretek.
4) Az iskolai történelemtanítás feladatai.
5) A történelmi ismeret.
6) Speciális történelmi ismeretek és képességek.
7) A korszerű iskolai történelmi tudás.
8) Óratervezés: a tevékenységek operacionalizációja és taxonimizációja.
9) A történelem tankönyv.
10) A történelmi térkép.
11) A forrásfeldolgozó munka metodikája és didaktikája – elmélet.
12) Szemelvények különféle történelem tankönyvekből.
13) A forrásfeldolgozó munka didaktikája és metodikája – példák a feladatrendszerrel segített tanításra/tanulásra.

A szerző felhasználta saját kutatási eredményeit is, amit különösen az utolsó három fejezet tükröz. A kötet forrásfeldolgozással foglalkozó elméleti fejezetét követően rendhagyó módon különböző korok és országok történelemtankönyveiből idéz példákat

a forráselemzésre, majd maga ad példákat különböző típusú (szöveges, statisztikai, képi) források elemzésre, sőt a pionírok és cserkészek kapcsán a multiperspektivikus megközelítésre is. Ezt a több szempontú megközelítést alkalmazza a kötet más fejezeteinél is (például egy meghatározás szűkebb vagy tágabb értelmezése). Definícióiban magyar, szlovák, angol, német megfelelőket is alkalmaz.

Vajda kísérletet tesz a történelemdidaktika és történelemmetodika megkülönböztetésére. Mindkettőt a pedagógia altudományaként jelöli meg. Az előbbi „*tárgya a történelemtanítás elmélete, és az ehhez kapcsolódó tapasztalati (empirikus) kutatások*", az utóbbi „*fő feladata az oktatási módszerek alkalmazása a konkrét tanítási helyzetekben, vagyis az iskolai történelemtanítás gyakorlati megvalósítása. Ennek megfelelően a történelemmetodika* [is] *az elméleti ismeretekből indul ki, de főleg a praktikus iskolai gyakorlatra összpontosít.*"[104] Egy másik írásában megállapítja, hogy a történelemdidaktika a magyar oktatási kultúrában – lényegében a rendszerváltozás után – alig egy évtizede kezdett terjedni, de a történelemmetodikával párhuzamos értelmezése – sokan csak iskolai módszertant értettek rajta – még az ezredfordulón is zavart okozott.[105] Ennek tisztázása a következő évtizedek feladata lett.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy kibontakozóban lévő történelemdidaktikánk igen termékeny, a paradigmaváltó történelemtanításra egyre alkotóbb módon reagáló, ahhoz kellő elméleti alapot kínáló lett, azonban igazán csak a következő másfél évtizedben vált a világban zajló folyamatok részévé. Ezeket az alapokat jelentették a tanuláscentrikus és tevékenységközpontú történelemtanítás kibontakozása, az egyetlen „igazságot" közvetítő, pozitivista szellemiségű történelemszemlélet leváltása, a forrásközpontú érettségi bevezetésével termékeny talajra hulló multiperspektívikus és kontroverzív koncepció megjelenése és a tantervek révén a gondolkodásfejlesztő kritikai szemlélet térhódítása, utat nyitva a problémaorientált történelemtanítás irányába.

Fischerné Dárdai Ágnes az új évezred elejét elemző munkájában megállapítja, hogy „*bár a történelemdidaktika emancipációját illetően nem tudunk látványos eredményekről számot adni*", de vannak gyakorlati eredmények. Egyrészt az egykor Szabolcs Ottó által vezérelt Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata szakmai tevékenysége, mely a hazai történelemtanítás megújításában szerzett elévülhetetlen érdemeket, másrészt „*a kétszintű érettségi közel 10 éves fejlesztő munka utáni bevezetésével sikerült a történelemtanítást egy modernizációs pályára állítani*," melynek keretében „*a legmodernebb nemzetközi történelemdidaktikai szakirodalom kutatási eredményeinek bázisán komoly fejlesztő munka zajlott az Országos Közoktatási Intézet keretein belül, amelynek eredményei az érettségi vizsga kimeneti*

[104] VAJDA (2009) 16.
[105] VAJDA Barnabás (2007): Mit jelent a történelemdidaktika? *Katedra, 14. évf.* 3. sz. 16.

szabályozásán, illetve a tanári továbbképzéseken keresztül eljutottak a széles tanártársadalom" [106] felé. A teljes áttörés azonban az ezt követő időszakban következett be.

IRODALOM

Szintézisek, összefoglalások

CSEPELA Jánosné – HORVÁTH Péter – KATONA András – NAGYAJTAI Anna (2000, 2003): *A történelemtanítás gyakorlata – Tantárgy-pedagógiai tankönyv*. Szerk. KATONA András. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 480 p.

KATONA András – SALLAI József (2002): *A történelem tanítása – Tantárgy-pedagógiai összefoglaló*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 299 p.

SZABOLCS Ottó – KATONA András (2006): *Történelem tantárgy-pedagógiai olvasókönyv – Dokumentumok a történelemtanítás történetének és módszertanának tanulmányozásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 614 p.

VAJDA Barnabás (2009): *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába*. Úvod do didaktiky a metoodiky vyučovania dejepisu. Selye János Egyetem, Komárom. 202 l. 2. kiad. (2018)

VERESS Géza (1993): *A történelemtanítás módszertana*. Vázlatos összegzés, Debrecen, 90 p.

Könyvek, tanulmánykötetek

Anglia és Wales nemzeti tanterve. Történelem. In: *Tantervek külföldön*. Részletek Anglia, Dánia, Németország, Norvégia és Új-Zéland nemzeti tanterveiből és törvényeiből. A tantervelmélet forrásai 15. Szerk. HORÁNSZKY Nándor. Országos Közoktatási Intézet Értékelési Központ, Budapest, 1993. 29-62.

Az érettségiről tanároknak 2005. Történelem. Országos Közoktatási Intézet Vizsgafejlesztő Központ, Budapest, 2004. 440 p. Szerkesztő: KAPOSI József. Társszerzők: DÁRDAI Ágnes, DIÓSI Alojzia, FOKI Tamás, KÓBOR Zoltán, KOJANITZ László, ÖTVÖS Zoltán, SZABÓ Márta, SZÁRAY Miklós.

DÁRDAI Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 155 p.

F. DÁRDAI Ágnes (2006): *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás I-II*. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára, XLI-XLII. Budapest. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest – Pécs, 197 p. ill. 205 p.

[106] FISCHERNÉ DÁRDAI (2010) 5.

ENGEL Pál – SZAKÁLY Ferenc – KOSÁRY Domokos – GLATZ Ferenc (1993): *Vezérfonal a magyar és egyetemes történelem tanításához*. Szerk. GLATZ Ferenc. História – MTA Történettudományi Intézete, Budapest – Békásmegyer.

FOKI Tamás (szerk., 2003): *Szebenyi Péter emlékkönyv. A 2002-ben megtartott Emlékülés előadásainak szövege*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest, 84 p.

KAPOSI József (2020): A 2005-ös történelemérettségi fejlesztése, jellemzői, tapasztalatai. In: *Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest, 61-94.

KAPOSI József – SZABÓ Márta – SZÁRAY Miklós (2004): *Feladatgyűjtemény az új történelem érettségihez. 9-10., 11., 12. évfolyam*. Mind Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

KAPOSI József – SZÁRAY Miklós (2009): *Érettségi adattár, Történelem*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 176 p.

KNAUSZ Imre (szerk., 2001): *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 232 p.

KNAUSZ Imre (1998): *Történelem és oktatás. Tanulmányok az oktatás történetéről és a történelem oktatásáról*. FPI, Budapest, 243 p.

MÁTRAI Zsuzsa (1990): *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 199 p.

SZABOLCS Ottó (2005): *Íróasztal és katedra (Tíz történelemtanítás-elméleti esszé)* Történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XXXVII. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 135 p.SZABOLCS Ottó (1990): *Történelemtanítás Németországban*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 180 p.

SZABOLCS Ottó (1999): *Történelempedagógiai írások (Válogatás dr. Szabolcs Ottó munkáiból)*. Történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XVI. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 171 p.

SZABOLCS Ottó (2002): *Történelempedagógiai írások II. (Válogatás dr. Szabolcs Ottó munkáiból)*. Történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XXVII. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 119 p.

SZEBENYI Péter (1989): *A rendszeres iskolai történelemtanítás és a történelem metodika kezdetei Magyarországon (1650-1848)*. A történelemtanítás módszertanának forrásai I. Szerk. Kardos József. OPKM, Budapest, 140 p.

SZEBENYI Péter (1989): *Történelemtanítás Angliában*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 183 p.

V. MOLNÁR László (szerk., 1996): *Történelempedagógiai műhelytanulmányok*. Tárogató Kiadó, Budapest, 174 p.

V. MOLNÁR László (szerk., 1993): *Új törekvések a történelemtanításban*. Keraban Kiadó, Budapest, 191 p.

Könyvismertetések, recenziók

FORRAI R. Katalin (1990): Az amerikai példa. *Köznevelés, 46. évf.* 31. sz. 13.

KATONA András (1992): Történelemtanítás "nálunk és más nemzeteknél" Hasznos segédkönyvek a hazai és nemzetközi históriaoktatás múltjáról és jelenéről. *Iskolakultúra, 2. évf.* 19. sz. 63-66.

KATONA András (2000): Gyakorlati tankönyv a történelemtanítás szolgálatában (Csepela Jánosné – Horváth Péter – Katona András – Nagyajtai Anna: A történelemtanítás gyakorlata.) *Módszertani Lapok. Történelem, 7. évf.* 1. sz. 19-28.

KATONA András (2003): Katona András – Sallai József: A történelem tanítása. *Módszertani Lapok. Történelem, 10. évf.* 2. sz. 7-16.

KELEMEN Elemér (2007): Szabolcs Ottó – Katona András: Történelem tantárgy-pedagógiai olvasókönyv. *Történelempedagógiai Füzetek, 26. sz.* 121-131.

KELEMEN Elemér (2007): Tantárgy-pedagógiai olvasókönyv a történelem tanításához. *Új Pedagógiai Szemle, 57. évf.* 3-4. sz. 251-255.

KOJANITZ László (2002): A tankönyvkutatás lehetőségei és korlátai. *Iskolakultúra, 12. évf.* 11. sz. 109-112.

KÖRBER Tivadar (1992): Szúrópróba. *Iskolakultúra, 2. évf.* 8. sz. 79-84.

NAGY Péter Tibor (2000): A történelemtanítás egy negyed század tükrében. *Új Pedagógiai Szemle, 50. évf.* 7-8. sz. 217-221.

[Sz. O.] (2000): Egy tekintélyes kézikönyv a történelemtanításról. *Történelempedagógiai Füzetek, 7. sz.* 116-117.

Sz. O. (2003): KATONA András – SALLAI József: A történelem tanítása. *Történelempedagógiai Füzetek, 13-14. sz.* 165-166.

Cikkek, tanulmányok

CSALA Istvánné RANSCHBURG Ágnes (2002): A történelem tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle, 52. évf.* 9. sz. 51-67.

CSALA Istvánné RANSCHBURG Ágnes (2004): A szakmódszertan helye a tanárképzésben. *Tanári Kincsestár. Történelem, 2004. márc.* 15. sz. H 1.9 1-12.

DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József (2020): Változó történelemtanítás Magyarországon (1990–2020) Trendek, mozaikok, mintázatok. In: *A Történelemt@nítás a történelemtanításért. Válogatás a Történelemtanítás online folyóirat írásaiból (2010–2020).* Magyar Történelmi Társulat, Budapest, 15-59.

DÁRDAI Ágnes (2007): A problémaorientált történelemtanítás koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle, 57. évf.* 11. sz. 49-59.

F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József (2004): Az új történelemérettségiről, avagy a megőrzés és megújítás egyensúlyának kísérlete. *Új Pedagógiai Szemle, 54. évf.* 11. sz. 3-12.

F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József (2021a). A történelemtanítás elmúlt 30 éve (1990–2020): Helyzetkép és perspektíva. *Magyar Pedagógia, 121. évf. 2. sz. 137–167.* https://doi.org/10.17670/MPed.2021.2.137

F. DÁRDAI, Ágnes – KAPOSI, József (2021c): Changing History Teaching in Hungary (1990-2020). In: *Yearbook of the International Society for History Didactics International Society for History Didactics, Vol. 42.* Ed. WOJDON, Johanna, Frankfurt: Wochenschau Verlag, 79-97.

FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József (2005): A történelem érettségi vizsgafejlesztésének áttekintése (1995-2003). *Mester és Tanítvány, 2. évf.* 8. sz. 82-95.

FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József (2006): Merre tovább történelemérettségi? Javaslatok az új történelemérettségi továbbfejlesztésére. *Új Pedagógiai Szemle, 56. évf.* 11. sz. 21-35.

FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József (2008): A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései. In: BÁNKUTI Zsuzsa – LUKÁCS Judit (szerk.) *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 169-186.

FISCHERNÉ DÁRDAI, Ágnes – KAPOSI, József (2021b): Trends in changing history teaching in Hungary (1990–2020). *Hungarian Educational Research Journal. Vol. 12.,* Issue, 2. 164-192. https://doi.org/10.1556/063.2021.00058

FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes – KOJANITZ László (2006): A tankönyvi tartalmak változásvizsgálata. http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tankonyvkutatasok/dr-fischerne-dr-dardai (Letöltés: 2025. február 24.)

FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes – KOJANITZ László (2007): A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle*, *57. évf.* 1. sz. 56-69.

FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes (2002): Történelemdidaktika és történelemtanítás az új évezredben. *Módszertani Lapok. Történelem, 9. évf.* 4. sz. 1-16.

FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején. *Történelemtanítás, (XLV.) Új folyam I. évf.* 1. sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/ (Letöltés: 2025. március 15.)

JAKAB György (2000ab): A történelem tanítása az ezredfordulón I–II. *Új Pedagógiai Szemle, 50. évf.* 6. 36-51. és 7–8. sz. 27-39.

JAKAB György (2006): A történelemtanár dilemmái. Műveltség és/vagy szakértelem és/vagy kompetencia. *Új Pedagógiai Szemle*, *56. évf.* 10. sz. 3-20.

KAPOSI József (2022): A pedagógiai kutatás módszerei. A dokumentumok elemzése. In: KAPOSI József – SZŐKE-MILINTE Enikő (szerk.): *Kutatási módszerek pedagógusjelölteknek*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest, 95-106.

KAPOSI József (2025): A történelemoktatás a tartalmi szabályozás (tantervek, követelmények, tankönyvek) tükrében Magyarországon (2016–2024) – avagy a maratoni reform után a pirruszi győzelemig. *Történelemtanítás, (LX.) Új folyam XVI. évf.* 1-2. sz.21. https://doi.org/10.71011/torttan.2025.1-2.03

KAPOSI József (2009): Az érettségi, mint a felnőtté avatás rituáléja. *Új Pedagógiai Szemle, 59. évf.* 4. sz. 17-29.

KAPOSI József (2009): Az érettségi, mint a felnőtté avatás rituáléja. *Új Pedagógiai Szemle, 59. évf.* 4. sz. 17-29.

KAPOSI József (2010): Az új történelemvizsga fejlesztésének hazai és nemzetközi kutatási kontextusa. *Történelemtanítás, (XLV.) Új folyam I. évf.* 1. (próba)szám: https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/kaposi-jozsef-az-uj-tortenelemvizsga-fejlesztesenek-hazai-es-nemzetkozi-kutatasi-kontextusa/ Letöltés: 2025. június 29.)

KAPOSI József (2023): Az esszéfeladatok problematikája a történelem érettségi vizsgán. *Rendszerváltó Szemle, VIII. évf.* 3. szám. 50–57.

KAPOSI József (2006): Változás az állandóságban. In: HORVÁTH Zsuzsa – LUKÁCS Judit: *Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 73-103.

KATONA András (1997): A tantárgypedagógia kérdéséhez – a történelemtanítás felől szemlélve. *Új Pedagógiai Szemle*, *47. évf.* 6. sz. 99–111.

KERESZTY Orsolya (2005): Egy európai összehasonlító felmérés tanulságai a történelemdidaktika hazai értelmezéséhez. *Új Pedagógiai Szemle, 55. évf.* 11. sz. 49-57.

KOJANITZ László (2007): A tankönyvek minőségének megítélése. *Iskolakultúra*, *17. évf.* 6-7. sz. 114-126.

PÓK Attila (2014): Szabolcs Ottó (1927–2013). *Századok, 148. évf.* 1. sz. 283-285.

RANSCHBURG Ágnes (2004): Történelem. In: *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában*. Szerk.: KERBER Zoltán. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 116–141.

SZABÓ Márta: Történelem http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/valtvizsg/14_tortenelem.pdf (Letöltés: 2025. febr. 24.)

VAJDA Barnabás (2007): Mit jelent a történelemdidaktika. *Katedra, 14. évf.* 3. sz. 16.

ZÁVODSZKY Géza (1994): A történészek demokráciája vagy a demokrácia története? A tananyagszerkesztés néhány dilemmája a rendszerváltozás után. *Új Pedagógiai Szemle, 44. évf.* 3. sz. 107-113.

ZÁVODSZKY Géza (1993). Nemzeti előítéletesség internacionalista kötelességből: sztereotípiák, nemzeti előítéletek a magyar történelemtankönyvekben. *Iskolakultúra, 3. évf.* 15-16. sz. 7–14.

ZÁVODSZKY Géza (1996): Sztereotípiák, előítéletek a tankönyvekben. *Módszertani Lapok. Történelem, 3. évf.* 1-2. sz. 31-34.

MŰHELY

TÖRTÉNELEMTANÍTÁS
online történelemdidaktikai folyóirat

(LX.) Új folyam XVI. 3-4. szám 2025.

DOI: 10.71011/Torttan.2025.3-4.04

SZÉLL GÁBOR

A késő római kor feldolgozásának lehetőségei a történelemtanításban

Absztrakt
Jelen tanulmányomban azt vizsgálom, hogy a IV–V. századi történeti munkákban megjelenő portréábrázolások és a barbár népek történetének bemutatása milyen módszerekkel lehetséges a középiskolai történelemtanításban. A projekt során a Csongrádi Batsányi János Gimnázium diákjaiból alakult csoport 2024-ben a köznevelés számára is hasznosítható taneszközöket dolgozott ki, hozzájárulva a tanulók szaktárgyi tudásának bővítéséhez és készségeinek fejlesztéséhez. Az ókori témák népszerűsítése céljából készült el a korszak fontos eseményeit ábrázoló *ókornaptár*, a késő római korral foglalkozó *forrás- és feladatgyűjtemény* 15 kérdéskör elemzésével, a témákhoz kapcsolódó forrásrészletek és kompetenciafejlesztő feladatok bemutatásával tárgyalja a nyugatrómai területek válságjelenségeit, a *diákkonferencia* pedig lehetőséget nyújtott az előadók számára, hogy tapasztalati szinten is megismerjék a témájukat és képesek legyenek tanulni saját kortásaiktól. A projekt tervezésekor diagnosztizáló mérés segítségével mértem fel az általam tanított diákok tudásszintjét és érdeklődési körét, ennek megfelelően kerültek meghatározásra a munkafolyamathoz kapcsolódó pedagógiai célok.

Kulcsszavak: késő római kor, barbár népek, forrásgyűjtemény, diákkonferencia, diagnosztizáló mérés

Methods for dealing with the late Roman period in history teaching

Abstract
In this study, I examine the methods used to present portrait depictions in historical works of the 4th–5th centuries and the history of barbarian peoples in high school history teaching. During the project, a group of students from the Batsányi János High School in Csongrád developed teaching tools that can also be used in public education in 2024, contributing to the expansion of students' subject knowledge and the development of their skills. An ancient calendar depicting important events of the era was prepared in order to popularize ancient topics; a compilation of sources and tasks dealing with the late Roman period discusses the

crises of the Western Roman areas by analyzing 15 issues, presenting source excerpts related to the topics, and presenting competence-developing tasks; and the student conference provided the speakers with an opportunity to get to know their topic on an experiential level and to be able to learn from their own contemporaries. When planning the project, I used a diagnostic measurement to assess the knowledge level and interests of the students I taught, and the pedagogical goals related to the work process were defined accordingly.

Keywords: late Roman period, barbarian peoples, source compilation, student conference, diagnostic measurement

1. Bevezetés

A *Késő római portrék és barbár népek megjelenése latin szerzők műveiben* című kutatóprogram (2024–2028) keretében került sor annak a vizsgálatára, hogy a IV–V. századi történeti munkákban megjelenő portréábrázolások és a barbár népek történetének bemutatása milyen módszerekkel lehetséges a középiskolai történelemtanításban. A projekt során a Csongrádi Batsányi János Gimnázium diákjaiból alakult csoport 2024-ben Dr. Széll Gábor kutatótanár vezetésével a köznevelés számára is hasznosítható taneszközöket dolgozott ki mind a hagyományos, mind az emelt szintű szaktárgyi oktatás területén.[1]

A 2020-as NAT szerint kialakított kerettantervben sajnálatos módon kevés szó esik erről az időszakról,[2] az alapóraszámokat tekintve csupán két tanítási órában foglalkozunk a hun birodalomalapítás kapcsán a Nyugatrómai Birodalom válságtüneteivel és bukásával, a népvándorlás okaival, kronológiájával és következményeivel,[3] az erre épülő érettségi vizsgakövetelményekben pedig a Hun Birodalom és hódításai jelennek meg hangsúlyos témaként.[4]

[1] A késő római kor történetét feldolgozó kiadványt és a hozzá kapcsolódó pedagógiai tapasztalatok bemutatását 2025-ben az MTA Pedagógus Kutatói Pályadíjban részesítette. A projekt első szakaszának összefoglalójáról és a diákokkal végzett kutatómunka eredményeiről lásd: https://www.bjg.hu/index.php/2024/12/03/okortorteneti-forrasgyujtemeny-keszult-a-batsanyiban/ (Letöltés: 2025. március 5.)

[2] GRÜLL Tibor (2021): Az ókor alkonya. A NAT 2020 és az új gimnáziumi történelemtankönyv ókori fejezeteinek elemzése. *Iskolakultúra, 31. évf.* 1. sz. 68–85. https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/issue/view/1811 (Letöltés: 2025. október 14.)

[3] A 2020-as NAT tartalmi szabályozóiról bővebben: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Tortenelem_K.docx (Letöltés: 2025. március 5.)

[4] A részletes érettségi vizsgakövetelmények: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/tortenelem_2024_e.pdf (Letöltés: 2025. március 5.)

Azoknak a diákoknak, akik emelt szinten szeretnének történelemből érettségi vizsgát tenni, vagy érdeklődésük az ókori és középkori egyetemes történelemre fókuszál, hasznos lehet az általánosságban felvázolt folyamatok ismeretén kívül azoknak a szétfeszítő erőknek a feltérképezése is, amelyek megbontották a IV–V. század politikai rendjét és válságba sodorták a történetírók által idealizált római világot. Ennek a szempontnak a vizsgálata azt is lehetővé teszi, hogy a források feldolgozásával megfelelő kontextusban tudjanak értelmezni történelmi korokon átívelő, jelentésrétegekkel folyamatosan bővülő folyamatokat és kulcsfogalmakat (például népvándorlás, államalapítás, hatalmi rivalizálás). Ugyanakkor az adott időszak történetének alaposabb elemzésével összefüggéseiben is rálátásuk nyílik arra, hogy milyen válságtünetek jelentkeztek a IV–V. századi Római Birodalom területén, hogyan kapcsolhatók ezek a folyamatok a barbár népek történetéhez, és milyen lépéseket tett a császári hatalom a rend megőrzése érdekében.

2. A projekt céljai

A késő római korral foglalkozó projekt elemei a korábbi kutatások és forrásfeldolgozások eredményeiből indulnak ki és céljuk, hogy a folyamat során az érdeklődő diákokkal újabb forrásokat és nézőpontokat vonjunk be a vizsgálatba, változatos munkaformák alkalmazásával pedig hozzájáruljunk a diákok szaktárgyi tudásának bővítéséhez és készségeinek fejlődéséhez.[5] A projekt megvalósításával a munkafolyamatot irányító pedagógus kompetenciáinak kiteljesedését is elősegíthetjük.[6]

A kutatóprogram első másfél évében három produktum valósult meg a témával kapcsolatban, jelen tanulmányban az ezzel kapcsolatos eredményeket és pedagógiai tapasztalatokat foglalom össze.[7] Az ókori témák népszerűsítése céljából készült el a

[5] A fontosabb fejlesztendő készségek között szerepel az eszközfejlesztés és innováció egyénileg és csoportmunkában, projektben való részvétel, gyakorlatban hasznosítható eredmények kidolgozása, szóbeli tudásmegosztás és ismeretterjesztő tevékenység, kapcsolódási lehetőség tehetséges diákok számára az innovációs tevékenységhez, tapasztalatmegosztás szakmai közösségekben, diákok felkészítése népszerűsítő tevékenységre.

[6] Ezek közé tartozik a részvétel intézményi projektekben, azok lebonyolításában és értékelésében, tervezés és részvétel kutatási folyamatokban, a megtervezett módszerek és eszközök szakszerű alkalmazása, az eredmények megosztása szakmai közösségekben, az eredmények gyakorlatban való érvényesülésének elősegítése és felhasználása, elemzésen alapuló újítás-fejlesztés igénye, nyitottság a tanulást támogató tevékenységekben való aktív részvételre, kezdeményező szerepvállalás helyi fejlesztésekben és innovációkban. A kutatótanári kompetenciákról bővebben lásd: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pedminosites/2020/Kutato_utmutato_negyedik_2019_vegl.pdf (Letöltés: 2025. március 5.)

[7] A téma rövid összefoglalója elhangzott a *Sokszínű történelem* c. szakmai fórumon 2025. április 29-én a Csongrádi Batsányi János Gimnáziumban.

korszak fontos eseményeit plakátszerűen ábrázoló *ókornaptár*, amelyben a politikai és vallási témák éppúgy helyet kaptak, mint a barbár népek megjelenése, lehetővé téve így a történelmi összefüggések kiemelését és a tárgyalt szövegek változatos illusztrálását. A késő római korral foglalkozó *forrás- és feladatgyűjtemény* 15 kérdéskör elemzésével és a témákhoz kapcsolódó forrásrészletek bemutatásával azt vizsgálja, hogy a IV–V. századi barbár betörések és a központi hatalom gyengesége a Római Birodalomban tapasztalható válságjelenségekkel milyen logikai kombinációkat alkotva vezethetett a nyugatrómai területek bukásához. A fejezetek feldolgozását számos térkép, tárgyi lelet és művészeti alkotás teszi szemléletesebbé, a tudásanyaghoz kompetenciafejlesztő feladatok is kapcsolódnak, így a kiadványt nemcsak a téma iránt érdeklődőknek, hanem középiskolai diákoknak és egyetemi hallgatóknak is ajánljuk. A késő római korhoz kapcsolódóan *diákkonferenciát* is szerveztünk, amelyen az előadó diákok az általuk kiválasztott történelmi személyeket és eseményeket meghatározott időkeretben mutatták be prezentáció segítségével a közönség előtt.

Mindezek a tevékenységek lehetővé teszik, hogy a projektben részt vevő tanulók passzív befogadás helyett aktív alkotói vagy előadói feladatokat vállaljanak, a munkafolyamat egy részét teljesítve sikert érjenek el és motiváltabbá váljanak további tevékenységek elvégzésére, a kooperáció és a kölcsönösség jegyében együttműködjenek másokkal, így képesek legyenek tanulni egymástól és tanáraiktól egyaránt. A kutatómunka segítségével tapasztalati szinten is megismerhetik az adott témát, az adatok és az ok–okozati összefüggések felismerésével szélesebb perspektívában láthatják a történelmi eseményeket, a más műveltségi területekről hozott források és illusztrációk elemzése pedig a tantárgyköziség jegyében a komplexitás élményét nyújthatja számukra.[8]

3. Diagnosztizáló mérés

A projekt tervezésekor egy kérdőív segítségével mértem fel az általam tanított 84 középiskolás diák tudásszintjét és érdeklődési körét, hogy már a program megkezdése előtt életkori sajátosságaiknak megfelelően jelölhessem ki a munkafolyamathoz kapcsolódó pedagógiai célokat. A kérdések egy része az ókor tanulásával kapcsolatos korábbi tapasztalatokra és az V. századi válságtünetekre, illetve a barbár népekre vonatkozott. A kapott válaszok segítségével felmérhettem a diákok tudásának biztos elemeit és hiányosságait, valamint azokat a részterületeket, amelyekre a projekt során érdemes jobban fókuszálni. A mérés másik részében azt vizsgáltam, hogy a diákok milyen feladatokat vállalnának szívesen a projektben, mennyire kedvelik az egyes

[8] A képességfejlesztés hatékonyságáról és a tevékenységközpontú tanítás elméleti hátteréről bővebben lásd: KOJANITZ László (2021): A tevékenység- és képességcentrikus történelemtanítás. In: KOJANITZ László: *A történelmi gondolkodás fejlesztése*. Belvedere Meridionale, Szeged, 15–19.

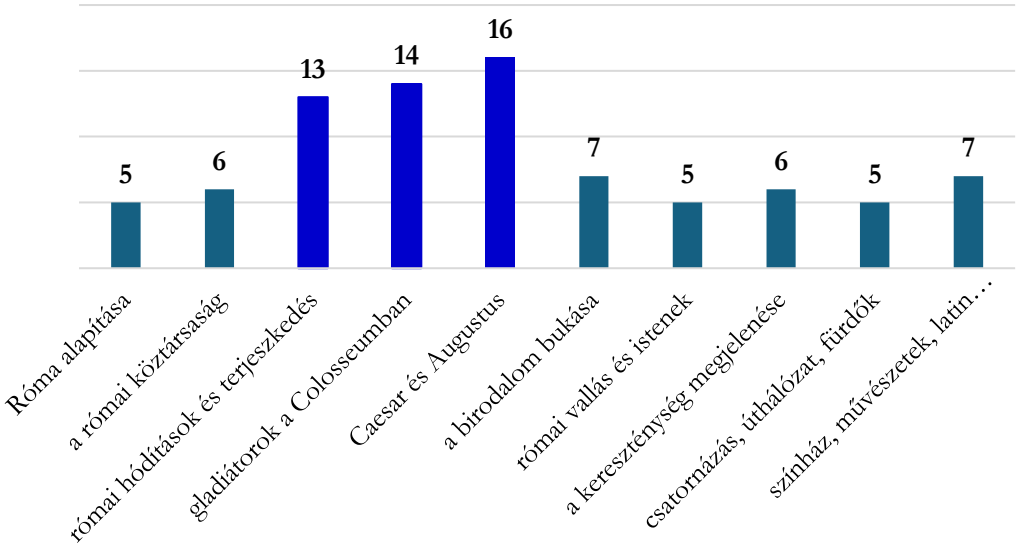
feladattípusokat, és véleményük szerint milyen feladatok gyakorlására lenne még nagyobb szükség a történelem órákon.

A megkérdezett 9., 10. és 11. osztályos tanulók válaszaira általánosan jellemző, hogy kevés olyan konkrét információval rendelkeznek, ami a késő római korra vonatkozik, feltehetően azért, mert a kezdő évfolyamon a felmérés időpontjában még nem foglalkoztak ezzel a korszakkal, az idősebb diákok pedig már kevésbé emlékeznek olyan releváns adatokra, amelyek a tárgyalt témakörökhöz kapcsolódnak. A diákok általános iskolai tanulmányaik során ugyan már találkoztak az ókori Róma történetével, de ott elsősorban mitologikus motívumokkal és a társadalmi-gazdasági mintázatokhoz kapcsolódó kulcsfogalmakkal ismerkedhettek meg.[9] Egyedül a 11. évfolyam emelt szintű történelemóráinak résztvevői igazolták válaszaikban, hogy ők már második alkalommal tekintették át az V. századi római történelem fontosabb eseményeit és összefüggéseit.

Először azt mértem fel a diákok körében, hogy milyen témák és folyamatok jutnak eszükbe az ókori Rómával kapcsolatban. A válaszok csaknem fele (51%) a rómaiak hódításaival, a gladiátorokkal vagy Caesar és Augustus tevékenységével kapcsolatos, vagyis a tanulók azokat a témákat tudták felidézni, amelyek a kerettantervi követelményeknek megfelelően egyébként is nagyobb hangsúlyt kapnak a történelem órákon. A válaszok másik fele csaknem egyenlő arányban, de sokkal kisebb relevanciával Róma alapításához, a köztársaságkor működéséhez, a birodalom bukásához, a római és a keresztény vallás jellemzőihez, vagy a római korból megmaradt építmények és civilizációs hatások egyes elemeihez kapcsolódik. A felmérés a késő római kor vonatkozásában azt mutatja, hogy a diákok ugyan érdeklődnek a római hódítások és a császárkori eseménytörténet iránt, de döntő többségük (92%) nem rendelkezik lényeges információkkal ezzel kapcsolatban, így a készülő kiadványnak fontos szerepe lehet a korszak történetének megismertetésében.

[9] TOMPA Szandra – GACSAL Dóra (2021): Hová tűntek a rabszolgák? – Az ókori Róma témaköre általános iskolai tankönyvekben. *Újkor.hu*. máj. 20. https://ujkor.hu/content/hova-tuntek-a-romai-rabszolgak-az-okori-roma-temakore-altalanos-iskolai-tankonyvekben (Letöltés: 2025. október 14.)

1. ábra: Milyen témák jutnak eszedbe az ókori Rómáról?[10]



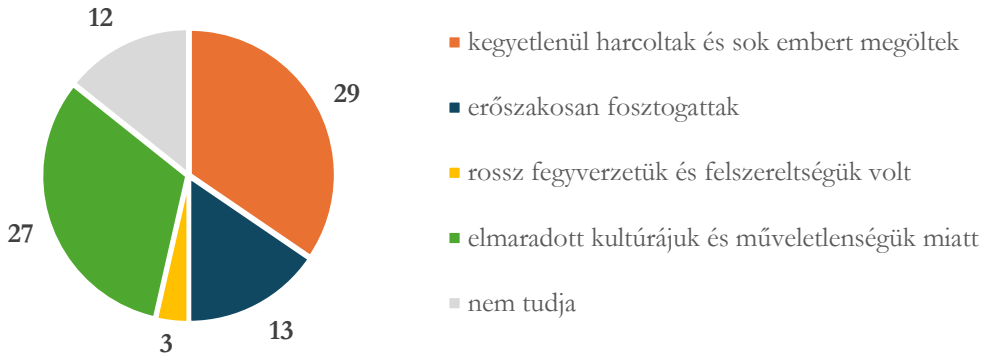
Ennek ellenére a válaszadók több mint kétharmada (69%) jelenlegi tudása alapján helyesen válaszolt, vagy legalábbis jó válaszelemet adott arra a kérdésre, hogy miért kerülhetett válságba a Nyugatrómai Birodalom az V. században. Mivel a diákoktól saját megfogalmazásban kértem a válaszokat, csaknem egyharmaduk (31%) nem tudott olyan tényezőt írni, amely hozzájárulhatott a válság kialakulásához, a többiek viszont kizárólag olyan szempontokat fogalmaztak meg, amelyek valamilyen mértékben ténylegesen előidézték a nyugatrómai területek bukását. A válaszadók ötöde (18%) szerint a jól politizáló uralkodó hiánya, másik ötöde (18%) szerint a gazdasági nehézségek okozták a Nyugatrómai Birodalom válságát. Bár a diákok ugyanekkora része (19%) felismerte, hogy a katonai válság, az erős hadsereg hiánya, a barbárok megjelenése és a népvándorlás nagymértékben súlyosbította a nyugati területek helyzetét, szükségesnek látszik a barbárok érkezésével kialakult és a római hadsereg felbomlásához vezető problémák bővebb elemzése, hogy megfelelő súlypontokkal tudják értékelni az V. századi birodalom válságtüneteit.

[10] A nem hivatkozott ábrák a szerző alkotásai.

2. ábra: Miért került válságba a Nyugatrómai Birodalom az 5. században?

A felmérés részét képezte annak a vizsgálata is, hogy a diákok szerint miért hívhattak egyes népeket barbárnak. A várakozásoknak megfelelően a válaszadók fele a kegyetlen harcmodort, az indoklás nélküli tömeges gyilkosságokat (35%) és az erőszakos fosztogatásokat emelte ki (15%), részben összemosva ezzel a barbár és a vandál szavak értelmezését. Meglepő módon a diákok egyharmada (32%) a barbárok műveletlenségéből és a római kultúra hiányából fakadó problémára utalt, visszanyúlva így a barbár szó eredeti jelentésére. A forrásgyűjteményben részletesen foglalkozunk ennek a kérdéskörnek a megválaszolásával.

3. ábra: Miért hívhattak egyes népeket barbárnak?



Bár a 9. osztályos diákok a kerettanterv szerint térkép segítségével ismerkednek meg a népvándorlás irányaival és résztvevőivel, a legnehezebb feladat mégis a barbár népek megnevezése volt, mivel ehhez tudniuk kellett, hogy kiket sorolunk a barbárok közé. A kérdés kissé provokatív, hiszen többnyire a kutatók sem tudják egységesen kategorizálni, hogy pontosan kiket nevezünk így a Skandinávia területéről Kelet- és Közép-Európa

felé tartó nyelvi közösségek közül. A kérdés bonyolultságának köszönhetően a válaszadóknak csupán a 29%-a tudott választ adni, ők viszont a legtöbb esetben (84%) helyesen sorolták a keltákat, a frankokat és a vikingeket, az általunk tárgyalt időszakra vonatkozóan pedig a hunokat, a vizigótokat és a vandálokat a barbár népek közé. A tanulók jelentős része helyes információkkal rendelkezik a népvándorlás korával kapcsolatban, de törekednünk kell a tudásuk gazdagítására és árnyalására, más részüknek viszont az alapvető ismeretek áttekintésére van szüksége a késő római történelemre vonatkozóan.

4. ábra: Milyen barbár (germán) népeket ismersz?

4. Ókornaptár készítése

A kutatóprogramban az ókori Róma történetének népszerűsítésére vállalkoztunk, ezért a projekt bevezető részeként ókori eseménynaptárt állítottunk össze az érdeklődő diákokkal. 13 késő római eseményhez készítettek plakátot a tanulók azonos minta alapján: *„Mi történt ezen a napon... a késő római korban?”* szalagcímmel, bemutatva és illusztrálva az adott témát, az év megfelelő hónapjában pedig kifüggesztettük a történelem szaktantermek közötti folyosón. Az eseménynaptár elkészítése jó lehetőséget adott arra, hogy áttekintsük a projekthez kapcsolódó korszak fontosabb eseményeit, a lexikális ismereteket és a vizsgálati szempontokat.

A plakátokon olyan jelentős politikai eseményeket mutattunk be, mint a Római Birodalom kettészakadása, Konstantinápoly megalapítása és a Nyugatrómai Birodalom bukása, de kitértünk a barbár népek megjelenésére és a római politikára gyakorolt hatásukra is. Választ adtunk olyan kérdésekre, mint például hogyan fosztották ki Rómát

a vizigótok 410-ben és a vandálok 455-ben, miért győzhettek a vizigótok Hadrianopolisnál, mi okozhatta a vandál származású Stilicho bukását, miért kötöttek békét a birodalomba települő vizigótokkal és hogyan törték át a barbár törzsek 406-ban a rajnai védelmet. A vallási témák között bemutattuk, hogyan válhatott a kereszténység államvallássá, miért hirdettek vallásszabadságot 313-ban, milyen eredménnyel zárult az első egyetemes zsinat és melyik volt az ókor legnépesebb egyházi tanácskozása.[11]

5. ábra: Az ókornaptár első oldala

Mi történt ezen a napon... a késő római korban ?

395. január 17.

A Római Birodalom kettészakad

I. Theodosius császár volt az utolsó római uralkodó, aki a birodalom mindkét felét egy rövid ideig magáénak tudhatta, de halálos ágyán felosztotta fiai között a Római Birodalmat. Idősebb fia, Arcadius már 6 éves korától a keleti provinciák vezetője volt, így lett 395-ben a Keletrómai Birodalom császára. Kisebbik fia, Honorius a nyugati részeket kapta, mellette valójában a gyámként kijelölt Stilicho irányította a Nyugatrómai Birodalmat. Theodosius császár végrendeletével megpecsételte a Római Birodalom sorsát, amely 395-ben így végérvényesen kettészakadt, ez pedig jelentősen hozzájárult a Nyugatrómai Birodalom 476-ban bekövetkezett bukásához.

Theodosius egy solidus érméje

A tárgyalt események bemutatásakor ügyeltünk a történelmi összefüggések kiemelésére, a témákat kapcsolatba hoztuk más történelmi korszakokkal, például a magyarok kalandozó hadjárataival, az oszmánok terjeszkedő politikájával, a húsvét időpontjának kiszámításával, a Cannae-i csata jelentőségével vagy az első vatikáni zsinat

[11] A plakátok segítségével a diákok megismerhetik a korszak jelentősebb római és barbár uralkodóit, hadvezéreit (például I. Constantinus, Valens, I. Theodosius, Honorius, Stilicho, Alaric, I. Leó, III. Valentinianus, Aëtius, Gaiseric, Romulus Augustulus, Orestes, Odoaker). Bővülhetnek a topográfiai ismereteik (például Róma, Nikaia, Konstantinápoly, Hadrianopolis, Pannónia, Rajna, Khalkédón, Gallia, Hispánia, Mainz), de átismételhetik a korszakra vonatkozó legfontosabb kulcsfogalmakat is (például államvallás, eretnekség, egyházszakadás, zsinat, ariánusok, püspök, barbárok, solidus, monofizitizmus).

összehívásával. A témák illusztrálásakor törekedtünk a különféle források alkalmazására, megmutatva ezzel, hogy a történettudomány kutatásait számos segédtudomány egészíti ki, egyúttal igazolhattuk azt is, hogy az ókortörténet minden korszakban az érdeklődés középpontjában állt. Ez figyelhető meg a császári solidusok elemzésekor, a XVI–XIX. századi festmények ábrázolásaiban, a Nürnbergi krónika képein, az 1920-as évekből származó illusztráción és a térképvázlatok bemutatásakor. A plakátokon látható források segítségével az ókor megismerése közben a tantárgyköziség jegyében bővültek a diákok topográfiai, teológiai, irodalmi, művészettörténeti és numizmatikai ismeretei is.

5. Forrás- és feladatgyűjtemény összeállítása

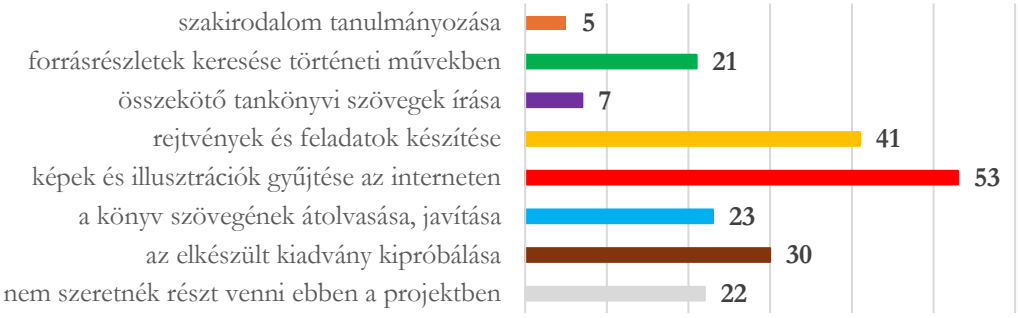
Számos chrestomathia és szöveggyűjtemény foglalkozik a késő római kor bemutatásával,[12] mégis szükségesnek látszott egy olyan forrás- és feladatgyűjtemény összeállítása, amely didaktikus módon igyekszik megmutatni, hogy a barbár betörések és a központi hatalom gyengesége a birodalomban tapasztalható válságjelenségekkel milyen logikai kombinációkat alkotva vezethetett a nyugatrómai területek bukásához. A IV–V. században a Római Birodalom határainál élő barbár népek egyre gyakrabban indítottak támadást a birodalom ellen, amelynek következtében a római határvédelem fokozatosan felmorzsolódott. A barbárok a birodalomba betörve fosztogatni kezdték a római területeket, majd sikeres hódításaik után önálló államokat hoztak létre és bizonyos fokú együttműködésre vagy ellenállásra kényszerítették a római lakosságot. A császári hatalom gyengesége és a katolikus hit politikai védelmének változó intenzitása azt eredményezte, hogy a rómaiak körében is nagy népszerűséget szereztek az eretnektanítások, a politikai életben megjelenő hűtlenség motívuma pedig tovább fokozta a válságot a császári hatalom és a katolikus egyház működésében.

Mivel a forrás- és feladatgyűjtemény elkészítését a diákok bevonásával szerettem volna megvalósítani, az előzetes felmérésben megkérdeztem őket, hogy lenne-e kedvük részt venni ebben a projektben, és ha igen, milyen feladatokat vállalnának szívesen a munkafolyamatban. A válaszadók közül 62 diák (74%) úgy nyilatkozott, hogy szeretne részt venni a kiadvány elkészítésében, a legtöbben képeket és illusztrációs anyagokat gyűjtenének az interneten (85%), vagy rejtvényeket és feladatokat készítenének a témákhoz kapcsolódóan (66%). A várakozásoknak megfelelően sokan segítenének

[12] NÉMETH György (1998, szerk.): *Ércnél maradóbb… A görög és római történelem forrásai.* Corvina Kiadó, Budapest; NÉMETH György (2011, szerk.): *Görög-római szöveggyűjtemény. A görög és római történelem forrásai.* Osiris Kiadó, Budapest; SZÉKELY Melinda – ILLÉS Imre Áron (2013, szerk.): *Késő római szöveggyűjtemény.* JATEPress, Szeged; MEZEY László (1986, szerk.): *Róma utódai. Szemelvények középkori krónikákból.* Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest; BORHY László (2003, szerk.): *Római történelem. Szöveggyűjtemény.* Osiris Kiadó, Budapest; BORZSÁK István (1997, szerk.): *Római történeti chrestomathia.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

abban is, hogy a kézirat szövegét átolvassák és az esetleges hibákat javítsák (37%), illetve az elkészült kiadványt kipróbálják (48%), így ezeknek a részfeladatoknak a teljesítéséhez bevonhatom majd a lelkes diákokat. Meglepő módon a tanulók harmada (34%) szívesen keresne a fejezetekhez tartozó forrásrészleteket a történeti művekben, ezért nagyobb egységeket jelöltem ki, hogy az egyes témákra vonatkozó szövegrészletek felismerése és kiválasztása könnyebb legyen számukra. A szakirodalom tanulmányozása és a forrásokat összekötő tankönyvi szövegek írása érthető módon kevésbé volt népszerű, így ezeket a részfeladatokat elsősorban nekem kellett elvégeznem.

6. ábra: Milyen feladatokat vállalnál szívesen egy ókorral foglalkozó tankönyv elkészítésében?



Az előzetes felmérés anonim módon történt, ezért az csak a válaszadók hajlandóságát és a munkafázisok népszerűségét mutathatta meg, de a tanulók válaszaiból mégis hasznos információkat nyerhettem arra vonatkozóan, hogy a kiadvánnyal kapcsolatos szerkesztési és tesztelési munkafolyamatokat milyen erőforrások birtokában kell megterveznem. A konkrét részfeladatok felosztásakor személyesen is egyeztetni kellett az érdeklődő diákokkal, hogy mindenki a számára leginkább preferált munkafolyamatban vállalhasson szerepet. A tanítási órák közötti megbeszélések és egy Messenger-csoport létrehozása lényegesen leegyszerűsítette az iskolai, illetve a tanítási időn kívüli kommunikációt, megfelelve a korszak elvárásainak, a jogszabályi feltételeknek és a diákok igényeinek.

Már a munkafolyamat elején egyértelmű volt, hogy a forrásgyűjteményt és a hozzá kapcsolódó feladatokat egyszerre kell elkészítenünk. Ezért a részfeladatok sorrendjét is ennek figyelembevételével alakítottuk ki:

- kérdések és témák meghatározása;
- a kapcsolódó szakirodalom felkutatása;
- megfelelő és releváns forrásrészletek keresése;

- a kérdések pontosítása;
- a főszöveg és a források összehangolása;
- kitekintő excursusok összegyűjtése és kidolgozása;
- a kéziratos anyag formázása háttérszínezés alapján;
- a témához kapcsolódó feladatok összeállítása és térképek szerkesztése;
- megoldókulcs készítése;
- a kiadvány teljes szerkesztése képek és illusztráció beszúrásával;
- címadás;
- bevezető megírása;
- felhasznált irodalom összegzése és a képek forrásjegyzéke;
- tartalomjegyzék készítése;
- a szakmai lektor és a tesztelésben részt vevő diákok véleményének beépítése;
- a kézirat lezárása;
- publikálás és nyomtatás.

A tanulók első lépésként kérdéseket fogalmaztak meg, amelyekre az egyes fejezetek elkészítésekor keressük a választ. Természetesen szükség volt a kérdések pontosítására és kiegészítésére, majd újabb kérdések megalkotására, ügyelve arra, hogy minden vizsgált probléma szorosan a korszakunkhoz kapcsolódjon. Az összeállított kérdések közül ki kellett választanom azt a 15-öt, amelyekhez vannak megfelelő forrásaink, és feldolgozásukkal releváns következtetéseket lehet levonni a késő császárkori történelem tanulmányozásához. A 15 kérdés elegendő ahhoz, hogy több vizsgálati szempontot, számos forrást és a tárgyalt időszak fontosabb történeti személyeit, problémáit megjelenítsük a diákok számára, ugyanakkor elég kicsi a szám ahhoz, hogy az érintett témákat kellő alapossággal tárhassuk az olvasók elé. A kérdéseket kronológiai, illetve tematikai sorrendben helyeztük el, a témákhoz kapcsolódóan forrásokat és szakirodalmat gyűjtöttünk, összeállítva így az egyes fejezetek nyersanyagát.[13]

[13] ANGI János et al. (1999): *Európa a korai középkorban (3–11. század)*. University Press, Debrecen; BRANDT, Hartwin (2006): *Az ókor alkonya. A kései Római Birodalom története*. Ford. PATARICZA Dóra. Corvina, Budapest; GESZTELYI Tamás – VARGA Teréz (2007, szerk.): *Római polgárok és uralkodók képi üzenetei*. Egyetemi Kiadó, Debrecen; GRANT, Michael (1996): *Róma császárai*. Ford. BORHY László. Corvina, Budapest; HAVAS László – HEGYI W. György – SZABÓ Edit (2007): *Római történelem*. Osiris Kiadó, Budapest; KATUS László (2014): *Európa története a középkorban*. Kronosz, Pécs; KLANICZAY Gábor (2005, szerk.): *Európa ezer éve: a középkor*. Vol. I. Osiris, Budapest; KRAWCZUK, Aleksander (2008): *Római császárnék*. Ford. DÁVID Csaba. Lazi Könyvkiadó Kft., Szeged; NÉMETH György – HEGYI W. György (2011): *Görög–római történelem*. Osiris Kiadó, Budapest; SZABÓ György (1997): *Római történetírók*. Polis, Kolozsvár; SZÉLL Gábor (2021): *Küzdelem barbárok és eretnekek ellen Hydatius Chronicájában*. JATEPress, Szeged.

A felvetett problémák megfogalmazásában és a témák kijelölésében nemcsak a szakmai partner vezetője, Dr. Székely Melinda tanszékvezető egyetemi docens (SZTE BTK Ókortörténeti Tanszék) volt segítségemre, hanem egy tanárjelölt egyetemi hallgató is, aki az összefüggő egyéni tanítási gyakorlatát éppen ebben az időszakban végezte a mentorálásom alatt az intézményben, így sikerült egy fiatal kollégát is bevonnom a forrásgyűjtemény tervezési munkálataiba és az ókortörténet népszerűsítésébe.

Az eredeti tervek szerint késő római portrékkal, uralkodókkal és hadvezérekkel foglalkoztunk volna, valójában ennél jóval több téma bemutatására volt lehetőségünk a megjelenő kiadványban. A fejezetek összeállításakor nem törekedtünk a teljességre, a korszak komplex elemzése helyett egy-egy kérdéskör vizsgálatával, alapvető összefüggések feltárásával világítottunk rá olyan érdekes témákra, mint az uralkodók és hadvezéreik katonai tevékenysége, a barbárok letelepedése és a barbár–római kapcsolatok alakulása, a központi hatalom felbomlása és a társadalmi elégedetlenség, valamint a római állam szerepéről és a történelem korszakolásáról szóló elképzelések. A 15 kérdés megválaszolása során eljutottunk a késő császárkor kezdetétől, az első barbárok betelepedésétől egészen a Nyugatrómai Birodalom bukásáig.[14]

A témák feldolgozását jól megválasztott forrásrészletek segítik, amelyekkel lehetőség nyílik a problémák különböző szerzők szemszögéből, több szempont alapján történő értelmezésére. A vizsgálat tárgyát elsősorban a korábbi kutatási témám középpontjában álló Hydatius, Iordanes, Orosius, Sevillai Isidor és Tunnunai Victor műveinek magyar fordításai jelentik.[15] Az olvasók a források tanulmányozása közben a történetírói szemléletmóddal azonosulva átérezhetik, hogy a szubjektív korabeli beszámolók mögött valódi, gyakran római tisztséget viselő személyek állnak saját céljaikkal és érzelmeikkel. A forrásszövegek elemzésével és összehasonlításával megtanulhatják a diákok, hogyan nyerhetünk apró, mégis értékes információkat történelmi események minél pontosabb rekonstruálásához, ugyanakkor a források lényegének megértése, a fogalmak azonosítása és a következtetések levonása kiválóan fejleszti a történelmi tartalomba

[14] Az egyedi történelmi helyzetek és a komplex jelenségek összefüggéseiről lásd: GÖNCZÖL Enikő (2022): *Az elvont történelmi fogalmak tanítása.* https://tte.hu/wp-content/uploads/2022/10/GE_elvont-fogalmak_modszertani-cikk_vegleges.pdf (Letöltés: 2025. március 5.)

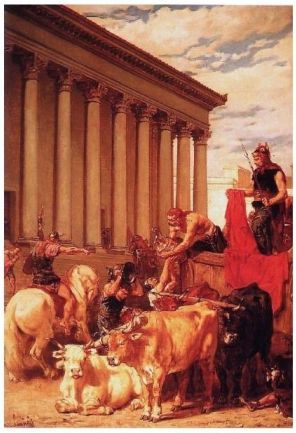
[15] *Hydatius: Chronica.* Ford. SZÉLL Gábor (2013). In: Késő római szöveggyűjtemény. Szerk. SZÉKELY Melinda – ILLÉS Imre Áron. JATEPress, Szeged, 347–400; *Iordanes: Getica. A gótok eredete és tettei.* Ford. KISS Magdolna et al. (2005). L'Harmattan, Budapest, 43–105; *Iordanes: Romana. Az idők rövid összefoglalása, avagy a római nép eredete és tettei.* Ford. HORVÁTH Szilvia (2014). Rippl-Rónai Múzeum – GéniaNet, Kaposvár–Pécs,; *Orosius: Világtörténelem hét könyvben a pogányok ellen.* Ford. FEHÉR Bence (2019). Attraktor, Máriabesnyő–Gödöllő; *Sevillai Izidor: A gótok, vandálok és szvévek története.* Ford. SZÉKELY Melinda (2008). Egyetemi Kiadó, Szeged, 27–66; *Tunnunai Victor: Chronica (444–565).* Ford. SZÉLL Gábor (2008). Documenta Historica 80. JATEPress, Szeged, 13–50.

ágyazott kritikai gondolkodást.[16]

7. ábra: Forrásszövegek elemzése és összehasonlítása (Forrás: SZÉLL (2024) 11.)

Jelölje X jellel a táblázatban, hogy melyik szerzőnél olvashatunk az alábbiakról!

	Isidor	Iordanes	Orosius	összes
a) A barbárok veszteségeket szenvedtek a tengeri viharban.				
b) Számos kinccsel és sok arannyal távoztak a városból.				
c) A gótok megkímélték a keresztény lakosságot.				
d) A kevés zsákmány birtokában nem gyújtottak fel épületeket.				
e) A gótok új gabonaföldeket keresve Africába keltek volna át.				
f) Galla Placidia is a barbárok fogságába esett.				
g) Róma elfoglalása a gótok bosszúhadjáratának része volt.				



A barbárok fosztogatják Rómát
Évariste Vital Luminais 19. századi festményén

Az 5. századi egyházatyák, Hieronymus, Augustinus és a legtöbb kortárs szerző beszámolójában szörnyű katasztrófaként tűnik fel a gótok 410-es fosztogatása, ez pedig azzal magyarázható, hogy még mindig Róma számított a birodalom központjának, és korábban csaknem 800 éven keresztül sohasem fosztogattak a városban barbár csapatok. Orosius azonban kevésbé tartja tragikus eseménynek Róma megszállását.

Ha csak azért eresztették be a barbárokat a római vidékre, hogy mindenfele keleten és nyugaton Krisztus gyülekezetei megteljenek hunokkal, szvévekkel, vandálokkal és burgundokkal, Isten irgalma magasztalandónak és dicsérendőnek látszik, mivelhogy még ha a mi romlásunk árán is, ekkora népek juthatnak az igazság megismeréséhez, amelyet semmiképp nem lelhetnének fel, csak ezzel az alkalommal élve.

(Oros. 41,8.)

Összességében nem kételkedhetünk abban, hogy Róma 410-es kifosztása a birodalom teljes lakosságát sokkolta, így szimbolikus eseménynek tekinthető a római állam összeomlásához vezető úton, ugyanakkor ennél sokkal nagyobb problémát jelentett olyan fontos tartományok elvesztése, mint Pannonia vagy Britannia.

A történetírásban Róma kifosztását gyakran két másik eseményhez hasonlítják. Írja a képek alá, melyik városok bukásáról van szó!

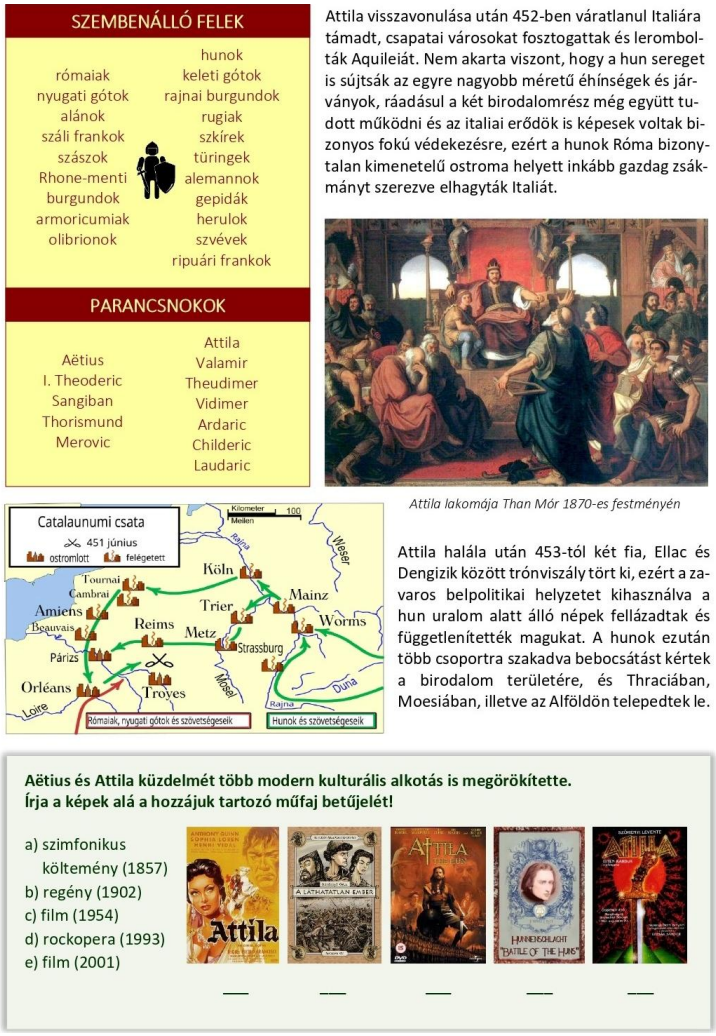
a) _____ b) _____

A történelmi folyamatok pontosabb megértéséhez több esetben is szükség volt konkrét fogalmak és kifejezések áttekintésére (például a barbár szó értelmezése, clienskirályságok, praefectus praetorio, arianizmus és donatizmus, decuriók, bagaudák és circumcelliók), érdekes kitérők felsorakoztatására (például a katonáskodás alóli

[16] Az értékelő gondolkodás és a forrásfeldolgozás kapcsolódásáról bővebben lásd: ÉRSEK Attila (2020): A kritikai gondolkodás szerepe és ismérvei a történelemtanításban. Egy kvalitatív kutatás összegzése. *Történelemtanítás, (LV.) Új folyam XI. évf.* 1-2. sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2020/05/ersek-attila-a-kritikai-gondolkodas-szerepe-es-ismervei-a-tortenelemtanitasban-11-01-05/ (Letöltés: 2025. március 5.)

mentesség, gót bibliafordítás, a catalaunumi csata erőviszonyai, Attiláról szóló filmes és zenei feldolgozások, Nabukodonozor álmának értelmezése, a hispaniai villák régészeti jelentősége), a korszakra vonatkozó jelentősebb uralkodók (például Constantinus, Theodosius, Aëtius, Ricimer, Attila, Alaric, I. Theoderic, Gaiseric, Euric, Hermeric), egyházatyák (például Eusebius, Hieronymus, Augustinus), történetírók (Hydatius, Iordanes, Orosius, Sevillai Isidor, Tunnunai Victor) és barbár népek (például gótok, szvévek, hunok, vandálok) rövid bemutatására is.

8. ábra: Attila itáliai hadjárata (Forrás: SZÉLL (2024) 15.)



Az olvasók a kötet tanulmányozásakor megismerhetik a történetkutatás néhány fontos alakját (például Thompson jelentősége, Gibbon véleménye), ahogyan érdeklődésre tarthat számot olyan kurrens viták említése is, amelyek az utóbbi időszakban egyre inkább a történelemtanítás fókuszába kerültek (például a betelepített gótok száma, a catalaunumi csata és a 468-as ütközet erőviszonyai, a barbár népek jelentősége a római állam működésében, a diplomáciai kapcsolatok megítélése, a római császárkor végét jelentő események).[17]

9. ábra: A római császárkor vége (Forrás: SZÉLL (2024) 35.)

15. Mikor ért véget a római császárkor?

Ma is komoly vita tárgyát képezi, hogy melyik történelmi eseményt vagy szűkebb időszakot tekinthetjük a római császárkor végének, egyben a kora középkor kezdetének. Néhány kutató korabeli forrásokra hivatkozva a 378-as hadrianopolisi csatát tartja fordulópontnak, mert ez volt a barbárok első jelentős győzelme a rómaiak fölött és emiatt kerülhetett sor a római történelem legsúlyosabb következményekkel járó szerződésének megkötésére 382-ben. Meghatározó eseménynek tekinthető a Római Birodalom területének kettéosztása is 395-ben, de ez a közigazgatási és adminisztratív megosztottság már Theodosius halála előtt is fennállt, ráadásul alkotmányos értelemben nem beszélhetünk két önálló birodalom kialakulásáról, mert később számos esetben megnyilvánult még az összetartozás és a közös kormányzás gyakorlata.

Római hadiállás a hadrianopolisi csata végén

A két birodalomrész ugyan külön hadsereggel és császári székhellyel rendelkezett, de gyakran együtt léptek fel a barbár betörésekkel szemben, közös volt többek között a fizetőeszközük, az adórendszerük, a vallásuk és az egyházi szervezetük is, ugyanakkor a birodalom kettéválása egyértelműen jelezte az államszervezet meggyengülését.

A római nép nyugati birodalma, amit a Város alapításától számított 709-dik évben az augustusok közül elsőként Octavianus Augustus kezdett irányítani, ezzel az Augustulusszal együtt leáldozott az előtte hivatalban lévő császárok uralkodásának az 522-dik esztendejében. Ezután Rómát és Italiát a gótok királyai tartották a kezükben.
(Iord., Get. 243.)

Odoacer lemondatja Romulus Augustulust

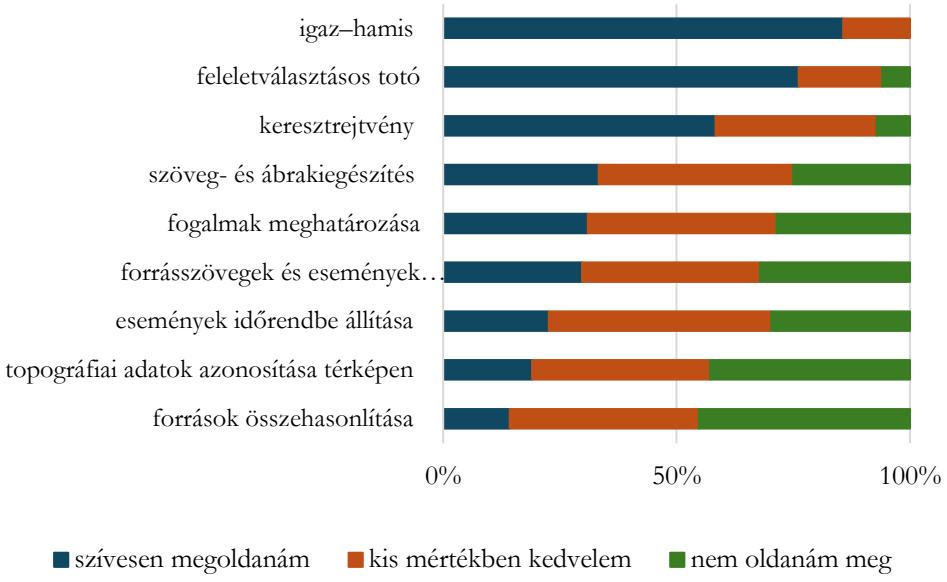
A nyugati történeti hagyományban a legtöbb 19–20. századi kutató a késő császárkor krónikásaira hivatkozva a Nyugatrómai Birodalom szétesésének évét, 476-ot tartotta korszakhatárnak, valójában Romulus Augustulus trónfosztásának nem volt ekkora jelentősége. Az utolsó törvényesen regnáló nyugati császár, Iulius Nepos csak 480-ban fejezte be uralkodását, ráadásul 476-ban valójában csak Italia került a barbárok kezére, a többi nyugati rész már korábban kicsúszott a római uralom alól. 480-tól a nyugati területek is a gazdaságilag és katonailag jóval erősebb Keletrómai Birodalom császárainak fennhatósága alá tartoztak, ezt pedig a legtöbb germán uralkodó is elismerte. Mindez azonban nem indokolja, hogy a Nyugatrómai Birodalom szétesését ne tartsuk jelentős eseménynek, és erre hivatkozva kisebb figyelmet szenteljünk azoknak a betelepülő barbároknak, akik sok szempontból a római világ folytatóinak számítanak.

Több modern kutatás foglalkozik azzal, hogy a barbár migráció valójában a nyugatrómai területek bukását (*fall*) okozta, vagy inkább átalakította (*transformation*) a római örökséget.

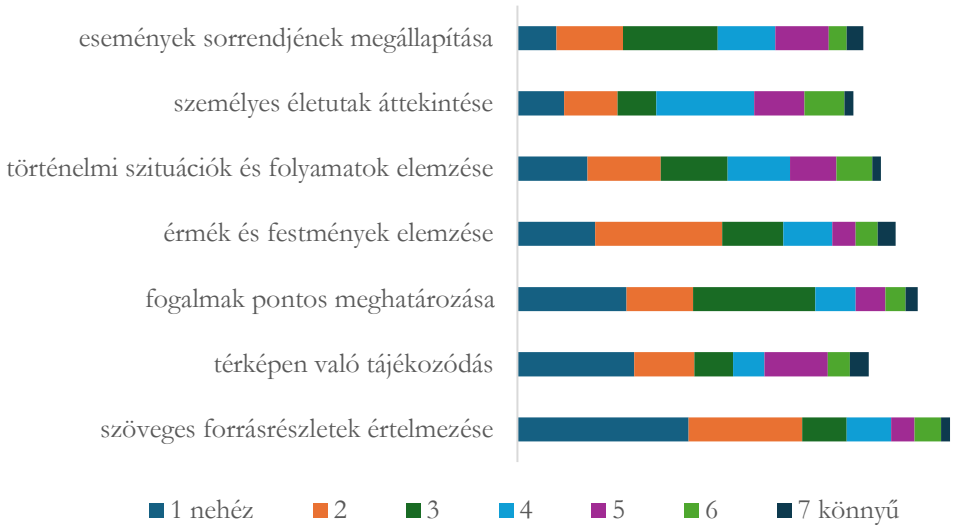
[17] ZSINKA László (2015): Középiskolai történelem tankönyveink ókor- és középkorképe. In: *Tanulmányok a tudós tanárképzés műhelyeiből*. Szerk. KÁROLY Krisztina – PERJÉS István. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 332–340. https://www.eltereader.hu/media/2016/01/Tanulmanyok_READER.pdf (Letöltés: 2025. október 14.)

A projekt tervezésekor szükségesnek látszott annak a felmérése is, hogy mennyire kedvelik a diákok az egyes feladattípusokat, és melyek azok a feladványok, amelyeket szívesen oldanának meg a készülő kiadványban. A legnépszerűbbnek az egyszerűségük miatt a kevesebb tudást igénylő igaz–hamis feladat (86%), a feleletválasztásos totó (76%) és a keresztrejtvény (58%) bizonyult, a források összehasonlítását (14%) és eseményekkel való összekapcsolását (30%), a topográfiai adatok azonosítását (19%) és a fogalommeghatározást (31%) azonban kevésbé kedvelik a diákok. A feladatok összeállításánál azt is érdemes figyelembe vennünk, hogy milyen típusú feladatok megoldása jelent nehézséget a tanulók számára. A válaszadók a szöveges forrásrészletek értelmezését (1.), a térképen való tájékozódást (2.) és a fogalmak pontos meghatározását (3.) értékelték a legnehezebbnek, vagyis az előző kérdésre adott válaszelemek közül pontosan azokat a feladattípusokat, amelyeket kevésbé szívesen oldanának meg.

10. ábra: Mennyire kedveled az alábbi feladattípusokat?



11. ábra: Milyen típusú feladat megoldása jelent számodra nehézséget?



A kiadvány a késő római kor feldolgozásával jó lehetőséget biztosít arra, hogy nagyobb figyelmet fordítsunk a problémát jelentő feladattípusok gyakorlására, a szövegértési kompetencia és a topográfiai ismeretek fejlesztésére, ezért a legnépszerűbb feladatokon kívül szerepelnek fogalom- és személykereső, forrásokat összehasonlító és forrásszövegeket az eseményekhez kapcsoló vagy topográfiai adatokat beazonosító feladványok, jó néhány esetben pedig eseményeket kell időrendbe állítani, megállapításokat csoportosítani, számadatokat azonosítani vagy szöveget és ábrát kiegészíteni. A feladatok legfontosabb célja a főszövegben és a források alapján kikövetkeztethető megállapítások rögzítése, elmélyítése és ismétlése, de a történelmi gondolkodás fejlesztése érdekében tartalmuk nem feltétlenül kapcsolódik a klasszikus szaktárgyi elemekhez, inkább tantárgyközi területekhez illeszkedve a megértés és a felismerés élményét kívánják nyújtani a diákoknak.[18]

A témák feldolgozását számos térkép (például barbár támadások, a birodalom helyzete az V. század második felében, Gallaecia városai), tárgyi lelet és művészeti alkotás (például uralkodókhoz kapcsolódó solidusok és tremissisek, diptychonok és domborművek ábrázolásai, ismert hazai és külföldi festők alkotásai, korabeli metszetek és modern ábrázolások, nyugati krónikák és a Képes Krónika miniatúrái) teszi még

[18] A képességfejlesztő feladatok oktatásban betöltött szerepéről bővebben lásd: KAPOSI József (2017): A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok. *Történelemtanítás, (LII.) Új folyam VIII. évf.* 1-2. sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/kaposi-jozsef-a-tortenelmi-gondolkodas-es-a-kepessegfejleszto-feladatok-08-01-03/ (Letöltés: 2025. március 5.)

szemléletesebbé és szórakoztatóbbá, segítve ezzel a korszakhoz kapcsolódó képanyag értelmező elemzését, amelyet a diákok az előzetes felmérés alapján közepesen nehéz feladatnak értékeltek.

Nagy dilemmát okozott, hogy a latin szakkifejezéseket lefordítsam-e a szövegben és a forrásokban, végül az egységesség és a tudományos írásmód elveit követve ezek megmaradtak eredeti formájukban, így bővítve a diákok szaktudását és nyelvi kompetenciáit, szükség esetén azonban kis keretes részben sor került az értelmezésükre. A kötet végén szerepel a feladatok megoldókulcsa, a további tájékozódást a válogatott és felhasznált irodalom, valamint a képek forrásjegyzéke segíti. A szakmai partner elvállalta a könyv lektorálását, tanácsait a szerkesztés folyamatában és a kézirat lezárása előtt felhasználtam a végső változat kialakításához. Hasonlóképpen a diákokat is bevontam a még nem véglegesített forrásgyűjtemény tesztelésébe és a feladatok kipróbálásába, javaslataikat szintén figyelembe vettem a könyv összeállításakor.

6. A projekt eredményei és értékelése

A csaknem egy éves munkafolyamat eredményeképpen 2024 végén megjelent a *15 kérdés a késő római korból* című forrás- és feladatgyűjtemény. A tervezett digitális változat bárki számára elérhető az iskola honlapján, de kis példányszámban nyomtatott formában is kiadásra került.[19] A könyvről készült beszámolót és a projekt eredményeit disszeminátuk Csongrád–Csanád vármegye 36 középiskolájának, a link elérhetőségét 18 szegedi, 2 hódmezővásárhelyi, 2 csongrádi, 3 szentesi, 4 makói, 1 kisteleki, 1 mórahalmi – és határontúli kapcsolatainkra alapozva – 2 szabadkai, 2 zentai és 1 aradi középiskola történelemtanárainak juttattuk el, hogy a produktumot használhassák saját iskolai gyakorlatukban, kérdéseikkel és észrevételeikkel pedig a szerzőhöz fordulhatnak. A kollégák visszajelzéseikben arról számoltak be, hogy örömmel fogadták a késő ókor feldolgozásához kapcsolódó kiadványt, amely segítheti a mindennapi oktató munkájukat abban, hogy a források elemzésével és a feladatok megoldásával élményszerűek legyenek a korszakkal foglalkozó tanítási óráik is, egyúttal biztattak további hasonló kiadványok összeállítására.

[19] SZÉLL Gábor (2024): *15 kérdés a késő római korból. Forrás- és feladatgyűjtemény.* Szeged. ISBN 978-615-02-1640-9. A digitális változat elérhetősége: https://www.bjg.hu/wp-content/uploads/2024/12/15-kerdes-2024.pdf (Letöltés: 2025. március 10.)

12. ábra: A kiadvány címlapja

A forrás- és feladatgyűjtemény összeállításában részt vevő diákok kifejezetten nyitottak és motiváltak voltak a munkafolyamat során. Saját érdeklődési körüknek és képességeiknek megfelelően választhatták ki, milyen feladatra vállalkoznak, a tevékenységek elvégzése közben alaposan áttekintették és bővíthették a késő római korra vonatkozó történelmi ismereteiket. A célirányosan meghatározott részfeladatokat nemcsak egyénileg, hanem több szintű kooperációban, páros és csoportmunkában teljesítették. A folyamat során törekedtünk a tanulók önálló munkavégzésének

biztosítására, de mindvégig jellemző volt a pedagógusi jelenlét és a külső segítségnyújtás is.[20] A tevékenységek felosztására a tanítási órák egy részén és az óraközi szünetekben volt lehetőség, az elvállalt feladatok megvalósítására esetenként délutáni szakkörön került sor, de döntő részüket otthon végezték el és online formában osztották meg a projekt szereplőivel.

A munkafolyamat végén a diákokkal összegeztük a megszerzett tapasztalatokat és értékeltük a közös munka nehézségeit. A középiskolai tanulók érdekesnek találták a képi forrásokat, amelyek jól kiegészítik a főszöveget, a kiválasztott forrásrészletek pedig megfelelően segítik az értelmezést a bennük szereplő információkkal. A feladatok közül az egyszerűbben megoldható keresztrejtvények és szövegkiegészítős feladványok voltak a legnépszerűbbek. A legtöbben úgy értékelték, hogy a kérdések előzetes áttekintése után jobban tudtak figyelni a szövegek értelmezésére. Mivel nem minden választ lehetett egyszerűen kikeresni a szövegekből vagy a forrásrészletekből, a megoldások megtalálásához kreativitásra és logikus gondolkodásra volt szükség. A kiadványt az osztatlan tanárképzésben részt vevő hallgatók is használni kezdték egyetemi tanulmányaik alatt. Véleményük alapján a feladatok jó mintát adnak egy-egy téma feldolgozásához, a játékos és élményszerű tanításhoz. Hasznosnak találták a forrásrészleteket, a fejezetek témája szerintük kellően felkelti az olvasók figyelmét és segíti a tananyag feldolgozását.

A kiadvány felépítése és pedagógiai célkitűzései megfelelően illeszkednek 2020-as NAT-ban szereplő specifikus jellemzőkhöz. Az elvont fogalmi gondolkodás jelentőségének növelésével a középiskolai történelemtanításban nagy szerepet kap a történelmi források feldolgozása és értelmezése, valamint az ehhez kapcsolódó problémamegoldó, elemző gondolkodás. A hangsúlyt jelentő gazdasági és társadalmi változások, a politikai modellek és világképek bemutatása pragmatikusan megjelenik a kötet egyes fejezeteiben. A történelmi gondolkodáshoz kapcsolódó, a történelmi szituációkban megjelenő empátia fejlesztése és az egyes személyiségek cselekvésének elemzése egyaránt helyet kap a résztémák kidolgozásában.[21]

---

[20] A csoportmunka és a kooperatív tanulás jellemzőiről és megszervezéséről bővebben lásd: NÉMETH Anikó (2019): *Csoportos oktatási módszerek, oktatástechnikai eszközök és munkaszervezési formák.* https://eta.bibl.u-szeged.hu/2071/1/EFOP343_AP6_ETSZK_olvas%C3%B3lecke_N%C3%A9meth_Anik%C3%B3_Csoportos%20oktat%C3%A1si%20m%C3%B3dszerek_20190421_5.pdf (Letöltés: 2025. március 5.)

[21] A történelmi gondolkodáshoz kapcsolódó feladatokról bővebben lásd: KOJANITZ László (2018): A történelmi gondolkodás fejlesztése az Újgenerációs tankönyvekkel. *Történelemtanítás, (LII.) Új folyam VIII. évf.* 3-4. sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/05/kojanitz-laszlo-a-tortenelmi-gondolkodas-fejlesztese-az-ujgeneracios-tankonyvekkel-08-03-02/ (Letöltés: 2025. március 5.)

A forrás- és feladatgyűjteményt humán tagozaton és az emelt szintű történelemérettségire felkészítő órákon egyaránt nagy hatékonysággal használhatjuk. A 2020-as NAT alapján bevezetett mélységelvű témafeldolgozáshoz jó lehetőséget biztosít a kiadvány bármelyik, szabadon választott fejezete, fejlesztve ezzel a diákok történelmi gondolkodását és más kulcskompetenciáit.[22] A tanulási kompetenciák a történelmi információk keresésével, forráskritikával és a következtetések levonásával fejlődhetnek, a kommunikációs kompetenciák a források feldolgozásában és a történelmi problémákról folytatott beszélgetésekben jelennek meg. A matematikai gondolkodáshoz kapcsolódó kompetenciák a problémák azonosításában, a magyarázatok és következtetések megfogalmazásában mutathatók ki, a személyes és társas kapcsolati kompetenciák pedig a történelmi életutak megismerésével, az egyes élethelyzetekben megnyilvánuló magatartásformák megfigyelésével fejleszthetők.

7. Diákkonferencia szervezése

A késő római kor tanulmányozására alkalmas lehet egy olyan diákkonferencia megszervezése is, amelynek során a projekt látványos zárásaként maguk az érdeklődő diákok végeznek önálló kutatómunkát egy általuk választott témában, ennek eredményét pedig egy meghatározott időkeretben, prezentációval kísért előadáson mutatják be a közönség előtt. A *Fejezetek a késő római korból – Diákkonferencia a 4–5. század történelméről* című programban bármilyen témát lehetett választani, ami a korszakhoz kapcsolódik (például fontosabb személyek, események, érdekességek). Az esemény meghirdetése egy figyelemfelhívó plakát segítségével az iskola szokásos platformjain és történelemórákon történt, a kezdeményezéshez két kolléga és jó néhány diák azonnal csatlakozott, így már a konferencia előtt 2 hónappal elkezdődhetett a témák kiválasztása és az előadások anyagának összeállítása.

[22] A kulcskompetenciák részletes értelmezéséről lásd: KATONA Nóra (2020): *Kiemelt kompetenciaterületek – NAT 2020*. https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/05/kiemelt-kompetenciateruletek.pdf (Letöltés: 2025. március 5.)

13. ábra: A diákkonferencia plakátja

A 14 előadó között volt reál és humán tagozatos diák, illetve kisgimnazista is, szerteágazó érdeklődésük és különböző tanulási képességeik ellenére összekötötte őket a történelem iránti nyitottság. A tanulók leginkább az ókori eseménynaptárból és a forrás- és feladatgyűjteményben feldolgozott kérdéskörökből merítették az ötleteiket, törekedtek az érdekes és változatos témák kiválasztására. Az előadók egy része uralkodói portrékat mutatott be (például Constantinus, Julianus, Theodosius, Petronius Maximus, Romulus Augustulus), más részük a Római Birodalomban élő barbár népek szerepét (például vizigót és vandál fosztogatások) és a hadsereg működését vizsgálta (például Hadrianopolis), de hallhattunk városbemutatást (például Bizánc, Róma) és irodalomtörténeti érdekességeket is (például A láthatatlan ember).

A felkészülés folyamatában megtaníthattuk a diákokat arra, hogyan kell egy adott témához szakirodalmat gyűjteni és a megszerzett információkat látványos formában elrendezni. Az előadások azonos szempontok alapján épültek fel, a téma rövid bemutatása és történelmi jelentőségének kiemelése után az érdekességeken átívelő prezentációt képekkel és kulcsszavakkal illusztrálták, végül sor került minden téma utóéletének és mai megítélésének az ismertetésére, illetve a felhasznált források és linkek feltüntetésére is. A diákok a konferencián fejből, rövid vázlat segítségével fejtették ki a

gondolataikat, a legtöbben egyénileg, néhányan párba szerveződve tartották meg a beszámolót. Az előadók ügyesen alkalmaztak topográfiai, művészeti és numizmatikai ábrázolásokat a magyarázat során, gyakran utaltak irodalmi és nyelvészeti vonatkozásokra, néhányan történeti forrásokat is bevontak a témájukkal kapcsolatos elemzésbe.

A program megszervezése során ügyeltünk az optimális környezetkialakítására is: a diákok megjelenése az alkalomhoz illően elegáns volt, ültetőkártyákkal, 7-8 perces időkerettel, emléklapokkal és összekötő moderátori szövegekkel idéztük fel a klasszikus konferenciák hangulatát. A rendezvényre az előadók meghívhattak néhány barátot vagy családtagot, de a konferencia nemcsak az iskola diákjai és tanárai számára volt nyitott, hanem helyet kapott a Hódmezővásárhelyi Tankerületi Központ *Innováció a tehetséggondozásban* című programsorozatában is, melynek keretében más intézményekből is érkeztek hozzánk érdeklődő pedagógusok a jó gyakorlat megtekintésére.[23]

Az előadó diákok egy részének már voltak tapasztalatai a projekt előző szakaszából, jó néhányan részt vettek az ókornaptár összeállításában és a forrás- és feladatgyűjtemény elkészítésében is. Erősségeiket és hiányosságaikat így több alkalommal felmérhettük, az éppen kihívást jelentő célokat és a hozzájuk kapcsolódó módszereket menet közben elemeztük, a folyamatos visszajelzések önfejlesztésre és kitartásra ösztönözték a résztvevőket.[24]

A konferencia után arra kértem a diákokat, hogy értékeljék egy anonim kérdőív segítségével saját munkájukat és a megszerzett tapasztalatokat. A legnagyobb nehézséget számukra a határidők betartása, a megfelelő időbeosztás és az előadásra szánt időkeret figyelembe vétele jelentette, néhány témához kevés szakirodalom és képi forrás állt rendelkezésre, esetenként szükség volt angol nyelvű tanulmányok feldolgozására is. A legtöbb diák úgy értékelte, hogy a korábbiakhoz képest magabiztosabban, nagyobb koncentrációval tudta bemutatni a témáját, néhányan a konferencia közben tanulhatták meg másoktól, hogy egy jól elkészített prezentáció és az érdekességek beépítése mennyivel tartalmasabbá teheti az előadást. A tanulók bevallásuk szerint büszkék voltak arra, hogy érdekes, korábban általuk kevésbé ismert témát választottak, amelyet igényesen elkészített ppt segítségével és a szemkontaktust megtartva mutattak be a közönségnek. A fejlesztő értékelés alapján a legtöbben gyűjtöttek volna még szakirodalmat a témájukhoz, több időt szántak volna az előadás összeállítására és a

[23] A diákkonferenciáról készült beszámoló: https://www.bjg.hu/index.php/2025/03/28/okortorteneti-konferencia-a-batsanyiban/ (Letöltés: 2025. március 28.)

[24] A fejlesztő értékelés elméleti hátteréről lásd: BOGNÁR Mária (2006): A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle, 56. évf.* 3. sz.19-26. https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-fejleszto-ertekeles-osztalytermi-gyakorlata (Letöltés: 2025. március 5.)

magyarázatok memorizálására, de szükségesnek érzik az előadásmódjuk fejlesztését és a lámpaláz leküzdését is.

A diákkonferencián elhangzó előadások tehát a korábbi produktumokkal összhangban nemcsak a történettudomány és a késő római kor népszerűsítésére adtak lehetőséget, hanem fejlesztették a referálók előadói képességeit, miközben saját kortársaik felé közvetlen és hiteles tudásátadást biztosítottak. A diákok a felkészülés során különleges élményként élték meg az egymástól való tanulást, a kreativitást igénylő részfeladatok önkifejezési lehetőséget nyújtottak számukra, az egyéni igények alapján megvalósított differenciálás pedig minden résztvevő számára személyre szabott tanulási útvonalakat biztosított. A program megszervezésével nemcsak a késő római kor új szempontú feldolgozása vált lehetővé, hanem a felkészítő pedagógusok szerepe is megváltozott: a konzultációk alkalmával facilitátorként segítették a tanulói munkát, a tervezés szakaszában a pedagógusi kreativitás kapott teret, a motivált tanulókkal való együttműködés pedig komplettebb pedagógiai élményt eredményezett számukra.

IRODALOM

ANGI János et al. (1999): *Európa a korai középkorban (3–11. század).* University Press, Debrecen.

BOGNÁR Mária (2006): A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle, 56. évf.* 3. sz. 19-26. https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-fejleszto-ertekeles-osztalytermi-gyakorlata (Letöltés: 2025. március 5.)

BORHY László (2003, szerk.): *Római történelem. Szöveggyűjtemény.* Osiris Kiadó, Budapest.

BORZSÁK István (1997, szerk.): *Római történeti chrestomathia.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

BRANDT, Hartwin (2006): *Az ókor alkonya. A kései Római Birodalom története.* Ford. PATARICZA Dóra. Corvina, Budapest.

ÉRSEK Attila (2020): A kritikai gondolkodás szerepe és ismérvei a történelemtanításban. Egy kvalitatív kutatás összegzése. *Történelemtanítás, (LV.) Új folyam XI. évf.* 1-2. sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2020/05/ersek-attila-a-kritikai-gondolkodas-szerepe-es-ismervei-a-tortenelemtanitasban-11-01-05/ (Letöltés: 2025. március 5.)

GESZTELYI Tamás – VARGA Teréz (2007, szerk.): *Római polgárok és uralkodók képi üzenetei.* Egyetemi Kiadó, Debrecen.

GÖNCZÖL Enikő (2022): *Az elvont történelmi fogalmak tanítása.* https://tte.hu/wp-content/uploads/2022/10/GE_elvont-fogalmak_modszertani-cikk_vegleges.pdf (Letöltés: 2025. március 5.)

GRANT, Michael (1996): *Róma császárai.* Ford. BORHY László. Corvina, Budapest.

GRÜLL Tibor (2021): Az ókor alkonya. A NAT 2020 és az új gimnáziumi történelemtankönyv ókori fejezeteinek elemzése. *Iskolakultúra, 31. évf.* 1. sz. 68–85. https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/issue/view/1811 (Letöltés: 2025. október 14.)

HAVAS László – HEGYI W. György – SZABÓ Edit (2007): *Római történelem.* Osiris Kiadó, Budapest.

HYDATIUS*: Chronica.* Ford. SZÉLL Gábor (2013). In: Késő római szöveggyűjtemény. Szerk. SZÉKELY Melinda – ILLÉS Imre Áron. JATEPress, Szeged, 347–400.

IORDANES*: Getica. A gótok eredete és tettei.* Ford. KISS Magdolna et al. (2005). L'Harmattan, Budapest, 43–105.

IORDANES: *Romana. Az idők rövid összefoglalása, avagy a római nép eredete és tettei.* Ford. HORVÁTH Szilvia (2014). Rippl-Rónai Múzeum – GéniaNet, Kaposvár–Pécs.

KAPOSI József (2017): A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok. *Történelemtanítás, (LII.) Új folyam VIII. évf.* 1-2. sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/kaposi-jozsef-a-tortenelmi-gondolkodas-es-a-kepessegfejleszto-feladatok-08-01-03/ (Letöltés: 2025. március 5.)

KATONA Nóra (2020): *Kiemelt kompetenciaterületek – NAT 2020.* https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/05/kiemelt-kompetenciateruletek.pdf (Letöltés: 2025. március 5.)

KATUS László (2014): *Európa története a középkorban.* Kronosz, Pécs.

KLANICZAY Gábor (2005, szerk.): *Európa ezer éve: a középkor.* Vol. I. Osiris, Budapest.

KOJANITZ László (2018): A történelmi gondolkodás fejlesztése az Újgenerációs tankönyvekkel. *Történelemtanítás, (LII.) Új folyam VIII. évf.* 3-4. sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/05/kojanitz-laszlo-a-tortenelmi-gondolkodas-fejlesztese-az-ujgeneracios-tankonyvekkel-08-03-02/ (Letöltés: 2025. március 5.)

KOJANITZ László (2021): A tevékenység- és képességcentrikus történelemtanítás. In: *A történelmi gondolkodás fejlesztése.* Belvedere Meridionale, Szeged, 15–19.

KRAWCZUK, Aleksander (2008): *Római császárnék.* Ford. DÁVID Csaba. Lazi Könyvkiadó Kft., Szeged.

MEZEY László (1986, szerk.): *Róma utódai. Szemelvények középkori krónikákból.* Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.

NÉMETH Anikó (2019): *Csoportos oktatási módszerek, oktatástechnikai eszközök és munkaszervezési formák.* https://eta.bibl.u-szeged.hu/2071/1/EFOP343_AP6_ETSZK_olvas%C3%B3lecke_N%C3%A9meth_Anik%C3%B3_Csoportos%20oktat%C3%A1si%20m%C3%B3dszerek_20190421_5.pdf (Letöltés: 2025. március 5.)

NÉMETH György (1998, szerk.): *Ércnél maradóbb… A görög és római történelem forrásai.* Corvina, Budapest.

NÉMETH György (2011, szerk.): *Görög-római szöveggyűjtemény. A görög és római történelem forrásai.* Osiris, Budapest.

NÉMETH György – HEGYI W. György (2011): *Görög–római történelem.* Osiris, Budapest.

OROSIUS*: Világtörténelem hét könyvben a pogányok ellen.* Ford. FEHÉR Bence (2019). Attraktor, Máriabesnyő–Gödöllő.

SEVILLAI Izidor*: A gótok, vandálok és szvévek története.* Ford. SZÉKELY Melinda (2008). Egyetemi Kiadó, Szeged, 27–66.

SZABÓ György (1997): *Római történetírók.* Polis, Kolozsvár.

SZÉKELY Melinda – ILLÉS Imre Áron (2013, szerk.): *Késő római szöveggyűjtemény.* JATEPress, Szeged.

SZÉLL Gábor (2021): *Küzdelem barbárok és eretnekek ellen Hydatius Chronicájában.* JATEPress, Szeged.

SZÉLL Gábor (2024): *15 kérdés a késő római korból. Forrás- és feladatgyűjtemény.* Szeged. https://www.bjg.hu/wp-content/uploads/2024/12/15-kerdes-2024.pdf (Letöltés: 2025. március 10.)

TOMPA Szandra – GACSAL Dóra (2021): Hová tűntek a rabszolgák? – Az ókori Róma témaköre általános iskolai tankönyvekben. *Újkor.hu.* máj. 20. https://ujkor.hu/content/hova-tuntek-a-romai-rabszolgak-az-okori-roma-temakore-altalanos-iskolai-tankonyvekben (Letöltés: 2025. október 14.)

TUNNUNAI Victor: *Chronica (444–565).* Ford. SZÉLL Gábor (2008). Documenta Historica 80. JATEPress, Szeged, 13–50.

ZSINKA László (2015): Középiskolai történelem tankönyveink ókor- és középkorképe. In: *Tanulmányok a tudós tanárképzés műhelyeiből.* Szerk. KÁROLY Krisztina – PERJÉS István. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 332–340. https://www.eltereader.hu/media/2016/01/Tanulmanyok_READER.pdf (Letöltés: 2025. október 14.)

TÖRTÉNELEMTANÍTÁS
online történelemdidaktikai folyóirat

(LX.) Új folyam XVI. 3-4. szám 2025.

DOI: 10.71011/Torttan.2025.3-4.05

HORVÁTH CSABA SÁNDOR – KESZTE LEVENTE

Nemzeti történelmi eseményekkel kapcsolatos tanulói vélekedések és az információszerzés módjai egy vidéki általános iskolában

Esettanulmány

Absztrakt
A tanulmány célja annak bemutatása, miként közvetíthetők a magyar történelem meghatározó eseményei tárgyilagosan és élményszerűen. A kutatás feltárja a nemzeti identitás magyar sajátosságait, kitér a nemzeti kisebbségek történelmi szerepére, valamint elemzi a Nemzeti alaptanterv történelem kerettantervének kompetenciáit és célkitűzéseit. Az empirikus vizsgálat egy vidéki általános iskola 6. osztályos tanulóira irányult, kérdőív és interjú módszerek alkalmazásával: a zárt végű kérdéseket tartalmazó kérdőív gyors és egyértelmű válaszadást tett lehetővé a diákok számára, míg a nyitott kérdésekkel készített interjúk mélyebb betekintést adtak a történelemtanárok gondolkodásába. Az eredmények szerint a tanulók történelmi ismereteinek elsődleges forrása az iskolai tananyag, a családi történetek kiegészítő szerepet töltenek be, a közösségi médiában megjelenő történelmi tartalmak azonban sem érzelmi, sem intellektuális hatást nem váltanak ki belőlük. A vizsgált történelmi események többsége, valamint a családi történetek iránt érdeklődést és együttérzést mutattak, ami arra utal, hogy az iskolai oktatás hatékonyan közvetíti a múlt értékeit és segíti az érzelmi azonosulást.

Kulcsszavak: nemzeti identitás, történelemtanítás, közösségi média és történelem, tanulói attitűd, családi történetek

Students' opinions on national historical events and ways of obtaining information in a rural elementary school

Case study

Abstract
The aim of the study is to show how the defining events of Hungarian history can be conveyed in an objective and engaging manner. The research explores the specific characteristics of Hungarian national identity, discusses the historical role of national minorities, and analyzes the competencies and objectives of the history curriculum framework of the National Core Curriculum. The empirical study focused on sixth-grade students at a rural elementary school, using questionnaires and interviews: the closed-ended questions in the questionnaire allowed students to respond quickly and clearly, while the open-ended questions in the interviews provided deeper in sight into the thinking of history teachers. According to the results, the primary source of students' historical knowledge is the school curriculum, with family stories playing a supplementary role, while historical content appearing in social media does not evoke any emotional or intellectual response in them. The majority of the historical events examined, as well as family stories, elicited interest and empathy, suggesting that school education effectively conveys the values of the past and facilitates emotional identification.

Keywords: national identity, history education, social media and history, student attitudes, family stories

Bevezetés

Az iskolai történelemtanítás célja napjainkban már nem csupán a történelmi tények és évszámok ismeretének közvetítése, hanem a tanulók történelmi gondolkodásának, kritikus szemléletének és nemzeti önazonosságának fejlesztése is. A történelmi múlt értelmezése és megértése hozzájárul ahhoz, hogy a diákok képesek legyenek összefüggéseket felismerni, saját helyüket meghatározni a társadalomban, és tudatosan viszonyulni a nemzeti közösség múltjához.

A fiatalok történelmi tudata azonban nem kizárólag az iskolai oktatás hatására formálódik. A családi történetek, a kortársi beszélgetések, a média és a digitális környezet egyaránt befolyásolják, hogyan látják a múlt eseményeit. A közösségi média platformjai ma már a történelemértelmezés egyik leggyakoribb színterévé váltak, ahol a tanulók különböző – gyakran egymásnak ellentmondó – tartalmakkal találkoznak. Ez új kihívásokat jelent az iskolai nevelés számára, hiszen a pedagógusok feladata az, hogy

segítsék a tanulókat a hiteles információk felismerésében és a források kritikus értékelésében.

A tanulók saját érdeklődése és érzelmi elköteleződése mellett a család és az iskola is kulcsszerepet játszik abban, hogy miként viszonyulnak a történelmi eseményekhez. Az érzelmi elköteleződés támogatja a megértést, a személyes kötődés viszont fokozhatja a nemzeti identitás fejlődését. Mindez arra utal, hogy a történelem oktatásának sikerességét nem csupán a tudás átadása, hanem az élményalapúság, az interaktív technikák és a diákok önálló gondolkodása is befolyásolja.

A jelen munka egy esettanulmány keretében vizsgálja, hogyan gondolkodnak a 12 éves, 6. osztályos tanulók a magyar történelem meghatározó eseményeiről, milyen forrásokból szerzik ismereteiket, és milyen érzelmi viszonyt alakítanak ki a nemzeti múlttal kapcsolatban. A kutatás egy vidéki általános iskolában zajlott, kérdőíves és interjús módszerekkel. A választott korosztály különösen alkalmas az ilyen típusú vizsgálatra, hiszen a tanulók már képesek értelmezni a történelmi folyamatokat és véleményt formálni, ugyanakkor gondolkodásuk és identitásuk még formálódóban van.

A kutatás négy fő területre irányult:

- a tanulók történelmi információszerzési forrásaira,
- a családi történetek és személyes narratívák szerepére,
- az iskolai történelemtanítás hatásaira és
- a digitális és közösségi média befolyására.

A konkrét kutatási kérdések, valamint a vizsgálat feltételeinek ismertetése a kutatásmódszertani fejezetben kerülnek bemutatásra.

A kutatás módszertani háttere

Az írás esettanulmány, amely alapvetően a kvalitatív módszertani eszköztárhoz tartozik. Az esettanulmány középpontjában nem a kauzális viszony vagy az általánosítási szándék, hanem a jelentéstartalmak, jelentésalkotó folyamatok feltárása, illetve az egyedi, ritka események megértése áll. Általában az esetek specialitásának hangsúlyozása a cél, nem az általános vonások kiemelése.[1]

Öt hipotézis került felállításra jelen kutatás esetében:

- H1. A 12 éves tanulók történelmi ismeretei nem kizárólag az iskolai oktatásból származnak, hanem jelentős mértékben kiegészülnek informális forrásokból – különösen a családi történetekből és a digitális médiából.

[1] TAKÁCS Flóra (2017): Az esettanulmány mint módszertan a szociológiában. *Szociológiai Szemle*, *27. évf.* 1. sz. 126–127.

- H2. A családi narratívák jelenléte és gyakorisága erősíti a tanulók érzelmi kötődését a nemzeti múlt eseményeihez, míg hiányuk csökkenti az érdeklődést és a személyes kapcsolódást a történelem iránt.
- H3. Az iskolai történelemtanítás módszertani sokszínűsége (beszélgetés, vizuális és élményszerű feldolgozás, tanári magyarázat) pozitívan hat a történelmi események megértésére és a tanulói bevonódásra, de a hatás mértékét befolyásolja a pedagógus személyisége és a tanórák légköre.
- H4. A közösségi és digitális média felületein megjelenő történelmi tartalmak befolyásolják a tanulók történelemképét, azonban a diákok csak korlátozott mértékben képesek ezek hitelességét megítélni.
- H5. A tanulók történelmi szemléletét egyaránt formálják a formális (iskolai) és informális (családi, médiai) hatások, de ezek között nincs mindig összhang, ami eltérő érzelmi viszonyokat és értelmezéseket eredményezhet ugyanazon események kapcsán.

Annak érdekében, hogy az esettanulmány során mennyiségi (statisztikai) adatokat és minőségi információkat is gyűjthessünk és elemezhessünk, kvantitatív és kvalitatív vizsgálati technikát egyaránt alkalmaztunk. A kérdőív esetében a kutatási mintát 51 diák alkotta, akik a Győr-Moson-Sopron vármegyei Beledi Általános Iskola 6. osztályos (12 éves) tanulói közül kerültek ki.

Az esettanulmány során alkalmazott kérdőív zárt kérdéseket tartalmazott, amelyek egy része skálaalapú (1–5-ös értékelő skála), más része pedig választó típusú kérdés volt. A kérdőív négy nagyobb kérdéscsoport köré épült: a tanulók történelmi ismeretszerzésének forrásai különös tekintettel az iskolai tanórákra, a családi történetekre és a digitális médiára; a történelmi eseményekhez való érzelmi viszonyulás; a közösségi médiában találkozott történelmi tartalmak értékelése; az iskolai történelemoktatás hitelességének tanulói megítélése. A kérdőív célja az volt, hogy átfogó képet adjon arról, milyen forrásokból és milyen módon alakul ki a 12 éves tanulók történelemszemlélete, illetve hogyan kapcsolódnak érzelmileg a magyar történelem meghatározó eseményeihez.

A kiválasztási minta azért ezt a korosztályt célozta meg, mert ebben a korosztályban a tanulók tudják értelmezni a múltban történteket. A történelmi tényeket szülőktől, nagyszülőktől, tanároktól hallották és ezek befolyásolták véleményük kialakulását. Az életkori sajátosságok miatt a történelmi eseményekhez való viszonyuk még formálható, ami lehetővé teszi a családi narratívák és oktatási módszerek hatásának vizsgálatát. A gyerekek ebben a korban erős érzelmi kötődéseket alakíthatnak ki a történetekhez, mint például hősök és fontos események.

A kérdőív kitöltése iskolai keretek között, egy történelemóra alkalmával felügyelet mellett zajlott le, így a kutató és a pedagógus is jelen volt az adatfelvételnél 2025. február 14-én.

A kvalitatív adatgyűjtésben két történelemtanár vett részt, akik eltérő szakmai tapasztalataik alapján kerültek kiválasztásra: egy pályakezdő és egy több évtizedes gyakorlattal rendelkező pedagógus, hogy a vizsgálat betekintést nyújtson az eltérő tanítási gyakorlatokba és nézőpontokba. Az interjúkat személyesen, Beleden vettem fel 2025. február 14-én, nyugodt iskolai környezetben. A beszélgetések félig strukturáltak voltak: az interjú előre megfogalmazott kérdéseket alkalmazott, de teret engedett a tanárok saját narratíváinak és kiegészítéseinek is. Az interjúk a Beledi Általános Iskola történelem tantermében készültek külön-külön a pedagógusokkal. A meghallgatás időtartama körülbelül 15–20 perc volt. Az interjúkról kézirat készült.

Nemzeti identitás elméleti keretei és magyar sajátosságai

A nemzeti identitás dinamikus, történelmileg formálódó jelenség, amely az egyén és közösség kölcsönhatásában alakul ki. *Csepeli György* szerint ez az identitás magában foglalja a közös történelmi emlékezetet, kulturális hagyományokat, nyelvet, szimbólumokat és normákat, amelyek összekötik a nemzet tagjait. Az 1995-ös *ISSP felmérés*, amely hazánk részvételével a nemzeti identitást vizsgálta, rávilágított a téma politikai és értelmezési érzékenységére – például a „származás" mint kritérium végül kimaradt a kérdőívből.[2]

A kutatások megállapították, hogy a nemzeti identitás pszichológiai alapjai világszerte meghatározó módon vannak jelen. Kelet-Európában a rendszerváltás megerősítette a nemzetállami struktúrákat, ezzel stabilizálva a nemzeti identitást is. A szakirodalomban két fő megközelítés létezik: a perennialista nézet szerint a nemzeti közösségek történelmi gyökerekkel rendelkeznek, míg a modernista elmélet szerint a nemzeti identitás társadalmi konstrukcióként, kohéziós eszközként jött létre.[3]

A társadalmi identitás elmélet a nemzeti hovatartozást általános csoportdinamikai folyamatként értelmezi, háttérbe szorítva a sajátos nemzeti jellemzők vizsgálatát.[4] A 2000-es évektől egyre több kutatás alkalmazott narratív pszichológiai megközelítést,

---

[2] CSEPELI György – ÖRKÉNY Antal – SZÉKELYI Mária – POÓR János (2004): Nemzeti identitás Magyarországon az ezredfordulón. In: *Társadalmi riport 2004*. Szerk. KOLOSI Tamás – TÓTH István György. TÁRKI, Budapest, 471-483.

[3] ANDERSON, Benedict (1983): *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso, London, 234.

[4] LÁSZLÓ János (2012): *Történelemtörténetek. Bevezetés a narratív szociálpszichológiába*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 315.; PÓLYA Tibor (2007): *Identitás az elbeszélésben*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 102.

amelyek rámutattak a magyar nemzeti identitás etnocentrikus, múlteszményítő és hazaszereteten alapuló aspektusaira. E folyamat forrásai közé tartoznak a történelmi diadalok, kulturális és tudományos eredmények, valamint a kiemelkedő sportteljesítmények, melyekhez gyakran mély érzelmi kötődés is társul.[5]

Mátrai Zsuzsa kutatása szerint Magyarországon a nemzeti önazonossággal kapcsolatos kérdéseket gyakran elkerülik, a társadalmi párbeszéd és vita háttérbe szorul. A rendszerváltás jelentős identitásbeli változásokat hozott, de a nemzeti identitás mélyebb társadalmi feldolgozása és tudatosítása elmaradt. Az oktatásban a téma főként a történelem és állampolgári ismeretek órákon jelenik meg, azonban az oktatáspolitika nem ösztönzi a különböző történelmi nézőpontok bemutatását. A tanulók ritkán találkoznak identitásbeli kérdésekkel vagy történelmi vitákkal, pedig ezek segíthetnék a múlt jobb megértését. E hiányosságot részben pótolják a családi történetek, amelyek alternatív nézőpontokat kínálnak az iskolai tanulás mellett.[6]

A bemutatott szakirodalom és kutatási eredmények alapján megállapítható, hogy a magyar nemzeti identitás erőteljes történelmi és érzelmi alapokon nyugszik, ugyanakkor feldolgozása és tudatosítása hiányos. Az oktatás és a társadalmi párbeszéd fejlesztése kulcsszerepet játszhat abban, hogy a fiatalok kritikusabban és személyesebben viszonyuljanak a nemzeti múltjukhoz.

A diákok nemzeti identitásának alakítása formális és informális módon

A tanulók viszonyulása és érdeklődése a történelmi események iránt formális és informális hatások együtteseként alakul ki. A nemzeti identitás általános iskolában való formálásával kapcsolatos hazai szakírások meglehetősen szűk körre korlátozódnak. A kevés rendelkezésre álló vizsgálat módszertani szempontból, egyúttal bemutatott eredményeit tekintve is kiváló kiindulópontot jelenthet a témában.

Dancs Katinka a nemzeti identitás értelmezésének és vizsgálatának lehetőségeit térképezte fel az általános és középiskolások körében. Abból az alaptézisből indult ki, hogy a 19. században fellángoló nacionalizmus következtében az iskola a nemzeti kultúra fontos közvetítőjévé vált, amivel jelentősen hozzájárult a nemzeti identitás konstrukciójához. A nemzeti kultúra elsajátítása napjainkban is a nemzeti identitás megalapozója. A szakirodalom nemzeti enkulturációnak nevezi ezt a folyamatot, amely a szocializációnál tágabb fogalom, és a szándékolt folyamatok mellett magában foglal

[5] FÜLÖP Éva – PÉLEY Bernadette – LÁSZLÓ János (2011): A történelmi pályához kapcsolódó érzelmek modellje magyar történelmi regényekben. *Pszichológia, 31. évf.* 1. sz. 47–62.

[6] MÁTRAI Zsuzsa (2002): A nemzeti identitás konfliktusai és az állampolgári nevelés. *Iskolakultúra, 12. évf.* 2. sz. 52–64.

minden indirekt hatást is. Információs társadalmunkban a nemzeti kultúra az iskolán kívül számos más közvetítőn keresztül eljuthat a tanulókhoz. Az általános és középiskolások nemzeti identitásának összetevőit megvizsgálva arra jutott, hogy ezekben eltérő tendenciák azonosíthatók. A hazai munkák elsősorban a középiskolásokra fókuszálnak, az azonosságtudat néhány kiragadott elemét mérik, főként kérdőívekkel. Ezzel szemben a nemzetközi kutatások a 7–11 éveseket vizsgálják, az életkorból adódóan szóbeli kikérdezés segítségével, és szintén a nemzeti identitás bizonyos tudáselemeire koncentrálnak, de ezek eltérnek a hazai vizsgálatokban kutatott tudáselemektől. Mindezek alapján megállapította, hogy a hazai kutatások előtt vannak még kiaknázatlan lehetőségek, főként a kisiskolásokat vizsgálva.[7]

Dancs másik két kutatásában a nemzeti szimbólumok feltérképezését végezte el az általános iskolai tanárok véleménye alapján, továbbá a tanulók tantervekben megjelenő nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos tudásszintjének mérését végezte el és elemezte 1–6. osztályban. Az elsővel kapcsolatosan azt a megállapítást tette, hogy a hazai kutatások eddig kevés figyelmet fordítottak az általános iskolás tanulók nemzeti identitásának megismerésére. A tanárok a szimbólumközvetítést és ez által a nemzeti identitás konstrukcióját iskolai feladatnak tartják, melyben kiemelt szerepet tulajdonítanak az iskolai tananyagnak, valamint a tanár személyének, és annak, hogy mekkora figyelmet fordít erre a nevelési feladatra.[8]

A másik tanulmányában megállapítása szerint a legfiatalabbak ismeretei heterogénebbek lehetnek és nagyban függenek a családi háttértől, míg a tanulók az iskolai előmenetellel párhuzamosan szisztematikusan megismerik a nemzeti szimbólumokat. Egyúttal kijelölte a lehetséges kutatások irányait: a cél a tanulók tudásszintjének és attitűdjeinek kapcsolatát más, a nemzeti identitással összefüggésbe hozható jelenségekkel való vizsgálata. Így például azt is, hogy az iskolai hatások vagy az iskolán kívüli tanulási színterek (például múzeumok, színházak, galériák) látogatása milyen hatást gyakorol a tanulók nemzeti identitására.[9]

---

[7] DANCS Katinka (2016): Kultúra – iskola – nemzetközi azonosságtudat a nemzeti identitás értelmezése és vizsgálatának lehetőségei általános iskolások körében. *Magyar Pedagógia, 116. évf.* 4. sz. 403–425.

[8] DANCS Katinka (2018): Nemzeti szimbólumok, a nemzeti identitás ismeretjellegű elemei I. Nemzeti szimbólumok általános iskolai tanárok véleménye alapján. *Történelemtanítás, (LIII.) Új folyam IX. évf.* 3-4. sz. 1–16. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/11/dancs-katinka-a-nemzeti-szimbolumok-es-a-nemzeti-identitas-ismeretjellegu-elemei-i-09-03-06/ (Letöltés: 2025. november 25.)

[9] DANCS Katinka (2019): Nemzeti szimbólumok, a nemzeti identitás ismeretjellegű elemei II. A tanulók tantervekben megjelenő nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos tudásszintjének mérése 1–6. osztályban. *Történelemtanítás, (LIV.) Új folyam X. évf.* 1. sz. 1–13. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2019/03/dancs-katinka-nemzeti-szimbolumok-a-nemzeti-identitas-ismeretjellegu-elemei-ii-10-01-07/ (Letöltés: 2025. november 25.)

Kinyó László 2005-ben adta közre a magyar történelmi események és korszakok megítéléséről szóló, a 7. és 11. évfolyamos diákok körében végzett kutatását. Ennek egy központi kérdése volt, hogy a diákok történelmünkből mely eseményeket tartják leginkább pozitívnak és negatívnak, és miért? Továbbá ez mennyire függ az életkortól? A kvantitatív és kvalitatív kutatás eredményei rávilágítottak arra, hogy 7. és 11. évfolyamon szignifikánsan különböznek a tanulók pozitív és negatív eseményválasztásai, továbbá, hogy a vizsgálatban résztvevő 7. osztályos diákok közel felének nehézséget okozott egy leginkább pozitívnak és negatívnak vélt magyar történelmi esemény felidézése. Ez a probléma a 11. osztályosok közel egynegyedénél volt azonosítható. Az eseményválasztást alátámasztó indoklások elemzésének eredményei megmutatták az általános és középiskolás diákok történelmi gondolkodásának minőségi különbségeire. Alacsonyabb évfolyamon az emocionális töltésű, valamint a konkrét – egy esemény lényeges, szemléletes vonásait hangsúlyozó – érvelések dominálnak, míg 11. évfolyamon az indoklások absztrakt tulajdonságai válnak meghatározóvá. Az eredmények azt is világossá tették, hogy a kellően megalapozott, megfelelő történelmi ismeretrendszer kialakítását nem lehet elég korán kezdeni, mert azok hiánya tévképzetek kialakulásához vezethet. Az ismertetett kutatásban a társadalmi konszenzus és a tudományos közvélemény álláspontjával ellentétesen vélekedő diákok válaszai tanúskodnak az elemi történelmi ismeretek hiányosságáról.[10]

A pedagógusok tanórai gyakorlatáról a nemzeti identitásneveléssel kapcsolatban kevés kutatás született eddig. A formális nemzeti identitásképzést tekintve *Dancs Katinka* egyik legújabb kutatásában arra kereste a választ, hogy a történelemtanároknak mi a legfontosabb célja az oktatási tevékenységükkel kapcsolatban. Ez a vizsgálat is megmutatta, hogy pedagógusok egy csoportja, az ún. „hazafias nevelők" a történelemtanítás klasszikus céljait kívánják megvalósítani: az erkölcsi nevelést, a nemzeti identitás fejlesztését és az alapvető állampolgári ismeretek gyarapítását. Ez ugyanakkor csak a negyedik lett a vizsgálat alapján, viszont így is szignifikáns.[11]

Érdemes megemlíteni *Kalocsai Janka* és *Kaposi József* tanulmányát is, akik az állampolgári felkészítés és a demokráciára nevelés iskolai tanítása témában végeztek egy reprezentatív felmérést általános és középiskolai intézményvezetők, pedagógusok és tanulók körében. Arra következtetésre jutottak, hogy míg a hazai szakirodalom –

[10] KINYÓ László (2005): A magyar történelmi események, korszakok, megítélése a 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján. *Magyar Pedagógia, 105. évf.* 4. sz. 409–432.

[11] DANCS Katinka (2023): A történelemtanárok által fontosnak vélt célok és jelenismereti témák, valamint az általuk használt módszerek egy kérdőíves vizsgálat eredményei alapján. In: KOJANITZ László (szerk): *Korszerű történelemoktatás: Új utak és megoldások*. Belvedere Meridionale, 15–31.

szinkronban a nemzetközi trendekkel – egyértelműen a demokráciára nevelés korszerű szemléletét jeleníti meg, addig a mindennapi iskolai gyakorlat ettől nagyon eltérő képet mutat, és eléggé távolinak tűnik, hogy az intézmények működésébe beépüljön a teljes iskolai rendet átható demokratikus nevelés. Ez a helyzet számos és különböző szintű, jelentőségű okra vezethető vissza. Szerepe van benne a diákok által érzékelt közéletnek, a társadalmi közérzetnek. Annak, hogy az elmúlt évtizedekben a társadalom tagjainak többségében véleményünk szerint csökkent a demokratikus működési rend iránti elkötelezettség. A közpolitikai felfogás is módosult, nem a demokratikus intézmények és eljárásrend, hanem a vezető közjó iránti elkötelezettsége a legfőbb garanciája a demokratikus működésnek. Végül meg kell említeni, hogy az iskola világában az elmúlt 30 évben végbement változásokat, amelyek az iskolák, pedagógusok döntési jogköreinek folyamatos gyengülését mutatják.[12] E folyamatnak meglehetősen kedvezőtlen hatása van a tanulók formális identitásképzésére is.

Az informális szerepekkel kapcsolatban a családi hatásokat szélesebb körben dolgozták fel. Ezek közül *Jancsák Csaba* kutatásait érdemes ez esetben röviden vázolni. A szerző a tömegmédia befolyásoló hatását vizsgálta az iskoláskorú gyermekek esetében. Abból indult ki, hogy Magyarországon a vizsgált – középiskolás – célcsoport alapvető információs forrásként használja a közösségi médiát és az internetet, annak minden veszélyével együtt. Ez azt jelenti, hogy a tanulók eltávolodnak a hagyományos értelmezési közösségektől (például a családtól vagy a baráti körtől), amelyek korábban segítettek kiszűrni a téves információkat és a manipulációt. A magyarországi oktatási rendszer pedig nem készült fel e jelenségre adható válaszokkal. Jancsák kutatásai nyomán arra a következtetésre jutott, hogy egyre inkább csökken a családi körben töltött beszélgetések időtartama, ezzel pedig eltűnnek a családtörténetek és a fiatalok értelmezési közösségeiben megszűnnek a kollektív emlékezetről folytatott diskurzusok. A virtuális referenciaszemélyek és értelmező közösségi terek véleményformálása, továbbá a manipulatív médiatartalmak befogadása hatással vannak a tanulók értékorientációira, értékítéleteinek szerkezetére, amely értékválságot idéz elő.[13] A fiatalok életmódját, életstílusát jelentősen meghatározzák az IKT-eszközök és a virtuális terek, ahogy gondolkodásukat a közösségi tömegmédia, a virtuális értelmező közösségek és az online véleményvezérek, influenszerek. Ezzel sajnos egy történelemtől elidegenedett, a történelemtől érintetlen generáció képe kezd kirajzolódni. Ebben a helyzetben a történelemtanításnak a kollektív emlékezet megmaradása és a

[12] KALOCSAI Janka – KAPOSI József (2019): Tanítjuk vagy tanuljuk a demokráciát? Egy felmérés és tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle, 69. évf.* 11–12. sz. 17–32.

[13] JANCSÁK Csaba (2019): A személyes narratívák és a történelemtanítás értékvilága. In: KOVÁCS Gusztáv – LUKÁCS Otília (szerk.): *Az elbeszélés ereje*. Püspöki Hittudományi Főiskola, Pécs, 7-22.

transztörténelmi értékek esetében az értékátadási folyamatokhoz való hozzájárulása igen fontos feladata.[14] A fentebb megnevezett problémák, mint kiterjesztett szerepelvárások jelennek meg a történelemtanítás és a történelemtanárok előtt, amelyek az iskola hagyományos szerepein (esetünkben a történelem tanításán) felüli szocializációs feladatokat jelentenek. Míg a korábbi generációk esetében a szocializáció jellemzően az iskolán kívüli terekben és jellemzően a családban, a rokoni, illetve ismerősi körökben zajlott, ma a családi-rokoni körben egyre kevésbé megvalósuló szocializációs funkciók ellátását az iskolától (és a pedagógusoktól) várja a társadalom.[15] Habár Jancsák kutatásának fókuszcsoportját a 14 és 18 év közötti középiskolás diákok képezték, következtetései kiváló elméleti megfontolásokat tartalmaznak, egyúttal jó kiindulópontot jelentenek jelen kutatáshoz.

Megállapítható tehát, hogy az általános és középiskolai diákok történelmi eseményekkel kapcsolatos ismeretei, nemzeti identitása formális és informális forrásokból táplálkozik. A korábbi trendekhez képest a család és egyéb baráti közösségek szerepe csökken, míg az internet és közösségi média szerepe nő, leginkább torzító és manipulatív hatásaival. Az iskola identitásképző szerepével kapcsolatosan pedig egyre inkább nő a társadalmi elvárás. A kérdés azonban az, hogy az utóbbi 30 évben jelentősen átalakult iskolarendszer – amely az állampolgári felkészítésnek és demokráciára nevelés elvének egyre kevésbé felel meg –, miként tudja ezen új misszióját teljesíteni?

Nemzeti alaptanterv történelemtanítási céljai és kompetenciái

A 2020-as NAT kiemelten kezeli a magyar történelem meghatározó eseményeit, különös hangsúlyt fektetve a nemzet sorsát alakító pillanatokra, valamint a keresztény és európai örökségre. A tananyag időrendi felépítése segíti a történelmi folyamatok és összefüggések megértését, miközben a hősök és példaképek bemutatásán keresztül erősíti a nemzeti tudatot.

A kerettanterv a történelmi ismereteken túl kulcskompetenciák fejlesztésére törekszik: a mérlegelő – valójában kritikai – gondolkodás, forráselemzés, kommunikáció

[14] JANCSÁK Csaba (2020a): Történelmi emlékezet és a család (pp.). In: A. GERGELY András – KAPITÁNY Ágnes – KAPITÁNY Gábor – KOVÁCS Éva – PAKSI Veronika (szerk.): *Kultúra, közösség és társadalom*. Tanulmányok Tibori Tímea tiszteletére. Társadalomtudományi Kutatóközpont – Magyar Szociológiai Társaság, Budapest, 141–159.

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

és állampolgári ismeretek elsajátítása kiemelt cél. A tanulók történelmi példákon keresztül gyakorolhatják a problémafelismerést és a konfliktuskezelést is.

A NAT így nemcsak a nemzeti azonosságtudat formálását támogatja, hanem lehetőséget ad a különböző nézőpontok megértésére. Ez különösen fontos a mai sokszínű tanulói közösségekben, ahol a nemzeti eseményeket eltérően élhetik meg a diákok. A történelemtanítás feladata, hogy ebben az életkorban – amikor kialakul az önálló véleményalkotás képessége – nyitottságot és értő gondolkodást fejlesszen.[16]

A NAT céljai alapján a történelemtanítás egyszerre szolgálja a nemzeti identitás erősítését és a mérlegelő – valójában kritikai – gondolkodás fejlesztését. Ez hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulók tudatosabban és nyitottabban viszonyuljanak a múlt értelmezéséhez.

Történelemoktatás módszerei és kihívásai a pedagógusok szemszögéből

Az interjú célja a nemzeti történelmi események tanítási módszereinek és következményeinek feltárása, valamint a történelmi ismeretek elsajátításának vizsgálata. Kiemelten foglalkozik a pedagógusok társadalmi szerepvállalásával, a tanórai módszerekkel, valamint a diákok múlt iránti érdeklődésének ösztönzésével. Az interjú rákérdez a felhasznált forrásokra, például korabeli dokumentumokra és tankönyvi anyagokra, továbbá vizsgálja a közösségi média hatását a történelmi tudás terjesztésében, valamint a pedagógusok ezzel kapcsolatos véleményét. Emellett az interaktív oktatás – tanulmányi kirándulások, szerepjátékok, modern technológiák – alkalmazásának lehetőségeit is elemzi. Végül arra keresi a választ, hogyan tehető a nemzeti történelem a fiatalok számára személyes és identitásformáló élménnyé, túlmutatva a puszta tantárgyi követelményeken.

A kutatásban részt vevő két pedagógus közül az egyik fiatalabb, kevés tapasztalattal rendelkező kezdő tanár, aki az interaktív módszerek alkalmazásában lát lehetőséget a diákok történelmi érdeklődésének felkeltésére. Az idősebb, több évtizedes gyakorlattal bíró pedagógus pedig a kritikus gondolkodás fejlesztését és a családi, valamint tanórai történetek összekapcsolását tartja kiemelten fontosnak a mélyebb történelmi megértés érdekében.

A válaszadó két pedagógus szerint a nemzeti történelemoktatás egyik kulcsfontosságú célja, hogy a fiatalokat megismertesse a magyar múlt kiemelkedő eseményeivel és jeles személyiségeivel, ezáltal erősítve a nemzeti öntudatot és a

[16] Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyama számára: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8/ (Letöltés: 2025. március 12.)

történelmi emlékezetet, ami a nemzeti identitás megőrzéséhez járul hozzá. A múlt ismerete tiszteletet és megbecsülést alakíthat ki a tanulókban, erősítve ezzel a társadalmi összetartást.

A pedagógusok véleménye alapján a mai történelemoktatás megfelelő egyensúlyt tart a hagyományos és modern módszerek között, alkalmazkodva a diákok életkori és tanulási sajátosságaihoz. Ez mutatja, hogy az oktatás nem ragad meg a frontális, didaktikus tanításnál, hanem folyamatosan fejlődik. Az egyéni történelmi élményekről szóló kérdésre a fiatalabb pedagógus nem tudott meghatározó eseményt megnevezni, míg az idősebb tanár az 1956-os forradalmat emelte ki, rámutatva arra, hogy a történelemértelmezés egyéni tapasztalatok és társadalmi változások függvénye. Ezért fontosnak tartja személyes élményei megosztását is az oktatásban.

Mindkét tanár rendszeresen használ különböző forrásokat, mint korabeli újságcikkek, fényképek vagy pénzérmék. Egy pedagógus hangsúlyozta a családi források bevonásának jelentőségét. Ugyanakkor problémaként említették a hiteles forrásokhoz való hozzáférés nehézségét. A közösségi média szerepét pozitívan értékelik, ugyanakkor figyelmeztetik a tanulókat a platformokon megjelenő információk esetleges pontatlanságaira. Egyik pedagógus a diákokat bevonva rendszeresen megvitat történelmi híreket, amelyeket az interneten találnak.

A tanulmányi séták és helyszíni kirándulások szervezését mindkét pedagógus hatékony módszernek tartja, mivel a történelmi emlékhelyek érzelmi és intellektuális hatásuk révén mélyebb megértést eredményeznek. Digitális eszközöket is rendszeresen alkalmaznak, kiemelve az interaktív programok, például az Okostankönyv, Zanza TV vagy Mozaweb használatát, illetve a diákok által készített digitális prezentációkat.

Az egyik tanár drámapedagógiai módszereket is alkalmaz, mert tapasztalata szerint ezek élményszerűbbé és játékosabbá teszik a történelem tanulását, míg a másik pedagógus eddig kevésbé használta ezt a módszert, de tervezi annak bevezetését.

Az utolsó kérdésre adott válaszok szerint a történelemoktatás hatékonyságát a változatos módszerek, a korabeli források használata, valamint az érzelmi bevonódás erősítheti. Emellett kiemelték a személyes vélemények és családi történetek fontosságát, hiszen ezek a diákok számára más nézőpontokat is megnyithatnak, amelyeket a tankönyvek nem közvetítenek.[17]

Összességében a pedagógusok modern, kreatív szemlélettel közelítik meg a történelemoktatást, törekedve arra, hogy a tanulók ne csupán elméleti tudást szerezzenek, hanem érzelmileg is kapcsolódjanak a múlt eseményeihez, kritikusan

[17] Nagyné Császár Mónikával és Orbán Petrával, a Beledi Általános Iskola történelem szakos tanáraival Beleden, 2025. február 14-én felvett interjú alapján. (A szerző birtokában).

értékelve az információkat, és aktív, interaktív módszerekkel fejlesszék történelmi ismereteiket.

A családi történetek mesélésének gyakorisága

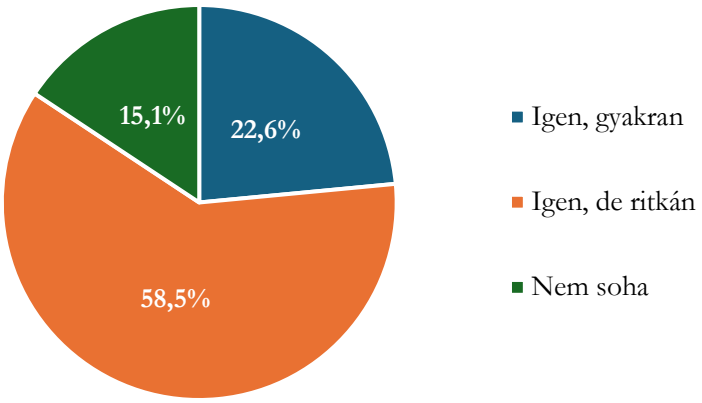
A családi történetek átadása hosszú ideje fontos tényező a nemzeti identitás és a történelmi tudat formálódásában. A szülők és nagyszülők által közvetített események nem csupán ismereteket hordoznak, hanem érzelmi kötődést is teremtenek a múlt iránt. Az ilyen személyes narratívák jellemzően élményszerűbbek és emlékezetesebbek a gyermekek számára, mint a tankönyvi adatok, mivel közvetlen kapcsolatot teremtenek a család életvilágával.

A modern társadalomban ugyanakkor a családi történetmesélés jelentősége mérséklődhet, mivel a történelem közvetítésében egyre nagyobb szerepet vállal a média. Emellett számos szülő és nagyszülő úgy ítélheti meg, hogy nem rendelkezik kellő ismerettel a múlt eseményeiről, illetve a gyorsuló életmód következtében a történetmesélésre fordítható idő is korlátozott.

A vizsgált tanulócsoportban a diákok 22,6%-a rendszeresen hall családi történeteket, amely hozzájárulhat a történelem iránti fokozott érdeklődésükhöz és a magyar múlt iránti mélyebb érzelmi kötődésükhöz. Ezzel szemben a tanulók 58,5%-a csak ritkán találkozik ilyen narratívákkal, így számukra a történelem elsősorban az iskolai tananyagból és más külső forrásokból épül fel. A tanulók 15,1%-a soha nem hallott családon belüli történeteket történelmi eseményekről, ezért tudásuk és identitásuk alakulása teljes mértékben az intézményes oktatáshoz, illetve a médiához kapcsolódik. Ez utóbbi csoport esetében felvethető, hogy a nemzeti közösséghez való tartozás érzése és identitásuk forrásai milyen mértékben épülnek a személyes családi hagyományokra, illetve a tömegkommunikációs narratívákra.

Összességében a családi történetek háttérbe szorulása arra utal, hogy a nemzeti identitás kialakulása egyre inkább az intézményes oktatásra és a médiára helyeződik át, miközben a családi hagyományok szerepe csökken.

1. ábra: Családi történetek mesélésének gyakorisága



Forrás: saját szerkesztés

A családi történetek érzelmekre gyakorolt hatása

A vizsgált tanulók különböző érzelmi reakciókat mutattak a családjuk által közvetített történelmi eseményekkel kapcsolatban. A leggyakoribb érzés az érdeklődés volt (30 fő), amely arra utal, hogy a többség nyitottan és kíváncsian fogadja a családi narratívákat. Ez megerősíti azt a feltételezést, hogy a történelem személyes kötődésen keresztül különösen hatékonyan ragadható meg számukra.

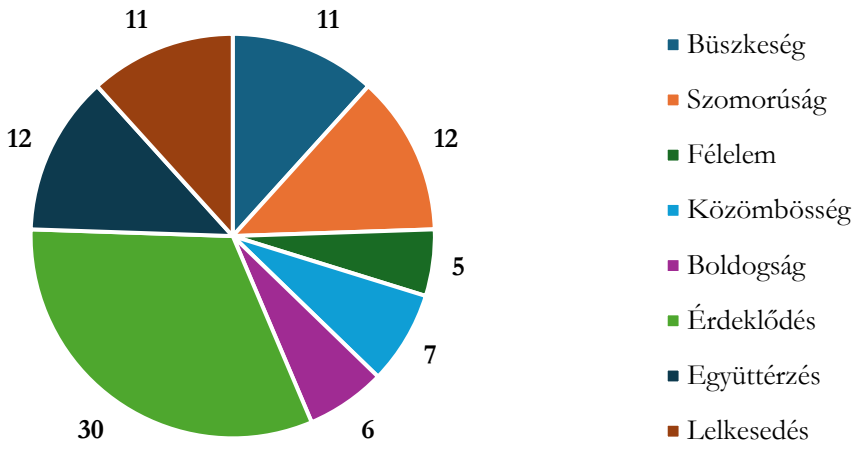
Az együttérzés és a szomorúság egyaránt 12-12 főnél jelentkezett, ami arra enged következtetni, hogy a családi történetek jelentős része a történelem nehéz, tragikus korszakaira – például háborúkra vagy kitelepítésekre – vonatkozik. Ezek az elbeszélések fokozott érzelmi azonosulást váltanak ki a tanulókból. Bizonyos esetekben félelem is megjelent (5 fő), amely tovább erősíti az elhangzott történetek érzelmi súlyát.

A büszkeség, valamint a lelkesedés és hősiesség érzése szintén hasonló arányban fordult elő (11-11 fő). Ez arra utal, hogy a családi narratívákban jelentős szerepet kapnak a nemzeti hősökhöz, sikerekhez és példaképekhez kapcsolódó események, amelyek pozitív identitásképző tényezőként működhetnek. A boldogság érzése ritkábban jelent meg (6 fő), ami arra enged következtetni, hogy az átadott történetek többsége inkább komoly, súlyos témákat dolgoz fel.

Érdekes eredmény, hogy 7 tanuló közömbösségről számolt be. Ez arra utalhat, hogy egyes esetekben a családi történetek nem váltanak ki érzelmi azonosulást, feltehetően a narráció módja, a történetek tartalma vagy a tanulók érdeklődésének hiánya miatt.

Összegzésként megállapítható, hogy a családi történetek érzelmi hatása sokrétű: a pozitív érzelmek (érdeklődés, büszkeség, lelkesedés) mellett jelentős arányban jelennek meg a negatív érzelmek (szomorúság, együttérzés, félelem) is. Ez arra utal, hogy a családi narratívák nem pusztán ismeretátadó, hanem identitás- és érzelemformáló funkciót is betöltenek, amely fontos tényező lehet a nemzeti tudat és a történelemhez való viszony alakulásában.

2. ábra: A családi történetek érzelmekre gyakorolt hatása



Forrás: saját szerkesztés

Családi történetek kapcsolata az iskolában hallott történetekre

A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a tanulók jelentős része nem érzékel kapcsolatot a családjukban hallott történetek és az iskolai történelem között. A 25 főt számláló csoport szerint a két narratíva között nincs összefüggés, ami az érzelmi kötődés hiányához vezethet. Számukra a történelem elsősorban lexikális tudásként jelenik meg. Ennek egyik lehetséges oka, hogy a család nem tartja fontosnak a múlt megosztását, vagy maga sem rendelkezik olyan történelmi ismeretekkel, amelyek megalapozhatnák a nemzeti identitás átörökítését. Ebben az esetben az iskola válik az elsődleges forrássá, azonban az intézményes oktatás főként külsődleges ismereteket közvetít, ami mérsékli az érzelmi azonosulás lehetőségét.

A családi háttér különbségei – például a nagyszülők eltérő történelmi tapasztalatai vagy a család társadalmi helyzete – tovább árnyalják a kapcsolatot. Bár a vizsgálat nem

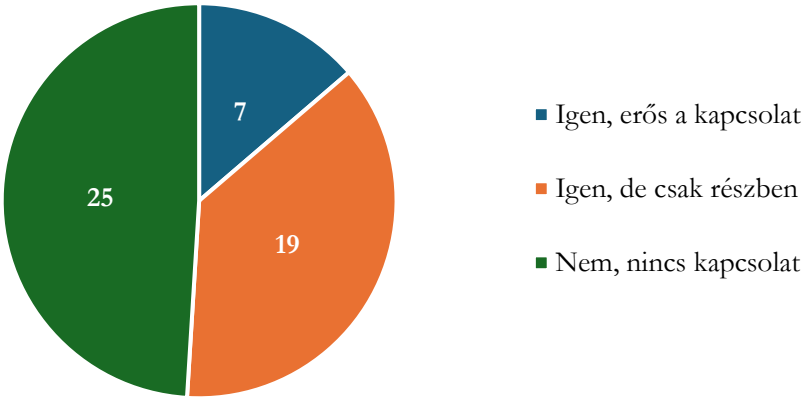
tért ki részletesen ezekre a szociális tényezőkre, feltételezhető, hogy jelentős mértékben befolyásolják a diákok történelmi szemléletét.

A tanulók egy másik csoportja (19 fő) részben felismeri az összefüggést az iskolai és a családi történelem között, így kettős történelmi tudással rendelkezik. Esetükben a családi narratívák személyes élményeket közvetítenek, amelyek kiegészítik az iskolában elsajátított általános ismereteket. Ez a kettős forrás elősegítheti a történelem iránti fogékonyság kialakulását és a mélyebb megértést.

A tanulók kisebb része (7 fő) erős kapcsolatot érzékel a családi és az iskolai történelmi narratívák között. Ebben a csoportban valószínűsíthető, hogy a családi történetek inkább általános, kevésbé személyes élményeken alapulnak, mivel a szülők nem közvetlen átélői, legfeljebb gyermekkori tanúi voltak a meghatározó nemzeti eseményeknek. Ennek következtében a családi és iskolai tudásrendszer kölcsönösen erősíti egymást, ami hozzájárulhat a nemzeti identitás formálódásához és az érzelmi kötődés kialakulásához a közösség iránt.

A kutatás eredményei azt jelzik, hogy a tanulók történelmi szemlélete nagymértékben függ a családi és az iskolai narratívák közötti kapcsolattól. A diákok jelentős része nem érzékel összefüggést a két forrás között, ami a történelemhez való érzelmi kötődés hiányához vezethet, míg egy másik csoport a kettős forrás révén személyes élményekkel is gazdagított tudást alakít ki. Az erősebb kapcsolatot érzékelő tanulók esetében a családi és iskolai történetek kölcsönösen erősítik egymást, ami hozzájárulhat a nemzeti identitás és az érzelmi azonosulás kialakulásához. Eredményeink rámutatnak a családi háttér és a narratívák szerepére a fiatalok történelmi tudatának és fogékonyságának formálásában.

3. ábra: Családi történetek kapcsolata az iskolában hallott történetekkel



Forrás: saját szerkesztés

A magyar történelmi események megítélése a 12 éves tanulók körében

A következő diagram azt mutatja, hogy a megkérdezett tanulók hogyan értékelik a különböző magyar történelmi eseményeket egy ötfokú skálán, ahol az 1-es a legnegatívabb, az 5-ös pedig a legpozitívabb megítélést jelöli.

A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a tanulók különösen pozitívan értékelik azokat a történelmi eseményeket, amelyek szorosan kapcsolódnak a magyar nemzeti identitás kialakulásához és megerősítéséhez. A honfoglalás, Szent István király uralkodása, valamint a magyar királyok koronázásának eseményei kiemelkedően magas arányban kerültek a legpozitívabb értékelési kategóriába. Ez arra utal, hogy ezek a történések meghatározó szerepet töltenek be a nemzeti identitás és a kultúrnemzet koncepciójának megerősítésében. A kultúrnemzet elmélete szerint a közösséget nem kizárólag politikai keretek, hanem közös nyelv, hagyományok és történelmi tudat tartják össze. A diákok pozitív érzelmi kötődése azt jelzi, hogy ezek az események identitásképző tényezőként funkcionálnak. Érdekes, hogy a királykoronázások ilyen kedvező megítélést kaptak, annak ellenére, hogy történelmi szempontból nem minden uralkodó tevékenysége bizonyult kedvezőnek. Példaként említhető II. Lajos, akinek rövid uralkodása alatt következett be a mohácsi csata, Magyarország egyik legsúlyosabb történelmi tragédiája. Az ilyen összefüggések felismeréséhez azonban mélyebb történelmi ismeretek szükségesek. A pozitív értékelés ugyanakkor arra utal, hogy a tanulók a koronázásokat a középkori magyar államiság dicsőséges időszakával kapcsolják össze, amelyek kevésbé kötődnek tragikus következményekhez.

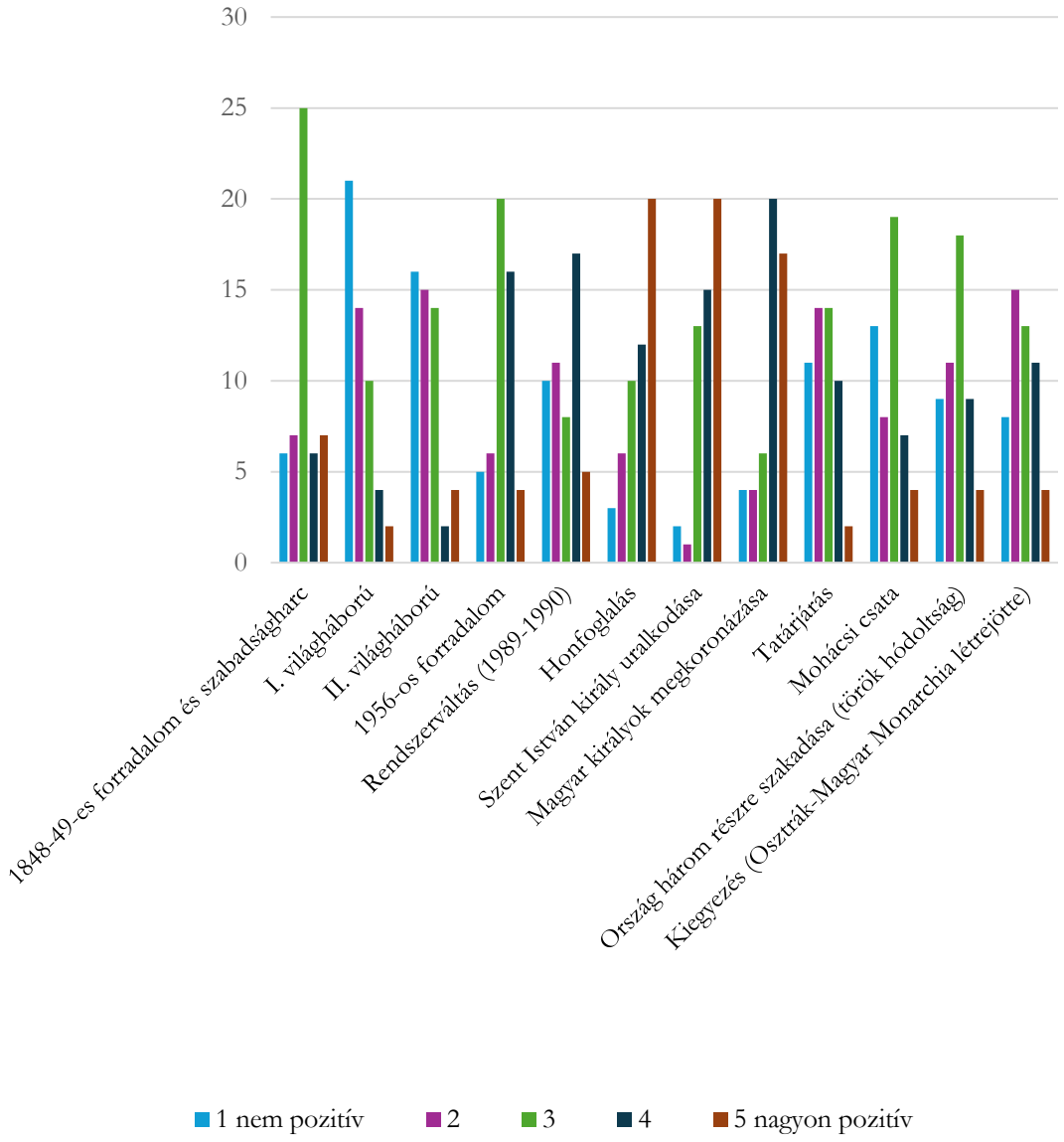
Bizonyos események megítélése ugyanakkor kiegyensúlyozottabb képet mutatott. Az 1956-os forradalom és a rendszerváltás esetében a válaszok eloszlása jóval megosztottabb, és kevesebb diák adta a legpozitívabb értékelést. Bár ezek a történések a szabadságért folytatott küzdelmet és a politikai átalakulást képviselik, közelmúltbeli jellegük, valamint a családi történetekben, a társadalmi diskurzusban és a médiában való eltérő értelmezésük hozzájárulhat a mérsékeltebb megítéléshez.

Az 1867-es kiegyezés szintén megosztó eseménynek bizonyult. Habár az Osztrák–Magyar Monarchia időszaka gazdasági és politikai stabilitást hozott Magyarország számára, a nemzeti önrendelkezés szempontjából ellentmondásosnak tekinthető. Ez a tanulói értékelésekben is tükröződött: sokan semleges vagy kevésbé pozitív besorolást adtak. A kiegyezés értelmezése tehát kettős: egyfelől a modernizáció és a fejlődés időszakát, másfelől a függetlenségi törekvések háttérbe szorítását jelképezi.

A kutatás adatai arra is rámutatnak, hogy a tanulók kevésbé pozitívan viszonyulnak a magyar történelem tragikus korszakaihoz. Az I. és II. világháború, a tatárjárás, a mohácsi vereség és a török hódoltság eseményei esetében a többség semleges vagy negatív értékelést adott. E korszakok a nemzet hanyatlásával, veszteségekkel és pusztítással

társulnak, amely érthető módon mérsékli a pozitív érzelmi kötődést. Különösen kiemelkedik a világháborúk és Mohács megítélése, mivel ezek a történelemoktatásban is a nemzeti tragédiák szimbólumaiként jelennek meg. A diákok reakcióiban így inkább a veszteség, a szomorúság és az érdektelenség dominál, míg a büszkeség és a pozitív azonosulás háttérbe szorul.

4. ábra: A beledi 12 éves tanulók véleménye a magyar történelmi eseményekről



Forrás: saját szerkesztés

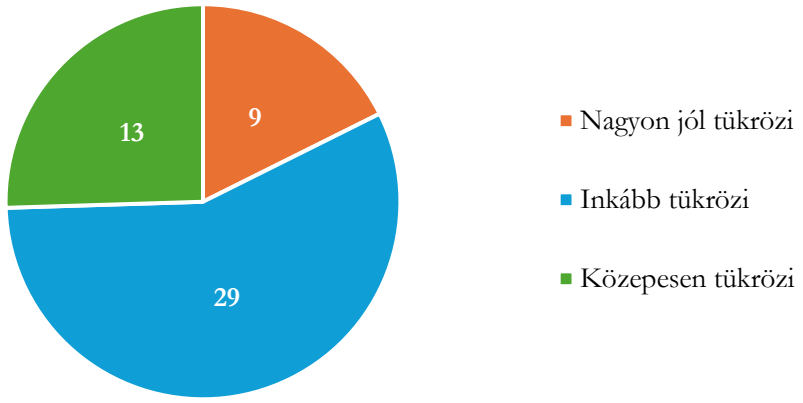
Történelemoktatás valósághűsége a diákok szemszögéből

A kutatás eredményei szerint a megkérdezett hatodik osztályos tanulók többsége úgy ítéli meg, hogy az iskolai történelemoktatás inkább, illetve nagyon jól tükrözi a történelmi események valóságát. A válaszadók 38%-a (9 fő) úgy vélte, hogy az iskolában tanultak „nagyon jól" tükrözik a valóságot, míg 55%-uk (29 fő) szerint az oktatás „inkább" tükrözi azt. Ez alapján megállapítható, hogy a tanulók többsége hitelesnek tartja a tanárok, a tankönyvek és a tananyag által közvetített ismereteket, valamint megbízik azok forrásértékében.

A tanulók mintegy 25%-a (13 fő) közepesnek ítélte az oktatás valóságtartalmát. Ez arra utal, hogy a diákok egy része érzékeli: a történelem értelmezése nem feltétlenül teljesen objektív, bizonyos események többféle nézőpontból is bemutathatók.

Figyelemre méltó eredmény, hogy a megkérdezettek közül senki sem választotta azt a lehetőséget, hogy az iskolai történelem „inkább nem" vagy „egyáltalán nem" tükrözi a valóságot. Ez azt jelzi, hogy a tanulók nem érzékelik az oktatásban közvetített történelmi narratívát torzítónak vagy megtévesztőnek, hanem összességében megbízható tudásforrásnak tekintik azt.

5. ábra: Iskolai történelemoktatás valósághűsége a beledi 12 éves tanulók körében



Forrás: saját szerkesztés

A 12 éves tanulók történelmi ismeretszerzésének forrásai és azok hatása

A digitális korban a tanulók számos forrásból szerezhetnek történelmi ismereteket, amelyek befolyásolják nézőpontjukat és érzelmi viszonyulásukat a múlt eseményeihez. Bár az internet és a közösségi média széles körben hozzáférhető tartalmakat kínál, ezek hitelességének megítélése komoly kihívást jelent a diákok számára.

A kutatás eredményei alapján a tanulók többsége elsősorban az iskolai tananyagra, valamint a pedagógusok által közvetített tudásra támaszkodik. Ez azt mutatja, hogy az iskola és a tanórai diskurzus továbbra is meghatározó szerepet tölt be a történelmi tudás átadásában és a szemlélet formálásában.

Fontos kiegészítő forrást jelentenek a családi beszélgetések is. A szülők és nagyszülők személyes elbeszélései nem csupán faktuális ismereteket adnak át, hanem érzelmi dimenzióval is gazdagítják a múlt értelmezését. Ez hozzájárulhat a történelem személyes jelentőségének kialakulásához és az identitás formálásához.

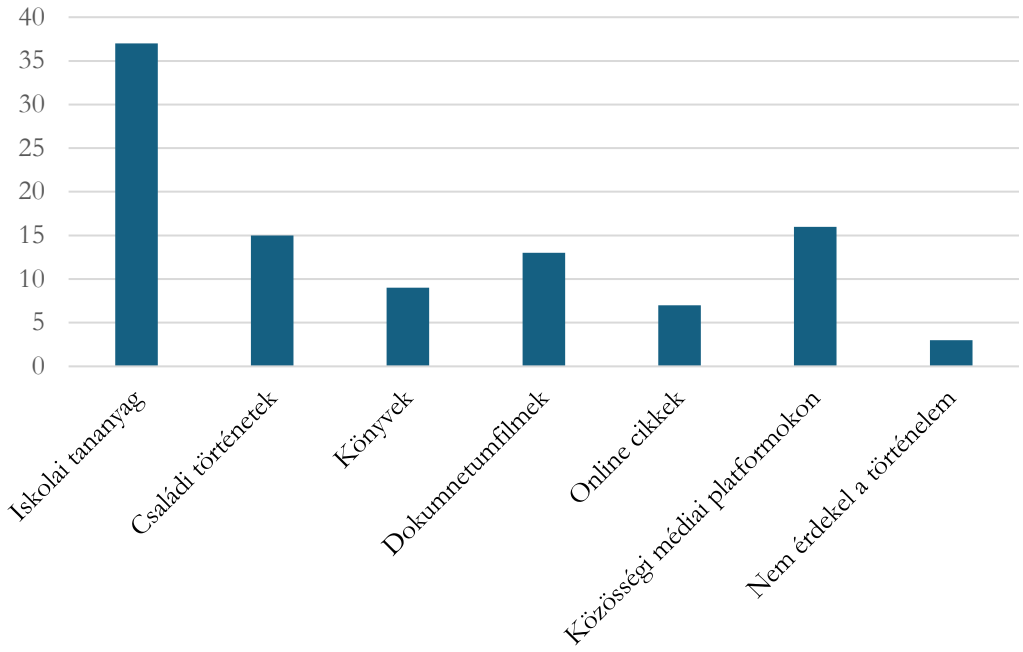
Bár a diákok kisebb hányada kutat aktívan további forrásokból, mint például könyvek vagy dokumentumfilmek, ezek az autentikusabb források fontos szerepet töltenek be azok számára, akik mélyebb ismeretekre törekszenek.

Érdekes eredmény, hogy a közösségi média platformjai nagyobb szerepet töltenek be a történelmi információk megszerzésében, mint az online cikkek vagy dokumentumfilmek. Ez a jelenség a digitális tartalmak térnyerését és a fiatalok médiafogyasztási szokásainak átalakulását tükrözi.

Ugyanakkor nem minden tanuló mutat érdeklődést a történelem iránt. Egyesek számára az oktatás nem bizonyul kellően motiválónak, mások esetében pedig negatív tapasztalatok – például gyenge tanulmányi eredmények vagy nehezen feldolgozható témák – vezetnek ellenálláshoz. Ez rámutat arra, hogy a történelemtanítás módszertani megújítása és a tanulói élmények gazdagítása kulcsfontosságú a motiváció fenntartásában.

Összegzésként a válaszok alapján látható, hogy a 12 évesek történelmi tudásának fő forrása az iskola, de a családi történetek és a közösségi média is jelentős szerepet játszik. Ez arra utal, hogy a történelemhez való hozzáférés ma már nem kizárólag az iskolai keretek között, illetve hagyományos formákban (tankönyvek, cikkek) történik, hanem egyre inkább a digitális térben is, amely szélesebb közönséget szólít meg.

6. ábra: Történelmi ismeretszerzés forrásai



Forrás: saját szerkesztés

Nemzeti történelmi események megjelenése digitális platformokon

A mai digitális környezetben számos közösségi platform áll a fiatalok rendelkezésére, amelyek lehetőséget kínálnak különböző vélemények, gondolatok, képek és videók megosztására. Ezeken a felületeken történelmi jellegű tartalmakkal is találkozhatnak a felhasználók.

A kutatás eredményei szerint a *TikTok* a legnépszerűbb platform a vizsgált diákok körében. Ez összhangban áll a fiatalok médiafogyasztási szokásaival, hiszen napjainkban a gyors, könnyen befogadható ingerek kerültek előtérbe, amelyeket a TikTok rövid, szórakoztató és lényegre törő videói jól kiszolgálnak.

Második helyen a *Facebook* szerepelt a történelmi tartalmakhoz való hozzáférés tekintetében. Ugyanakkor feltételezhető, hogy a diákok e platformon kevésbé közvetlenül, inkább szüleik és tanáraik révén találkoznak történelmi vonatkozású bejegyzésekkel. A fiatal generáció körében a Facebook elsősorban a kapcsolattartás eszközeként funkcionál, nem pedig elsődleges információforrásként.

Jelentős szerepet kapott a *YouTube* is, amely elsősorban a hosszabb formátumú videók és dokumentumfilmek miatt releváns a történelmi ismeretek szempontjából. A

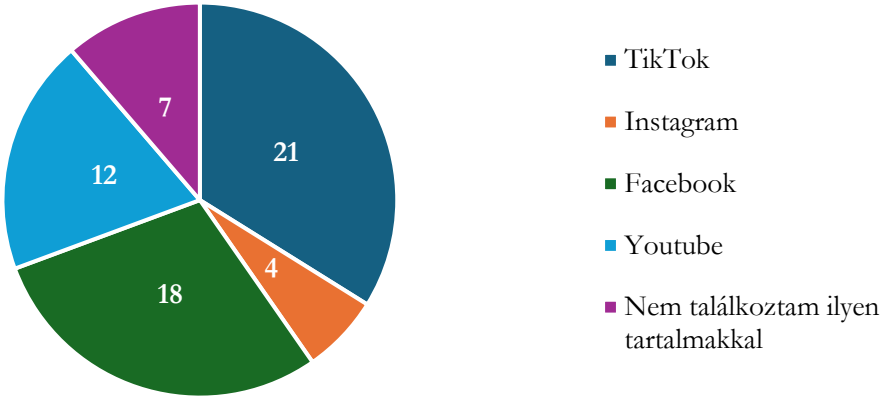
felületen több olyan tartalomkészítő is aktív, akik kifejezetten történelmi témájú videókat készítenek, például az *Időutazó* csatorna, amelyet Márffy Bence és Márffy Marcell vezet.

Az *Instagram* kevésbé bizonyult népszerűnek történelmi tartalmak fogyasztása szempontjából. A platform inkább életmódhoz, sporthoz, illetve hétköznapi szórakoztató tartalmakhoz kapcsolódik, így a történelmi jellegű posztok háttérbe szorulnak.

A válaszokból az is kiderült, hogy vannak diákok, akik egyáltalán nem találkoztak történelmi tartalmakkal a közösségi médiában. Ez arra utal, hogy a digitális térben elérhető tartalmakhoz való hozzáférés és azok fogyasztása nem egységes a fiatalok körében.

Összességében megállapítható, hogy a diákok számára a közösségi média fontos kiegészítő forrást jelent a történelmi ismeretek megszerzésében. Ugyanakkor az algoritmusok működéséből fakadóan a megjelenő tartalmak mennyisége és jellege nagymértékben függ az egyéni érdeklődéstől és a felhasználói aktivitástól. Azok a tanulók, akik aktívan keresnek vagy fogyasztanak történelmi tartalmakat, nagyobb arányban találkoznak ilyen jellegű bejegyzésekkel, míg az érdeklődés hiányában mások hírfolyamában ezek kevésbé jelennek meg.

7. ábra: Közösségi médiában megjelenő történelmi tartalmak



Forrás: saját szerkesztés

Érzelmi reakciók megjelenése a közösségi médiában megjelenő tartalmakra

A vizsgálat következő kérdésköre arra irányult, hogy a közösségi médiában felbukkanó történelmi tartalmak milyen érzelmi reakciókat váltanak ki a tanulókból. Arra kerestük a választ, hogy ezek a benyomások hasonlóak-e a családi történetekhez kapcsolódó élményekhez, vagy inkább eltérő jellegű érzelmeket mozgósítanak.

A megkérdezett diákok többsége arról számolt be, hogy a nemzeti történelmi témájú tartalmak nem keltettek bennük különösebb érzelmi hatást. Ennek oka lehet, hogy ezek a bejegyzések gyakran nem elég élményszerű vagy személyes módon jelennek meg, illetve nem kapcsolódnak közvetlenül a tanulók mindennapi életéhez.

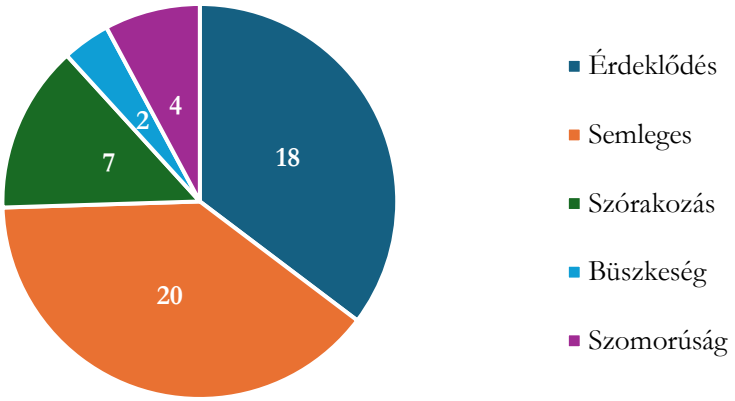
Ugyanakkor közel hasonló arányban akadtak olyan válaszadók is, akik érdeklődést mutattak a felbukkanó történelmi tartalmak iránt. Ez pozitív jelzésnek tekinthető, hiszen azt mutatja, hogy a közösségi média képes lehet felkelteni a fiatalok figyelmét a nemzeti múlt iránt, amennyiben a tartalmak befogadható és számukra vonzó formában kerülnek bemutatásra. Az is megfigyelhető, hogy azok a diákok, akik tudatosan keresnek további forrásokat egy adott témakörhöz, nagyobb eséllyel találnak viszonylag hiteles információkat.

Néhány tanuló szórakoztatónak találta a közösségi médiában megjelenő történelmi tartalmakat. Ez arra utal, hogy bizonyos tartalomkészítők humoros, könnyed stílusban dolgozzák fel a történelmi eseményeket vagy személyeket, különösen a TikTok rövid videós formátumának keretein belül. Ez a megközelítés hozzájárulhat a fiatalok figyelmének fenntartásához és a téma iránti motiváció erősítéséhez.

Érzelmi szempontból ugyanakkor kevesen jeleztek szomorúságot vagy büszkeséget a történelmi tartalmak megtekintése után. Ez arra enged következtetni, hogy a közösségi médiában elérhető bejegyzések ritkán célozzák meg a mélyebb érzelmi azonosulást, sokkal inkább a szórakoztatást helyezik előtérbe. Különösen figyelemre méltó, hogy a válaszok alapján alig akadt, aki büszkeséget érzett volna a magyar történelem eseményei kapcsán. Ez gyengítheti a nemzeti identitás élményét a tanulók körében.

Összességében elmondható, hogy a 12 éves diákok többsége inkább semleges vagy érdeklődő hozzáállást mutat a közösségi médiában található történelmi tartalmak iránt, miközben csak kisebb részük él meg mélyebb érzelmi reakciókat. Ez nagyrészt annak tudható be, hogy a platformokon domináns tartalomtípusok inkább a humorra és az aktuális társadalmi-politikai kontextusra építenek, semmint a nemzeti múlt érzelmi jelentőségének hangsúlyozására.

8. ábra: Érzelmi reakciók megjelenése a közösségi médiában megjelenő történelmi tartalmakra



Forrás: saját szerkesztés

Történelmi tartalmak fajtái a közösségi médiában

A kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy a közösségi médiában különböző típusú történelmi tartalmak jelennek meg, amelyek eltérő mértékben érik el a fiatalokat. A vizsgálat célja annak feltárása volt, hogy a diákok melyik tartalomtípussal találkoznak leggyakrabban, illetve melyeket részesítik előnyben.

A legtöbb válaszadó az oktató jellegű történelmi tartalmakat jelölte meg. Ez arra utal, hogy a közösségi média – bár elsődlegesen szórakoztatási funkcióval bír – egyfajta tanulási segédletként is szolgálhat. Az ilyen tartalmak között megtalálhatók az ismeretterjesztő YouTube-csatornák, valamint olyan rövid videók, amelyek humoros vagy lendületes stílusban mutatják be a múlt eseményeit, elősegítve ezzel a fiatalok figyelmének fenntartását.

Ezzel közel azonos arányban fordultak elő a kreatív történelmi tartalmak (például mémek, illusztrációk, rajzok). Ezek megjelenése különösen pozitív fejlemény, hiszen hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a történelem ne csupán száraz és tankönyvi jellegű tudásanyagként jelenjen meg, hanem a szórakozás és a vizuális önkifejezés eszközeként is közelebb kerüljön a fiatalokhoz.

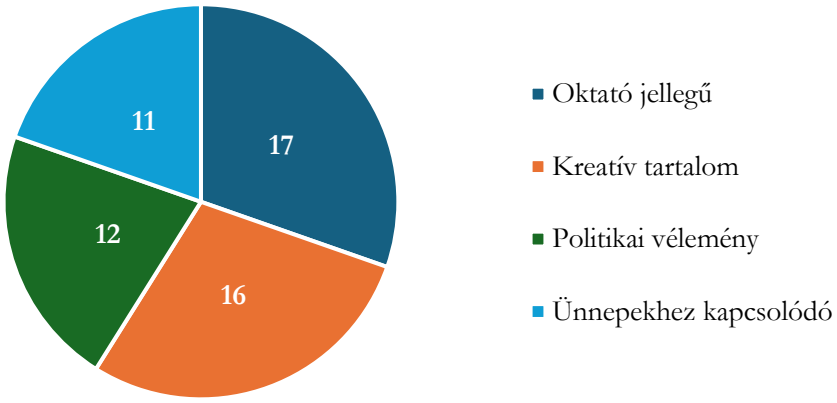
A válaszok ugyanakkor arra is rávilágítanak, hogy a tanulók egy része már találkozik politikai vagy véleményalapú tartalmakkal is. Ez fontos szempont, mivel a nemzeti történelmi események értelmezése gyakran vitatott, és a közösségi média platformjai alkalmasak arra, hogy különböző nézőpontokat közvetítsenek. Ezáltal a diákok korán

megtapasztalhatják, hogy a történelem értelmezése nem mindig egyértelmű, hanem sokszor többféle szemlélet létezik.

A legkisebb arányban a nemzeti ünnepekhez kapcsolódó tartalmak jelentek meg. Ennek valószínű oka, hogy ezek főként csak az ünnepekhez kötődően válnak láthatóvá a közösségi médiában. Ugyanakkor megjegyzendő, hogy e bejegyzések kiemelt szerepet játszhatnak a fiatalok nemzeti identitásának formálásában.

Összegzésként elmondható, hogy a 12 éves korosztály elsősorban oktató jellegű és kreatív történelmi tartalmakkal találkozik a közösségi médiában. Bár megjelennek politikai vagy véleményalapú bejegyzések is, ezek jóval alacsonyabb arányban fordulnak elő. Ez arra utal, hogy a fiatalok számára a történelem a közösségi médiában jelenleg inkább tanulási forrásként és szórakozási lehetőségként van jelen, míg az identitásformáló tartalmak kevésbé dominálnak.

9. ábra: Történelmi tartalmak fajtái a közösségi médiában



Forrás: saját szerkesztés

Hitelesség kérdése a közösségi médiában megjelenő történelmi témájú bejegyzésekben

A közösségi médiában megjelenő történelmi tartalmak hitelességének megítélése a fiatalok körében komoly dilemmát jelent. A kutatás során kapott válaszok azt mutatják, hogy a 6. osztályos tanulók körében erős a kritikai érzék, ugyanakkor megfigyelhető némi bizalom is az online források iránt.

Érdekes eredmény, hogy egyetlen diák sem jelölte meg a teljes hitelesség lehetőségét. Ez arra enged következtetni, hogy a digitális világba beleszületett generáció jobban

érzékeli az internetes tartalmak sokszínűségét és azt, hogy ezek között számos nem ellenőrzött, illetve nem szakértőktől származó információ is előfordulhat.

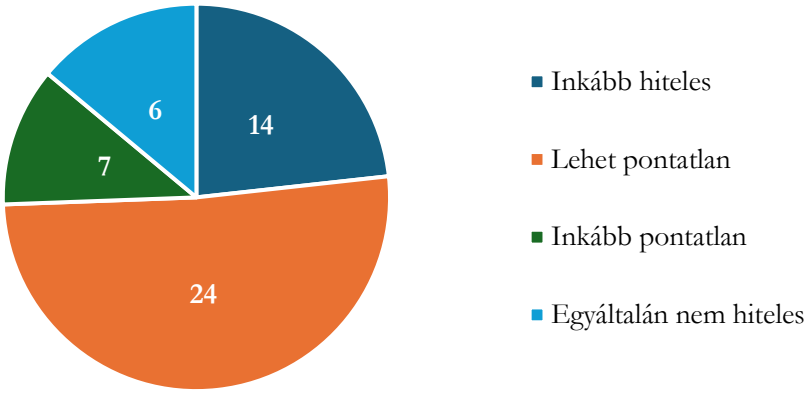
A tanulók 14%-a inkább hitelesnek tartja a közösségi médiában látott történelmi tartalmakat. Ez a kisebbség valószínűleg azokból áll, akik tudatosan keresnek megbízhatóbb csatornákat, vagy kevésbé figyelnek az információk ellenőrzésére.

A válaszadók többsége úgy véli, hogy a közösségi médiában található bejegyzések tartalmazhatnak pontatlanságokat. Ez az eredmény összhangban áll azzal, hogy a tanulók jelentős része érzékeli a tartalmak formájából, stílusából, illetve kontextusából fakadó bizonytalanságot. Ebben nagy szerepe lehet annak, hogy a NAT 2020 kiemelt célként fogalmazza meg a mérlegelő – valójában kritikai – gondolkodás fejlesztését, amely képessé teheti a diákokat a hitelesség tudatosabb megítélésére.

Emellett akadtak olyan tanulók is, akik egyértelműen pontatlannak vagy teljesen hiteltelennek ítélték meg a közösségi médiában fellelhető történelmi tartalmakat. Ez a csoport valószínűleg már találkozott nyilvánvaló tévedésekkel, vagy a szülői és pedagógusi iránymutatás nyomán alakított ki tudatosan kritikus hozzáállást. Számukra az elsődleges tudásforrás továbbra is az iskola és a tankönyvi tananyag marad.

Összességében elmondható, hogy a 12 éves tanulók többsége nem bízik teljes mértékben a közösségi médiában megjelenő történelmi tartalmakban, ugyanakkor nem is utasítja el azokat teljes egészében. Bár kisebb mértékben jelen van a hitelességbe vetett bizalom, a diákok általános vélekedése inkább a kritikus hozzáállás felé mutat. Ezért is kiemelten fontos, hogy az iskolai nevelésben hangsúlyt kapjon a kritikai gondolkodás fejlesztése, amely segíthet a fiataloknak eligazodni az online tér sokszor ellentmondásos információi között.

10. ábra: Hitelesség kérdése a történelmi témájú bejegyzésekben



Forrás: saját szerkesztés

Történelmi emlékhelyek érzelmi hatása a 12 évesek körében

Mikor történelmi emlékhelyeket látogatunk, gyakran erős érzelmi reakciókat válthatnak ki. Felmerül a kérdés, hogy a mai fiatal generáció hogyan viszonyul az ilyen helyszínekhez, és vajon kiváltanak-e belőlük érzelmeket.

A kutatás szerint a legtöbb tanuló érdeklődést mutat a történelmi emlékhelyek iránt. Ez arra utal, hogy a fiatalok kíváncsiak a múlt eseményeire, és a helyszíni tapasztalat segítheti őket a történelem jobb megértésében.

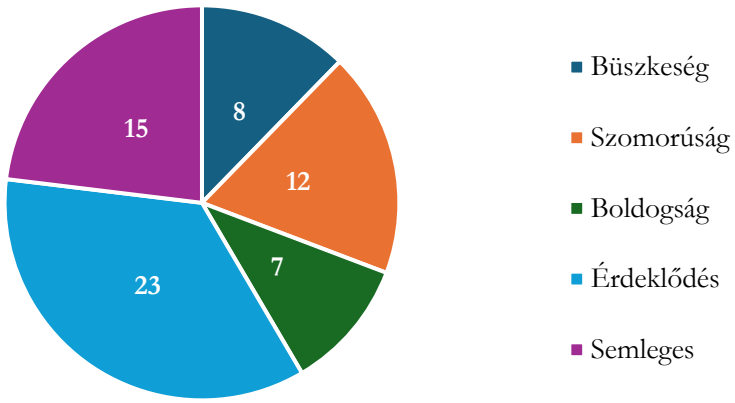
Egy kisebb csoport**,** 12 diák, arról számolt be, hogy a történelmi emlékhelyek látogatása szomorúságot vált ki belőlük. Ez leginkább olyan helyszínekre jellemző, amelyek tragikus eseményekhez, háborúkhoz vagy elnyomáshoz kapcsolódnak.

A válaszadók egy másik, kisebb része büszkeséget és örömöt is tapasztalt a látogatás során. Ennek oka valószínűleg az, hogy ezek a diákok inkább a dicső múlt emlékeire koncentrálnak, például történelmi személyek sírjaira vagy szobrainak meglátogatásakor.

Meglepően sokan azonban azt jelezték, hogy egyáltalán nem vált ki belőlük érzelmet egy történelmi emlékhely meglátogatása. Ők valószínűleg azok, akik számára a nemzeti történelem még nem elég személyes vagy közvetlen ahhoz, hogy érzelmi reakciót generáljon.

Összességében elmondható, hogy a 12 évesek körében a történelmi emlékhelyekhez fűződő élmények vegyesek: míg egy jelentős csoport érdeklődést mutat, addig mások számára a látogatás inkább semleges élmény marad, és nem vált ki mélyebb érzelmi kötődést.

11. ábra: Történelmi emlékhelyek érzelmi hatásai



Forrás: saját szerkesztés

Következtetések

A szakirodalom is megerősíti, hogy a nemzeti identitás formálásában fontos szerepet játszanak a személyes élmények, az érzelmi kapcsolódás és a történelmi nézőpont tudatos fejlesztése. A NAT 2020 céljai közt szerepel a mérlegelő – valójában kritikai – gondolkodás fejlesztése és a történelmi források elemző képességének erősítése, ami egybecseng a kutatások eredményeivel. A diákok visszajelzései szerint a történelemtanítás élményszerűbbé tétele volna a legfontosabb eszköz a történelmi események mélyebb megértéséhez és az identitás tudat erősítéséhez.

Összességében a kutatás a 12 éves korosztály nemzeti történelemhez való viszonyulását vizsgálja, különös figyelmet fordítva arra, hogy milyen érzelmeket váltanak ki belőlük a családi történetek, egyéb más források, a történelmi emlékhelyek, valamint a közösségi médiában megjelenő történelmi tartalmak és ezeket mennyire tartják hitelesnek.

A kutatási hipotézisek elemzésekor kiderült, hogy az az állítás, miszerint a közösségi média hasznos eszköz a történelmi tudatformálására, nem igazolódott, mert a történelmi tartalmak elérése algoritmusokon múlik, és leginkább azokhoz jut el, akik érdeklődnek a történelem iránt.

Igazolódott az a hipotézis, miszerint a családi történetek sokkal több gyereket érintenek és nagyobb érzelmi hatással bírnak, mivel személyesek. Egy-egy elmesélt történetben a tanuló saját családja történetét és szerepét hallja vissza. Ezzel is jobban beleélve magát az eseményekbe és érzi, hogy ő és a családtagok is részesei a történelemnek. Ezzel erősítve a nemzeti identitás érzését.

A történelmi emlékhelyek felkeresése során is vegyes érzelmek kerítik hatalmukba a tanulókat. Akadnak, akik mélyebb kötődést éreznek, míg mások számára kevésbé meghatározó élmény. Ez arra utalhat, hogy az élményszerű, a tanterem kívüli történelemoktatás fejlesztésre szorul.

A kutatás kitért arra is, hogy a tanulók történelmi tudása több forrásból épül fel, és nem kizárólag az iskolai tanórák határozzák meg azt. Az eredmények alapján jól látható, hogy bár az iskola továbbra is a legfontosabb és legátfogóbb tudásforrás, a gyerekek ismeretei kiegészülnek különféle informális hatásokkal is. Ide tartoznak elsősorban a családi beszélgetések, ritkábban a könyvek, filmek vagy a digitális média tartalmai. Ezek elérése azonban nem egyformán biztosított minden tanuló számára, így az informális források szerepe jelentős különbségeket mutat az egyes gyerekek között. Azok, akik rendszeresen hallanak történeteket otthon, gazdagabb és személyesebb képet alakítanak ki a múltról, míg mások számára a történelem szinte kizárólag az iskolai tananyag alapján formálódik.

Ezzel összefüggésben az is megfigyelhető volt, hogy a különböző tudásforrások – az iskola, a család és a média – nem minden esetben alkotnak egységes, összehangolt rendszert. Sok tanuló nem lát kapcsolatot a család által mesélt történetek és az iskolában tanult események között, így számukra a történelem több, egymástól elkülönülő narratívaként jelenik meg. Ez a széttagoltság hozzájárulhat ahhoz, hogy a gyerekek eltérő érzelmi viszonyulást alakítanak ki ugyanazon történelmi eseményekhez: míg egyesek személyes kötődést éreznek, addig mások inkább távolságtartóbb, lexikális megközelítést alkalmaznak. Azoknál a tanulóknál viszont, akik képesek összekapcsolni az otthoni és az iskolai tudást, erősebb az érzelmi bevonódás és mélyebb a történelmi megértés, ami hosszú távon a nemzeti identitás tudatosabb formálódását is segíti.

A kutatás azt mutatja, hogy a módszertani sokszínűség – például a beszélgetés, a vizuális eszközök és az élményszerű feladatok alkalmazása – valóban segíti a tanulók történelmi eseményekről alkotott megértését és növeli a bevonódásukat. Ezek a módszerek változatos megközelítést kínálnak, amely egyszerre fejleszti a gondolkodást, támogatja a szemléltetést és érzelmi élményt is nyújt. Ugyanakkor a hatás mértéke jelentős részben a pedagógus személyiségétől és az óra légkörétől függ.

A kérdéssor végén található kérdés arra irányult, hogy a diákok szerint milyen más módon lehetne érdekesebbé tenni a történelemoktatást. A diákok válasza kiemelkedően a szerepjáték volt, amely nem meglepő. Hiszen mint a családi történetek ezek is sokkal személyesebb élményt adnak, mivel beleélik magukat egy adott személy szerepébe és az adott korszak gondolkodás módjába. Ezzel a pedagógiai módszerrel lehet fejleszteni leginkább a NAT-ban megjelenő kompetenciákat. Ez megerősítette a kutatás azon hipotézisét, miszerint az interaktív módszerek jobbak, hatékonyabbak a történelmi események megértésének és az érzelmi bevonódásnak a növelésében.

Fontos hangsúlyozni, hogy a jelen kutatás egy mikrokörnyezeti esettanulmány: a minta kizárólag Beled város általános iskolájának 6. osztályos, tizenkét éves tanulóiból állt. Mivel Beled egy kis lélekszámú település – 2025. január 1-jén 2394 fő –, a város sajátos demográfiai és társadalmi jellemzői befolyásolhatják a diákok válaszait. Ennek megfelelően az eredmények nem tekinthetők országosan reprezentatívnak, és nem általánosíthatók a 12 éves korosztály egészére. A kutatás mindössze betekintést nyújt egy konkrét mikroközösség történelmi érdeklődésének és attitűdjeinek alakulásába.

IRODALOM

Forrás

Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyama számára: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8/ (Letöltés: 2025. március 12.)

Nagyné Császár Mónikával és Orbán Petrával, a Beledi Általános Iskola történelem szakos tanáraival, Beleden, 2025. február 14-én felvett interjú alapján. (A szerző birtokában)

Szakirodalom

ANDERSON, Benedict (1983): *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism.* Verso, London.

CSEPELI György – ÖRKÉNY Antal – SZÉKELYI Mária – POÓR János (2004): Nemzeti identitás Magyarországon az ezredfordulón. In: *Társadalmi riport 2004*. Szerk. KOLOSI Tamás – TÓTH István György. TÁRKI, Budapest, 471-483.

DANCS Katinka (2016): Kultúra – iskola – nemzetközi azonosságtudat a nemzeti identitás értelmezése és vizsgálatának lehetőségei általános iskolások körében. *Magyar Pedagógia, 116. évf.* 4. sz. 403–425. https://doi.org/10.17670/MPed.2016.4.403

DANCS Katinka (2018): Nemzeti szimbólumok, a nemzeti identitás ismeretjellegű elemei I. Nemzeti szimbólumok általános iskolai tanárok véleménye alapján. *Történelemtanítás, (LIII.) Új folyam IX. évf.* 3-4. sz. 1–16. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/11/dancs-katinka-a-nemzeti-szimbolumok-es-a-nemzeti-identitas-ismeretjellegu-elemei-i-09-03-06/ (Letöltés: 2025. november 25.)

DANCS Katinka (2019): Nemzeti szimbólumok, a nemzeti identitás ismeretjellegű elemei II. A tanulók tantervekben megjelenő nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos tudásszintjének mérése 1–6. osztályban. *Történelemtanítás, (LIV.) Új folyam X. évf.* 1. sz. 1–13. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2019/03/dancs-katinka-nemzeti-szimbolumok-a-nemzeti-identitas-ismeretjellegu-elemei-ii-10-01-07/ (Letöltés: 2025. november 25.)

DANCS Katinka (2023): A történelemtanárok által fontosnak vélt célok és jelenismereti témák, valamint az általuk használt módszerek egy kérdőíves vizsgálat eredményei

alapján. In: KOJANITZ László (szerk): *Korszerű történelemoktatás: Új utak és megoldások*. Belvedere Meridionale, 15–31.

FÜLÖP Éva – PÉLEY Bernadette – LÁSZLÓ János (2011): A történelmi pályához kapcsolódó érzelmek modellje magyar történelmi regényekben. *Pszichológia, 31. évf.* 1. sz. 47–62. https://doi.org/10.1556/pszicho.31.2011.1.5

JANCSÁK Csaba (2019): A személyes narratívák és a történelemtanítás értékvilága. In: KOVÁCS Gusztáv – LUKÁCS Otília (szerk.): *Az elbeszélés ereje*. Püspöki Hittudományi Főiskola, Pécs, 7-22.

JANCSÁK Csaba (2020a): Történelmi emlékezet és a család (pp.). In: A. GERGELY András – KAPITÁNY Ágnes – KAPITÁNY Gábor – KOVÁCS Éva – PAKSI Veronika (szerk.): *Kultúra, közösség és társadalom*. Tanulmányok Tibori Tímea tiszteletére. Társadalomtudományi Kutatóközpont – Magyar Szociológiai Társaság, Budapest, 141–159.

JANCSÁK Csaba (2020b): 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

KALOCSAI Janka – KAPOSI József (2019): Tanítjuk vagy tanuljuk a demokráciát? Egy felmérés és tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle, 69. évf.* 11–12. sz. 17–32.

KINYÓ László (2005): A magyar történelmi események, korszakok, megítélése a 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján. *Magyar Pedagógia, 105. évf.* 4. sz. 409–432.

LÁSZLÓ János (2012): *Történelemtörténetek. Bevezetés a narratív szociálpszichológiába*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

MÁTRAI Zsuzsa (2002): A nemzeti identitás konfliktusai és az állampolgári nevelés. *Iskolakultúra, 12. évf.* 2. sz. 52–64.

PÓLYA Tibor (2007): *Identitás az elbeszélésben*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

TAKÁCS Flóra (2017): Az esettanulmány mint módszertan a szociológiában. *Szociológiai Szemle*, *27. évf.* 1. sz. 126–132.

TÖRTÉNELEMTANÍTÁS
online történelemdidaktikai folyóirat

(LX.) Új folyam XVI. 3-4. szám 2025.

DOI: 10.71011/Torttan.2025.3-4.06

SZEMETHY TAMÁS

A mikrotörténelmi megközelítés alkalmazásának lehetősége egy korszakokon átívelő feladatlap megalkotásakor

Borbás Gáspár élete és kora – egy „ezerkilencszázasan" gazdag életút és a „nagy történelemi kérdések"

Absztrakt
Munkámban arra tettem kísérletet, hogy bemutassam a mikrotörténelem nevű történetírói irányzatnak a történelemtanításban való alkalmazhatóságát egy konkrét példán keresztül. Tanulmányom első felében bemutatom a mikrotörténelem fogalomkörét és eszköztárát, majd Borbás Barna Borbás Gáspárról szóló munkáját, amely az elkészített tananyag alapját képezte. Írásom második felében egy korszakokon átívelő feladatlap segítségével szemléltetem, hogyan kapcsolható össze a mikrotörténelem és a történelemtanítás tanórai keretek között. A műhelymunkám célja az, hogy szemléltessem hogyan emelhetők be a történelemtudomány újabb irányzatai a történelemtanítás menetébe, ezzel frissítve a tanár kollégák, illetve diákjaink történelemről alkotott elképzeléseit.

Kulcsszavak: mikrotörténelem, kompetenciafejlesztés, korszakokon átívelő szemléletmód, polgárosodás

The possibility of applying the microhistorical approach for creating a task sheet through historical periods

The life and times of Gáspár Borbás – a rich life path at the turn of the century and the "big historical questions"

Abstract
In my work, I attempted to demonstrate the applicability of the historiographical trend called micro history in history teaching through a specific example. In the first half of my study, I

introduce the concept and tools of micro history, then Barna Borbás's work on Gáspár Borbás, which formed the basis of the prepared curriculum. In the second half of my paper, I illustrate, using a worksheet spanning across eras, how micro history and history teaching can be connected within the classroom. The aim of my workshop is to illustrate how newer trends in historical science can be introduced into the process of history teaching, thereby updating the ideas of our colleagues and students about history.

Keywords: micro history, competence development, cross-era perspective, embourgeoisement

Gyorsan változó világunkban a történelemtanítás nem újkeletű kihívása, hogyan tehetné érdekesebbé, izgalmasabbá, jobban érthetővé az átadandó tananyagot a köznevelésben tanuló diákok számára. Jelen munkámban arra teszek kísérletet, hogy a történelemtudomány modern irányzatai közül, a mikrotörténelmi megközelítés tantermi környezetben való alkalmazásán keresztül mutassak be egy módszertani jógyakorlatot, amely kiemelten szolgálhatja a tanulók ismeretszerzési és kompetenciafejlesztési folyamatait. Mindezek mellett pedig egy érdekes életút részletesebb megismerésén keresztül közelebb hozhatja a gyerekekhez a tananyagban előforduló „nagy történelmi kérdéseket".

1. A mikrotörténelem mint történetírói irányzat

Munkám történelemelméleti keretrendszerét a mikrotörténelem módszertanára alapozom, ehhez azonban tisztáznunk kell mit értek mikrotörténelem alatt. A definíciót a *Szijártó M. István* által írt *A történész mikroszkópja. A mikrotörténelem elmélete és gyakorlata* című munka alapján határoztam meg.[1] Ebben a következő három kritériumot határozta meg a szerző, melyek mentén a mikrotörténelmi munkák azonosíthatók:

- Egy kisebb, jól körül határolható egység intenzív vizsgálata.[2]
- Célja túlmutat egy esettanulmány megírásán, valamely „nagy történelmi kérdéshez" kapcsolódik.

[1] SZIJÁRTÓ M. István (2014): *A történész mikroszkópja. A mikrotörténelem elmélete és gyakorlata.* L'Harmattan Kiadó, Budapest, 16-18.

[2] Ez az egység lehet például egy esemény, egy falu közössége, de egyetlen egyén is: SZIJÁRTÓ (2014) 16-17. A magyar történelemre vonatkozó – és a Borbás Gáspárhoz hasonlóan – egyetlen személyt a vizsgálat középpontjába állító munka volt például az önálló tanulmány keretében megjelent gyulai Gyulay Ferenccel foglalkozó mikrotörténelmi elemzés: SZEMETHY Tamás (2021): Gyulai Gyulay Ferenc felemelkedése: Mikrotörténelmi elemzés a 18. századi új elit társadalmi mobilitásáról. *Korall, 22. évf.* 86. sz. 79-106. https://doi.org/10.52656/KORALL.2021.04.004

– A történelmi személyiségeket cselekvő egyéneknek tekinti, nem pedig a történelem „bábjainak”.

A mikrotörténelemnek több irányzata is létezik, melyek részletes bemutatását itt mellőzzük, ugyanakkor az érdeklődők Szijártó M. István idézett munkájában részletesen olvashatnak róla.[3] Bár a részletes historiográfiai fejtegetéstől eltekintünk, a megközelítésmód népszerűségét bemutatandó jelezzük, hogy az elmúlt években több mikrotörténelmi munka is bestseller kötetnek bizonyult a nemzetközi könyvpiacon. Ezek közé tartozott *Carlo Ginzburg* klasszikusa a *Sajt és a kukacok. Egy XVI. századi molnár világképe,* melyet hazánkban az elsősorban nemzetközi szépirodalmi munkák kiadásával foglalkozó Európa Könyvkiadó adott ki.[4] De említhetnénk az amerikai történész Judith C. Brown *Szemérmetlen cselekedetek. Egy leszbikus apáca élete a reneszánsz Itáliában* című munkáját is, amely szintén elérhető a magyar olvasók számára.[5] Mindkét munka népszerűségét jól jelzi, hogy az utóbbi néhány évben nagyvolumenű történelmi film készült belőlük. Ginzburg történetét 2018-ban *Menocchio, az eretnek*,[6] míg Brown apácájának sorsát 2021-ben a *Benedetta*[7] című alkotásban dolgozták fel. A mikrotörténelem hármas definíciójára reflektálva érdemes észrevenni, hogy mindkét esetben az eredeti kötetek címével szemben a mozgóképes feldolgozás alkotói a főszereplők – a cselekvő egyének – nevét helyezték a középpontba címadáskor.

Nem csak nemzetközi munkákat idézhetünk, ha a mikrotörténelmet szeretnénk az olvasók figyelmébe ajánlani. Jelenleg a L’Haramattan kiadó gondozásában jelenik meg a *Mikrotörténelem* című sorozat,[8] melynek része a korábban idézett Szijártó M. István kötet is.[9] A magyar alkotók által írt munkák erénye, hogy lehetővé teszik történelmünk „nagy kérdéseinek” alulnézeti megközelítését, elvont, nehezen értelmezhető vagy éppen sematikus, sablonos történelmi toposzokat árnyalnak, segítve ezzel egy teljesebb, pontosabb, valósabb képet kialakítanunk nemzetünk múltjáról.

A sorozatban legutóbb megjelent kötet szerzői például arra tettek kísérletet, hogy egy jómódú köznemesi család – a felsőbüki Nagyok – több szempontú, alapos bemutatása

---

[3] Olasz, francia, német, angolszász: SZIJÁRTÓ (2014) 36-180.

[4] GINZBURG, Carlo (1976): Il vermi e il formaggio. Università di Padova; Magyarul: GINZBURG, Carlo (1991, 2011): *A sajt és a kukacok. Egy XVI. századi molnár világképe.* Európa, Budapest.

[5] BROWN, Judith C. (1987): The Life of a Lesbian Nun in Rennaisance Italy. New York: Oxf.U.P.(N.Y.); Magyarul: BROWN, Judith C. (2001): *Szemérmetlen cselekedetek. Egy leszbikus apáca élete a reneszánsz Itáliában.* Osiris, Budapest.

[6] Port.hu: Menocchio the Heretic: https://port.hu/adatlap/film/tv/menocchio-az-eretnek-menocchio-the-heretic/movie-215492 (Letöltés: 2025. augusztus 4.)

[7] Port.hu: Benedetta: https://port.hu/adatlap/film/tv/benedetta-benedetta/movie-228274 (Letöltés: 2025. augusztus 4.)

[8] A sorozat köteteiről: https://harmattan.hu/sorozataink-163/mikrotortenelem-289 (Letöltés: 2025. augusztus 4.)

[9] Szijártó (2014)

kapcsán világítsanak meg a történelemtudomány szempontjából releváns, de a puszta családtörténeten túlmutató kérdéseket. Ezek közé tartozott például a házasodási stratégia elemzése, mely a jómódú köznemesség társadalmi mozgásterére vonatkozóan nyújthatott általánosan is értelmezhető többletinformációt.[10]

A mikrotörténelmi megközelítés népszerűsége és hasznossága tehát több szempontból is igazolható, ugyanakkor a magyar köznevelés keretei között eddig kevéssé jelent meg, ezen kívánok változtatni az alább bemutatott módszertani jógyakorlattal.

2. A feldolgozott munka

Bár az eddig leírtak alapján is egyértelmű, hogy rendelkezésre áll több olyan tanulmány vagy akár komplett kötet is, amely egy mikrotörténelmi megközelítést alkalmazó történelemóra alapja lehetne, jelen munkámban nem a fent bemutatott sorozatból választottam, de még csak nem is egy olyan történészi munkát emeltem be, melyet valamely szakfolyóiratban kifejezetten mikrotörténelmi munkaként közöltek, hanem egy a történelemtudomány elméletében és gyakorlatában járatos újságíró, Borbás Barna Borbás Gáspárról írt munkáját dolgoztam fel.

Választásom oka az volt, hogy egy olyan munkát kerestem, amelyre akár annak ellenére is teljesül a mikrotörténelem feltételrendszere, hogy a szerző ezt nem tartotta tudatosan szem előtt, ugyanakkor a lehető legtöbb a történelem érettségi során felmerülő témához kapcsolható legyen a szöveg. Borbás Barna munkája a dédapjáról szól,[11] vagyis egy jól körül határolható személyről. Céljaként a polgárság 20. századi aranykorának bemutatását tűzi ki a szerző, ami túlmutat az egyszerű biográfiai ismertetésen.[12] Ráadásul Borbás Gáspár esete véleményem szerint jó példát szolgáltat arra, hogy a „főszereplő" nem a történelmi eseményekkel sodródó egyén, nem az alapvető szocializációjának kiszámítható függvénye, hanem egy autonóm személyiség, aki több ponton bizonyítja, hogy autonóm aktorként képes fellépni a történelem forgószínpadára.

---

[10] SZEMETHY Tamás (2024): Keresd a nőt! A felsőbüki Nagy család házasodási stratégiája. In: SZIJÁRTÓ, M. István (szerk.) *A felsőbüki Nagyok évszázada: A politikai elit útjai a kései rendiség* időszakában. Budapest, L'Harmattan, 143-164. https://openaccess.hu/node/549360/metadata (Letöltés: 2025. augusztus 11.)

[11] BORBÁS Barna (2023): *Első gól. Borbás Gáspár élete.* Válaszonline, Budapest, 9.

[12] BORBÁS (2023) 11.

Nem célom a kötetről részletes recenziót írni, megtette azt már korábban például Pál Gergely az Újkor.hu felületén.[13] Ugyanakkor az alábbi rövid áttekintés keretében szeretném alátámasztani, hogy miért tartom alkalmasnak a munkát arra, hogy egy mikrotörténelmi megközelítést alkalmazó történelem óra alapanyagává váljon.

Borbás Gáspár 1884-ben született és 92 évesen hunyt el, így a századfordulótól a Kádár-korszakig végig élte a magyar történelem sorsfordító eseményeit.[14] Borbás Barna könyve jól szerkesztett, gördülékenyen, könnyen olvasható, valójában pár óra alatt feldolgozható. A mű kétségtelen előnyei mellett jelen munkám szempontjából fontos megjegyeznem, hogy ahhoz hogy értsük, hogy Borbás Gáspár hosszú élete során miért tekinthető a mikrotörténelem szempontjából is érdekes személyiségnek érdemes tudatosítanunk, hogy nem az az igazán meglepő, hogy Gáspár a Horthy-korszakban következetesen kiállt a mai szemmel nézve polgárinak nevezhető értékek mellett, hanem az, hogy ezt egy alapvetően dzsentri szocializációs háttérrel tette. A könyv több pontján kiderül, hogy Borbás Gáspár apja klasszikus már-már ideáltipikus dzsentri képét mutatja: elszegényedett nemesi származású, jogvégzett, az igazságszolgáltatásban felívelő hivatali karriert befutó személy, aki meggazdagodva telket vett Kerekegyházán, így téve a „birtokos nemesség" részévé családját.[15]

A kötet egy pontján kiderül, hogy idősebb Borbás Gáspár nem csak életútjában, de mentalitásában is jól leképezhette a dzsentri értékrendet és identitást, ugyanis fiát, aki jó eséllyel kijuthatott volna az 1904-es St. Louisban megrendezésre kerülő olimpiára, eltiltja a szerepléstől, mondván jogi tanulmányai fontosabbak a sportolói karriernél.[16] Ezen a ponton vélhetően nem a polgárság tudás megszerzéshez való pozitív attitűdjét figyelhetjük meg, hanem azt, hogy a magyar nemesség hagyományosan a jurátusi/hivatalnoki pályában látta a nemesi életmódhoz illő életvitel biztosításának lehetőségét.[17]

---

[13] Pál Gergely (2023): *„Küzdeni mindig, feladni soha!" – Borbás Gáspár, egy polihisztor magyar polgár a 20. század viharaiban.* Újkor.hu, Online elérés: https://ujkor.hu/content/kuzdeni-mindig-feladni-soha-egy-polihisztor-magyar-polgar-a-20-szazad-viharaiban (Letöltés: 2025. augusztus 4.)

[14] BORBÁS (2023) 7. Borbás Gáspár életére vonatkozóan több életrajzi szócikk is elérhető, így például külön Wikipedia oldallal rendelkezik: https://hu.wikipedia.org/wiki/Borb%C3%A1s_G%C3%A1sp%C3%A1r (Letöltés: 2025. augusztus 4.)

[15] BORBÁS (2023) 34-35, 45, 178.

[16] BORBÁS (2023) 35.

[17] A dzsentrikhez kapcsolódó definíciót lásd például a *Történelem 11.* Okostankönyv, NAT 2020 B sorozat 6. Társadalom és életmód a dualizmus korában: https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_11_nat2020_b/lecke_02_006?w=dzsentri#section-185496424849 (Letöltés: 2025. augusztus 4.)

Ezen a ponton érdemes röviden reflektálnunk arra, hogy bár Borbás Barna roppant alapos és kötetében törekszik rá, hogy az olvasó értő módon olvashassa a könyvet, ugyanakkor bizonyos fogalmakat ismertként kezel, feltételezve, hogy az olvasó érti annak lényegét. Borbás Gáspár származását tekintve leginkább a dzsentri fogalmával írható le, de hogyan értelmezhető a századforduló Magyarországán ez a fogalom? Mivel alapvetően egy köznevelésben alkalmazható feladatlap összeállítása volt a célom, így logikus, hogy a történelemtankönyvek dzsentri képével kezdjük a vizsgálatunkat.

Az elérhető Okostankönyvek közül mind az „A", mind pedig a „B" sorozat 11. évfolyamnak szóló történelemtankönyvében szó esik a dzsentrikről. Mindkét sorozatban közös, hogy a dzsentriket a birtokaikat egyre inkább elvesztő, hivatalnoki, vagy valamely más értelmiségi munkakörben elhelyezkedő személyekként mutatják be.[18] A „B" sorozatban azonban a következő betoldást is olvashatjuk: „*A birtokaikat elvesztő dzsentrik a századfordulótól egyre nagyobb számban választották az értelmiségi pályákat (ügyvéd, tanár, orvos), és összeolvadtak a feltörekvő polgári származású értelmiséggel.*"[19] Itt tehát egyértelműen megjelenik a polgársággal való kapcsolata a nemesi rétegnek, bár ez a kapcsolat továbbra is egyenlőtlen. Alapvetően a kialakuló „úri középosztály" mentalitását a nemesi értékrend határozta meg.[20]

A dzsentrikkel kapcsolatos képről újabb eredményeket közölt Diószegi-Szőcs Máté. A fogalom fejlődésének nála szereplő historiográfiai áttekintése árnyalja a tankönyvekben is megjelenő, de a korábbi történetírói hagyományokból táplálkozó dzsentriképet.[21] Munkájában összegzi azokat a szakirodalmi munkákat, melyek szerint erős túlzás, hogy a dzsentrik „elárasztották" volna a hivatalnoki és a katonatiszti pályákat.[22] Bemutatja továbbá *Török Gyula A porban című* művét, melyben egy dzsentri a

---

[18] *Történelem 11.* Okostankönyv, NAT 2020 A sorozat. 7. Társadalom és életmód a dualizmus korában. https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_11_nat2020/lecke_02_007?w=dzsentri#section-84400240151 (Letöltés: 2025. augusztus 4.)
Történelem 11. Okostankönyv, NAT 2020 B sorozat *6.* Társadalom és életmód a dualizmus korában: https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_11_nat2020_b/lecke_02_006?w=dzsentri#section-185496424849 (Letöltés: 2025. augusztus 4.)

[19] *Történelem 11.* Okostankönyv, NAT 2020 B sorozat *6.* Társadalom és életmód a dualizmus korában: https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_11_nat2020_b/lecke_02_006?w=dzsentri#section-185496424849 (Letöltés: 2025. augusztus 4.)

[20] *Történelem 11.* Okostankönyv, NAT 2020 A sorozat. 7. Társadalom és életmód a dualizmus korában. https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_11_nat2020/lecke_02_007?w=dzsentri#section-84400240151 (Letöltés: 2025. 08.augusztus 4.)
Történelem 11. Okostankönyv, NAT 2020 B sorozat *6.* Társadalom és életmód a dualizmus korában*:* https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_11_nat2020_b/lecke_02_006?w=dzsentri#section-185496424849 (Letöltés: 2025. augusztus 4.)

[21] SZŐCS Máté (2011): Párhuzamos történetek. A dzsentrik a szép- és a szakirodalomban. *Múltunk, 56. évf.* 2. sz. 20-33.

[22] SZŐCS (2011) 28.

városba érkezve gyárat alapít, kiáll a választójog kiszélesítése mellett, illetve elutasítja a párbaj lehetőségét. Őt az úri közeg kiveti magából.[23] A tanulmány alapján elmondható, hogy a dzsentrik között is terjedtek a polgári értékek, melyekre volt, aki nyitottabban és volt, aki zárkózottabban reagált.

Ezen a ponton érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy az olyan klasszikus képesítő elem megszerzése, mint a jogi diploma, korszakokon átívelően kitüntetett helyen szerepelt mind a nemesi, mind a nem nemesi rétegek karrierkilátásai között.[24] Más elemzések révén az is tudható, hogy a dzsentrik a látványos társadalmi átalakulás ellenére nem csak elveszíthették birtokaikat, de birtokszerzőként is sikeresen felléphettek,[25] miként ez Borbás Gáspár apja esetében korábban említésre is került.[26]

Ifjabb Borbás Gáspár életútjának alábbi áttekintése alapján azonban elmondható, hogy úgy válik Borbás dr. a korabeli „polgári" értékrend követőjévé, hogy ő maga nem ebben a közegben szocializálódott, fiatalkorában nem ebbe az irányba terelték. Ennek alapján úgy gondolom, hogy későbbi döntései saját autonóm cselekvéseiként értelmezhetők.

3. Borbás Gáspár – válogatott futballista, tiszti alügyész, szövetkezeti vezető, ügyvéd, embermentő[27]

Borbás Barna kötetében rövidebb-hosszabb szakaszokra bontja Borbás Gáspár életét, ezek a szakaszhatárok azonban nem a szerző önkényes cezúrái, hanem egy gazdag életút valóban eltérő periódusai. Borbás Gáspár belvárosi lakosként és piarista diákként kerül a külvárosi Fradiba focistának, ezzel párhuzamosan pedig beiratkozik a Magyar Királyi Tudományegyetem jogi fakultására.[28] Az egyetem elvégzése után, illetve a futballista karrier lezárultával, 1916-tól fővárosi tiszti alügyészként tevékenykedett,[29] így mondhatjuk, hogy az idősebb Borbás Gáspár által kijelölt, és a nemesi identitásnak és értékrendnek megfelelő irányban haladt tovább az élete.[30] Ugyanakkor Borbás Barna

---

[23] SZŐCS (2011) 29-30. A dzsentri fogalomhoz kapcsolódóan köszönöm Diószegi-Szőcs Máté segítségét.
[24] PAPP Viktor (2024): *Ügyvédtársadalom Magyarországon a 19. században*. Kronosz, Pécs, 67–120.
[25] PAPP Viktor (2020): Fösvény és tékozló dzsentrik? Egy Somogy megyei nemesi família története a 19. században. *Aetas*, *35. évf.* 1. sz. 71–92. https://epa.oszk.hu/00800/00861/00088/pdf/EPA0861_aetas_2020_01_071-092.pdf (Letöltés: 2025. augusztus 4.) A dzsentri fogalomhoz kapcsolódóan köszönöm Papp Viktor segítségét.
[26] BORBÁS (2023) 34-35, 45, 178.
[27] BORBÁS (2023) 9.
[28] BORBÁS (2023) 19,35.
[29] BORBÁS (2023) 78.
[30] Apja 1915-ben ment nyugdíjba a fővárosi szolgálatból, ahol tiszti ügyészként tevékenykedett. Borbás (2023) 178.

kiterjedt levéltári kutatásainak köszönhetően tudható, hogy 1915 tavaszától a progresszív szemléletű Corvin Mátyásról elnevezett szabadkőműves páholy tagja lett,[31] ahol Magyarország problémáira első sorban nem közjogi alapon keresték a megoldási lehetőségeket, hanem gazdasági, szociális kérdések rendezése mentén látták a fejlődés útját.[32] Ebben a fejezetben tudhatjuk meg azt is, hogy Borbás Gáspár – bár a piaristákhoz járt és testvére római katolikus pap lett – ő maga ateista volt.[33]

Borbás Gáspár a páholy előadásainak fogékony résztvevője volt, így amikor – feltehetően nem függetlenül szabadkőműves tevékenységétől – 1921-ben 37 évesen nyugdíjazták,[34] nem fordult el a korábban vallott eszméktől, és a Magyar Köztisztviselők Fogyasztási és Értékesítési Szövetkezeténél vállalt állást, ahol utóbb a szövetkezet vezetőségi tagja lett.[35] Életének ez a szakasza jó példa arra, hogy a korábbi páholytagság kapcsán hallottakat hogyan próbálta meg egy szociálisan igazságosabb gazdálkodás szolgálatába állítani. Borbás Barna könyve pedig jó eszközt szolgáltat arra, hogy történelemtanárként egy elvontabb – és a kudarcos szocialista kísérlet miatt erősen félreértett – szervezeti modellt, a szövetkezetet jobban megismerjük és megismertessük a diákjainkkal.[36]

Az 1930-as években Borbás Gáspár már nem szövetkezeti vezetőként tevékenykedett, hanem ügyvédként, illetve előbb a Bajcsy-Zsilinszky Endre által vezetett Nemzeti Radikális Párt tagjaként,[37] majd 1935-től a Rassay Károly által alapított Polgári Szabadságpártban tevékenykedett.[38] Ezzel a politikai fősodortól eltérően olyan demokratikus politikai hagyományhoz tartozó gócokban találhatjuk meg őt, amelyek inkább csak elszigetelt jelenségeként értelmezhetők a korban.[39]

A második világháború alatt Borbás Gáspár igazoltan embermentő tevékenységet folytatott, melynek kapcsán Borbás Barna közölte több eredeti dokumentum átiratát.[40] A vészkorszakban mutatott embersége nem pusztán a ’20-as években egyértelműen megnyilvánuló szociális érzék, és a ’30-as években látható demokratikus elköteleződés folyománya, hanem egy humánus és bátor ember sajátja. Az ebben a szakaszban leírtak ismételten jól kapcsolhatók a történelem tanítás több jelentős témaköréhez.

---

[31] BORBÁS (2023) 93.
[32] BORBÁS (2023) 99-103.
[33] BORBÁS (2023) 102.
[34] BORBÁS (2023) 105.
[35] BORBÁS (2023) 110.
[36] BORBÁS (2023) 111-112.
[37] BORBÁS (2023) 122-123.
[38] BORBÁS (2023) 135.
[39] BORBÁS (2023) 136.
[40] BORBÁS (2023) 180-186.

Borbás Gáspár – szemben a korszak uralkodó értékrendjével és magatartásával – következetesen kitartott olyan valóban inkább polgári értékként azonosítható nézet mellett, mint a társadalmi igazságosságra való igény, a demokratikus politikai keretek kialakításának szükségessége vagy az emberi élet és a szabadságjogok tisztelete. Ezen értékek képviselete azonban a második világháború után kiépülő politikai rendszerben sem számított támogatottnak. Borbás Gáspárnak és családjának az ötvenes évek elején a kitelepítéstől kellett tartania, míg a Kádár-korszak hajnalán egy „tisztogatás" során az ügyvédi kamara tagjai közül került törlésre a neve, ezzel elveszítve a lehetőséget arra, hogy törvényesen praktizálhasson.[41] 1976. szeptember 20-án, 92 éves korában érte a halál Budapesten.[42]

4. A feladatlap bemutatása

Az alábbiakban a mellékelt feladatlap felhasználásához kívánok rövid útmutatót biztosítani. Bár koherens, egymáshoz kötődő szövegekként hivatkozom a szemelvénygyűjteményben szereplő anyagokra, ugyanakkor nem szükséges feltétlenül „egyszuszra" végigvezetni diákjainkat a teljes anyagon.[43] Az egyes modulok külön-külön is alkalmazhatók egy-egy tanóra kapcsán. A teljes feladatlap megoldása a korszakokon átívelő jelleg, a vezérfonálként szolgáló téma, vagyis a polgári értékrend és életmód formálódása a 20. század első felében és a terjedelem miatt leginkább 12. évfolyamon egy fakultációs duplaórán képzelhető el valamely összefoglaló vagy ismétlő órán.

A mellékelt anyagot tematikusan több részre bontottam, az egyes szakaszokat nyomtatott nagy betűkkel jeleztem (A, B, C, D). Az egyes tematikus részeken belül több altéma előfordulhat, ezeket arab számmal jelöltem (például: A.1., A.2.). Minden szemelvényrészlethez készítettem megfigyelési szempontokat, kérdéseket, utasításokat. Mivel ezek egy-egy gondolatcsoport köré szerveződtek, így a forrásrészletek alatt betűkkel jelzett felsorolásként jelennek meg az egyes feldolgozási szempontcsoportok.

Nem készítettem megoldókulcsot az egyes szakaszokhoz, de lábjegyzetben megadom, azokat a kötetrészleteket, amelyek alapján megadhatók a válaszok. Jeleztem

---

[41] BORBÁS (2023) 165-166.

[42] BORBÁS (2023) 169.

[43] A források tanórai feldolgozásának lehetőségeiről lásd: KATONA András – SALLAI József (2002): *A történelem tanítása. Tantárgy-pedagógiai összefoglaló.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 173-176. Forrásszemelvényeket feldolgozó jógyakorlatokra példát lásd: SZEMETHY Tamás (2019): *A kritikus gondolkodás fejlesztése történelemórán: A Harmadik Birodalom propagandagépezete és a szociálpszichológia.* Újkor.hu: http://ujkor.hu/content/kritikus-gondolkodas-fejlesztese (Letöltés: 2025. augusztus 11.); SZEMETHY Tamás (2022): *A kritikus gondolkodás fejlesztése történelemórán II.: A náci nyelvhasználat és gondolkodásmód megismerése.* Újkor.hu: https://ujkor.hu/content/anacinyelvhasznalat (Letöltés: 2025. augusztus 11.)

továbbá azt is, ha valamely NAT 2020 szerint elkészített Történelem Okostankönyv fejezethez kapcsolható az adott szemelvényrészlet, megfigyelési szempont.[44]

A feldolgozás során célom volt olyan anyagot összeállítani, amely láttatja a mikrotörténelmi megközelítés korábban említett előnyeit, kapcsolódik a köznevelésben történelemórán tanított tananyagrészekhez, illetve olyan feladatok adhatók hozzájuk, melyek segítik az ismeretszerzést és a releváns kompetenciák fejlesztését. A kérdések és az utasítások, amikor csak lehetett a gondolkodást ösztönző okokra, következmények feltárására késztetik a diákokat, lehetőséget teremtve ezzel a komplexebb kognitív műveletek elvégzésére.

Az egyes tematikus szakaszok közül az első (**A**) a századelő miliőjét hivatott bemutatni, kapcsolódva a történelem érettségi követelményrendszer közép- és emelt szintű témái közül a következőkhöz: *Az ipari forradalom második hulláma: kutatás és fejlesztés, közlekedés, vegyipar, gépipar, elektronika – a világban és Magyarországon (K); Etnikai viszonyok, zsidó emancipáció, cigányok/romák Magyarországon a dualizmus korában (K); A második ipari forradalom gazdasági és társadalmi háttere: tőkekoncentráció, népességrobbanás, urbanizáció, környezeti hatások – a világban és Magyarországon (E); Pest-Buda/Budapest fejlődése a reformkortól az első világháborúig (E).*[45]

A második tematikus szakasz (**B**) elsősorban a ’20-as évek gazdasági folyamataihoz kapcsolódik, a történelem érettségi követelményrendszer következő témáinak tanítása kapcsán jelenthet segítséget: *Politikai és gazdasági konszolidáció Magyarországon az 1920-as években* (K); *A világgazdasági válság hatása, kezelése és következményei Magyarországon az 1930-as években* (E).[46]

A harmadik tematikus szakaszban (**C**) Borbás Gáspár embermentő tevékenységébe nyerhetünk betekintést. Ez a rész a következő érettségi témákhoz kapcsolható: *A zsidóság jogfosztásának folyamata és a holokauszt Európában és Magyarországon (K); Német megszállás, nyilas diktatúra – a hadszíntérré vált ország, deportálások a Szovjetunióba (K).*[47]

---

[44] Jellemzően az „A” tankönyvsorozat fejezeteit hivatkozom. *Történelem 11*. Okostankönyv, NAT 2020 A sorozat: https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_11_nat2020/ (Letöltés: 2025. augusztus 11.)

[45] Történelem érettségi követelményrendszer. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/tortenelem_2024_e.pdf (Letöltés: 2025. augusztus 4.)

[46] Történelem érettségi követelményrendszer. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/tortenelem_2024_e.pdf (Letöltés: 2025. augusztus 4.)

[47] Történelem érettségi követelményrendszer. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/tortenelem_2024_e.pdf (Letöltés: 2025. augusztus 4.)

Végül az utolsó tematikus szakasz (**D**) lehetőséget teremt az életút összegzésére, illetve jól kapcsolható a következő érettségi témákhoz: *A Rákosi-diktatúra: a pártállam, a terror, egyházüldözés, koncepciós perek, államosítás és kollektivizálás, erőltetett iparosítás, propaganda és mindennapok a diktatúra idején (K); A pártállam, a téeszesítés, a tervgazdaság, a kultúrpolitika, az elnyomás változó formái – a kádári alku (K).*[48]

Az egyes altémák kapcsán idézett érettségi témák láthatóvá teszik, hogy a feladatlap feldolgozása során a történelemtanításban használt szakaszhatárokat átlépve, korszakokon átívelő munkát kell végeznie a tanulóknak. Ennek a fajta szemléletmód-fejlesztésnek különösen az emelt szintű érettségire való felkészítés kapcsán lehet jelentősége, amikor a komplex esszék közül a korszakokon átívelő anyagok megírásához szükséges készségeket és képességeket fejlesztjük a csoportjainkkal.[49]

Túl az eddig leírtakon szeretném felhívni a figyelmet néhány módszertani sajátosságra/lehetőségre. Az **A.1.b.** feldolgozási szempontcsoport lehetőséget nyújt – a térbeli tájékozódás fejlesztésén túl – arra, hogy tudatosítsuk a diákokban, hogy a történelmi tér eltérő képet mutathat a ma megszokottól. Különösen fontos ennek a szemléletnek a tudatosítása Magyarországon, ahol elmondható, hogy mind a magyar vidék – mely a történelmi korokban egy jelentős mértékben részlegesen vagy teljesen vízborítású terület volt[50] –, mind pedig a főváros fejlődése esetében bizonyos korokban a maitól egészen eltérő módon nézett ki a térszín.

Az **A.3.a.** feladat lehetőséget nyújt arra, hogy egy ma széles körben ismert „jelenségcsoportot" az olimpiát és az ott szereplő sportolókat, összevessük a századelővel. Ennek kapcsán a diákok a meglévő saját ismereteiket – melyeket vélhetően alapvetően nem az iskolában szereztek, hanem például a televízióban látták, illetve a közösségi média felületein találkoztak vele – összehasonlítsák a korabeli jelenségekkel. Hasonló ez a feladat ahhoz, mint amit kisgyermekkorban szokás játszani a gyerekekkel: keress különbségeket a két kép között. A feladatot bővíthetjük specifikációkkal úgy,

---

[48] Történelem érettségi követelményrendszer. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/tortenelem_2024_e.pdf (Letöltés: 2025. augusztus 4.)

[49] A korszakokon átívelő esszékről lásd: Történelem érettségi követelményrendszer. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/tortenelem_2024_e.pdf (Letöltés: 2025. augusztus 4.)
Valamint: CSAPODI Zoltán – BORONKAI Szabolcs – FARKAS Katalin – KOVÁCS Örs – TAMÁSINÉ MAKAY Mariann (2016): *A történelem érettségi nagykönyve.* I. kötet. Bölcselet Egyesület, Budapest,12-16, 37-47.

[50] Lásd: ORTVAY Tivadar (1882): *Magyarország régi vízrajza a XIII-ik század végeig 1.,* Akadémiai Kiadó, Budapest.

hogy megadjuk például az elvárt különbségek számát, vagy meghatározzuk az alkategóriákat, például: felszerelés, felkészülés menete.

A **B.1/a-b** ebben az esetben két altémáját tekintve összekapcsolódó szövegrészt jelöl, melyekhez külön-külön találhatók megfigyelési szempontok. Ugyanakkor a két szemelvényrészlet lehetőséget teremt arra, hogy két eltérő típusú szöveget vessünk össze: a korabeli autográf verziót, melyet Borbás Gáspár írt a Borbás Barna által alkotott történeti feldolgozással. Az egyik alfeladat is erre reflektál, amikor a **B.1/b.** szöveg alatt a **c.** utasítás szerint a két szövegrészt összehasonlítva meg kell állapítania a diákoknak, hogy a Borbás Gáspár által leírt gazdasági megoldásokat, hogyan próbálta meg a gyakorlati életben megvalósítani.

A **C.1.b.** feladatrész lehetőséget biztosít arra, hogy a tanulók értékeljenek egy történelmi szituációt. Borbás Gáspár embermentő tevékenysége nem pusztán a magyarországi zsidóság számára volt életveszélyes helyzet, hanem – különösen a nyilas hatalomátvétel után – az őket segítő keresztény lakosság számára is végzetes következményekkel járhatott. Ebben az esetben a szöveg említ konkrét retorziót, pénzbüntetést és internálást, ugyanakkor a diákok saját ismereteik alapján értékelhetik úgy a szituációt, mint közvetlen életveszéllyel járó helyzetet, ehhez pedig megfelelő érveket is gyűjthetnek.

Végül a feladatlap „+1" kérdéssel zárul. Valójában itt van lehetőségünk leginkább arra, hogy a diákok felé is reflektáljunk a feldolgozás során alkalmazott mikrotörténelmi megközelítésre. Az utolsó „bónusz" szakaszban a mikrotörténelem egy lényeges elemét emeljük az elemzés fókuszába: értékelnie kell a tanulóknak, hogy Borbás Gáspár mennyire tekinthető aktív cselekvő egyénnek döntései meghozatalában. Ezzel a zárófeladattal keretbe foglalják, illetve újra át kell, hogy tekintsék az egyes feladatrészek kapcsán szerzett információkat, majd a tanórákon megszerzett tudásukat is felhasználva ki kell alakítaniuk saját véleményüket. A feladat során nem szükséges a téma historiográfiai hátterét részletesen bemutatni, a lényeg a mikrotörténelmi megközelítés tantermi környezetben való alkalmazhatóságának a demonstrálása.

A mikrotörténelem megközelítésmódjának alkalmazása – az eddig bemutatott előnyök mellett – több problémát is felvet. Ezek alapvetően abból adódnak, hogy egy kisebb egység alaposabb vizsgálata kapcsán próbálunk meg következtetéseket levonni a tágabb történelmi környezetre vonatkozóan. Ezért a foglalkozás végén szintén fontos visszajelzést adnunk diákjaink számára, a bemutatott életút egyediségére, illetve általánosításra alkalmas elemeire vonatkozóan.

Kísérőtanulmányom zárásaként fontosnak tartom kiemelni, hogy a mellékelt feladatlap feldolgozása nem csak a fent említett történetírói irányzat alkalmazhatóságát kívánja bizonyítani, de nem is merül ki annyiban, hogy a korszakokon átívelő

gondolkodást fejlessze, hanem hozzájárul ahhoz is, hogy a köznevelésben uralkodó dzsentriképet árnyaljuk, ezzel segítve a társadalomtörténeti folyamatok differenciáltabb megértését.

IRODALOM

BORBÁS Barna (2023): *Első gól. Borbás Gáspár élete.* Válaszonline,Budapest.

CSAPODI Zoltán – BORONKAI Szabolcs – FARKAS Katalin – KOVÁCS Örs – TAMÁSINÉ MAKAY Mariann (2016): *A történelem érettségi nagykönyve.* I. kötet. Bölcselet Egyesület, Budapest.

BROWN, Judith C. (2001): *Szemérmetlen cselekedetek. Egy leszbikus apáca élete a reneszánsz Itáliában.* Osiris, Budapest.

ESTERHÁZY Péter (2006): *Utazás a tizenhatos mélyére.* Magvető, Budapest. https://konyvtar.dia.hu/xhtml/esterhazy_peter/Esterhazy_Peter-Utazas_a_tizenhatos_melyere.xhtml (Letöltés: 2025. augusztus 11.)

GINZBURG, Carlo (2011): *A sajt és a kukacok. Egy XVI. századi molnár világképe.* Európa, Budapest.

KATONA András – SALLAI József (2002): *A történelem tanítása. Tantárgy-pedagógiai összefoglaló.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

ORTVAY Tivadar (1882): *Magyarország régi vízrajza a XIII-ik század végeig 1.,* Akadémiai Kiadó, Budapest.

PÁL Gergely (2023): *„Küzdeni mindig, feladni soha!" – Borbás Gáspár, egy polihisztor magyar polgár a 20. század viharaiban.* Újkor.hu: https://ujkor.hu/content/kuzdeni-mindig-feladni-soha-egy-polihisztor-magyar-polgar-a-20-szazad-viharaiban (Letöltés: 2025. augusztus 4.)

PAPP Viktor (2020): Fösvény és tékozló dzsentrik? Egy Somogy megyei nemesi família története a 19. században. *Aetas*, *35. évf.* 1. sz. 71–92. https://epa.oszk.hu/00800/00861/00088/pdf/EPA0861_aetas_2020_01_071-092.pdf

PAPP Viktor (2024): *Ügyvédtársadalom Magyarországon a 19. században.* Kronosz, Pécs.

SZEMETHY Tamás (2019): *A kritikus gondolkodás fejlesztése történelemórán: A Harmadik Birodalom propagandagépezete és a szociálpszichológia.* Újkor.hu: http://ujkor.hu/content/kritikus-gondolkodas-fejlesztese (Letöltés: 2025. augusztus 11.)

SZEMETHY Tamás (2021): *Gyulai Gyulay Ferenc felemelkedése: Mikrotörténelmi elemzés a 18. századi új elit társadalmi mobilitásáról.* Korall, 21. évf. 86. sz. 79-106. https://doi.org/10.52656/KORALL.2021.04.004

SZEMETHY Tamás (2022): *A kritikus gondolkodás fejlesztése történelemórán II.: A náci nyelvhasználat és gondolkodásmód megismerése.* Újkor.hu: https://ujkor.hu/content/anacinyelvhasznalat (Letöltés: 2025. augusztus 11.)

SZEMETHY Tamás (2024): Keresd a nőt! A felsőbüki Nagy család házasodási stratégiája. In: SZIJÁRTÓ M. István (szerk.) A felsőbüki Nagyok évszázada: A politikai elit útjai a kései rendiség időszakában. Budapest, L'Harmattan, 143-164. https://openaccess.hu/node/549360/metadata (Letöltés: 2025. augusztus 11.)

SZIJÁRTÓ M. István (2014): *A történész mikroszkópja. A mikrotörténelem elmélete és gyakorlata.* L'Harmattan Kiadó, Budapest.

SZŐCS Máté (2011): *Párhuzamos történetek. A dzsentrik a szép- és a szakirodalomban. Múltunk,* 56. évf. 2 .sz. 20-33.

Történelem 11. Okostankönyv, NAT 2020 A sorozat: https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_11_nat2020/ (Letöltés: 2025. augusztus 11.)

Történelem 11. Okostankönyv, NAT 2020 B sorozat: https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_11_nat2020_b/ (Letöltés: 2025. augusztus 11.)

Történelmi atlasz középiskolásoknak. Oktatási Hivatal, Budapest, 2022. https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-TOR912ATL__teljes.pdf (Letöltés: 2025. július 31.)

Történelemérettségi követelményrendszer. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/tortenelem_2024_e.pdf (Letöltés: 2025. augusztus 4.)

WILSON, Jonathan (2014): Futballforradalmak. A foci története és taktikai fejlődése az angliai kezdetektől napjainkig. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Weboldalak:

Mikrotörténelem sorozat (L. Harmattal Kiadó): https://harmattan.hu/sorozataink-163/mikrotortenelem-289 (Letöltés: 2025. augusztus 4.)

Borbás Gáspár: https://hu.wikipedia.org/wiki/Borb%C3%A1s_G%C3%A1sp%C3%A1r (Letöltés: 2025. augusztus 4.)

Port.hu: Benedetta: https://port.hu/adatlap/film/tv/benedetta-benedetta/movie-228274 (Letöltés: 2025. augusztus 4.)

Port.hu: Menocchio the Heretic: https://port.hu/adatlap/film/tv/menocchio-az-eretnek-menocchio-the-heretic/movie-215492 (Letöltés: 2025. augusztus 4.)

MELLÉKLET

Feladatlap

A. *Fiatalévek – polgári miliő a századfordulós Budapesten*[51]

A. 1. „*Borbás Gáspár a későbbi nyilatkozatai és a családi emlékezet szerint is öntudatos fradista volt, de utólag nem egyértelmű, miért pont a zöld-fehérekhez csatlakozott. Helyi kötődés legalábbis nem szólt mellette; a Soroksári úti bázisú FTC akkoriban kültelki csapatnak számított (bár nem annyira, mint az Újpest), Borbás pedig családja Zöldfa (ma Veres Pálné) vagy Garam utcai lakásában lakhatott, belvárosi iskolába járt. Az első bajnokságok idején az FTC rajta kívül senkit sem igazolt a kegyesrendiektől, a IX. kerületi Szent István Felsőkereskedelmi Fiúiskolából viszont öt diákot is. A hagyomány szerint az FTC a pesti keresztény (kis)polgárság csapata volt, azon belül is leginkább a németeké. Máig használt bizalmas neve, a „Fradi" a századforduló körül még főleg német ajkúak lakta városrész német rövidítésére, a Franzstadtra utal, első elnöke egy kassai cipszer fia, Springer Ferenc ügyvéd volt. Az egylet színei – zöld-fehér – ugyanakkor a piros kivételével a magyar nemzeti zászlót idézik.*" BORBÁS (2023) 18-20.

a. *A forrás alapján jellemezd Borbás Gáspár társadalmi hátterét!*[52] *Mi motiválhatta arra, hogy ebből a társadalmi közegből érkezve magas szintű focistává váljon?*[53]

b. *Helyezd el a korabeli Budapest térképén a forrásban szereplő helyszíneket!*[54] *A megjelenített helyszínek alapján miért nem szólt a helyi kötődés Borbás Gáspár FTC-be való igazolása mellett? Milyen karakterű városrész volt az a környék, ahol Borbás Gáspár élt, és az, ahol*

---

[51] Az idézett szövegrészek feldolgozása könnyen összeköthető az Nemzeti Köznevelési Portál Okostankönyv családjának Történelem tankönyvei közül a 11. évfolyam „A" sorozatához tartozó anyag *7. Társadalom és életmód a dualizmus korában* című fejezetének több alfejezetével is. Például *A nagyvárosi életforma: Budapest, a világváros; Életmód és szórakozás.* https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_11_nat2020/lecke_02_007 (Letöltés: 2025. július 31.)

[52] A feldolgozásban segít id. dr. détéri Borbás Gáspár közölt életrajza. BORBÁS (2023) 178., illetve: BORBÁS (2023) 34-35, 45.

[53] A feldolgozásban segít: BORBÁS (2023) 86.

[54] Az Okostankönyvben található egy kisebb Budapest térkép: https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_11_nat2020/lecke_02_007 (Letöltés: 2025. július 31.)
A Történelmi atlasz 2022-ben kiadott verziójának 50. oldalán szintén található Budapest térkép. https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-TOR912ATL__teljes.pdf (Letöltés: 2025. július 7.) 31.
De online verzióban a Hungaricanan hozzáférhető térképekkel is lehet dolgozni. Budapest Főváros Levéltára: Térképek: https://maps.hungaricana.hu/hu/ (Letöltés: 2025. július 31.)

az FTC működött? Mondd el, hogy szerinted hogyan kerülhetett Borbás Gáspár a „kültelki" FTC-hez?[55]

c. *Mi lehetett az oka annak, hogy az 1899-ben alapított FTC-t a pesti német lakosság hozta létre?*[56] *Miért lehetett a sport az asszimiláció kiemelten sikeres közege?*[57] *Húzd alá a szövegben azt a részt, amely a fővárosi német lakosság asszimilációjára utal! Sorold fel, hogy a magyarságba való beolvadásnak milyen más megjelenési formáját ismered a korból!*[58] *Értékeld, hogy a szövegben megjelenő asszimilációs elem mennyire tekinthető az előrehaladott asszimiláció megjelenési formájának!*

A. 2. *1912 januárjában az angol Woking ellen játssza első angliai meccsét az FTC:*

„A hullámzó játékból az első félidőben két gól kerekedik – az angol kapuba. Vezet a Fradi. A második félidőben a Woking és a híres angol eső is jobban belefekszik, sok szép magyar támadás hiúsul meg. Az angolok is betalálnak, de egy stratégiai pillanatban Borbás szöktetése sikerül, lefutja a hátvédet és gólt lő. The Doctor találatával az FTC 3:2-re győz. […]

Mindeközben a történelmi gólokról a pesti kávéházak népe semmit sem tudott. Pedig a karácsonyi és újévi győzelmek miatt már a kora délutáni óráktól csilingelt Az Ujság és más lapok szerkesztőségének telefonja, és ki nem fogytak a kérdezősködők a késő éjjeli óráig. A távirat a La Manche-csatornán tomboló vihar miatt csak jó későn érkezett meg Budapestre. […] *Este 7 után végre megérkezett az első megbízható távirat a félidő: 2:0 az FTC-nek. Mikor a részeredményt kifüggesztették az egyik Erzsébet körúti olvasóterem kirakatában – ez volt akkoriban a „breakingnews" egyetlen módja –, az ott összegyűlt közönség zúgó éljenzésben tört ki. Egy órával később, este kilenc előtt végre megtudták a végeredményt: 3:2, magyar győzelem. Percek múlva egész*

---

55 A feldolgozásban segít: BORBÁS (2023) 18.

56 A feldolgozásban segít: BORBÁS (2023) 17.

57 Lehetséges tantárgyak közötti integráció (történelem és magyar irodalom) lásd: Esterházy Péter (2006): *Utazás a tizenhatos mélyére*. Magvető, Budapest. Online elérés: https://konyvtar.dia.hu/xhtml/esterhazy_peter/Esterhazy_Peter-Utazas_a_tizenhatos_melyere.xhtml (Letöltés: 2025. augusztus 11.)
Esterházy Péter idézett kötetéből a következő szövegrészt érdemes ehhez a kérdéshez csatolni: „*Visszagondolva, az általánosban engem a futball mentett meg a természetesnek nevezhető kiközösítéstől. A foci lehetett a normalitásom maszkja, az osztálycsapat oszlopos tagját tekintették a valóságos énemnek, és azt a kellemetlen mindentudócskát afféle félreértésnek. Megbocsátották, hogy szorgalmasan tanulok, hogy osztályelső vagyok, és nem vagyok kisdobos, és még hittanra is be vagyok íratva, noha avval rontok valamiféle statisztikát. Ebből én nem érzékeltem semmit, csupán fociztam.*" Esterházy (2006) 9.
https://konyvtar.dia.hu/xhtml/esterhazy_peter/Esterhazy_Peter-Utazas_a_tizenhatos_melyere.xhtml#:~:text=Visszagondolva%2C%20az%20%C3%A1ltal%C3%A1nosban,semmit%2C%20csup%C3%A1n%20fociztam. (Letöltés: 2025. augusztus 11.)
Köszönöm az ötletet Diószegi-Szőcs Mátének.

58 Az asszimiláció menetéhez ajánlott film: *A napfény íze*, 1999.

Budapest tudta az eredményt, ismét beindult az utcai ünneplés, meg-megállítva a körúti forgalmat." BORBÁS (2023) 60-61.

a. *Miért számított a korban hihetetlennek tűnő eseménynek, hogy egy magyar csapat Angliában nyerjen egy helyi csapat ellen?*[59]

b. *Értékeld a futballsiker közösségformáló erejét!*[60] *Miért válhatott a futball széles néprétegek számára érdekes és fontos sporttá?*[61] *Mennyiben más a magyar futball társadalmi közege, mint az angol?*[62]

c. *Jellemezd a korabeli információáramlást! Mely technikai eszközök segítették a híráramlást az európai kontinensen?*[63] *Mutasd be, hogy mely tényezők nehezíthették a valós információkhoz való hozzájutást?*[64] *Nézz utána, hogyan változott a hírközlés a dualizmus folyamán Magyarországon!*

A. 3. „[…] *az MLSZ válogatóbizottsága 1912-ben Borbás dr.-t is a magyar kezdőcsapatba tette. Júniusban indult útnak Stockholmba, hogy az olimpiai reprezentatívokkal együtt bemutatkozzon a kultikus nemzetközi sporttornán.*

A focihoz hasonló hősidő volt ez a magyar olimpiai szerveződés történetében, az amatörizmus összes árnyoldalával. Borbás csapattársa, az igencsak gólerős Koródy Károly azért nem utazhatott ki, mert a hivatalában nem kapott elég szabadságot. A katonaságnál szolgáló atléták részvétele egészen addig nem volt biztos, ameddig személyesen az osztrák-magyar közös hadügyminiszter nem adott engedélyt a sportkimenőre. […]

Az ötödik nyári olimpiai játékokon Magyarország 119 férfi sportolóval vett részt, összesen 11 sportágban." BORBÁS (2023) 70-71.

a. *Gyűjtsd össze a legfőbb hasonlóságokat, illetve különbségeket az 1912-es olimpia résztvevői és napjaink olimpikonjai között!*

---

[59] A feldolgozásban segít: BORBÁS (2023) 54; 59.
[60] A feldolgozásban segít: WILSON (2014) 26.
[61] A feldolgozásban segít: BORBÁS (2023) 64-65.
[62] A feldolgozásban segít: WILSON (2014) 25-28.
[63] A feldolgozásban segít: *Történelem 11.* NAT 2020 Okostankönyv következő fejezetei: https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_10_nat2020/lecke_05_016?w=t%C3%A1v%C3%ADr%C3%B3#section-62748049839; https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_11_nat2020/lecke_02_006 (Letöltés: 2025. július 31.)
[64] A dezinformáció terjedéséről: BORBÁS (2023) 61.

b. *Milyen nehézségeket okozott az olimpiai csapat összeállításánál a sportolók amatőr státusza? Mi az oka annak, hogy 1912-ben még nem profi sportolókat neveztek az olimpiára?*[65]

c. *Nézz utána, hogy más országok mekkora delegációval vettek részt az 1912-es stockholmi olimpián, majd ennek alapján értékeld a magyar részvétel jelentőségét!*

B. *'20-as évek a gazdasági konszolidáció sodrában*[66]

B. 1/a. *„[…] a Köztisztviselők Szövetkezetének saját tej- és mészárosüzeme, fuvartelepei, gőzfavágója, pincegazdasága volt, valamint számos élelmiszer-, faáru-, szén- és ruházati üzlete [volt (SZT)]. Budapesten sok helyen volt „köztisztviselők boltja", ahol puritán körülmények között árultak – gyakorlatilag mindent. Saját termékeik többsége* Lenke *név alatt került forgalomba, és nem is csak a szövetkezeti boltokban lehetett kapni: például* Lenke *cipőkrémet, szappant, fogkrémet, sampont.* […]

A köztisztviselői szövetkezet olyan szervezet, amely köztisztviselőket szolgál ki, de a piaci árnál olcsóbban […].

A szervezet 1920-ban 200 millió korona állami kölcsönt kapott, hogy kedvezményesen tudjon biztosítani mindenféle javakat a köztisztviselők számára: többek között lisztet, zsírt, cukrot, sót, babot, burgonyát, de még a szenet és a cipőt is. A kedvezményes akció befejezéséig összesen 750 ezer főt láttak el." BORBÁS (2023) 114-115.

a. *Mutasd be a Köztisztviselők Szövetkezete működésének lényegét! Mi volt a fő célja a Köztisztviselők Szövetkezete megalapításnak? Miért tért el az árképzése a korszak egy kereskedelmi vállalatának és a bemutatott szövetkezetnek?*

b. *Értékeld a Köztisztviselők Szövetkezetének adott állami hitel felhasználásának hatékonyságát! Miért kaphatott 1920-ban a Köztisztviselők Szövetkezete állami hitelt? Mely társadalmi csoporthoz tartozhattak a Köztisztviselők Szövetkezet fő fogyasztói?*

---

[65] A feldolgozásban segít: BORBÁS (2023) 34-35, 70-71.

[66] Az idézett szövegrészek feldolgozását segítik a szövetkezetek működésére: BORBÁS (2023) 111. és 118. oldalon található leírások. A szemelvények feldolgozása összeköthető az Nemzeti Köznevelési Portál Okostankönyv családjának Történelem tankönyvei közül a 11. évfolyam „A" sorozatához tartozó anyag *20. Talpra állás Trianon után* című fejezetének *A gazdaság szerkezetváltása* című alfejezetével. https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_11_nat2020/lecke_06_020 (Letöltés: 2025. július 31.) De a szövetkezetek működésének tágabb kontextusba helyezésével segít megérteni a dualizmus kori gazdaságfejlesztés, illetve a kommunista téeszesítés bizonyos aspektusait is.

B. 1/b. dr. Borbás Gáspár a Magyar Köztisztviselők Fogyasztási és Értékesítési Szövetkezetének vezetőségi tagjaként több gazdasági témájú írást is publikált:[67]

„A szocializmus – mint orosz szovjet példája mutatja – a termelést teszi tönkre, és végeredményben ugyanazt a bajt, éhséget és nyomort idézi elő, mint a kapitalizmus." (Borbás Gáspár 1929-es munkáját idézi: BORBÁS (2023) 116.)

„A mai gazdasági rend és szervezet a gazdasági szabadság elvére van alapítva. Helyesen is, mert jobb termelési rendszert […] ma még nem ismerünk. Ismerjük azonban már a túlzásba vitt gazdasági szabadság kinövéseit is." Borbás Gáspár 1926-os munkáját idézi: BORBÁS (2023) 116-117.

„Bernard Shaw nyomán írja, hogy „a jelenlegi gazdasági életben a legmagasabb fokú racionalitást értük el a pazarlásban", és hogy a fő baj a kapitalizmussal éppen az, hogy csak a termelés megoldott, a fogyasztás nem, mindenki csak termelni és exportálni akar, mintha nem lenne holnap." Borbás Gáspár 1930-as munkáját idézi: BORBÁS (2023) 117.

a. *Húzd alá, hogy az alábbi gazdaságszervező módok közül Borbás Gáspár melyik mellett foglalt inkább állást?*

szocialista gazdaságpolitika *piacgazdaság*

Válaszodat a forrás alapján indokold!

b. *Húzd alá azokat a szövegrészeket, melyek a nagy gazdasági világválság megjelenéséhez kapcsolódnak! Fogalmazd meg saját szavaiddal, hogy miben látja Borbás Gáspár a válság legfőbb okát?*

c. *Vesd össze a* ***B. 1/a. és a B. 1/b.*** *szövegrészeket! Hogyan próbálta meg a gyakorlati életben szövetkezeti vezetőként megvalósítani gazdaságszervező elveit Borbás Gáspár? Említs meg több konkrét példát!*

B. 2.[68] *„Az európai termelésnek úgy kell átalakulnia, hogy mindenképpen a tengerentúli államokkal versenyképesen tudjon termelni"* Borbás Gáspár 1931-es munkáját idézi: BORBÁS (2023) 119.

„Az alkalmazkodási politikának első feltétele egy nagy, minél önellátóbb gazdasági terület képzése, minden közbeeső vám nélkül." Borbás Gáspár 1931-es munkáját idézi: BORBÁS (2023) 119.

„Európa magára van hagyva, további gyarmatosítással aligha segíthet magán, s így ha meg akar élni, úgy egy egységes gazdasági területet kell alkotnia" (Borbás Gáspár 1931-es munkáját idézi: Borbás (2023) 119-120.)

[67] A feldolgozásban segít: BORBÁS (2023) 115-120.

[68] Ez a szemelvényrészlet akár az Európai Unió tanítása kapcsán is felhasználható bevezető anyagként.

a. *Mely államokat tartja fő versenytársnak Borbás Gáspár?*[69] *Mi az oka annak, hogy ezek az államok versenyelőnybe kerültek Európa országaival szemben?*[70]

b. *Mutasd be a Borbás Gáspár által kínált megoldás lényegét! Nézz utána ismerhetett-e más hasonló megoldási tervezetett Borbás dr.?*[71] *Értékeld, hogy az általa jelzett megoldási lehetőség megvalósulásának mekkora volt a valószínűsége az 1930-as évek elején! Mit gondolsz, a magyar kormány miért ellenezte volna a terv megvalósulását? Gyűjts érveket Borbás Gáspár javaslata mellett és ellen Magyarország szempontjából!*

C. *Vészkorszak – szemben az árral*[72]

C. 1. *„Tudom, hogy irodájában zsidó gépírónők voltak alkalmazásban, jóllehet ezt az akkori fasiszta rendeletek tiltották. Egyik gépírónője Nissim Magda zsidó nő volt, akinek el nem bocsájtása miatt az ügyvéd úrra pénzbírságot rótt ki a XI. kerületi kapitányság. Éppen ezért a következő másik zsidó gépírónőt Ponger Ilonát már be sem jelentette az ügyvéd úr, nehogy újra eljárás induljon ellene, amikor is már könnyen internálási eljárás indulhatott volna a nyilas korszak alatt az ügyvéd úr ellen. Ez a Ponger Ilona 1943 januárjától egész 1944 december végéig volt az ügyvéd úr alkalmazásában velem együtt, úgyhogy sárgacsillaggal jártunk az irodájába."* (*Krámer Malvin 1945-ben tett nyilatkozata dr. Borbás Gáspár igazolási eljárása ügyében.* Eredeti lelőhely: BFL IX. 282. Ü. 4344. Közre adja: BORBÁS (2023) 180-181. Az idézett részben az eredeti dokumentum elütéseit és a hibáit javítottam (SZT).

a. *Mutasd be mi lehetett az oka annak, hogy Borbás Gáspár a tiltó rendeletek ellenére is zsidó származású alkalmazottakat foglalkoztatott?*[73]

b. *Értékeld, mekkora kockázatot vállalt Borbás Gáspár Ponger Ilona alkalmazásával? Válaszodat a forrás és saját ismereteid alapján indokold!*

---

[69] A feldolgozásban segít: BORBÁS (2023) 118.

[70] A feldolgozásban segít: BORBÁS (2023) 118-119.

[71] A kötetben szerepel a „Briand-tervre" utalás. BORBÁS (2023) 119. De a páneurópai mozgalom is említhető.

[72] A szemelvények feldolgozása összeköthető az Nemzeti Köznevelési Portál Okostankönyv családjának Történelem tankönyvei közül a 11. évfolyam „A" sorozatához tartozó anyag *28. Magyarország pusztulása* című fejezettel. https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_11_nat2020/lecke_07_028 (Letöltés: 2025. július 31.)

[73] A feldolgozásban segít: BORBÁS (2023) 135-136.; 147-148.

C. 2. *„A nemességet szerzett és kereszténnyé lett vecsési család tragédiája a II. világháború alatt kezdődött. Halmy József 1941 februárjában meghalt, a városi elöljáróság pedig kötelezte özvegyét, Wolfner Lilit, hogy állítsa össze birtokleltárát. 1942 szeptemberében az országgyűlés megszavazta a negyedik zsidótörvényként is emlegetett rendelkezést, mellyel lényegében eltörölték a zsidók földingatlanszerzési és -tulajdonlási jogát, így a Halmy család birtokait és a hozzájuk kapcsolódó ipari üzemeket is „átengedésre kötelezték”.* […] *Wolfner Lili ügyvédet keresett* […] *így jutott el dr. Borbás Gáspárhoz.*[…]

Az özvegy képviseletében eljáró Borbás dr. Felsőhalom fagyott földjén, a gazdasági épületek között kaptatva szembesítette a kormányzati embereket: nincs rendben a listájuk, a korábbi kataszteri állapot nem egyezik a Halmyék által ténylegesen birtokolt területtel, ugyanis „időközben elparcelláztak az ingatlanból”. […]

A birtok tetemes részét nem sikerült államosítani, mivel azt valóban „elidegenítették”. […]

A jogfosztó törvények kezdetétől, 1938-tól országszerte megnőtt az „aladárok”, vagyis az olyan nem zsidók száma, akik névleg átvették a célkeresztbe került vagyonokat vagy pozíciókat.” BORBÁS (2023) 151-153.

a. *Miért nem mentesítette a „negyedik zsidótörvény” hatálya alól a Halmy családot az, hogy keresztény vallásúak és magyar nemesi címmel rendelkező família voltak*[74]*?*

b. *A „negyedik zsidótörvény” mely részét próbálták érvényesíteni az állami szervek a Halmy családdal szemben? Miért nem jártak sikerrel? Mutasd be Borbás Gáspár szerepét az ügy lefolyásában! Miért vállalhatta el az ügyet?*

c. *Mi lehetett annak az oka, hogy a második világháború után pejoratív/negatív mellékzöngével használták az „aladárok” kifejezést?*[75]

D. *Mit hoz a sors? – élet a háború után*

„Borbás dr.-nak és családjának nem esett fizikai bántódása, de budai otthona a főváros ostromakor bombatalálatot kapott […]. *Az épület visszaszerzése és renoválása hosszú évekig tartott, és mire minden elkészült, a kitelepítések idején kis híján elvették a családtól. 1951 körül hosszú hónapokon át hajóládákba pakolva álltak lepedők, takarók és a ruhatár nagy része, mindig indulásra készen.* […] *1958-ban a „Forradalmi Munkás-Paraszt Kormány” intézkedése értelmében kamarai*

[74] A feldolgozásban segít: BORBÁS (2023) 151.
[75] A feldolgozásban segít: BORBÁS (2023) 153. Ajánlott film: *Jób lázadása*, 1983.

felülvizsgálat alá vették, és „az ügyvédi hivatás gyakorlására alkalmatlannak" találták. Az ügyvédek névjegyzékéből 1958. augusztus 31-én törölték. […] *Bár hivatalosan nyugdíjas volt, sokat dolgozott.* […] *1976. szeptember 20-án halt meg 92 éves korában."* BORBÁS (2023) 165-169.

a. *Hogyan viszonyult Borbás Gáspárhoz a kommunista rezsim? Mi lehetett az oka annak, hogy a forrásban leírt módon bánt a Rákosi- majd a Kádár-diktatúra az idős jogász/futballistával?*

+1.

A feldolgozott forrásrészletek alapján döntsd el, hogy Borbás Gáspár inkább cselekvő egyénként vagy a történelmi eseményekkel sodródó személyként jellemezhető! Válaszodat indokold!

SZEMLE

TÖRTÉNELEMTANÍTÁS
online történelemdidaktikai folyóirat

(LX.) Új folyam XVI. 3-4. szám 2025.

KOVÁCS ÖRS

Digitális didaktika a történelemtanításban: a Corvin Kamra feladatbank elemzése

1. Bevezetés: A digitális tanulási környezet lehetőségei

A 21. század történelemtanítása egyre inkább a digitális tanulási környezet és a tanulóközpontú módszerek integrációja felé mozdul el. Az online eszközöket hatékonyan használó pedagógia képes megszólítani az új generációkat, aktivizálni és reflektív gondolkodásra bírni őket. A Corvin Kamra – mint a digitális platformokon létrehozott tananyagtárak és feladatbankok egyike – e folyamat innovatív megoldása. Célközönségét elsősorban a történelemtanár kollégák jelentik. Hatalmas előny, hogy nemcsak ők, hanem regisztráció után bárki számára ingyenesen elérhető és használható a weboldal.

A tanulás új formái nem csupán technológiai újítások, hanem új pedagógiai logikát is kívánnak. Ahogy Neil Selwyn is fogalmaz: *„A digitális technológia nem helyettesíti az oktatást – de lehetőséget kínál új oktatási formák létrehozására”*[1].

A Mathias Corvinus Collegium gondozásában létrehozott Corvin Kamra (https://corvinkamra.mcc.hu) digitális feladatbank célja, hogy innovatív, módszertanilag átgondolt történelemfeladatokat kínáljon a tanárok és diákjaik számára. A portál – a szerzői szándék szerint – nem helyettesíti a tankönyveket, hanem kiegészíti azokat; nem elméleti tudást közöl, hanem aktivitásra ösztönöz. Ez az online platform középiskolai és általános iskolai történelemtanároknak kínál kész feladatokat, interaktív módszertani anyagokat és kreatív tanulási formákat, amelyek közvetlenül alkalmazhatók az órákon. Célként tűztük ki, hogy megfeleljünk a kompetencia azon meghatározásának,

[1] SELWYN, Neil (2011). *Education and Technology. Key Issues and Debates.* Bloomsbury: Bloombury Academic 27. https://books.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=dMZKEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=SELWYN,+Neil+(2011).+Education+and+Technology.+Key+Issues+and+Debates&ots=wnTONO4FCv&sig=3bKlCztbw-yjsEMIjW9q2fDWku8&redir_esc=y#v=onepage&q=SELWYN%2C%20Neil%20(2011).%20Education%20and%20Technology.%20Key%20Issues%20and%20Debates&f=false (Letöltés: 2025. november 17.)

hogy feladataink ösztönözzék a tanulók képességeit és hajlandóságát *„tudásuk problémamegoldó cselekvéssé alakítására. Egyszerűbben szólva, és a történelemtanításra vonatkoztatva: képesség és hajlandóság a történelmi tudás alkalmazására.”*[2] A feladatokkal egyszerre törekedtünk az ismeretek szerzésének és megszilárdításának segítésére. „*Napjaink történelemoktatásában mindkét említett cél elérése különösen fontos, éppen ezért biztosítani kell, hogy a nemzeti és civilizációs identitáshoz elengedhetetlen kulturális kódot, narratív elemeket, lexikális tudást elsajátítsák a tanulók, de emellett jelentős szerepet kell kapnia azon a képességek fejlesztésének is, amelyek révén a diákok saját maguk igazodhatnak el az őket körülvevő információk folyamatosan növekvő tömegében.*”[3] A történelmi gondolkodás lényege mindig egy adott esemény vagy helyzet megértése, magyarázata és annak tágabb történelmi összefüggésbe helyezése. Ugyanakkor ez a gondolkodás nemcsak az egyedi esetek vizsgálatát jelenti, hanem magában foglalja azoknak az általános fogalmaknak és képességeknek a használatát is, amelyek segítségével valaki tudatosan és hozzáértően képes különféle történelmi kérdéseket és problémákat elemezni. Ilyen képesség például a forrásokban – legyenek azok elsődlegesek vagy másodlagosak – található információk több nézőpontból történő értelmezése; a történelmi folyamatok és jelenségek jellemzőinek felismerése; az ok-okozati viszonyok és meghatározó tényezők feltárása; valamint a múlt értelmezésében alkalmazott érvek és bizonyítékok kritikus vizsgálata. Ide tartozik továbbá annak képessége is, hogy a történelem tanulmányozásából származó tudást és tapasztalatokat sokoldalúan tudjuk hasznosítani.[4]

A feladatoknak a történelem tantárgyi kompetenciái közül nem az a funkciója, hogy a diákok ismereteit bővítse, hanem hogy a források használatával fejlessze az ismeretszerzési képességüket. A térbeli és időbeli tájékozódást és a szaktárgyi kommunikációt sok különféle feladattípus segíti elő. A történelmi gondolkodás kompetenciája *„magában foglalja annak az általános fogalmi rendszernek és azoknak a kompetenciáknak alkalmazását is, amelyek lehetővé teszik, hogy valaki értelmesen és hozzáértően*

---

[2] GYERTYÁNFY András (2017). Kompetenciák a történelemtanításban – kritikai megközelítésben. *Történelemtanítás (LII.) Új folyam VIII. évf.* 1-2. sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/gyertyanfy-andras-kompetenciak-a-tortenelemtanitasban-kritikai-megkozelitesben-08-01-14/ (Letöltés: 2025. július 10.)

[3] Oktatási Hivatal – Történelem Tartalmi keret, 5. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/digitalis_orszmer/Tortenelem_Tartalmi_keret_2024.pdf (Letöltés: 2025. november 17.)

[4] Oktatási Hivatal – Történelem Tartalmi keret, 5. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/digitalis_orszmer/Tortenelem_Tartalmi_keret_2024.pdf (Letöltés: 2025. november 17.)

tudjon foglalkozni a legkülönbözőbb történelmi témákkal és problémákkal".[5] A felület használatával megszilárdíthatóak a történelmi ismeretek és képességek.

A jelen tanulmány célja, hogy pedagógiai és történelemdidaktikai szempontok alapján elemezze a feladatbank tartalmait a példafeladatokkal illusztrálva, és ezzel hozzájáruljon a digitális történelemtanítás hazai szakmai diskurzusához.

2. A Corvin Kamra helye a hazai és nemzetközi digitális oktatási térben[6]

A Corvin Kamra mint online feladatbank beilleszthető a hasonló hazai és nemzetközi történelemoktatást segítő platformok közé. A következőkben a teljesség igénye nélkül mutatunk be a Corvin Kamrához hasonló weboldalakat a hazai és a nemzetközi választékból.

Talán a legismertebb és legrégebb óta ingyenesen hozzáférhető a *Sulinet Digitális Tudásbázis* (SDT, https://tudasbazis.sulinet.hu), amelyen szöveges tananyag, történelmi források, definíciók, gyakorlófeladatok sora érhető el. Egykor sokunk számára nagyon hasznos volt, sőt példaadó a tudásbázis, de fejlesztése már vagy egy évtizede leállt, interaktív elemei – lévén Flash-alapúak – ma már nem működnek.

A hazai platformok közül a legteljesebb – és az egyik legszínvonalasabb – a *MozaWeb / mozaBook* (https://www.mozaweb.hu), amely a digitális tankönyveket 3D modellekkel, tanári segédanyagokkal, munkafüzetekkel és játékos feladatokkal egészíti ki. A Corvin Kamrához hasonlóan komplex digitális tanulási környezetet kínál – sajnos nem ingyen –, de feladatai inkább frontális munkára alkalmasak. Ha csak digitális jellegű feladatokat készítünk, akkor a feladatok önálló munkában történő megoldása a technikai korlátok miatt gyakran domináns marad. Ezzel találkozunk a számos – remekül használható – webes feladatkészítő alkalmazás (például *LearningApps, Wordwall, Kahoot, Quizizz, Genially, Okos Doboz* stb.) által kínált feladatoknál is. A *Nemzeti Köznevelési Portál* (www.nkp.hu) oldalon található történelem okostankönyveibe beágyazott online gyakorló feladatok szintén kerülik a kooperatív technikákat. A két állami tankönyvcsaládon kívül a tankönyvlistán szereplő harmadik kiadvány a *Katolikus Digitális Tananyagtár* (www.kattan.hu) online felületén azonban már nemcsak beágyazott online gyakorló feladatokat találunk, hanem leckénként több feladathoz módszertani ajánlást is, ami lehetőséget kínál a kooperatív és forráselemző tanítás erősítésére.

---

[5] KOJANITZ László (2008). A történelmi gondolkodás fejlesztése az Újgenerációs tankönyvekkel. *Történelemtanítás, (LII.) Új folyam VIII. évf.* 3-4. sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/05/kojanitz-laszlo-a-tortenelmi-gondolkodas-fejlesztese-az-ujgeneracios-tankonyvekkel-08-03-02/ (Letöltés: 2025. augusztus 23.)

[6] A fejezet a megadott weboldalakon található információk feldolgozásával készült.

A népszerű oldalak közül kiemelendő a *Videotanár* (www.videotanar.hu), amely nagyon jól beilleszthető a flipped classroom (fordított osztályterem) modellbe.[7] A weboldalon sok különféle kooperatív technika, játék is megjelenik a videók feldolgozása során, a tanár itt is inkább a segítségnyújtásra, kérdésfeltevésre törekszik. Az órai tevékenységek során a tanár folyamatosan visszajelzést ad, a hibák kijavítása is ezen keresztül történik. Az interaktív-reflektív tanulás jó példája ez a felület. A Corvin Kamra feladatai több esetben hasonlítanak ennek a felületnek a módszertanára.

A külföldi weboldalak közül a *Facing History & Ourselves* (https://www.facinghistory.org) kiváló példája egyes történelmi témák (például holokauszt, polgárjogok, rasszizmus) forráselemző és érzelmi intelligenciát fejlesztő tanórai feldolgozásának. Az oldal elkötelezett a polgári, demokratikus értékrend mellett. Valamennyi tevékenységét az etikai reflexió és az érzelmi elkötelezettség jellemzi, amely a megalapozott polgári felelősségvállalás megteremtését eredményezi. Itt találunk a Corvin Kamra feladataihoz hasonló részletes feladatleírást, óratervet, módszertant. Megtalálható a téma korosztályos ajánlása, a feladatok időtartama és megoldásai is. A magyar oldalak közül a *Centropa* (https://www.centropa.org/hu/lesson-plans?country=160&langcode=All) anyagai hasonlóak, amelyen szintén a zsidóság jogfosztásával és a holokauszttal kapcsolatos anyagokat találunk teljes óratervekkel. Strukturális szempontból ezek hasonlítanak leginkább a Corvin Kamrára, bár kevésbé fókuszálnak a kész feladatokra, mert tananyag-átadásra is törekszenek.

A következő kiemelendő külföldi portál a *Digital Inquiry Group – History Lessons* (https://inquirygroup.org/history-lessons). Itt online forráselemző tananyagcsomagok és feladatok vannak, ahol eredeti dokumentumok, korabeli források kritikai feldolgozásával fejlesztik a történelmi gondolkodást. Minden lecke egy központi történelmi kérdést tárgyal, és olyan elsődleges forrásokat tartalmaz, amelyeket különböző olvasási készségű diákcsoportok számára terveztek. A diákok a tanulási folyamat során nemcsak a kapott forrásokat olvassák el, hanem maguk is keresnek forrásokat, élnek a kontextualizálás lehetőségével. A történelmi tények bemagolása helyett a tanulók a történelmi kérdéseket többféle nézőpontból ismerik meg, és megtanulnak dokumentumokkal alátámasztott történelmi állításokat megfogalmazni. A Corvin Kamrához hasonlóan itt is a forrásközpontú történelemoktatás áll a középpontban. Az egyes tananyagok moduljai rendkívül strukturáltak, tanári segédletei

[7] Vö. BAGÓ Rebeka (2023): A tükrözött osztályterem mint oktatásszervezési módszer. *Történelemtanítás, (LVIII.) Új folyam XIV. évf.* 3. sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2023/11/bago-rebeka-a-tukrozott-osztalyterem-mint-oktatasszervezesi-modszer-14-03-05/ (Letöltés: 2025. november 17.)

sokszínűbbek, mint a Corvin Kamráé, a feladatok változatossága viszont elmarad a magyar weboldaltól.

A következő érdekes weboldal az *iCivics* (https://vision.icivics.org), amely játékosított történelem- és állampolgári ismeretek-tananyagokat tartalmaz az Egyesült Államok jogrendszerével, választási rendszerével kapcsolatosan. Az oldal oktatási játékokat, kiegészítő tananyagot és tanári segédleteket kínál. Általában 10-től 45 percig terjedő játékokat kínálnak, amelyek könnyen beilleszthetőek a tanórába, mert a Corvin Kamra célkitűzéséhez hasonlóan minden egyes játéknál a tananyagegységgel együtt lépésről lépésre leírják az oktatási célokat, időkeretet, a szükséges eszközöket, az óravázlatot és az adaptációs javaslatokat. A játékok szerepjátszással, kritikai döntéshozatallal fejlesztik a problémamegoldó és érvelési készségeket, a jogtudatosságot és a törvénytisztelő szemléletet, a rendszerszintű gondolkodást. A mi szempontunkból az oldal legfőbb hátránya, hogy speciálisan amerikai témákkal foglalkozik, így elsősorban a módszertana, nem pedig a konkrét feladatai az érdekesek számunkra.

Az európai összefogás szép példájaként tekinthetünk a *Historiana* (https://euroclio.eu/historiana/) innovatív platformra. Az összefogás tanári szempontból is példaértékű: egyszerre kínál tartalomgazdagságot, pedagógiai rugalmasságot és kooperatív tanítási lehetőségeket. A platform központi eleme: a történelmi gondolkodás fejlesztése multiperspektív, digitális forráselemzést igénylő feladatokon keresztül, miközben támogatja a nevelési tevékenységet is. A tanárok itt is kapnak kész óraterveket, letölthető feladatlapokat dákjaik számára, bár a feladatok itt sem olyan változatosak és sokoldalúak, mint a Corvin Kamra esetében. A forrásközpontú szemlélet azonban egyezik a magyar weboldaléval.

Rendkívül izgalmas a *Mission US* (https://www.mission-us-org) nevű oldal, amelyen történelmi személyekkel folytatott AI-alapú beszélgetésekkel találkozhatunk, történelmi személyiséget generálva interjút készíthetünk bizonyos témákban. Itt is találhatók részletes óratervek, tanári segédletek minden témához. Előny, hogy az oldal gyakoroltatja az esszéírást, az ilyen jellegű feladatok a Corvin Kamrából hiányoznak. A feladatok változatossága terén azonban a Corvin Kamra az erősebb.

Végezetül tegyünk említést a *Norvégiai digitális közoktatási portál*ról *(NDLA)* (https://ndla.no). A tankönyvi anyag mellett interaktív tartalmak is elérhetőek – videók, animációk, szimulációk, tesztek, eLearning modulok. Tanári visszajelzések és felhasználói tesztek alapján fejlesztik a tartalmakat, sőt belső és külső értékelés is működik. A Corvin Kamrához hasonlóan ez is egy nyílt felület, ahol a tanárok kedvükre válogathatnak az előre elkészített anyagok között, de saját tananyaggá is alakíthatják azokat, sőt ők is írhatnak új feladatokat. Itt is megvalósítható a differenciált tanulás a nehézségi szintek jelölésével, olykor alternatív feladatokkal. A tanulók aktivizálása itt is

megtörténik mozgásos, játékos, szimulációs feladatok révén. A Corvin Kamra azonban nem tartalmaz tankönyveket, csak feladatokat, amelyek tágabb, változatosabb ismeretanyagot dolgoznak fel, nemcsak a kerettantervet és az érettségi követelményeket kérik számon. Ráadásul a feladatok számos egyéni és közösségi készséget, képességet, attitűdöt fejlesztenek.

Összességében jól látható, hogy a Corvin Kamra mint kezdeményezés nem egyedülálló az oktatási platformok palettáján, de használhatósága és módszertani sokszínűsége révén mégis újdonságot jelenthet. A Corvin Kamra a tanulás és tanítás aktív és reflektív aspektusait támogatja, kifejezetten feladatközpontú megközelítéssel. A hazai kínálatban egyedülálló módon koncentrál a kooperatív tanulásra, a forráskritikára, a játékosításra és a tanulói önállóságra, szemben például a Sulinet vagy az NKP által képviselt inkább tankönyvi szerkezetű modellekkel. A MozaBook és az Okos Doboz fejlett digitális eszközei ellenére sem kínálnak olyan módszertani sokféleséget és részletes pedagógiai ajánlást, mint a Corvin Kamra. Feladatai megoldása révén a tanuló saját tapasztalatai és meglévő ismeretei alapján építi fel a tudását. A konstruktivizmus szerint a tudás nem külső forrásból származik, hanem a tanuló belső kognitív struktúráiban alakul ki. A tanár az ismeretátadás mellett – nem helyett! – a diákokkal való együttműködésre is koncentrál.[8]

Nemzetközi viszonylatban a platform módszertani elemeit érdemes csak vizsgálni, hiszen a külföldi oldalak saját történelmükre vagy válogatott tartalmakra reflektálnak. Amiben egyértelmű a hasonlóság a Corvin Kamrával, hogy ezek is a történelmi gondolkodás fejlesztését helyezik a középpontba. Mindegyik vizsgált külföldi modell inspiráló hatású mind az óratervezés, mind a játékosítás szempontjából. Kiemelendő az NDLA modelljével való hasonlóság is: mindkét felület nyílt elérésű, szerkeszthető és közösségi pedagógiai gondolkodásra ösztönöz. Az, hogy a Corvin Kamra kevésbé integrálja a tankönyvszerű tananyagot, nem hátrány, hanem tudatos stratégiai irány: célja nem az ismeretközlés, hanem a történelmi kompetenciák fejlesztése és az aktív tanulás támogatása. A feladatbank struktúrája, az elérhető feladatok változatossága és a kooperatív, projektalapú tanulási formák erősítése alapján a Corvin Kamra méltán tekinthető a hazai digitális pedagógiai innováció egyik izgalmas példájának. Nemzetközi viszonylatban is megállja a helyét, különösen a tanulói aktivitást és a történelmi gondolkodást elősegítő digitális tanulási formák között.

[8] TÓTH-PJECZKA Katalin (2016). A tanári együttműködés gátjai és ösztönzői a jelenkori Magyarországon, PTE-BTK, https://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Effect/SZAKDOLGOZAT_Toth_Pjeczka_kesz.pdf (Letöltés: 2025. augusztus 22.)

3. A módszertani sokszínűség szerepe a történelemtanításban

A modern történelemtanítás egyik fő kihívása az, hogyan lehet az ismeretközlést élményszerű, kritikai és kreatív tanulássá alakítani. *„A történelem tanítása nem az adatok visszamondásáról szól, hanem az emberi tapasztalat értelmezésének tanulásáról”*.[9] Jelen korunkban a tanárképzés és a tanítás is abba az irányba mozdult el, hogy a tanártól már nem a tananyag elmagyarázását, hanem a gyakorló feladatok megoldását előtérbe helyező tanítást várunk. *„Minden a korszerűnek mondott pedagógia mellett elkötelezett szakember, dokumentum, előírás azt várja el a pedagógustól, hogy tevékenységeket szervezzen, játékokat, projekteket, vitákat, szituációk eljátszását, manuális tevékenységet akkor is, amikor nem a kézügyesség fejlesztése a cél, s hasonlókat”*.[10]

A történelmi gondolkodás egyik központi feltétele, hogy a tanulók birtokába kerüljenek olyan kulcsfogalmaknak, amelyek lehetővé teszik a történelmi jelenségek értelmezését: ilyen fogalmak például az ok, következmény, változás, folyamatosság, történelmi idő, forrás, bizonyíték, jelentőség. A feladatok alkalmasak arra, hogy a kulcsfogalmakat a tanulás során aktívan kelljen használni: feladatokon, forrásokon keresztül, amelyekben ezek a fogalmak érvényesülnek.[11]

A platform különlegessége abban rejlik, hogy nem csupán forrásanyagokat gyűjt össze, hanem teljes körű pedagógiai koncepciót kínál – a tanári útmutatótól kezdve a tanulóknak szóló anyagokig mindent tartalmaz –, miközben követi a Nemzeti alaptanterv követelményeit. *„A történelemtanítás legfőbb kihívása a diákok számára a múlt érzékelhetővé tétele”*.[12] A történelmi gondolkodás nem egy emlékezetpolitikai eszköz, amely általában rögzített történelemképeket igyekszik elterjeszteni. Ezzel szemben áll a történelmi tudat, amely egyéni jellegű, ennek az egyéni jellegnek a garanciája a történelmi gondolkodási képességek) kialakulása, amelye(ke)t ezért fejleszteni (formálni) kell.

A tanároknak a diákokkal meg kell értetniük, hogy a történelem nem mindig ad világos válaszokat minden kérdésre, a múltbéli eseményeket pedig nem a jelen erkölcsi dimenzióinak megfelelően kell értékelni. A múlt eseményeit többféle nézőpont

---

[9] WINEBURG, Sam (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past.* Philadelphia: Temple University Press, 79. https://vdoc.pub/download/historical-thinking-and-other-unnatural-acts-charting-the-future-of-teaching-the-past-7cmbbie4s2s0 (Letöltés: 2024. augusztus 13.)

[10] NAHALKA István (2009): A tanulás tudománya. *Pedagógusképzés 7. (36.) évf.* 2–3. sz. 40. https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2009.2-3.03

[11] KOJANITZ László (2021): Az értelmező kulcsfogalmak tanítása és tanulása II. – Változás és folyamatosság. *Történelemtanítás, (LVI.) Új folyam XII. évf.* 1-2. sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2021/05/kojanitz-laszlo-az-ertelmezo-kulcsfogalmak-tanitasa-es-tanulasa-ii-12-01-04/ (Letöltés: 2025. október 22.)

[12] WINEBURG (2001) 24.

felhasználásával érdemes megismerni/elemezni, akár korabeli forrásokat, akár a történészek, szakemberek interpretációit választjuk.

A Corvin Kamra feladatainak alkotói igyekeztek követni a Wineburg által megfogalmazott stratégiát a történelmi gondolkodásról, amelyet forrásközpontú megközelítésben vizsgálunk. Melyek is ezek az elemek?

1. **Forráskritika**
   A diákok megvizsgálják a szerzőt, a forrás keletkezésének idejét és körülményeit, esetleg a forrás célját. Fontos, hogy a diákok nem tekintik automatikusan hitelesnek, illetve semlegesnek a forrást az elemzésük során.[13]
2. **Kontextusalkotás**
   A forrásokat és a bennük szereplő eseményeket korabeli társadalmi, politikai, kulturális környezetbe helyezik, és elkerülik a mai akár erkölcsi, akár világnézeti értékrend keresését a régi forrásszövegben. Törekszenek arra is, hogy ne a mindentudás – értsd: a jövőbeli események ismeretének – fényében értelmezzék a forrás szövegét.[14]
3. **Összevetés és több nézőpont alkalmazása**
   Egy-egy forrást össze lehet vetni – sőt olykor érdemes és szükséges is – egy másik, ugyanazon eseményről/személyről szóló forrással. Így ellentmondásokat kereshetnek, vagy éppen a források megbízhatóságára következtethetnek. Ez segíthet lebontani az előítéleteket is.[15]
4. **Értő olvasás**
   Nemcsak átfutják a szöveget, hanem elemzik a nyelvezetet, utalásokat, szándékokat. Figyelnek az implicit jelentésre és a retorikai eszközökre is. A szöveg implicit (rejtett) jelentésének, retorikai eszközeinek elemzése túlmegy az egyszerű megértésen (átfogalmazás, összefoglalás). A szándékok vizsgálata már a kritikai elemzés része. A forráselemző feladatok kapcsán gyakoriak az olyan kérdések, amelyek mérik ezt a kompetenciát.[16]
5. **Érvelés**
   A tanulók saját történelmi álláspontot alakítanak ki, melyet forrásokkal támasztanak alá. Az érvelés célja nem a „helyes válasz" megtalálása, hanem a meggyőző és logikus gondolatmenet kialakítása.[17]

A Wineburg-féle történelmi gondolkodáshoz kapcsolódó gondolkodásértelmezés szinte kizárólag a Bloom-féle taxonómia magasabb szintjeire (elemzés, értékelés,

[13] WINEBURG (2001) 24–26.
[14] WINEBURG (2001) 62–65.
[15] WINEBURG (2001) 78–80.
[16] WINEBURG (2001) 42–46.
[17] WINEBURG (2001) 82–85.

alkotás/teremtés) koncentrál. A pusztán emlékezés (tények felidézése) és a kezdeti megértés (szöveg szó szerinti értelmezése) önmagában nem elegendő ezen készségek végrehajtásához. Wineburg modellje a történész munkájának kritikus és módszertani jellegét emeli ki. Ez a forráskritikában és az összevetésben ölt testet, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a Bloom szerinti kritikai elemzéshez és értékeléshez. Az érvelési szint pedig a Bloom szerinti teremtés/alkotás szinttel azonos, ahol a tanuló új, eredeti struktúrát hoz létre a megszerzett tudás (források és kontextus) alapján.

A modern pedagógiai gyakorlatban egyre nagyobb hangsúlyt kap a folyamatos, formatív értékelés, amely nem csupán a tanulói teljesítmény mérésére, hanem a tanulási folyamat támogatására szolgál. A diagnosztikus játékok (mint interaktív értékelési eszközök) különösen hatékonyak lehetnek a történelemórákon, mivel lehetővé teszik a tanulók előzetes tudásának feltárását, a hiányosságok azonosítását és a tanulási folyamat adaptálását. *„A formatív értékelés nélkülözhetetlen a tanulási folyamat hatékonyságához. Azonnali visszajelzés és a tanítás differenciálása növeli a tanulók eredményességét”*.[18] A diagnosztikus játékok célja, hogy játékoskeretek között mérjék fel a tanulók tudását, motiválják őket, és közben pontos képet nyújtsanak a tanárnak a csoport és az egyes tanulók fejlődési szintjéről. Ezen feladatok motiválják a tanulókat, pontos képet adnak a tanulói tudásról, és segítik a tanár értékelő, visszacsatoló tevékenységét. A történelemtanítás legnagyobb kihívása a múlt életteli, színes bemutatása. A játékok és az interaktív értékelés ehhez nélkülözhetetlen.

A történelemtanításban paradigmaváltás zajlik: az ismeretátadás mellett egyre nagyobb hangsúly kerül a tanulók azon képességeire, hogy tudjanak információt gyűjteni, értelmezni, kommunikálni, együttműködni – és mindezt történelmi kontextusban. Így előfordulnak olyan feladatok is, amikor a tanulóknak maguknak kell forrásokat keresniük egy-egy történelmi helyzet megértéséhez. A digitális korszak új dimenziókat nyitott a forráselemzésben. A tanulók online adatbázisokból, digitális archívumokból dolgoznak, ami egyrészt bővíti a felhasználható források körét, másrészt fokozott kritikai szűrést igényel. Az internetes forrásokkal végzett munka során a forráskritika nemcsak a történeti hitelességre, hanem az információ megbízhatóságára, szerzői hitelére is ki kell, hogy terjedjen. A képességfejlesztő feladatok jellemzői: interaktívak, produktívak, a tanulók aktív részvételét igénylik; az értelmező tanulásra épülnek; olyan kompetenciákat mozgósítanak, mint a kritikai gondolkodás, az

[18] BLACK, Paul J. – WILIAM, Dylan (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education, Vol. 5*, No. 1, 7.
https://doi.org/10.1080/0969595980050102
https://www.researchgate.net/publication/233067274_Assessment_and_Classroom_Learning
(Letöltés: 2025. június 2.)

analógiakeresés, a módszertani készségek.[19] A Corvin Kamra feladatai között is megjelenik a források átfordítása (kódváltás): a diákoknak szöveget kell táblázattá alakítaniuk, ábrából szöveget írniuk – ez a tevékenység komplex gondolkodást igényel.

A tanulás alapvetően társas folyamat, amelyben a közösségi interakció játssza a legfontosabb szerepet. Ilyenkor a diákok a csoportban folytatott diskurzus során olyan fogalmakat és stratégiákat sajátítanak el, amelyeket egyedül nem tudnának megérteni. Amikor pedig szembesülnek mások nézőpontjával, akkor képessé válnak arra, hogy újraértékeljék saját elképzeléseiket. A csoport ugyanakkor nyomást gyakorolhat tagjaira, hogy aktívan vegyenek részt, közösen dolgozzanak a cél elérésén, vagy éppen a csoport elérheti az egyéni álláspont újragondolását is. *„Lényeges hangsúlyozni, hogy ezen feladatok esetében is döntenie kell a készítőnek a feladatok megoldását igénylő munkaformáról és a tanulóktól elvárt tevékenységek eredményeiről, valamint pontosan meg kell határozni a megoldást segítő tartalmi, módszertani eszközöket, formákat* […] *és ezzel lehet jól előkészíteni egy közvetkező produktív lépést”.*[20]

A kooperatív tanulás számos előnnyel jár. A csoportos feladatok kialakításánál a Kagan-féle PIES (pozitív kölcsönös függőség, egyéni felelősségre vonhatóság, egyenlő részvétel, párhuzamos interakciók)[21] mellett felfedezzük a társas interakciót (kommunikáció és együttműködés), a kritikai gondolkodást (vita) és a felelősségvállalást (mindenki vegyen részt a feladat megoldásában, tudják, hogy csak közösen érhetnek el sikert). Ez utóbbit a tanár segítheti a csoportszerepek meghatározásával is. A kooperatív tanulás három különféle típusát állapítja meg a Johnson szerzőpáros:

1. **formális kooperatív tanulás –** a tanulók egy vagy több órán/héten át együtt dolgoznak közös tanulási célok eléréséért és konkrét feladatok teljesítéséért;
2. **informális kooperatív tanulás –** ideiglenes (pár perces vagy egy órás) csoportokban történő együttműködés;
3. **kooperatív alapcsoportok –** hosszú távú, stabil tagságú csoportok, amelyek támogatást, bátorítást nyújtanak a tagoknak.[22]

---

[19] KAPOSI József (2020). A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok. In: *A Történelemt@nítás a történelemtanításért*. Szerk. F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József – KATONA András. Magyar Történelmi Társulat, Budapest, 163–183.
https://tanaritagozat.tortenelmitarsulat.hu/doc/news/atortenelemtanitasatortenelemtanitasert.pdf
(Letöltés: 2025. június 11.)

[20] KAPOSI (2020) 168.

[21] KAGAN, Spencer (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft., Budapest, 15–20.

[22] JOHNSON, David W. – JOHNSON, Roger T. (2002). Learning Together and Alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education, Vol. 22*, No. 1. 98–100.
https://doi.org/10.1080/0218879020220110
https://www.researchgate.net/profile/David-Johnson-113/publication/233042843_Learning_Together_and_Alone_Overview_and_Meta-

A kooperatív tanulás elméleti alapjai tehát több tudományterületre is kiterjednek: a pszichológia terén a tanulás társas természetét, a szociológia terén a pozitív kölcsönös függést, a pedagógia terén pedig a tudás közös felépítését, több nézőpont egyidejű megjelenítését emeljük ki.

Fontos megközelítési szempont az, amit problémaorientált történelemtanításnak neveznek. Ennek során a problémafelvetés-megoldás-reflexió hármas alkalmazása következtében kialakítható egy multiperspektivikus szemléletmód, vagyis annak belátása, hogy ami egy nézőpontból súlyos probléma volt a múltban, az más nézőpontból nem feltétlenül az – és hogy mai problémáink gyakran a múltban gyökereznek. Ez a megközelítés segít abban, hogy a történelemtanulás ne egyszerűen adatgyűjtés legyen, hanem a jelen egyfajta értelmezési kísérlete is. A Corvin Kamra feladatai sokszor ajánlanak olyan tanulásszervezési formákat (például projekt, csoportmunka) és módszereket (például vita, forráselemzés), ahol a tanulók saját „problémát" dolgoznak fel, s utána reflektálnak az eredményekre – így önállóan is gondolkodnak a múltról.

Ez a módszer hozzájárul a multiperspektivikus gondolkodás kialakulásához – vagyis ahhoz, hogy a tanuló felismerje: a történelmi alakok „mások" is lehettek, másként is gondolkodhattak, más normák, más feltételek mellett éltek, és a múlt nem előre determinált történet, hanem emberi cselekvések és döntések sorozata.[23]

4. A weboldal praktikus megoldásai

A felhasználhatóságot növeli, hogy a weboldal feladatai jól szűrhetőek. A feladatok kereshetőek korszak, évfolyam, munkaszervezés, felhasznált forrástípusok, időtartam, kerettantervi témakör, feladat nehézségi szintje, feladattípus (értsd: digitális/hagyományos), címkék (kulcsszavak) szerint is. A feladatok szükség esetén könnyen nyomtathatóak, de akár tetszés szerint szerkeszthetőek is. Minden feladathoz módszertani ajánlás készült a kollégák számára, amely természetesen csak javaslat, ötlet. A feladatokhoz – ahol ez szükséges – megoldást is írtunk. Így a tanár a feladat kiválasztásakor minden szükséges információt megkap a feladat felhasználásához.

Ez a felület támogatja azt, hogy a pedagógusok még kísérletezőbbé váljanak az évek során. A tanár kollégáknak a felület szerkezete és tartalmi kínálata értékes forrást jelent,

---

analysis/links/543195680cf277d58e982b65/Learning-Together-and-Alone-Overview-and-Meta-analysis.pdf (Letöltés: 2025. július 2.)

[23] Vö. F. DÁRDAI Ágnes (2007): A problémaorientált történelemtanítás koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle, 57. évf.* 11. sz., 29–59. https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-problemaorientalt-tortenelemtanitas-koncepcioja (Letöltés: 2025. október 22.)

hiszen a feladatok sokféle módon csoportosíthatóak, felhasználásukat pedig módszertani ajánlások teszik könnyebbé. A kereső idézett szempontjai alapján az óratervekbe könnyen beilleszthetőek a weboldal feladatai. Megkönnyíti a felhasználást, hogy sok feladathoz szinte semmilyen eszközre nincs szükség egy laptopon és egy projektoron kívül. Ha pedig mégis nyomtatásra kerül a sor, akkor ez is gyorsan megoldható. A feladatok szerkeszthetőek, azaz a kollégák a maguk képére alakíthatják azokat.

A portálon külön is kereshetőek a digitális feladatok. Ezen feladatok általában gyorsan és könnyen megoldhatóak, a tanóra bármely részére tetszés szerint elhelyezhetőek. Mi általában a tanórák elejére vagy a végére ajánljuk.

A Corvin Kamra *digitális* és ún. *hagyományos* feladatokat tartalmaz. Ez utóbbi elnevezés mindössze arra utal, hogy a feladat megoldása nem okos eszközzel valósítható meg. Szakmai megközelítésben az egyik csoportot az *ismeretek megszilárdítását (és ellenőrzését) segítő* feladatok, a másik csoportot *a történelmi gondolkodási képességeket fejlesztő* feladatok alkotják. A feladatok célja az értelmező tanulás, amelyhez különféle módszertani típusokat vonultatunk fel a felületen:

- elemző és interaktív forráshasználat;
- projektmódszer és dramatikus játék;
- kooperatív technikák (például szakértői mozaik, vándorcsoport, szóforgó, szerepjátékok, diákkvartett,[24] disputa);
- játékosan értékelő feladatok;
- vizuális gondolkodást fejlesztő képelemzések;
- ok-okozati gondolkodást fejlesztő sorba rendezések;
- vaktérképes feladatok a térbeli tájékozódás erősítéséhez;
- alapfogalmakat, időrendet gyakoroltató feladatok.

A következő fejezetekben ezek mindegyikét konkrét példák és pedagógiai értelmezés kíséretében mutatjuk be.

[24] Ez a módszer az ellenőrzés egyik leghatékonyabb módszere. A csoportok feladatot kapnak, ami kezdődhet egy klasszikus kooperatív feladatkiadással. Ezt a módszert akkor használjuk, amikor meg akarunk győződni arról, hogy mennyire sajátították el az adott ismereteket. A módszer hallatlan előnye, hogy lehetővé teszi a több tanulót egy időben érintő ellenőrzést. (6.4. Módszerbank. 28. Diákkvartett módszer. In: *Kooperatív tanulás. Segédlet a kompetencia alapú pedagógus-képzés módszertani megújulásához.* Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet, 2010. https://www.srpszkk.hu/tamop412b/kooperativ_tanulas/64_mdszerbank.html (Letöltés: 2025. december 10.)

5. A Corvin Kamra zárt végű, ismeretek megszilárdítását és ellenőrzést segítő feladatai

Ezek a rövid, zárt végű feladatok alkalmasak a diákok tudásának gyors visszajelzésére, az alapfogalmak, kerettantervi adatok ellenőrzésére, és segíthetnek a tévedések azonnali korrigálásában. Ez a feladattípus jelentős egyszerűsítése a komplex történelmi gondolkodásnak, mégis segíti annak kialakítását. Megteremtik a tanulók számára azt a fogalmi, topográfiai, kronológiai és személyi keretet, amelyre támaszkodva képessé válhatnak a komplex történelmi gondolkodás elsajátítására.[25]

Az igaz–hamis és a feleletválasztós feladatok (például Protestáns totó – https://corvinkamra.mcc.hu/feladat?feladat=371) nem ösztönzik a forráskritikai gondolkodást vagy a többnézőpontúságot, éppen ezért a megoldás ellenőrzésekor kell arra törekedni, hogy tanári kérdésekkel kiegészítve gyakoroljuk a közös forráskritikát vagy elemzést.

A lyukas szöveg (például Egy visszaemlékezés a német megszállásra – https://corvinkamra.mcc.hu/feladat?feladat=572) és a keresztrejtvény típusú feladatok esetén a kulcsszavak és fogalmak megtanulását segítjük, ami elengedhetetlen a történelmi kontextus megértéséhez.[26] Azonban *„a hiányzó szavak kitalálása nem egyenlő a szöveg mélyreható megértésével”*.[27] A diákok gyakran mechanikusan töltik ki a lyukakat anélkül, hogy átgondolnák a szöveg mögöttes jelentését. Így a feladat megbeszélése során itt is a tanárnak kell reflektív módon elősegítenie a szöveg megértését, értelmezését.

A csoportosításra épülő feladatok a halmazábra (például Rákos- vagy Kádár-korszak? – https://corvinkamra.mcc.hu/feladat?feladat=735) és a táblázatos feladatok**:** ezek alkalmasak az események, személyek vagy fogalmak közötti kapcsolatok vizualizálására.[28] A diákok képesek különböző forrásokat vagy eseményeket összevetni, ami hozzájárul a kritikai gondolkodás fejlesztéséhez. Hátrányuk, hogy a kategorizálásra való koncentrálás a történelmi folyamatok időbeli változását nem képes követni. A Corvin Kamra egyik fejleszthető területe lehetne lehet egy interaktív idővonal

---

[25] SEIXAS, Peter – MORTON, Tom (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Edinburg: Nelson Education Ltd., 72. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17630/45The%20Big%20Six_.pdf (Letöltés: 2025. november 17.)

[26] VAN SLEDRIGHT, Bruce (2015). Assessing for learning in the history classroom. In: *New directions in assessing historical thinking*. Szerk. ERCIKAN, Kadriye – SEIXAS, Peter Routledge, New York–London, 84. https://pdfcoffee.com/seixas-peter-new-directions-in-assessing-historical-thinking-pdf-free.html (Letöltés: 2025. június 18.)

[27] WINEBURG (2001) 63.

[28] WINEBURG (2001) 112.

megalkotása, ahol átrendezhetőek az események, és akár Mi történne, ha…? típusú gondolatkísérletek is kialakíthatóak lennének.

A vaktérképes feladatok (például I. Károly és a tartományurak – https://corvinkamra.mcc.hu/feladat?feladat=364) a térbeli tudatosságot fejlesztik és mérik. A történelmi események helyszíneinek ismerete nélkülözhetetlen a kontextusalkotáshoz. Gyakran egy vaktérképes feladatot történelmi forrásrészlettel kombináltunk, ezáltal többféle kompetenciát is fejlesztünk. A történelemi térképek egyben segítik a fontos események memorizálását is. Az oldal térképei statikus térképek, hiszen konkrét feladatokhoz készültek.

Az interaktív feladatok mellett egy-egy tananyagrész végén, az összegző értékelésben használhatjuk hatékonyan a hibalabirintus típusú feladatokat. Ennek során a diákok igaz–hamis állításokat elemeznek, és válaszaikkal utat választanak egy történelmi labirintusban. A helyes válasz jó irányba visz tovább, míg a hibás válasszal a tanuló utat téveszt. A másik olyan feladat, amely digitális formában méri az események időrendi és ok-okozati szerkezetének megértését, amikor a tanulóknak logikai sorrendbe kell rendezniük egy történelmi eseménysor vagy jelenség különböző elemeit. Erre jó példa *A gazdasági világválság és a magyar mezőgazdaság* – https://corvinkamra.mcc.hu/feladat?feladat=361 – című feladat, amely aktivizálja az előzetes tudást, rendszerezést kíván és megköveteli az események közti oksági kapcsolatok felismerését.

Példák zárt végű, ismeretek megszilárdítását és ellenőrzést segítő feladatokra

A Corvin Kamra digitális feladatai – mint az igaz–hamis, a feleletválasztós, a lyukas szöveg, a halmazábra, a táblázatba rendezés vagy a vaktérkép – hatékony eszközök lehetnek a történelemtanításban, különösen az alapvető ismeretek megszilárdítása és a gyors visszajelzés/ellenőrzés terén. Azonban e feladattípusok önmagukban nem elegendőek a történelmi tudatosság és a történelmi gondolkodás elemeinek (forráskritika, többnézőpontúság, narratívák értelmezése, kontextualizálás) fejlesztéséhez. A tanár szerepe kulcsfontosságú: a feladatok értékelését reflektív párbeszéddel, nyitott kérdésekkel és forráselemzéssel érdemes kiegészíteni.

6. A Corvin Kamra történelmi gondolkodást fejlesztő feladatai

6.1. Elsődleges források elemzése

A történelmi gondolkodás középpontjában a források elemzése áll. Az e típusba sorolható feladatok a források kritikai értelmezésére késztetik a tanulót. A történelemtanítás sajátos módszertani terepe a forráselemzés, amely egyszerre szolgálja a tanulói ismeretszerzést, a kritikai gondolkodás fejlesztését és a történelmi gondolkodás kompetenciáinak kialakítását. A források alkalmazása lehetővé teszi, hogy a tanulók ne csak befogadói, hanem aktív értelmezői legyenek a múlt eseményeinek. A történelemtanítás célja nem egyszerűen ismeretek közvetítése, hanem a történelmi gondolkodás és tudat kialakítása, a források elemzésére, értékelésére, a következtetések levonására való képesség fejlesztése. *„A tanuló a tanulás során saját értelmezői keretei segítségével dolgozza fel az információt és konstruálja meg tudását, a tanulás tehát nem más, mint állandó belső konstrukció.* […] *Az eredményes tanulás érdekében az oktatásnak egyrészt a tanulók belső kognitív struktúráinak a fejlesztésére kell épülnie, másrészt – mivel csakis az ő tevékenysége részeként formálódhat ez a kognitív rendszer – a tanulói motivációra, hiszen neki is felelősséget kell vállalnia saját megértéséért, értelmezői kereteinek formálásáért”*.[29] Természetesen igyekeztünk változatos forrásokat alkalmazni a feladatainkban. A szöveges források mellett használunk képeket, statisztikai adatokat, grafikonokat, térképeket, olykor visszaemlékezéseket, filmrészleteket, interjúkat is. *„A mára már általánossá vált felfogás szerint minden olyan történelemtankönyvben/narratívában található kép, amelyhez didaktikai apparátus csatlakozik, az valódi forrás; míg azok a képek, amelyek nélkülözik ezt, azok nem többek*

[29] MAKK Gábor (2020). A portfólió mint fejlesztési módszer adaptivitása a történelemtanulásban és – tanításban. In: *A Történelemt@nítás a történelemtanításért*. Szerk. F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József – KATONA András). Magyar Történelmi Társulat, Budapest, 216.
https://tanaritagozat.tortenelmitarsulat.hu/doc/news/atortenelemtanitasatortenelemtanitasert.pdf
(Letöltés: 2025. június 11.)

egyszerű illusztrációknál".[30] A Corvin Kamra feladatainál ez természetes: csak olyan források jelennek meg, amelyek nem csupán illusztrációk. A képi források, filmek, videók a tanulók érzelmi bevonódását is növelik, és lehetővé teszik a kritikai értelmezés és a kreatív rekonstrukció egyidejű fejlesztését. Maguk a feladatok is törekszenek erre, amikor csoportokban, olykor szerepjátékkal vagy mozaik módszerrel történik a források elemzése, feldolgozása.

A források értelmezése során a diákok megtapasztalják, hogy a történelem nem puszta „adatlista", hanem interpretáció, amelyet különböző nézőpontok és érdekek formálnak. Ez a szemlélet közel áll a konstruktivista tanulásfelfogáshoz, amely szerint a tanulónak a tudás megszerzésében való aktív részvételét feltételezzük.[31] A tanulási folyamatban a diákokat a forráskritikára és a kontextualizációra kívánjuk nevelni. A diák egyszerű kérdésektől jut el a bonyolultabb összefüggések megértéséig. Ez teszi lehetővé, hogy utána a forrással való munka elérhesse valódi célját: a tanuló képes lesz felismerni, hogy a forrás az adott kor lenyomata, és a benne megfogalmazott állítások értelmezése csak a korabeli társadalmi, politikai és kulturális háttér figyelembevételével lehetséges. Jussunk el oda, hogy a múlt szereplőit saját normáik és korabeli tudásuk alapján ítéljük meg. Ez azonban ne vesse vissza a diákok ítéletalkotó képességét, hiszen a történelem sokszor tanít meg arra, hogy mit ne kövessünk el újra a múltunkból. *„Ha egy tanuló megérti, hogy a történelemről szóló beszámolók nem a múlt másolatai, hanem olyan emberek művei, akik meghatározott témákról általuk megfogalmazott kérdésekre igyekeztek választ adni, az is egyre világosabbá válik a számára, hogy az egymástól eltérő hiteles interpretációk kiegészíthetik egymást, és a bennük fellelhető különbségek nem gyengítik, inkább erősítik a történettudományt"*.[32]

A feladatok során többször előfordul, hogy egy-egy történelmi esemény, személy megítélését források összevetésével kíséreljük meg. Ez arra készteti a tanulót, hogy a történelmi valóságot ne egyetlen, megkérdőjelezhetetlen narratívaként fogadja el, hanem különböző értelmezések ütköztetése révén alakítsa ki álláspontját. A Corvin Kamra olyan feladatokat is kínál, ahol a tanulóknak ellentétes narratívákat kell összevetniük. Ilyen például a *Villámvita Károlyi Mihály megítéléséről* –

---

[30] HERBER Attila (2023). A képi források elemzésének kérdései a középiskolai történelemtanításban In: *Korszerű történelemoktatás – új utak és megoldások*. Szerk. KOJANITZ László. Belvedere Meridionale, Szeged, 102.
https://real-eod.mtak.hu/17729/1/Kojanitz%20szerk%202023%20Korszeru_tortenelemoktatas.pdf (Letöltés: 2025. július 8.)

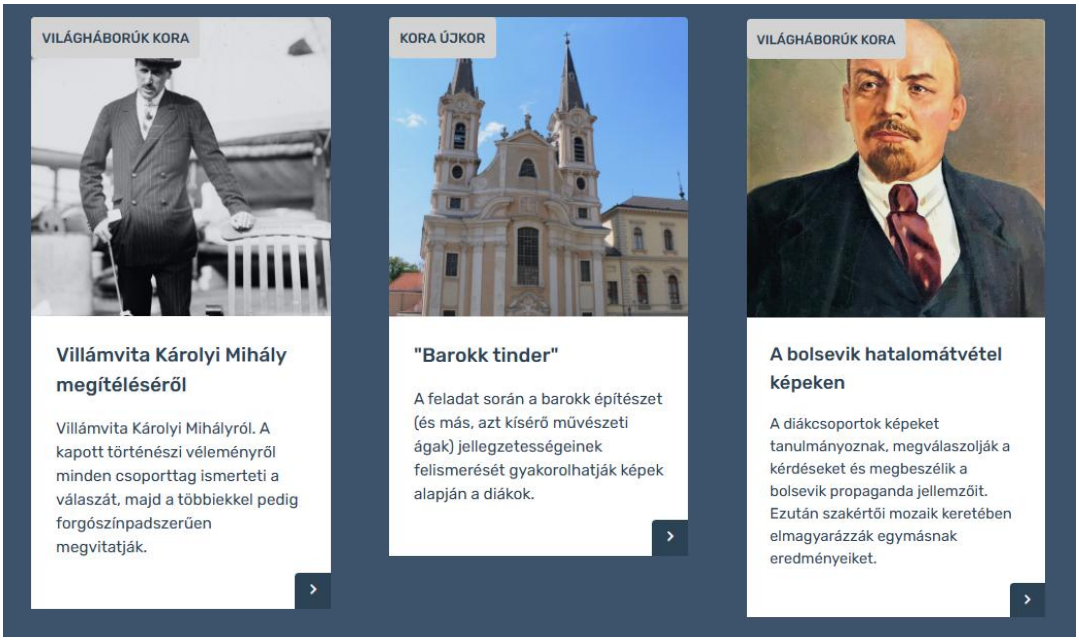
[31] NAHALKA István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 59.

[32] KOJANITZ László (2015). A diákok gondolkodásának fejlődése a történelemtanulás eredményeként. *Iskolakultúra*, *25. évf.* 11. sz. 46.
https://misc.bibl.u-szeged.hu/41653/1/04.pdf (Letöltés: 2025. július 1.)

https://corvinkamra.mcc.hu/feladat?feladat=564 –, amikor különböző történészek véleménye alapján kell az álláspontokat ütköztetnie a diákoknak.

A *Vita az athéni népgyűlésben* – https://corvinkamra.mcc.hu/feladat?feladat=177– című feladatban a diákok lehetőséget kapnak a vitakultúra, az érvelés készségének fejlesztésére, és annak felismerésére, hogy a (politikai) döntések meghozatala előtt különböző szempontok mérlegelésére van szükség.

Példák elsődleges források elemzését segítő feladatokra



A történelemtanításban a képek alapvető forrásanyagok, amelyek segítségével a tanulók vizuális gondolkodásukat fejleszthetik, valamint a történelmi eseményeket kontextusba helyezhetik. A Corvin Kamra számos olyan feladatot kínál, amelyek a képelemzés módszertanát alkalmazzák, így segítve a tanulók kritikai gondolkodását és történelmi szemléletük kialakítását. A történelmi képek (például festmények, fényképek, plakátok, karikatúrák) nem pusztán illusztrációk, hanem a történelmi diskurzus részei. A képi tanulás ugyanolyan komplex gondolkodási folyamatokat kíván, mint a nyelvi szövegek értelmezése. *A kognitív rugalmasság olyan szellemi tulajdonság, amely lehetővé teszi a tanulók számára, hogy tudásukat a valós élethelyzetekben releváns módon használják fel. Magában foglalja a képességet, hogy a tudást többféleképpen tudják megjeleníteni".*[33]

[33] EFLAND, Arthur D. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College Press, 82–83.

A képeket elemző feladatok közül rendkívül ötletes a *Barokk Tinder* – https://corvinkamra.mcc.hu/feladat?feladat=292 –, ahol a tanulók képeket párosítanak stílusjegyekkel, és eldöntik, hogy azok a barokk művészethez tartoznak-e. A játékos forma segíti a stílusjegyek elsajátítását és a művészettörténeti gondolkodást. Klasszikus képelemző feladat *A bolsevik hatalomátvétel képeken* – https://corvinkamra.mcc.hu/feladat?feladat=110 –, ahol a diákok csoportmunkában vizsgálják a propaganda torzító hatásait.

6.2. Másodlagos források – ábrák, grafikonok / diagramok, térképek

A történelmi gondolkodás egyik alapvető eleme a „problémaorientált megismerés", amelyben a tanulók a megélt tapasztalataikat a tanult történelmi tényekkel vetik össze, így múltbéli problémák valódi problémákká válnak.[34] A vizuális források használata ebben a folyamatban különösen hatékony, mert a tanuló egyszerre fejleszti adatértelmezési, időbeli és térbeli tájékozódási, valamint összefüggés-azonosító képességét. Az ábrák értelmezése egyúttal a forráskritika sajátos formája is, hiszen meg kell érteni, milyen nézőpontból készült az adott vizuális megjelenítés, milyen adatokat hagy ki, és mit emel ki. A történelmi gondolkodás fejlesztését feladattípusonként más és más módon lehet elérni: a térképelemző, adatelemző és grafikon-értelmező feladatok nemcsak a lexikális tudást mérik, hanem a tanuló „interpretatív képességét" is.[35] Ezek célja nem pusztán adatok leolvasása, hanem a történelmi következtetés logikájának alkalmazása. A grafikonok és diagramok elemzése például lehetőséget ad a tanulóknak, hogy megértsék a társadalmi, gazdasági vagy demográfiai változások hosszú távú mintázatait, és azokat történeti kontextusba helyezzék. A vizuális forrás tehát nem illusztráció, hanem értelmezési eszköz, amely a tanulói gondolkodást strukturálja.[36]

---

https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/4-%20Art%20and%20Cognition_%20Integrating%20the%20Visual%20Arts%20in%20the%20Curriculum.pdf (Letöltés: 2025. június 18.)

[34] F. DÁRDAI Ágnes (2007): A problémaorientált történelemtanítás koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle, 57. évf.* 11. sz., 31. https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-problemaorientalt-tortenelemtanitas-koncepcioja (Letöltés: 2025. október 22.)

[35] KAPOSI József (2020): A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok. In: *A Történelemt@nítás a történelemtanításért.* Szerk. F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József – KATONA András. Magyar Történelmi Társulat, Budapest, 165–166. https://tanaritagozat.tortenelmitarsulat.hu/doc/news/atortenelemtanitasatortenelemtanitasert.pdf (Letöltés: 2025. június 11.)

[36] Vö. KOJANITZ László (2021): Az értelmező kulcsfogalmak tanítása és tanulása II. – Változás és folyamatosság. *Történelemtanítás, (LVI.) Új folyam XII. évf.* 1-2. sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2021/05/kojanitz-laszlo-az-ertelmezo-kulcsfogalmak-tanitasa-es-tanulasa-ii-12-01-04/ (Letöltés: 2025. október 22.)

A térképek esetében külön figyelmet érdemel a térbeli gondolkodás fejlesztése. A diákoknak meg kell tanulniuk nemcsak felismerni a földrajzi elhelyezkedést, hanem megérteni, miként hat a tér a történelmi folyamatokra (például kereskedelmi útvonalak, birodalmi határok, vándorlások iránya). Ahogy F. Dárdai írja: *„a térképhasználat a történelmi megértés egyik legösszetettebb, de legmotiválóbb formája”.*[37] A jól megválasztott, problémaközpontú feladatok tehát nemcsak a vizuális források értelmezését, hanem az érvelést és a szintetizálást is fejlesztik, így hozzájárulnak ahhoz, amit Kaposi a *„történelmi tudás alkalmazó szintjének”* nevez, így *„egy új ismeretelem vagy összefüggés felismerését teszik lehetővé”.*[38]

A Corvin Kamrából nézzünk néhány példát az említett típusokra. A *Propaganda a Rákosi-diktatúrában* – https://corvinkamra.mcc.hu/feladat?feladat=319 – elemzése, ahol a tanulóknak fel kell ismerniük a propagandacélokat. A feladat során a propaganda eszközeit, különféle műfajait ismerik meg a diákok. A források kritikai értelmezése mozaik módszerrel irányított kérdéseken keresztül történi. Szintén a mozaik módszerre jó példa *A népességrobbanás* – https://corvinkamra.mcc.hu/feladat?feladat=127 – statisztikai feldolgozása, amelyben a diákok a népességrobbanás egy tényezőjét elemzik, majd szakértői mozaik során egymásnak is megtanítják a kapott eredményeket. A szakértői mozaik és a fordított szakértő mozaik módszerek lehetőséget adnak az aktív tudásmegosztásra. Erre egy másik jó példa *A fajelmélet* – https://corvinkamra.mcc.hu/feladat?feladat=267 – című feladat, ahol tanulók Hitler *Mein Kampf* című könyvének részleteihez képeket, náci jelszavakat és ideológiai kifejezéseket rendelnek, majd ezek alapján értelmezik a fajelmélet egy aspektusát. Ezután szakértői mozaik módszerrel tanítják meg társaiknak az általuk feldolgozott részletet. A feladat elősegíti az értékelő attitűd, a kritikai gondolkodás fejlődését. Olyan feladattal is találkozhatunk, amikor a diákoknak szöveges források alapján kell ábrát készíteniük, mint például a *Ratio Educationis* – https://corvinkamra.mcc.hu/feladat?feladat=509 – című feladatban.

A térképelemző feladatok közül példaként említjük *A középkori Európa térképeken* – https://corvinkamra.mcc.hu/feladat?feladat=189 – című feladatot, amelynek célja, hogy a diákok megismerkedjenek a témakör alapvető térbeli (és részben időbeli) sajátosságaival, ezáltal megerősödjön a térbeli (és időbeli) tájékozódásuk, illetve tapasztalatokat szerezzenek a térképhasználat terén. Egy másik feladat (*Athén a*

[37] F. DÁRDAI Ágnes (2006): Történelemdidaktikai koncepciók az újabb német didaktikai irodalom tükrében. In: F. DÁRDAI Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás I.* A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 45.

[38] KAPOSI (2020) 166.

térképeken – https://corvinkamra.mcc.hu/feladat?feladat=48) a térképolvasás gyakorlására és önálló ismeretszerzésre szolgál. A *Nagyhatalmak térképeken* – https://corvinkamra.mcc.hu/feladat?feladat=256 – című feladatban Anglia és Franciaország kapcsán kell elmélyülten elemezni több térképet a 18. század közepétől a napóleoni háborúk végéig. A feladat elősegíti néhány jelentősebb folyamat, változás áttekintését, illetve a térképhasználathoz kapcsolódó kompetenciák, a térbeli és az időbeli tájékozódás fejlesztését.

Példák másodlagos források elemzését segítő feladatokra

6.3. Kooperatív projektfeladatok

Ma már szinte minden tanár törekszik arra, hogy gyakorlatában a hagyományos, frontális történelemórák helyett/mellett egyre nagyobb hangsúlyt kapjanak az aktív tanulási módszerek, mint például a kooperatív projektmunka és a dramatikus játékok. Ezek nemcsak a tanulók motivációját növelik, hanem segítik a történelmi események mélyebb megértését, a közösségi készségek fejlesztését és a kritikai gondolkodás kialakítását. A közös alkotást igénylő, kooperációra épülő projektfeladatok fejlesztik a kommunikációt, a felelősségérzetet és az önálló munkavégzés képességét. A tanulási folyamatban itt kiemelkedik a csoportdinamika szerepe. *„Így gondolkodhat a történelemtanár, aki nemcsak, sőt, nem is elsősorban magyarázza a történelmet, és nem pusztán szemléltet, hanem például*

drámapedagógiai eszközök alkalmazásával eljátszat történelmi eseményeket".[39] A történelemtanítás nem pusztán tények közvetítése, hanem a múlt újraértelmezése a tanulók aktív részvételével. A kooperatív tanulás és a szerepjáték lehetőséget ad arra, hogy a diákok saját tapasztalataikon keresztül építsék fel történelmi ismereteiket.

A Corvin Kamra számos olyan lehetőséget kínál, amely során a tanulók kis csoportokban együttműködve oldanak meg komplex feladatokat. Itt a tanulóknak nemcsak az egyéni, hanem a kooperatív képességei is fejlődnek. A csoportmunka lehetővé teszi, hogy a tanulók különböző perspektívákból vitassanak meg egy történelmi kérdést. Ez nemcsak a tartalmi megértést segíti, hanem a kommunikációs és együttműködési készségeket is fejleszti.

Most nézzünk néhány példát ezek alátámasztására a Corvin Kamra feladatai közül. A *Hamis prezik hadművelet* – https://corvinkamra.mcc.hu/feladat?feladat=329 – elnevezésű feladatban a diákok témakijelölés után készítenek egy prezentációt, amelybe szándékosan három hibát rejtenek el. A cél, hogy társaik ezeket megtalálják. Ez a feladat egyaránt fejleszti a kutatási képességeket, a digitális prezentációs készséget és az együttműködést. A hibakeresés metakognitív funkciókat is aktivizál. *„A pozitív kölcsönösség annak az érzése, hogy össze vagy kötve másokkal úgy, hogy nem lehetsz sikeres, hacsak ők sem azok (és fordítva). Vagyis mások munkája előnyös számodra, a te munkád pedig előnyös mások számára. [A pozitív kölcsönösség] olyan helyzetet teremt, ahol a tanulók kis csoportokban együtt dolgoznak az összes tag tanulásának maximalizálásáért, megosztják erőforrásaikat, kölcsönös támogatást nyújtanak, és együttes sikerüket ünneplik".*[40]

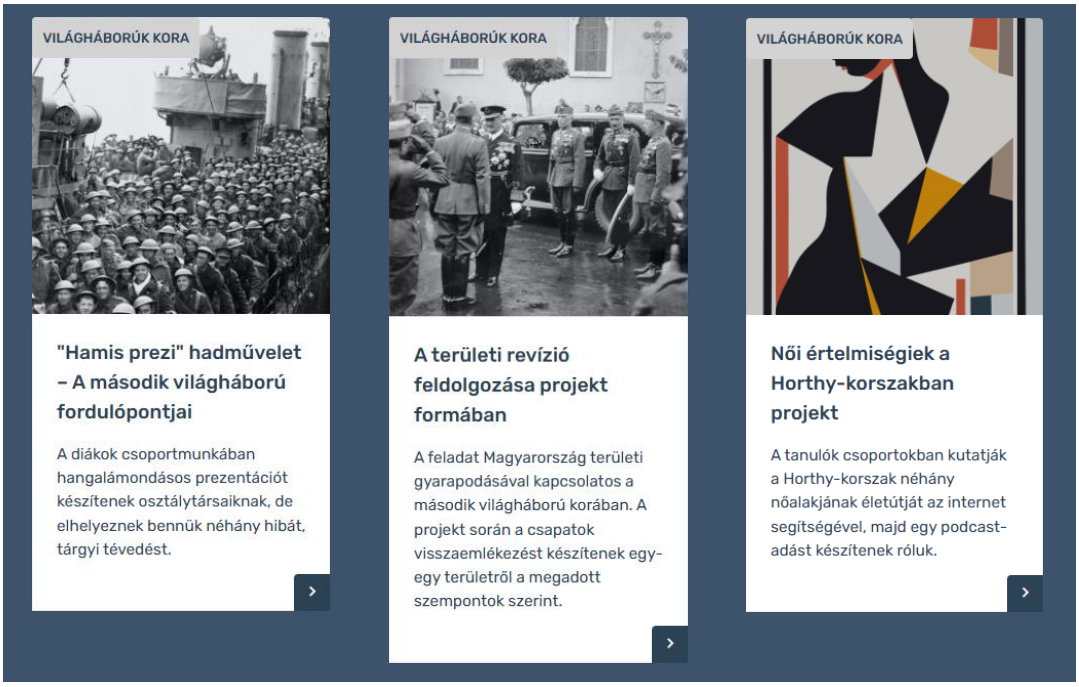
A területi revízió feldolgozása – https://corvinkamra.mcc.hu/feladat?feladat=571 – során csoportokban kutatják a magyar revíziós lépések fogadtatását különböző eredeti források kutatásával (például korabeli filmhíradók, sajtótudósítások, plakátok, népszámlálási adatok) majd prezentálják eredményeiket. A feladat a digitális forrásarchívumok (Arcanum, Magyar Elektronikus Könyvtár, MEK) használatát is ösztönzi. A *bécsi kongresszus szerepjáték* – https://corvinkamra.mcc.hu/feladat?feladat=122 – feladatban diákcsoportok egy-egy országot képviselnek. Kialakítják tárgyalási stratégiájukat, majd tárgyalásokba bocsátkoznak egy-egy másik csoporttal. Végül plenáris ülésen megállapodnak az új európai rendről. A feladat célja a történelmi konfliktusok komplex megértése és a kompromisszumkészség fejlesztése.

A Corvin Kamra egyik innovatív gyakorlata például a *Trianon megemlékezés* – https://corvinkamra.mcc.hu/feladat?feladat=431 – projekt, ahol a tanulók saját maguk kutatnak digitális adatbázisokban, majd az iskola honlapjára vagy a faliújságra egy

[39] NAHALKA (2002) 39.
[40] JOHNSON D. W. – JOHNSON R. T. (2002) 96.

összefoglalást készítenek a trianoni békediktátum aláírásának napjára. A legmodernebb módszereket használják, amikor a tanulók csoportokban kutatják a *Horthy-korszak néhány nőalakjának életútját* – https://corvinkamra.mcc.hu/feladat?feladat=447 – az internet segítségével, majd egy podcast-adást készítenek róluk.

Példák kooperatív feladatokra



6.4. Dramatikus játékok (szerepjáték, viták, történelmi rekonstrukció)

A drámajátékok és történelmi rekonstrukciók módszertana a 20. század második felében vált a modern pedagógia szerves részévé. A magyar oktatási gyakorlatban különösen az 1990-es évek óta terjedt el ez a megközelítés. A módszer elméleti alapjai több tudományterületre is kiterjednek, beleértve a pszichológiát, a pedagógiát és a színháztudományt. *Albert Bandura* szociális tanuláselmélete szerint az emberek nemcsak saját tapasztalataikból, hanem megfigyelés és utánzás útján is tanulnak.[41] Egy történelmi szerepjáték során a diákok nemcsak hallják, hanem megélik a történelmi szereplők helyzetét, ami mélyebb megértést eredményez. A szimulált szituációk lehetővé teszik a tanulók számára, hogy a történelmi eseményeket ne külső megfigyelőként, hanem

[41] BANDURA, Albert (1971): *Social Learning Theory*, General Learning Press, Stanford University, New York, 10.
https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf (Letöltés: 2025. július 2.)

résztvevőként éljék át. A feladatok célja, hogy a tanulók ne csak a tényeket memorizálják, hanem megértsék az ok-okozati összefüggéseket és a történelmi szereplők motivációit. „*A drámapedagógiai módszerekre épülő feladatok lényege, hogy a tanulók belépnek egy-egy történelmi szituációba, elképzelik, hogy mit tennének egy adott helyzetben. Ennek révén az anyag feldolgozása nemcsak magasabb szintű kognitív tevékenységet igényel, hanem valamilyen szintű érzelmi azonosulást, vagyis végső soron a tudás személyessé válik. Kulcsfogalmai: szerep és azonosulás*".[42] A drámajátékok alkalmazásához általában elsődleges forrásokat használunk, mint levelek, naplók, törvények stb. A tanulóknak a felkészülés során meg kell ismerniük az adott korszakot, az adott szereplőket. Nagy előny, hogy a csoportokban történő felkészülés már önmagában is lehet szórakoztató, a bemutatott előadások pedig mindenképpen azok. Az ismeretek viszont csak akkor mennek át, ha a feladat végén reflexióra kerül sor, amely nemcsak arról szól, hogy a feladatmegoldás folyamatára kérdezünk rá, hanem a megtanult/megtanulandó ismereteket is összegezzük, így biztosítva a hatékonyságot.

A legismertebb drámajáték a szerepjáték (role-play). A Corvin Kamra sokféle szerepjátékot kínál, melyekben a diákok egy-egy történelmi személyiséget alakítanak, általában a korabeli viszonyok imitálásával. A *Jelenetek a forradalomból* – https://corvinkamra.mcc.hu/feladat?feladat=261 – című feladatban 1848. március 15-e négy megadott eseményét adják elő a diákcsoportok 1-2 perces jelenetekben. Az események dramatizálásához segítségül szöveges forrásokat kapnak. Hasonlóan izgalmas feladat *A hűbériség kialakulása,* amely a középkori társadalom struktúrájának megértését segíti játékos formában. Ennél jóval összetettebb feladat, amikor *Az Európai Unió döntéshozatali folyamatát* – https://corvinkamra.mcc.hu/feladat?feladat=622 – próbáljuk imitálni. A feladat során fejlesztjük a toleranciát, a kompromisszumkészséget és az érvelést.

Külön csoportba sorolhatjuk a SWOT-analízist alkalmazó feladatokat, amelyek nemcsak a történelmi kontextusban való gondolkodást segítik, hanem a döntéshozatali mechanizmusokat is támogatják. Erre emelnénk ki példaként a *Két út, egy kontinens – A föderáció és a nemzetállam között* – https://corvinkamra.mcc.hu/feladat?feladat=554 – című feladatot az Európai Unió lehetőségeiről, vagy a *Török kor* - https://corvinkamra.mcc.hu/feladat?feladat=567 – címűt, amelyben a három országrész országegyesítő lehetőségeit vizsgáljuk. Ezek a típusú vitafeladatok komplex módon mélyítik el az ismereteket, így különösen összefoglaló feladatként hasznosak. A vitafeladatok természetesen más módon is megvalósíthatóak. Erre példa a *Churchill asztalánál* – https://corvinkamra.mcc.hu/feladat?feladat=507 – elnevezésű feladat, ahol a brit miniszterelnök háborús kabinetje vitában hoz meg egy döntést a második

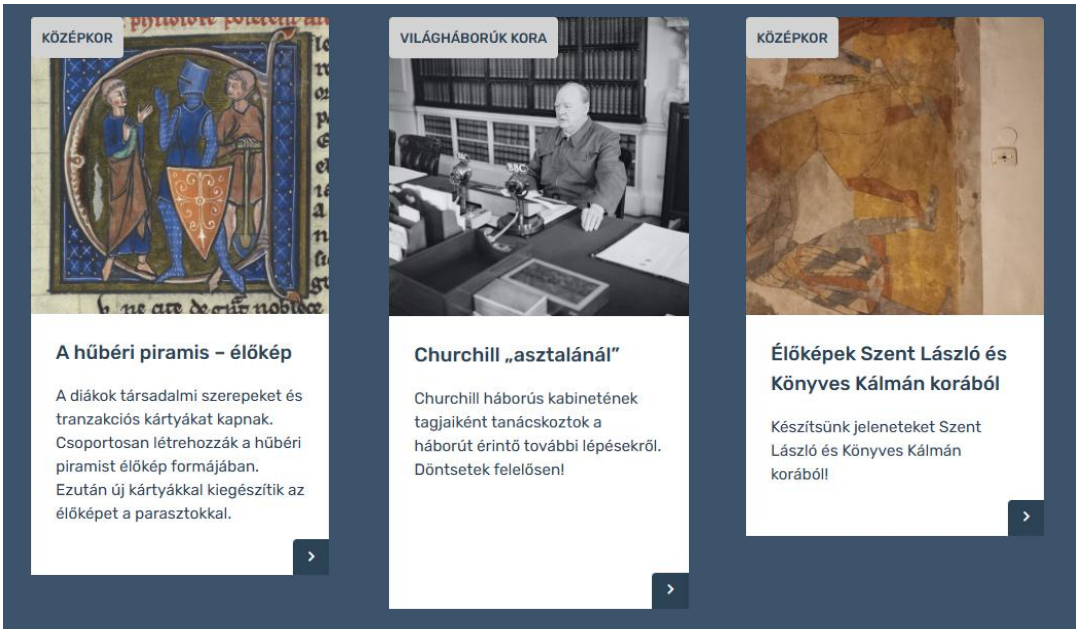
[42] KAPOSI (2020) 168

világháború további menetével kapcsolatban. Az ilyen jellegű feladatok nagyban elősegítik a történelmi kontextusban való gondolkodást, illetve segítik az olyan versenyekre történő felkészülést, mint például az OKPV (Országos Problémamegoldó Verseny).

A történelmi rekonstrukció (living history) során a diákok már nemcsak beszélgetnek, hanem tárgyakat, jelmezeket, dokumentumokat is felhasználnak. Az *Élőképek Szent László és Könyves Kálmán korából* – https://corvinkamra.mcc.hu/feladat?feladat=46 – című feladatban jeleneteket készítenek a megadott témákról. Itt lehetőség nyílik arra, hogy akár jelmezek által teljesen azonosuljanak a megadott témákkal. Teljesen más jellegű, amikor olyan élőképet készítünk, amikor szerepkártyák és tranzakciókártyák segítségével kell megjelenítenie a csoportnak/osztálynak egy történelmi jelenetet. Ha az élőkép nem sikerül hibátlanul, a tanár kérdésekkel próbálhatja rávezetni a csoportokat a helyes megoldásra. Amikor elkészült az élőkép, a tanár a csoporthoz igazítva adhat némi magyarázatot, vagy kérdéseket tehet fel. Erre jó példa *A hűbéri piramis* – https://corvinkamra.mcc.hu/feladat?feladat=82 – című feladat.

A drámajátékok nemcsak szórakoztatóak, hanem kutatási készségeket, kritikai gondolkodást és empátiát is fejlesztenek. A Corvin Kamra példái jól illusztrálják, hogyan lehet ezt a módszert kreatívan alkalmazni. Talán az említett példák is alátámasztják, hogy a Corvin Kamrában használt módszerek nemcsak eredményesek lehetnek, hanem a tanulók számára élménnyé tehetik a történelemtanulást.

Példák dramatikus játékokra



7. Összefoglalás

A Corvin Kamra digitális feladatbank tanulmányozása alapján megállapítható, hogy a platform módszertani gazdagsága és sokszínűsége kiemelkedő. A feladatok reflektív gondolkodásra ösztönöznek, és illeszkednek a 21. századi történelemtanítás nemzetközi trendjeihez.

A legfőbb didaktikai erősségek:

- a történelmi gondolkodás fejlesztése forrásalapú tanulással,
- kreativitást igénylő szimulációs és dramatikus feladatok,
- differenciálásra és formatív értékelésre alkalmas játékos elemek,
- együttműködésen alapuló projektpedagógiai megközelítések,
- vizuális és ok-okozati struktúrákat megragadó tanulási technikák.

A Corvin Kamra nem csupán feladatokat kínál, hanem tanulási kereteket, amelyek révén a diákok aktív értelmezőivé válnak a múltnak. Előnye, hogy tanári útmutatókkal és különféle segédletek közreadásával könnyíti meg a pedagógusok munkáját. A számos csoportmunka, dramatizált feladat lehetőséget ad a diákok együttműködésének erősítésére, a gyengébb diákok hatékonyabb bevonására is. A diákok által készített produktumok bemutatása inspiráló hatású lehet a többiek számára, a közös értékelés, a tanulságok levonása segíti a lényeg megértését, kiemelését is. *„Az lenne jó, ha a történelemórákon sokféle kódváltásra sor kerülne: a diákok a vizuális forrásokból szövegeset készítenének, a szövegesekből vizuális jellegűt, illetve akár ugyanarról a témáról is különböző célú és műfajú szövegeket alkotnának”*.[43]

A Corvin Kamra pedagógiai és módszertani szerepén túl a történelemtanárok közti együttműködésre is lehetőséget kínál. A regisztrált felhasználók – a célközönség elsősorban a kollégák – ugyanis átalakíthatják helyi viszonyaikhoz igazítva a feladatokat, sőt akár azokat meg is oszthatják az admin engedélyével a felületen. A tanárok kialakíthatnak saját feladatbankot a felület feladataiból a maguk számára minden megtanítandó tananyaghoz, bármely tankönyvet is használják. A Corvin Kamra befogadja a kollégák által készített feladatokat is, így közös innovációra hívja a szakmabelieket. A felhasznált feladatok értékelése is visszajelzés a készítőknek, akik amúgy azt is látják, hogy melyik feladatot hányszor használták. A corvinkamra@mcc.hu

[43] KOJANITZ László (2020). A kerettanterv változásai – a történetmeséléstől a reflektív történelemszemléletig In: *A Történelemt@nítás a történelemtanításért*. Szerk. F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József – KATONA András. Magyar Történelmi Társulat, Budapest, 133. https://tanaritagozat.tortenelmitarsulat.hu/doc/news/atortenelemtanitasatortenelemtanitasert.pdf (Letöltés: 2025. június 11.)

email cím használatával közvetlenül is kapcsolatba lehet lépni az oldal alkotóival, és ide lehet elküldeni azokat az új feladatokat, amelyeket a kollégák készítettek.

„A jó történelemoktatás nem csupán tudást ad, hanem gondolkodásmódot alakít ki”.[44] A Corvin Kamra éppen ezt a célt szolgálja, kombinálva a tudományos megalapozottságot, a pedagógiai innovációt és a gyakorlati alkalmazhatóságot.

IRODALOM

A Történelemt@nítás a történelemtanításért. Szerk. F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József – KATONA András. Magyar Történelmi Társulat, Budapest, 2020. https://tanaritagozat.tortenelmitarsulat.hu/doc/news/atortenelemtanitasatortenelemtanitasert.pdf (Letöltés: 2025. június 11.)

BANDURA, Albert (1971): *Social Learning Theory.* General Learning Press, Stanford University, New York, 1-41. https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf (Letöltés: 2025. július 2.)

BLACK, Paul J. – WILIAM, Dylan (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education, Vol. 5*, No. 1, 7-74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102 https://www.researchgate.net/publication/233067274_Assessment_and_Classroom_Learning (Letöltés: 2025. június 2.)

BRUNER, Jerome (1996). *The Culture of Education.* Cambridge, Harvard University Press, 45. https://doi.org/10.4159/9780674251083 https://www.scribd.com/document/526938106/the-Culture-of-Education-Jerome-Bruner (Letöltés: 2025. június 20.)

EFLAND, Arthur D. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum.* New York: Teachers College Press, 82–83. https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/4-%20Art%20and%20Cognition_%20Integrating%20the%20Visual%20Arts%20in%20the%20Curriculum.pdf (Letöltés: 2025. június 18.)

F. DÁRDAI Ágnes (2006): Történelemdidaktikai koncepciók az újabb német didaktikai irodalom tükrében. In: F. DÁRDAI Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*

[44] BRUNER, Jerome (1996). *The Culture of Education.* Cambridge, Harvard University Press, 45. https://www.scribd.com/document/526938106/the-Culture-of-Education-Jerome-Bruner (Letöltés: 2025. június 20.)

I. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 44-58.

F. DÁRDAI Ágnes (2007): A problémaorientált történelemtanítás koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle, 57. évf.* 11. sz., 29–59. https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-problemaorientalt-tortenelemtanitas-koncepcioja (Letöltés: 2025. október 22.)

GYERTYÁNFY András (2022). Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig *Történelemtanítás (LVII.) Új folyam XIII. évf. 3-4. sz.* https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2023/01/gyertyanfy-andras-munkaformak-a-tortenelemtanitasban-a-frontalis-munkatol-a-kooperativ-csoportmunkaig-13-03-04/ (Letöltés: 2025. július 10.)

GYERTYÁNFY András (2017). Kompetenciák a történelemtanításban – kritikai megközelítésben. *Történelemtanítás (LII.) Új folyam VIII. évf.* 1-2. sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/gyertyanfy-andras-kompetenciak-a-tortenelemtanitasban-kritikai-megkozelitesben-08-01-14/ (Letöltés: 2025. július 10.)

HERBER Attila (2023). A képi források elemzésének kérdései a középiskolai történelemtanításban In: *Korszerű történelemoktatás – új utak és megoldások*. Szerk. KOJANITZ László. Belvedere Meridionale, Szeged, 102. https://real-eod.mtak.hu/17729/1/Kojanitz%20szerk%202023%20Korszeru_tortenelemoktatas.pdf (Letöltés: 2025. július 8.)

JOHNSON, David W. – JOHNSON, Roger T. (2002). Learning Together and Alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education, Vol. 22*, No. 1. 98–100. https://doi.org/10.1080/0218879020220110 https://www.researchgate.net/profile/David-Johnson-113/publication/233042843_Learning_Together_and_Alone_Overview_and_Meta-analysis/links/543195680cf277d58e982b65/Learning-Together-and-Alone-Overview-and-Meta-analysis.pdf (Letöltés: 2025. július 2.)

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

KAPOSI József (2020). A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok. In: *A Történelemt@nítás a történelemtanításért*. Szerk. F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József – KATONA András. Magyar Történelmi Társulat, Budapest, 163–183. https://tanaritagozat.tortenelmitarsulat.hu/doc/news/atortenelemtanitasatortenelemtanitasert.pdf (Letöltés: 2025. június 11.)

KOJANITZ László (2021): Az értelmező kulcsfogalmak tanítása és tanulása II. – Változás és folyamatosság. *Történelemtanítás, (LVI.) Új folyam XII. évf.* 1-2. sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2021/05/kojanitz-laszlo-az-ertelmezo-kulcsfogalmak-tanitasa-es-tanulasa-ii-12-01-04/ (Letöltés: 2025. október 22.)

KOJANITZ László (2022): *Az értelmező kulcsfogalmak tanítása és tanulása III. – A történelmi jelentőség kérdése. Történelemtanítás (LVI.) Új folyam XII. évf.* 4. sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2022/02/kojanitz-laszlo-az-ertelmezo-kulcsfogalmak-tanitasa-es-tanulasa-iii-12-04-03/ (Letöltés: 2025. október 22.)

KOJANITZ László (2020). A kerettanterv változásai – a történetmeséléstől a reflektív történelemszemléletig In: *A Történelemt@nítás a történelemtanításért.* Szerk. F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József – KATONA András. Magyar Történelmi Társulat, Budapest, 129–148. https://tanaritagozat.tortenelmitarsulat.hu/doc/news/atortenelemtanitasatortenelemtanitasert.pdf (Letöltés: 2025. június 11.)

KOJANITZ László (2015). A diákok gondolkodásának fejlődése a történelemtanulás eredményeként. *Iskolakultúra*, *25. évf.* 11. sz. 44-52. https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.11.44

KOJANITZ László (2008). A történelmi gondolkodás fejlesztése az Újgenerációs tankönyvekkel. *Történelemtanítás, (LII.) Új folyam VIII. évf.* 3-4. sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/05/kojanitz-laszlo-a-tortenelmi-gondolkodas-fejlesztese-az-ujgeneracios-tankonyvekkel-08-03-02/ (Letöltés: 2025. augusztus 23.)

KÖRBER, Andreas – MEYER-HAMME, Johannes (2015). Historical thinking, competencies and their measurement. In: *New directions in assessing historical thinking.* Szerkesztette: ERCIKAN, Kadriye – SEIXAS, Peter. Routledge, New York–London. 89–101. https://pdfcoffee.com/seixas-peter-new-directions-in-assessing-historical-thinking-pdf-free.html (Letöltés: 2025. június 18.)

MAKK Gábor (2020). „Az út a fontos, nem az út vége." A portfólió mint fejlesztési módszer adaptivitása a történelemtanulásban és –tanításban. In: *A Történelemt@nítás a történelemtanításért.* Szerk. F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József – KATONA András). Magyar Történelmi Társulat, Budapest, 212-234. https://tanaritagozat.tortenelmitarsulat.hu/doc/news/atortenelemtanitasatortenelemtanitasert.pdf (Letöltés: 2025. június 11.)

MOLNÁR Gyöngyvér – TURCSÁNYI-SZABÓ Márta – KÁRPÁTI Andrea (2020): Digitális forradalom az oktatásban – perspektívák és dilemmák. *MeRSZ.hu*, 1. sz.

https://mersz.hu/hivatkozas/matud_f33259#matud_f33259 (Letöltés: 2025. június 11.)

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

NAHALKA István (2009): A tanulás tudománya. *Pedagógusképzés, (36.) 7. évf.* 2–3. sz. 37-59. https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2009.2-3.03

OH (2024) – Oktatási Hivatal – Történelem. Tartalmi keret: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/digitalis_orszmer/Tortenelem_Tartalmi_keret_2024.pdf (Letöltés: 2025. augusztus 31.)

OLLÉ János (2012). *Virtuális környezet, virtuális oktatás.* Eötvös Kiadó, Budapest.

SEIXAS, Peter – MORTON, Tom (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Edinburg: Nelson Education Ltd., 72. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17630/45The%20Big%20Six_.pdf (Letöltés: 2025. november 17

SELWYN, Neil (2011). *Education and Technology. Key Issues and Debates.* Bloomsbury: Bloombury Academic. https://books.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=dMZKEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=SELWYN,+Neil+(2011).+Education+and+Technology.+Key+Issues+and+Debates&ots=wnTONO4FCv&sig=3bKlCztbw-yjsEMIjW9q2fDWku8&redir_esc=y#v=onepage&q=SELWYN%2C%20Neil%20(2011).%20Education%20and%20Technology.%20Key%20Issues%20and%20Debates&f=false (Letöltés: 2025. november 17.)

Stanford History Education Group (SHEG). (2023). *Reading Like a Historian.* https://sheg.stanford.edu (Letöltés: 2025. július 10.)

TÓTH-PJECZKA Katalin (2016). A tanári együttműködés gátjai és ösztönzői a jelenkori Magyarországon, PTE-BTK: https://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Effect/SZAKDOLGOZAT_Toth_Pjeczka_kesz.pdf (Letöltés: 2025. augusztus 22.)

VANSLEDRIGHT, Bruce (2015). Assessing for learning in the history classroom. In: *New directions in assessing historical thinking.* Szerk. ERCIKAN, Kadriye – SEIXAS, Peter. Routledge, New York–London. 75–88. https://pdfcoffee.com/seixas-peter-new-directions-in-assessing-historical-thinking-pdf-free.html (Letöltés: 2025. június 18.)

WINEBURG, Sam (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past.* Philadelphia: Temple University Press. (Letöltés: 2024. augusztus 13.)

https://vdoc.pub/download/historical-thinking-and-other-unnatural-acts-charting-the-future-of-teaching-the-past-7cmbbie4s2s0 (Letöltés: 2024. augusztus 13.)

WINEBURG, Sam (2018). Why Learn History (When It's Already on Your Phone). Chicago: University of Chicago Press. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226357355.001.0001

A felhasznált weblapok a használt sorrendben

Sulinet tudásbázis: https://tudasbazis.sulinet.hu
Mozaik education: https://www.mozaweb.hu
Nemzeti Köznevelési Portál: www.nkp.hu
Katolikus Digitális Tananyagtár: www.kattan.hu
Videótanár: www.videotanar.hu
Facing History & Ourselves: https://www.facinghistory.org
Centropa: https://www.centropa.org/hu/lesson-plans?country=160&langcode=All
Digital Inquiry Group: https://inquirygroup.org/history-lessons
Icivics: https://vision.icivics.org
EuroClio: Historiana: https://euroclio.eu/historiana/
Mission US: https://www.mission-us.org
NDLA: https://ndla.no

TÖRTÉNELEMTANÍTÁS
online történelemdidaktikai folyóirat

(LX.) Új folyam XVI. 3-4. szám 2025.

ÉRSEK ATTILA

A történelmi gondolkodás fejlesztése munkáltató történelemtanítással

1. Bevezetés

A történelemtanítás gyakorlati módszertanát támogató írás a napi tanítási munkát kívánja segíteni. A Savaria országos történelemverseny 9. évfolyamához készült válogatott feladatsor közlésével és rövid elemzésével, valamint videóinterjúkhoz kapcsolódó tapasztalatok átadásával segítséget kíván nyújtani a munkáltató történelemtanításhoz, a tehetséggondozáshoz.

A történelmi tanulmányi versenyeket az általános iskolai tanulók számára 1993-tól rendezi meg Szombathelyen az ELTE Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ. A középiskolai versenyt 9–10. évfolyamon hirdeti meg a verseny szervezője, immár 27. alkalommal. Az e tanulmányhoz mellékleteként közölt, a 9. évfolyam számára használható feladatsort e munka szerzője állította össze a 2018 és 2020 közötti időszak feladataiból válogatva.[1]

„*A verseny célja, hogy a tehetséges diákok számára lehetőséget biztosítson egyes történelmi korszakokban való elmélyülésre, a képességek újszerű fejlesztésére. Ezek közül is kiemelt szerepet szán a források használatának, a források segítségével ismeretek szerzésének, a szaknyelv helyes használatának, a térben és időben való tájékozódás képességeinek, a kommunikációs képességek fejlesztésének, a problémamegoldó és kritikai gondolkodás kialakításának*…”[2]

A tanulmány második részében szintén a tehetséggondozás során megvalósított jó gyakorlat megosztása a cél: a holokauszt időszakához kapcsolódó videóinterjúk feldolgozását mutatom be, ami az oral history módszerével történt.

---

[1] Az értékelési útmutató tartalmazza a feladat közlésének pontos idejét és helyét, valamint a feladatok forrásaihoz kapcsolódó hivatkozásokat. 2018-ig *Bánhidiné Balogh Éva* készítette a feladatsorokat mindkét évfolyamon, aki jelenleg a tízedikes feladatsorok összeállítója és a 9. évfolyamos feladatok lektora.

[2] *A Savaria OTV versenykiírása.* Összeállította: *Dr. Bakó Balázs és Pulay Teréz.* https://www.srpszkk.hu/szakmai-szolgaltatasok/tanulmanyi-versenyek/orszagos-savaria-tortenelem-verseny/a-2024-2025-tanev-savaria-orszagos-tortenelem-tanulmanyi-versenye-a-9-10-evfolyam-szamara (Letöltés: 2025. július 21.)

2. A Savaria történelmi verseny feladatainak tanórai alkalmazása[3]

A mellékelt, tehetséggondozás céljából összeállított feladatsor 14 feladatot tartalmaz, amelyek a tanulók haladási ütemétől és a pedagógus által választott feldolgozási módszertől függően 2-3 tanórát vagy tanórán kívüli feldolgozást igényelnek. Az értékelésre, a megoldások megbeszélésére javasolt a 45 perces időtartam. A 2024–2025-ös tanév végén dolgoztattam fel a feladatokat a tehetséggondozó órára járó tanulókkal (N=14) a forrásfeldolgozás technikáinak mélyítésére és az ismeretek bővítésére. Átlagos képességű, a történelem iránt érdeklődő tanulók írták meg az elsősorban a 2018–2019-es tanév versenyfeladataiból válogatott feladatsort.

A tanulók választhattak munkaformát: párban vagy egyénileg dolgozták fel a feladatokat, a térképfeldolgozás támogatására az atlaszukat használhatták (amit a versenyen csak a szóbeli döntőben volt szabad elővenni). A 90 percnyi feldolgozás során két feladatot lehetett kihagyni. A diákok haladási üteméhez igazodva feladatmegoldás közben segítettem az egyénileg vagy a párokban dolgozóknak, különösen támogatni kellett a tanulók egy részét a rovásírásos feladatnál, és jelezni, hogy a feldolgozást jobbról balra kell elkezdeni.

Több diáknál fel kellett hívni a figyelmet az atlasz használatra, mert még nem automatikus mindenkinél a térképhasználat. A térképes feladatok aránya – a forrásként kapott térképeket tartalmazó feladatokkal (2. és 8. feladat) együtt – 18% (23 pont), az összes pontszám pedig 129 volt. A szakirodalomban[4] – egyebek mellett – a térképek feldolgozásának a következő szempontjait[5] találjuk:

- a térkép típusának (korabeli, későbbi stb.) feltárása;
- a történelmi korszak és a történelmi tér azonosítása;
- a jelrendszer, színek, szimbólumok, méretarány feltárása;
- a készítő földrajzi ismereteinek és szándékainak azonosítása;
- a térképen megjelenő információk összegyűjtése, rendszerezése.

---

[3] Jelen fejezet a Kaposi József 70. születésnapjára készült tisztelgő kötetbe készült írásnak a rövidített változata: ÉRSEK Attila (2025): *Határátlépések a neveléstudomány, a történelemdidaktika és a drámapedagógia területén. Tanulmányok a 70 éves Kaposi József tiszteletére*. Szerk. FODOR Richárd – GYERTYÁNFY András – SZŐKE-MILINTE Enikő. Szaktudás Kiadó Ház, Budapest, 335-346. Kaposi József a kezdetektől segítette az általános iskolások versenyének indulását az OFI történelem tantárgygondozójaként, az első években részt vett a feladatsorok kidolgozásában, és zsűrizett a döntőn.

[4] A témáról bővebben írt: SZÁRAY Miklós (2010). *A térkép szerepe és elemzése történelemórán. Történelemtanítás (XLVI.) Új folyam I. évf. 2. sz.* 1-37. URL: https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/05/szaray-miklos-a-terkep-szerepe-es-elemzese-a-tortenelemoran/ (Letöltés: 2025. november 4.)

[5] SZABÓ Márta – KAPOSI József (2017): *Módszerek a források feldolgozásához*. http://kaposijozsef.hu/hallgatoknak/20162017-tavasz/ (Letöltés: 2025. november 4.) 1.

Az információgyűjtéssel megoldható pontok száma 18 volt, azaz 14%. A tanulók a tesztfeladatok forrásaiban található információkat, adatokat azonosították vagy felismerték, amihez nem kellett háttértudás és egyéb gondolati művelet. A történelmi ismeretek alkalmazásával 37 pontot lehetett szerezni (28%). A feladatsor egészében a gondolkodási műveletek azonosítását támogatja, amit az *1. táblázat* mutat be.

1. táblázat: A gondolkodási műveletek itemszintű azonosítása

Feladatok és itemek	Gondolkodási művelet
1. a)-h) Forrástípusok (táblázat)	történelmi ismeretek alkalmazása
2. a), f), g) Ókori Kelet (térkép)	információgyűjtés
2. b), c), d), e) Ókori Kelet (térkép)	következtetés adatok alapján
2. h), i) Ókori Kelet (térkép)	elemzés (térképjel azonosítása), történelmi környezetre jellemző sajátosság felismerése
3. a) Plutarkhosz (szöveg)	térben való tájékozódás történelmi ismeret alkalmazásával
3. b) Plutarkhosz (szöveg)	fogalom azonosítása
3. c), e), g) Plutarkhosz (szöveg)	történelmi ismeretek alkalmazása
3. d) Plutarkhosz (szöveg)	időben való tájékozódás történelmi ismeret alkalmazásával
3. f) Plutarkhosz (szöveg)	értelmezés (helyes válasz azonosítása)
3. h) Plutarkhosz (szöveg)	érvelés
4. a), d), g) Alkotások (táblázat)	történelmi ismeretek alkalmazása
4. b), c), e), f), h), j) Alkotások (táblázat)	a képi és szöveges források tartalmi összevetése, elemzése
5. a) Róma (ábra)	történelmi ismeretek alkalmazása
5. b) Róma (ábra)	időben való tájékozódás történelmi ismeret alkalmazásával

5. c), h) Róma (ábra)	következtetés képi információ alapján
5. d), e), f), g) Róma (ábra)	információgyűjtés
6. a)-e) Lóugrás	betűrejtvény szavainak azonosítása
6. f)-h) Lóugrás	történelmi ismeretek alkalmazása
7. a)-d) Állítás – Róma	következtetés (kvantorok – deduktív gondolkodás, matematikai logika)
7. e)-h) Állítás – Róma	választó következtetés (deduktív gondolkodás, matematikai logika)
8. a) Európa (térkép)	időben való tájékozódás történelmi ismeret alkalmazásával vagy atlaszhasználattal
8. b), c), d), e), h), i) Európa (térkép)	információgyűjtés atlaszhasználattal
8. f) Európa (térkép)	információgyűjtés forrásból
8. g) Európa (térkép)	történelmi ismeretek alkalmazása
8. j) Európa (térkép)	következtetés a térkép és szöveg alapján
9. a), d) Igaz vagy hamis	információgyűjtés
9. b), c), e), f), g), h) Igaz vagy hamis	következtetés adatok összevetése alapján
10. a)-e) Rovásírás	betűrejtvény szavainak azonosítása
10. f) Rovásírás	információgyűjtés (írásjelek)
10. g) Rovásírás	következtetés atlaszhasználat alapján
10. h) Rovásírás	történelmi ismeretek alkalmazása
10. i) Rovásírás	értelmezés
11. a) Kalandozás	térben való tájékozódás atlaszhasználattal
11. b) Kalandozás	időben való tájékozódás atlaszhasználattal

11. c) Kalandozás	történelmi ismeretek alkalmazása
11. d)-h) Kalandozás	értelmezés (történelmi események okai, feltételei, céljai)
11. i)-j) Kalandozás	következtetés állítások alapján
12. a) Nagy Sándor (mozaik)	információgyűjtés
12. b) Nagy Sándor (mozaik)	történelmi ismeretek alkalmazása
12. c) Nagy Sándor (mozaik)	időben való tájékozódás atlaszhasználattal
12. d), e), f) Nagy Sándor (mozaik)	képi információ azonosítása
12. g) Nagy Sándor (mozaik)	érvelés
12. h) Nagy Sándor (mozaik	értelmezés
13. a), e), i) Adatok párosítása (táblázat)	szöveges forrás utalásainak azonosítása, források összevetése
13. b), f), j) Adatok párosítása (táblázat)	időben való tájékozódás
13. c), g), k) Adatok párosítása (táblázat)	térben való tájékozódás
13. d), h), l) Adatok párosítása (táblázat)	történelmi ismeretek alkalmazása
14. a)-l) Vallások (kiegészítés)	történelmi környezetre jellemző sajátosságok felismerése, a történelmi ismeretek alkalmazása

Szöveges és képi források feldolgozásának technikáit lehet gyakorolni a feladatsor megoldása közben. Történelmi forrásnak tekintünk a történelmi tanulmányok keretei között minden emléket (például dokumentum, tárgy, szöveg, kép, hang, videó), amely a történelmi megismerés kiindulópontja azáltal, hogy abból számunkra hasznosítható információ keletkezik, segítségével a múlt feldolgozható és elemezhető.[6]

[6] ÉRSEK Attila (2020): *A történelmi tartalomba ágyazott kritikai gondolkodás kognitív elemeinek mérési, fejlesztési lehetőségei a 11-12. évfolyamos gimnáziumi tanulók körében elektronikus tanulási környezetben.* Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger, 32. https://doi.org/10.15773/EKE.2020.003

A *2. táblázat* tartalmazza a feladatok nehézségének tanulói megítélését és a megoldottság százalékos eredményét. A foglalkozáson a feladatokat megoldó tanulók 50%-os eredménnyel dolgoztak, amihez fontos megjegyezni, hogy nem készültek külön a feladatok feldolgozására a diákok. Érzékelhető, hogy a tanulók feladatokkal kapcsolatos megítélései és az eredmények nem minden esetben vannak összhangban. Például a lóugrás feladatot nehéznek ítélte a minta harmada, de a megoldás mégis 73%-os. Volt, aki könnyűnek ítélte ugyanezt: „*A lóugrás feladat volt a legkönnyebb, mert játékos volt, és gyorsan megértettem a szabályait. Logikusan kellett gondolkodni, ami könnyen ment*." Legkönnyebb feladatnak tekintették az igaz-hamis (9. feladat) alternatív választást. Volt, aki ezt azzal indokolta, hogy „*ha nem is tudtam volna, 50% esélyem volt jól megoldani*", „*ott lehetett akár tippelni is*."

2. táblázat: A feladatok nehézségének tanulói megítélése (N=12)[7] és a megoldások eredménye %-ban (N=14)

Feladatok	nehéz	átlagos	könnyű	Megoldások eredménye %-ban
1. Forrástípusok (táblázat)	2	8	2	87
2. Ókori Kelet (térkép)	3	6	3	65
3. Plutarkhosz (szöveg)	3	7	2	52
4. Alkotások (táblázat)	1	9	2	63
5. Róma (ábra)	1	8	3	47
6. Lóugrás	4	5	3	73
7. Állítás – Róma	1	5	6	66
8. Európa (térkép)	3	5	4	19
9. Igaz vagy hamis	0	5	7	75
10. Rovásírás	2	6	4	54

[7] 2 fő nem töltötte ki a háttérkérdőívet (önkéntes és anonim volt a visszajelzés).

11. Kalandozás	1	10	1	30
12. Nagy Sándor (mozaik)	4	7	1	31
13. Adatok párosítása (táblázat)	1	9	2	21
14. Vallások (kiegészítés)	5	6	1	18

A kismintás felmérés alapján az utolsó feladat (vallások – táblázat kiegészítése) bizonyult a legnehezebbnek. Egyrészt magabiztos tudásra volt szükség hozzá, másrészt nehezített itemként két elemnek is helyesnek kellett lenni a pontszerzéshez soronként. A feladatsor utolsó feladataként a tanulók fele ezt nem oldotta meg.[8]

Az 1. feladat táblázatában többszörös választás alapján csoportosítani kellett a forrástípusokat. A feladatmegoldás előtt elméleti összefoglalóval segítettem a gondolkodási folyamatokat. Elmagyaráztam, hogy az elsődleges források a történelem „nyersanyagai", azaz olyan eredeti dokumentumok és tárgyak, melyek a tanult kor időszaka alatt keletkeztek. A történeti források a történelmi múlt megismerésének lehetőségét hordozzák. Különböznek a másodlagos forrásoktól, az események olyan értelmezésétől, melyeket közvetlen tapasztalat, élmény nélkül hoztak létre. Az elsődleges források elemzésekor magasabb rendszergondolkodás, jobb kritikai gondolkodás és elemzőkészség alakulhat ki a tanulókban.[9] Tudatosítottam, hogy mindig alkalmazni kell a forráskritikát, ennek része az is, hogy tudjuk azonosítani, elsődleges vagy másodlagos forrásról van-e szó, így a tudatos felismerést segíti ez a feladat.

Szöveges forrást tartalmaz a 3., 7., 9. és 10. feladat. Egy konkrét példát emelek ki: a nyelvi tudatosság jelentősége fontos a 3. feladat megoldásában is. A jelentést az olvasó, a befogadó teremti meg aktív munkával, lényegkiemeléssel, a kulcsszavak és az információk azonosításával (például Plutarkhosz, cserépszavazás, agora, arkhónok, szavazók). A válaszadáshoz fel kellett használni a diákoknak a nyelvi és háttértudásukat. A 7. és 9. feladat megfelelő szövegértéssel megoldható volt, de a megoldáshoz a matematikai logikát is mozgósítani kellett. Azt is tudatosítani kellett, hogy a feladatban szereplő utasításra (bekarikázás, a betűjelek áthúzása; X beírása) figyelni szükséges.

[8] Jeleztem korábban, hogy a 90 percnyi feldolgozás során két feladatot lehetett kihagyni. A 14. feladat a római katolikus és ortodox vallás összehasonlítására vonatkozott. Míg a tanórára a tanulóknak külön nem kellett készülni, a versenyzők számára feladott szakirodalomban szerepelt a feladat témája.

[9] A Kongresszusi Könyvtár szövege alapján: http://www.loc.gov/teachers/usingprimarysources/ (Letöltés: 2025. november 4.)

A kritikai gondolkodás alapvető megértési eleme az olvasás képességén alapul, amelyhez szükséges a nyelvi megértés (a beszéd megértésének képessége) és a dekódolás (az írott információ felismerése és feldolgozása). A nyelvi megértés legegyszerűbb formája az explicit megértés, amikor a hallottak, olvasottak közvetlen jelentését értjük meg. Másik formája az értelmezés, amely következtetésen alapul. A következtetés megértéséhez nélkülözhetetlen a kontextus (és történelmi szövegek esetében a történelmi kontextus) feltárása. Az igazi üzenet sok esetben nem kerül kimondásra, a forrásokat feldolgozó tanulónak kell következtetnie, meg kell értenie a rejtett üzenetet.[10]

A képi források esetében is aktív feldolgozás szükséges, a kérdezés segítheti a feldolgozást. Képi forrásokat tartalmaztak a 2., 4., 5., 6., 8. és 12. feladatok. Képnek tekintem a vizuálisan feldolgozandó, a kódváltásra (a látottak megfogalmazására, értelmezésére) késztető forrásokat.[11]

A képi forrásokat tartalmazó feladatokból egyet emelek ki. A 12. feladathoz kapcsolódóan a forrásfeldolgozás általános szempontjait is érvényesíteni kellett:[12] a történelmi körülmények (tér, idő), a háttér feltárását, a szerző és az esetleges címzettjének azonosítását, a műfaj meghatározását. Sok esetben segít a forráshoz írt információ, ami utal a körülményekre, a kontextusra: például *Nagy Sándor és III. Dareiosz egy csatában (pompeji mozaik)*. A feldolgozás előtt ezt célszerű elolvasni, és figyelni kell a képi részletekre is. Az explicit képelemzés (verbalizálás, a képen látottak megfogalmazása) és az implicit képelemzés (a mögöttes tartalom feltárása) együttesen alkotja az értelmező képelemzés hátterét.[13] Ez egy nehéz feladat, ezért – bár önállóan kitöltendő tesztről van szó – itt a tanárnak segítséget kell nyújtania. A feldolgozás megértését kérdésekkel, az arra adott válaszokkal a 12. feladat is sikeresen megoldható.

A feladatok itemeit társítottam a történelmi kompetencia alkotóelemeivel, hozzárendeltem a gondolkodási műveletekhez, majd meghatároztam, hogy a feladatsorban, melyik item a történelmi kompetencia mely alkotóelemével társítható (*3. táblázat*). Ez utóbbi meghatározásánál felhasználtam a történelmi tartalomba ágyazott kritikai gondolkodás kognitív elemeinek taxonómiáját,[14] a módosított Bloom-taxonómiát, a tanulási célkitűzések kétdimenziós modelljét,[15] valamint a történelmi

[10] TÓTH László (2007): *Kritikai olvasás. Kritikai gondolkodás*. Pedellus Könyvkiadó, Debrecen, 6.
[11] ÉRSEK (2020) 220.
[12] SZABÓ – KAPOSI (2017) 1.
[13] VAJDA Barnabás (2013): Mire valók a tankönyves képi történelmi források? *Katedra*. https://d44f59701a.clvaw-cdnwnd.com/25eeb1666a7c442d70bf4bf346c8d087/200008239-309c531b35/Vajda_Katedra_kepek_02.pdf (Letöltés: 2019. szeptember 23.) 4.
[14] ÉRSEK (2020) 63.
[15] ANDERSON, Lorin W. – KRATHWOHL, David R. (Ed., 2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.

érvelés/gondolkodás modelljét.[16] Felfogásom szerint a képesség és az ismeret egy és ugyanazon dolognak két, egymást kölcsönösen feltételező és meghatározó eleme, ezért fontos az ismeretbővítés is, a tanulói hatékonyságot növelheti a pozitív attitűd.

A történelmi kompetencia alapelemeinek és összetevőinek elméleti kerete a mérés során:[17]

1. A történelmi gondolkodás alkotja a képesség dimenziót. Elemei (zárójelben látható a *van Drie* és *van Boxtel* /2008/ modelljéhez kapcsolódó komponensek elnevezése):
   - térbeli és időbeli tájékozottság, a történelmi környezetre jellemző elemek felismerése, megértése (kontextusba helyezés, kontextualizálás);
   - a történelmi szaknyelv értő használata és azonosítása (tartalmi és metafogalmak használata);
   - forrásfeldolgozás és források értékelése – szövegértés, kritikai elemzés, értelmezés (történelmi források használata, történelmi kérdések feltevése);
   - logikus gondolatmenet: okok, célok és következmények feltárása (érvelés, bizonyítás).
2. A történelmi ismeretek, háttérismeretek alkotják a tudás dimenziót.
3. Az attitűd harmadik alapelemként szoros kapcsolatban van a motivációval, amely befolyásolja a feladatmegoldás hatékonyságát.

3. táblázat: A történelmi kompetenciaelemeinek megoszlása a feladatsorban

Történelmi kompetencia elemei	Gondolkodási művelet	Pontszám (129), illetve %
történelmi ismeretek *(tudás dimenzió)*	történelmi ismeretek alkalmazása	37 (28%)
történelmi gondolkodás *(képesség dimenzió)*		

[16] DRIE, Jannet van – BOXTEL, Carla van (2008): Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review, vol. 20,* no. 2, 5. https://www.researchgate.net/publication/225444350 (Letöltés: 2025. november 4.) A történelmi kritikai gondolkodás kognitív elemeinek taxonómiáját alkalmaztam disszertációmban a mérések elméleti kereteként: ÉRSEK (2020).

[17] Az Agria Media 2025. október 9-én konferencia-előadásán ismertettem a mérésnél használt elméleti keretet. A hazai szakirodalom témához tartozó legfrissebb kutatásai: GYERTYÁNFY András (2025): A történelmi tudás mérése – szempontok és nehézségek. *Történelemtanítás (LX.) Új folyam XVI. évf.* 1-2. sz. 1-23. https://doi.org/10.71011/torttan.2025.1-2.05 (Letöltés: 2025. november 6.); KOJANITZ László (2025): Történelmi kompetenciamérés Németországban. *Történelemtanítás (LX.) Új folyam XVI. évf.* 1-2. sz. 1-20. https://ojs.mtak.hu/index.php/torttan/article/view/20530 (Letöltés: 2025. november 6.)

térbeli tájékozottság (kontextusba helyezés)	térben való tájékozódás	5 (4%)
időbeli tájékozottság (kontextusba helyezés)	időben való tájékozódás	8 (6%)
forrásfeldolgozás(történelmi források használata)	információgyűjtés	19 (15%)
a történelmi szaknyelv értő használata (tartalmi és metafogalmak használata)	azonosítás	18 (14%)
logikus gondolatmenet: okok, célok és következmények feltárása (érvelés, bizonyítás)	következtetés	25 (19%)
logikus gondolatmenet (érvelés)	érvelés	2 (2%)
történelmi gondolkodás	elemzés	8 (6%)
történelmi gondolkodás	értelmezés	7 (5%)

A történelmi gondolkodáson belül a legfontosabb terület a kritikai gondolkodás, amely általános kognitív képességek és ismeretek szituációtól függő készlete, olyan céltudatos, önirányított ítéletalkotási és értékelési folyamat, melynek során az egyén kognitív készségeket és stratégiákat használ az ismeretei mozgósításával.[18]

A történelemoktatás kontextusában a történelmi gondolkodás olyan tevékenység, melynek során egy személy a múltra vonatkozó információkat rendszerezi annak érdekében, hogy leírja, összehasonlítsa és/vagy megmagyarázza a történelmi jelenségeket.[19] A diákok történelmi gondolkodásának minőségét befolyásolja a feladat jellege (motiváló, munkáltató feladatokat kapnak-e), a téma vagy a témakör (a következő fejezetben bemutatott órákon ez a magyar holokauszt), valamint a rendelkezésre álló történelmi források (esetünkben ez videóinterjúkat, rendeleteket jelentett). Alakítják a megoldás hatékonyságát a történelmi ismeretek is.

[18] ÉRSEK (2020) 16.
[19] DRIE – BOXTEL (2008) 3.

3. Videóinterjúk a tanítási gyakorlatban[20]

Az eddigiekben a Savaria történelemverseny feladatainak felhasználásáról volt szó a 9. évfolyamon. A továbbiakban a tehetséggondozás egy másik példáját szeretném bemutatni, amely a 10. évfolyamon valósult meg. A történelmi kérdések forráskritikai feldolgozása az oral history módszerével történt. Ez hatékony módszer a társadalomismereti kérdések feldolgozására is, hiszen bevonja a diákokat a történelem felfedezésébe és elemzésébe, valamint a múltról szóló történetek létrehozásának kritikai értékelésébe. Az interjúk feldolgozása során megérthetik a tanulók, milyen erős kölcsönhatásban áll egymással a történelmi emlékezet három szintje: a személyes, a közösségi és a történettudományi.[21]

Az oral history (elbeszélt történelem) módszere a személyes narratívák feltárására, a történelmi gondolkodási képességek fejlesztésére ad lehetőséget különböző történelmi korszakokhoz kapcsolódóan. A videóinterjúk során feldolgozandó témák (magyar holokauszt, magyar részvétel a második világháborúban, 1956-os forradalom és szabadságharc) a társadalom morális dilemmáival is foglalkoznak, így hozzájárul a tanulók történelmi tudatának fejlődéséhez. Ugyanakkor a társadalmi érzékenységre is hat a feldolgozási folyamat, azaz a tanuló képes lesz a történelmi gondolkodásban szerepet játszó attitűdök kialakítására is. A történelmi gondolkodási képességek fejlesztése a forrásként kezelt videóinterjúk segítségével pozitívan hat majd a tanulók történelemi tudatára a sztereotípiák megingatásával.[22]A tehetséggondozás keretei között egyelőre videóinterjúk feldolgozásával foglalkozunk, de a családi beszélgetések egy része is ide sorolható, hisz generációk közötti „értékátadási folyamat" zajlik ennek során. Pászka szerint *„…az átélt eseményekről szóló, emlékezet által felidézett történetek a múltbeli tapasztalatokon, élményeken keresztül alakulnak ki, hiszen a jelen valósága, az élővilágba, a múltba ágyazott.*"[23]

Az elbeszélt történelem jellemzője az interszubjektivitás: a kérdező és a visszaemlékező közösen hozzák létre a múlt interpretációját.[24] Ezt tudatosítani kellett a tanulóknak. A holokauszt téma feldolgozásakor a tanórai cél a videóinterjúkkal inkább

[20]A jelen fejezetrész az Agria Media 2025 konferencián, október 9-én elhangzott előadásrészlet szerkesztett, bővített változata.

[21] KOJANITZ László (2020): A történelmi interpretáció és az oral history az oktatásban. *Belvedere Meridionale 14. évf.* 4. sz. 18. https://doi.org/10.14232/belv.2020.4.2

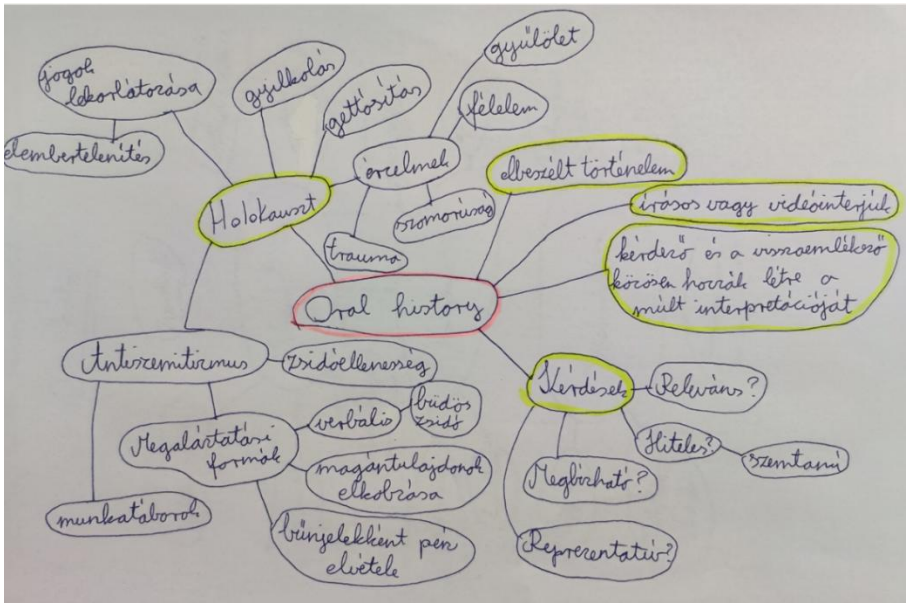
[22] KOJANITZ (2020) 20.

[23] PÁSZKA Imre (2016). A személyes történetek elméleti és módszertani kereteinek vázlata. In: *MTA–SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport*, Szeged, 14. 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 (Letöltés: 2025. november 5.)

[24] ABRAMS, Lynn (2010): Oral History Theory. London, Routledge. Idézi KOJANITZ (2020) 5.

a történelmi kompetenciák fejlesztése, nem a történelmi események illusztrálása volt. Fontos a tanulóknak megérteniük, hogy a videóinterjúk a múltban történtek szubjektív interpretációi, és nem a valóság tükörképei.[25] Ezt támasztja alá az *1. ábra* is, amely a témához készült tanulói feldolgozásként, amit pármunkában készítettek el. A videóinterjúk forráskritikai elemzésének megtanulása fontos történelmi kompetencia, és segíti majd a tanulókat a társadalomismereti, történelmi kérdéseknél a tájékozódásban. Fejlődik a tanulók gondolkodási stratégiája is.

1. ábra: Fogalmi térkép (tanulói pármunka)



A fogalmi térképen látható téma kapcsolódik a MTA–SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport[26] pályázati anyagának tehetséggondozás keretében történő adaptálásához (Vida Nárcisz óraterve volt a feldolgozás alapja)[27]. A diákok egyrészt a témára (magyar holokauszt) reagáltak, különösen megérintette őket a fokozódó zsidóellenesség (verbális erőszak, az emberek anyagi javaktól történő megfosztása, a fizikai megsemmisítés). Vizsgálták a témának az interjúalanyokra gyakorolt érzelmi hatását, valamint a szakirodalomra hivatkozva releváns kérdéseket is

[25] KOJANITZ (2020) 4.

[26] Elérhető kutatási dokumentumok, szakirodalom az elbeszélt történelem témakörében: https://eyewitness.hu/hu/kutatasi-dokumentumok/ (Letöltés: 2025. november 6.)

[27] VIDA (2021): A magyarországi Holokauszt – Középiskola. MTA–SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport. https://eyewitness.hu/hu/a-magyarorszagi-holokauszt-kozepiskola/ (Letöltés: 2025. november 4.)

megfogalmaztak. Ebben az esetben a szemtanút, szemtanúkat hiteles forrásként fogadták el (7 videó feldolgozása történt 3 túlélővel).

Vida Nárcisz óraterve alapján a legfontosabb tanulói feladatok és feldolgozási módok:

- a kontextus megteremtése a három riportalany rövid, 8-10 soros élettörténetével;
- értelmező kérdésekre válaszadás írásban (táblázat kitöltése) és szóban;
- a témakörhöz tartozó írott források (1944-es rendeletek) feldolgozása T-diagramban (más forrás használata az összehasonlítás miatt);
- irányított tanári kérdések, megfigyelési szempontok (a megpróbáltatások, megalázások formái; a túlélést segítő tényezők);
- fogalmi térképek készítése a téma összegzéseként.

Összességében a tanulók érdeklődése, motivációja a témák feldolgozása során átlag feletti volt, a videóinterjúkhoz kapcsolódó foglalkozás hatékonyságát a fogalmi térkép kidolgozottsága is bizonyítja. A nemzetközi történelemdidaktikai kutatások egyik jelentős iránya szerint a kritikai gondolkodás fejlesztésének és a forráselemzésnek kell a történelemtanítás középpontjában állnia[28]Ezt a tanári munkában is fontosnak tartom. A Savaria-feladatok válogatott közlése és a videóinterjúk feldolgozási lehetőségeinek bemutatása e nézet gyakorlati támogatását is szolgálja.

[28] JANCSÁK Csaba (2019): *Kutatási tényeken alapuló tananyagfejlesztés az MTA–SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoportban*. Félidős szakmai beszámoló, MTA, 1. https://mta.hu/data/dokumentumok/Tantargy-pedagogiai%20program/Felidos%20szakmai%20beszamolok/Jancsak_Csaba_felidos_beszamolo.pdf (Letöltés: 2025. november 4.)

MELLÉKLET

I. FELADATOK

1. FELADAT

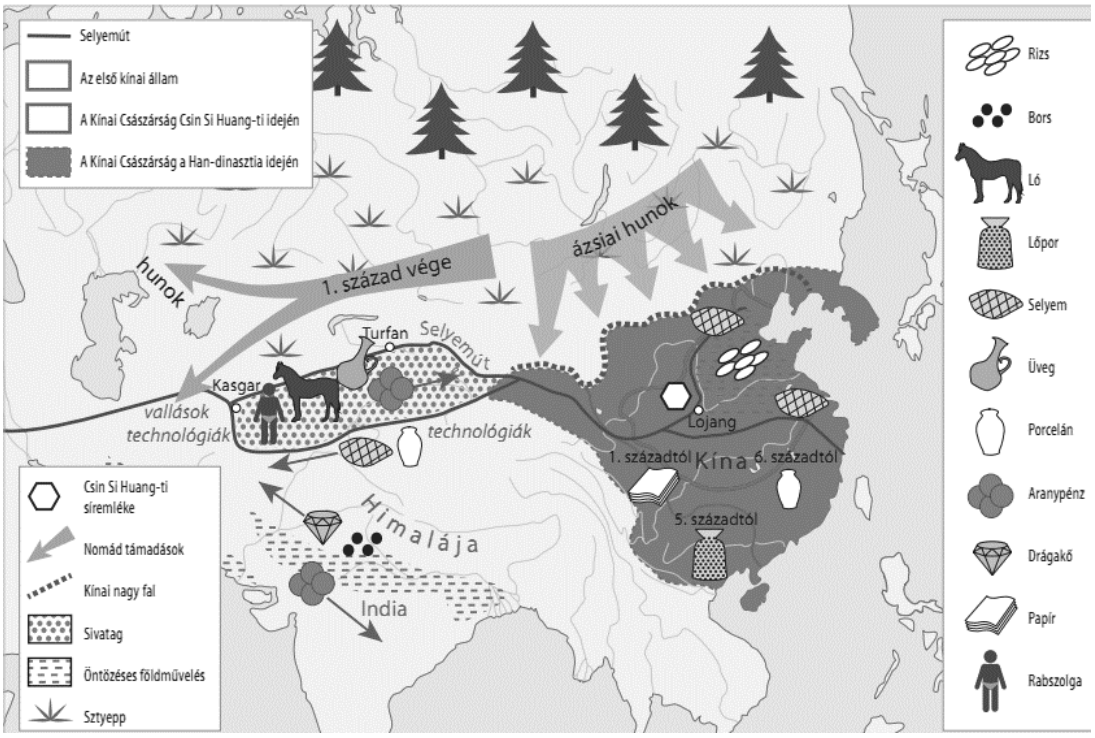
Csoportosítsa a történelmi forrástípusokat! ***Írja*** *a táblázatba a megoldás betűjelét!* (8 pont)

a) korabeli szobor
b) Drakón törvényeinek szövege
c) ismeretterjesztő cikk a mumifikálásról
d) korabeli népballada
e) tankönyvi szöveg Spártáról
f) mai térkép a Római Birodalomról
g) korabeli Vénusz-szobor
h) a sumer városállamok gazdasági feljegyzései

	szájhagyomány	**írott forrás**	**tárgyi forrás**
Elsődleges			
Másodlagos			

2. FELADAT

Oldja meg a feladatokat! (9 pont)



a) **Mely** ókori Keleti államok láthatók a térképen?

b) **Milyen** fajtájú fatermelésre lehet következtetni Kínában a térkép alapján?

c) **Milyen** élő„termékkel" kereskedtek a selyemúton a növényeken és állatokon kívül?

d) **Miért** épült a kínai nagy fal?

e) **Kinek** a „védelmezői" (név) az agyagkatonák?

f) **Melyik** dinasztia időszakában érte el legnagyobb kiterjedését a kínai állam?

g) **Milyen** gazdálkodást folytattak az ókori Kelet ázsiai birodalmai?

h) **Mely** növények jelei lehetnek az alábbiak?

:

:

3. FELADAT

Válaszoljon a szöveges forráshoz kapcsolódó feladatokra! (8 pont)

„A dolgok lefolyása, hogy nagyjából ismertessük, ilyesforma volt. Minden egyes ember fogott egy cserépdarabot, és ráírta, hogy kit akar eltávolítani a polgárok közül, majd odavitte az agora egy bizonyos helyére, amely korláttal volt körülkerítve. Az arkhónok ebben először a cserepek mennyiségét számlálták össze; ha ugyanis hatezernél kevesebben voltak a szavazók, a cserépszavazás érvénytelennek számított. Azután külön rakták mindegyik nevet, és azt, akit a legtöbben írtak fel, tíz évre kiutasították, de úgy, hogy az illető megmaradt javai élvezetében."

Plutarkhosz

a) **Melyik** poliszhoz kapcsolódik a forrás?

b) **Milyen** eljárás bemutatása történik a forrásban? ***Válaszoljon*** *egy szóval!*

c) **Kinek** a nevéhez főződik Attikán a klasszikus demokrácia kialakítása?

d) **Hányadik** századhoz kapcsolódik elsősorban a szövegben említett reform alkalmazása?

e) **Minek** a megakadályozására hozták létre ezt az eljárást?

f) **Mely** szószerkezet igaz a szavazás jellemzésére az alábbi feltételek esetében? ***Húzza alá*** *a helyes megoldást!*

Feltételek: Összesen 6045 szavazat volt. A többségi szavazat (2312 db) Ariszteidészre esett.

A) érvényes eredménytelen szavazás
B) érvényes eredményes szavazás
C) érvénytelen eredményes szavazás
D) érvénytelen eredménytelen szavazás

g) **Milyen** következménye volt a legtöbb szavazatot „gyűjtő" egyénre nézve a szavazásnak?

h) **Lehetett-e** esetleg befolyásolni a szavazás eredményét? **Húzza alá** a válaszát!
A) Igen B) Nem

4. FELADAT

Milyen alkotásokat ismer fel a részletek alapján? ***Töltse ki*** a táblázatot! (9 pont)

A szobor címe/személy neve	Vers betűjele	A kép betűjele
a)	b)	c)
d)	e)	f)
g)	h)	j)

A)

B)

C)

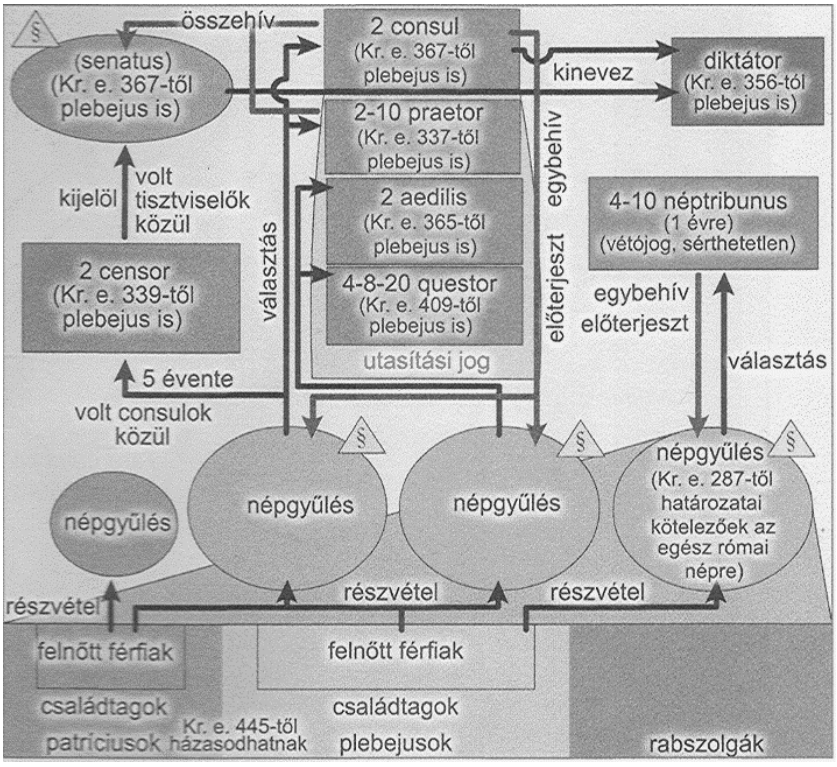
D)
„Én vagyok a vaskos törzs, a virágfakadás,
rajtam újulnak mindenek.
Én vagyok a termőföld, esőjárta és meleg,
bennem szánt az eke éle.”

E)
„…választott Neptúnus-pap, a pompás
Oltáron testes barmot készült bemutatni,
Íme azonban két kígyó közelít Tenedosból…”

F)
„…ime, ámulj
… Caesaron: az Isteni sarja e férfi,
Másod-aranykor virrad fel Latiumban alatta…”

5. FELADAT

Válaszoljon a feladatokra az ábra segítségével! (8 pont)



a) **Melyik** városhoz kapcsolható az ábra?

b) **Melyik** évhez köthető a képen ábrázolt időszak államformájának kezdete?

c) **Hányadik** századtól köthetett házasságot egy patrícius lány plebejus férfival?

d) **Melyik** évtől tekinthetők teljesen egyenrangúnak (jogilag is) a patríciusok és a plebejusok?

Azonosítsa az ábra tisztviselőihez kapcsolódó meghatározásokat!

e) 5 évre választott, vagyonbecsléssel foglalkozó magisztrátus.

f) A plebejusok érdekeit védte, megsemmisíthette a köznép számára hátrányos törvényeket.

g) Az állami kincstár, levéltár felügyelője, a tisztséget Kr.e. 5. századtól plebejus is betölthette.

h) A tisztséget csak volt consul tölthette be 6 hónapra.

6. FELADAT

Lovagoljon a megoldás érdekében! **Találja meg** a kiindulási „helyszínt”! **Írja le** a megoldást szavanként! (8 pont)

A huszár (ló) lépési lehetősége: L alak bármely irányba.

a)

b)

c)

d)

e)

Kezdje az A betűtől!

N	M	R	Á	
N	T	T	E	
D	E	J	Ú	
A	A	S	E	G
Z	L	Z	P	

f) **Honnan** származik az írás szövege?

g) **Milyen** nap ez a zsidó nép esetében?

h) **Melyik** nap ez I. István törvényei szerint?

7. FELADAT
Oldja meg a feladatokat! (8 pont)

Állítás: Constantinus Róma császár a.

a)-d) **Karikázza be** az állításból következő helyes és igaz gondolat betűjelét! **Húzza át** az állításból nem következő kijelentés betűjelét!

a) Tehát minden császár római.
b) Tehát egyetlen császár sem római.
c) Tehát van olyan császár, aki római.
d) Tehát nincs olyan császár, aki nem római.

Állítás: Cornelius Scipio így döntött: Vagy Itáliában támadja meg Hannibál seregeit, vagy átkel katonáival a Földközi-tengeren Afrikába.

e)-h) **Karikázza be** a Scipio döntéséből következő gondolat betűjelét (nem kell igaznak lennie)! **Húzza át** a döntésből nem következő kijelentés betűjelét!

e) Itáliában támadja meg Hannibál seregeit, és átkel katonáival a Földközi-tengeren Afrikába.
f) Itáliában támadja meg Hannibál seregeit, és nem kel át katonáival a Földközi-tengeren Afrikába.
g) Nem Itáliában támadja meg Hannibál seregeit, hanem átkel katonáival a Földközi-tengeren Afrikába.
h) Nem Itáliában támadja meg Hannibál seregeit, és nem kel át katonáival a Földközi-tengeren Afrikába.

8. FELADAT

Oldja meg a feladatokat ismeretei és a térkép alapján! (10 pont)

a) **Mettől meddig** uralkodott a szlávokat támadó uralkodó?

b) **Melyik** nép támadja Bordeaux városát?

c) **Milyen** vallású nép uralja Szardínia szigetét az adott időszakban?

d)-e) **Hol** *(város)***és mikor** *(évszám)*állították meg az arabokat a frankok a 8. század első harmadában?

f) **Hol** *(helyszín)*állították meg az arabokat a frankok a 8. század utolsó harmadában?

g) **Melyik** uralkodó biztosította Ravennát az Egyházi Államnak?

h) **Ki** hódított a longobárdok irányába 773-ban?

i) **Mi** volt a Frank Birodalom központja800-ban?

j) **Írjon** egy évszámot a lenti vers alapján!

„Károly, ha jő ránk, itt ma nagy vész vár.
Roland, ha él, újul harcunk immár.
Hispániánk elvesztjük – mily nagy kár!”

9. FELADAT

Igaz vagy **hamis** az állítás az adatok alapján? ***Jelölje*** *a táblázatban X beírásával!* (8 pont)

Görög fizetőeszköz

1 drakhma = 6 obolosz
6000 drakhma = 1 talanton

Napi átlagbér

minimálbér: 2 obolosz
egy képzetlen szakmunkás: 3 obolosz
egy szakmunkás: 1 drakhma
állami építkezésen dolgozók:
1-2 drakhma

Árak a Kr. e. 5. századból

napi étkezés: kb. 3 obolosz
10 liter búza: 1 drakhma
1 szarvasmarha: 40–50 drakhma
1 kecske vagy juh: 12–17 drakhma
1 ló: 1200 drakhma
rabszolganő: 72–220 drakhma
férfi rabszolga: 105–305 drakhma

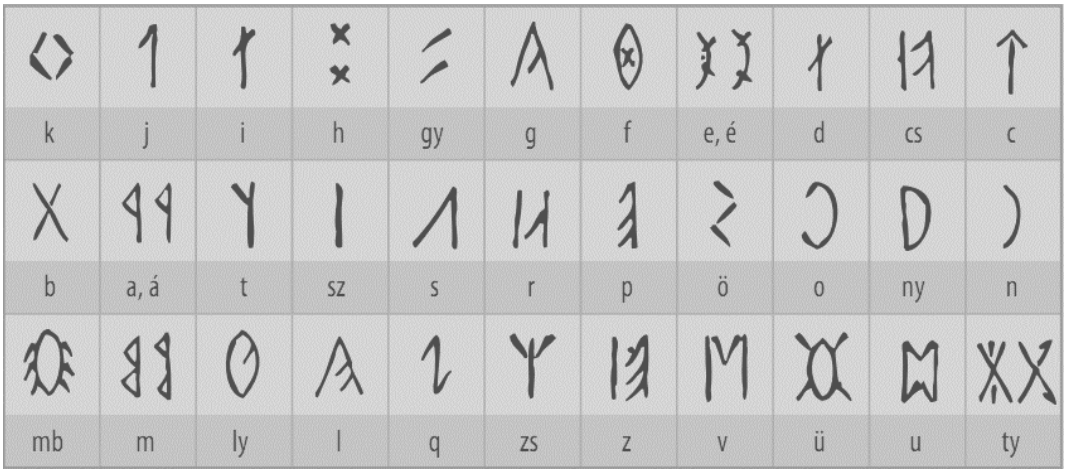
Állítás (a Kr.e. 5. századi Athénra vonatkoztatva)	**Igaz**	**Hamis**
a) A minimálbér biztosította a hétköznapi megélhetést.		
b) Egy kovács lovat tudott volna venni 4 hónap alatt, ha másra nem kell költeni.		
c) Egy képzetlen munkás tudta biztosítani a heti élelmezését és az egyéb kiadásokat is.		
d) Volt olyan rabszolganő, aki értékesebb volt egy férfi rabszolgánál.		
e) A polisz építkezésén dolgozó kőműves akár 70 liter búzát is vehetett hetente.		
f) Egy ló többet ért, mint ¼ talanton.		
g) Két szarvasmarhát lehetett kapni 480-600 oboloszért.		
h) 1 rabszolga megvételével már vagyonos embernek számított a tulajdonos.		

10. FELADAT

Fejtse meg az alábbi írás szövegét a székely rovásírás segítségével! ***Ügyeljen*** *a helyesírásra! (*9 pont)

Írja *megfejtését a mondat alá! Lesz olyan betűjel, aminek a jelentésére következtetnie kell!*

a)-f)



Válaszoljon a szöveghez kapcsolódó kérdésekre!

g) **Melyik** 2 évszázadot érinti elsősorban a szöveghez kapcsolódó eseménysor?

h) **Milyen** nyelven hangozhatott/íródhatott az adott mondat?

i) **Értelmezze** egy mondatban a megoldás jelentését! *Fogadjuk el tényként, hogy valóban elhangzott a mondat.*

11. FELADAT

Írja be a felsorolt állítások betűjeleit a táblázat megfelelő helyére a Kárpát-medencéből indított magyar kalandozásokkal kapcsolatban! ***Van olyan elem, amelyik nem tartozik a témához!*** *Egy állítás csak egy helyen szerepelhet! 2 helyes állítás megoldásáért jár 1 pont! Pontmegosztás nincs.*(12 pont)

A szürkével jelölt helyekre soronként páratlan számú állítást kell írni!

Szempontok		Megoldások
A magyar kalandozások főbb irányai	a)	
A magyar kalandozásokhoz kapcsolható csaták évszámai	b)	
A magyar kalandozásokban érintett személyek	c)	
A magyar kalandozások okai	d) e) f)	
A magyar győzelmek feltételei		
A magyar kalandozások céljai	g)-h)	
A magyar kalandozások következményei	i) j) k) l)	
A témához nem tartozó állítások		

Állítások:

A) nyugat
B) Lehel
C) 933
D) a magyarság biztonságának növelése
E) a megtámadott területen széttagoltság
F) kelet
G) felderítés
H) zsákmányszerzés
I) foglyok ejtése
J) összefogás, az államhatalom megerősítése Nyugat-Európában
K) nomád harcmodor alkalmazása
L) a cselvető harcmodor kiismerése
M) 972
N) a szomszéd népek megfélemlítése
O) 955
P) közelharc alkalmazása a magyarok ellen
Q) Madarász Henrik
R) adóztatás
S) páncélos lovasság fejlesztése
T) IV. Henrik
X) gyenge államhatalom a megtámadott területen
Y) vereséget mérnek a magyarokra
V) a harci készség fenntartása
Z) dél

12. FELADAT

Oldja meg a feladatokat az ábra és ismeretei segítségével! (8 pont)

a) **Hogyan** hívják a képen nyíllal megjelölt személyt?

Nagy Sándor és III. Dareiosz egy csatában (pompeji mozaik)

b) **Melyik** birodalmat irányította III. Dareiosz?

c) **Mi** lehetett az isszoszi csata (*azt is ábrázolhatja a mozaik*) időpontja? ***Karikázza be*** *a helyes válasz betűjelét!*

A) Kr. e. 336 B) Kr. e. 333 C) Kr. e. 323

d) **Milyen** fegyver van a makedón király jobb kezében?

e) **Min** áll csata közben III. Dareiosz a mozaik ábrázolása szerint?

f) **Mit** tart a bal kezében III. Dareiosz? ***Karikázza be*** *a helyes válasz betűjelét!*

A) lándzsa B) ostor C) reflexíj

g) **Mit** sugall a mű készítője a csata kimeneteléről? ***Karikázza be*** *a helyes válasz betűjelét!*

A) A makedónok vesztésre állnak.
B) III. Dareiosz hadserege áll vesztésre.
C) A csata kimenetele eldöntetlen.

h) **Lehet-e** a harc helyszíne Gaugaméla a mozaikon ábrázolt körülmények és a csatáról szóló tények alapján? ***Húzza alá*** *a választ!*

Igen – Nem

13. FELADAT

Párosítsa a szövegrészletekhez kapcsolható adatokat! ***Írja be*** *a táblázatba a betűjeleket 4 kivételével!* (12 pont)

A szöveg száma	Név betűjele	A század betűjele	Helyszín betűjele	Kapcsolódó fogalom
1.	a)	b)	c)	d)
2.	e)	f)	g)	h)
3.	i)	j)	k)	l)

1. „…olyan rendeleteket bocsátunk ki, amik biztosítják az istenség iránti tiszteletet és imádást, azaz hogy megadjuk a keresztényeknek és mindenkinek azt a szabad választást, hogy azt a vallást kövesse, amelyiket akarja, úgyhogy bármelyik istenség vagy mennyei hatalom jóakarattal lehessen irántunk és mindenki iránt, aki hatalmunk alatt él."

2. „Mindenki csodálkozott, aki hallotta, és így szóltak: Hát nem ő az, aki üldözte Jeruzsálemben azokat, akik segítségül hívják ezt a nevet, és aki ide is azért jött, hogy megkötözve a főpapok elé vigye őket? … De Saul egyre jobban felbátorodott..."

3. „Ha valaki, nem törődvén a keresztyénységgel, henyeségből nagy esztelenül a vallás ellen vétene valamit, ítélje meg a püspök az ő vétségének mivoltához képest az egyház törvénye szerint."

A) I. István	B) Szent Benedek	C) Constantinus	D) Szent Pál
E) 1. század	F) 4. század	G) 6. század	H) 11. század
I) Damaszkusz	J) Esztergom	K) Róma	L) Mediolanum
M) császári ediktum	N) apostol	O) királyi dekrétum	P) bencés

14. FELADAT

Egészítse ki a megfelelő betűjelek és szavak beírásával a kereszténységre vonatkozó táblázatot! *Soronként hibátlan megoldásért jár pont!* Nincs megadva minden helyes kifejezés! (12 pont)

A) van tisztítótűz
B) kovászos kenyér
C) nem felbontható
D) hagymakupola
E) templomszentély elkülönítése
F) csúcsív
G) cölibátus
H) nincs elválasztva

	összehasonlítási szempont	**nyugati egyház**	**keleti egyház**
a)	ELNEVEZÉS		
b)	EGYHÁZI VEZETŐJE		
c)	KÖZPONTJA		
d)		LATIN BETŰS	
e)	ÉPÍTÉSZET JELLEMZŐJE		
f)			LEHET 2. ÉS 3. IS
g)	ÁLDOZÁS SORÁN		
h)	PAPSÁG		
i)	PURGATÓRIUM		
j)			IKONOSZTÁZ
k)	SZENTSÉGEK SZÁMA		
l)	SZERTARTÁS NYELVE		

II. ÉRTÉKELÉSI ÚTMUTATÓ

1. FELADAT (2018–2019. tanév iskolai forduló 3. feladat) – 8 pont

	szájhagyomány	**írott forrás**	**tárgyi forrás**
Elsődleges	d)	b) h)	a) g)
Másodlagos		c) e) f)	f)

Az f) item mindkét helyen értelmezhető, elfogadható, de csak 1 pont adható.

2. FELADAT (2018-2019. tanév iskolai forduló 6. feladat) – 9 pont

a) India és Kína – *A sorrend mindegy, mindkettő megnevezése szükséges a ponthoz.*
b) eperfa
c) rabszolgákkal *esetleg* emberekkel
d) Az ázsiai hunok ellen *vagy* nomád hunok ellen *vagy* nomádok ellen *vagy* hunok ellen.
e) Csin Si Huang-ti – *Hiányos válasz: kínai császár.*
f) Han-dinasztia *vagy* Han
g) öntözéses gazdálkodást *vagy* öntözéses földművelést *vagy* pénzgazdálkodást *vagy* árutermelést
h) rizs
i) bors *esetleg* gyapot

3. FELADAT (2018–2019. tanév iskolai forduló 9. feladat) – 8 pont

a) Athén
b) cserépszavazás *vagy* osztrakizmosz
c) Kleiszthenész
d) Kr.e. 5. század *(Nem a kleiszthenészi reformok bevezetésére vonatkozik a kérdés.)*
e) A türannisz vagy zsarnokság újbóli bevezetése ellen. – *Minden tartalmilag helyes válasz elfogadható.*
f) B) <u>érvényes eredményes szavazás</u> *(Csak az aláhúzott válasz fogadható el.)*
g) Tíz évre kiutasították a poliszból. – *Minden tartalmilag helyes válasz elfogadható bővebb kifejtéssel is. Pl. utal a vagyon megtartására.*
h) A) <u>Igen</u> *(Csak az aláhúzott válasz fogadható el.)*

4. FELADAT (2018–2019. tanév megyei forduló 5. feladat) – **9 pont**

A szobor címe/személy neve	Vers betűjele	A kép betűjele
a) Laokoón vagy Laokoón szoborcsoport	b) E)	c)A)
d)willendorfi Vénusz	e) D)	f) B)
g) Augustus esetleg Octavianus	h) H)	j) C)

A sorok megoldásainak sorrendje felcserélhető.

5. FELADAT (2018–2019. tanév iskolai forduló 11. feladat) – **8 pont**

a) Róma
b) Kr.e. 510
c) Kr.e. 5. századtól
d) Kr.e. 287-től
e) censor
f) néptribunus
g) questor
h) diktátor

6. FELADAT (2018–2019. tanév megyei forduló 3. feladat) – **8 pont**

a) Az
b) Úr/úr
c) napját
d) szenteld
e) meg
Csak az adott helyen szereplő válasz fogadható el!

f) Biblia *vagy* Szentírás *vagy* Ószövetség *vagy* Újszövetség *vagy* konkrét hely megnevezése (pl. Mózes könyve)
g) szombat
h) vasárnap

7. FELADAT (2018–2019. tanév megyei forduló 8. feladat – **8 pont**

a) áthúzva
b) áthúzva
c) bekarikázva
d) áthúzva
e) áthúzva
f) bekarikázva
g) bekarikázva
h) áthúzva

8. FELADAT (2018–2019. tanév megyei forduló 4. feladat) – **10 pont**

a) 768-814 – *Mindkettő szükséges a ponthoz.*
b) normann *vagy* viking
c) iszlám *vagy*muzulmán*vagy* muszlim *vagy* mohamedán
d) Poitiers – *Csak megfelelő helyesírással fogadható el.*
e) 732 – *A d)-e) felcserélhető.*
f) Roncesvalles *vagy* roncesvalles-i hágó – *Csak megfelelő helyesírással fogadható el.*
g) Kis Pippin *vagy* Kis Pipin *vagy* III. Pipin – *Bármely névváltozat elfogadható.*
h) Nagy Károly
i) Aachen
j) 778

9. FELADAT (2018–2019. tanév megyei forduló 6. feladat) – **8 pont**

Állítás (a Kr.e. 5. századi Athénra vonatkoztatva)	**Igaz**	**Hamis**
a) A minimálbér biztosította a hétköznapi megélhetést.		X
b) Egy kovács lovat tudott volna venni 4 hónap alatt, ha másra nem kell költeni.		X
c) Egy képzetlen munkás tudta biztosítani a heti élelmezését és az egyéb kiadásokat is.		X
d) Volt olyan rabszolganő, aki értékesebb volt egy férfi rabszolgánál.	X	
e) A polisz építkezésén dolgozó kőműves akár 70 liter búzát is vehetett hetente.	X	

f) Egy ló többet ért, mint ¼ talanton.		X
g) Két szarvasmarhát lehetett kapni 480-600 oboloszért.	X	
h) 1 rabszolga megvételével már vagyonos embernek számított a tulajdonos.		X

10. FELADAT (2018–2019. tanév országos forduló 2. feladat) – **9 pont**

a) A magyarok *(2 helyes szó leírása, nagybetűs mondatkezdéssel, a népnév kisbetűs.)*
b) nyilaitól
c) ments meg
d) Uram *vagy* uram
e) minket
f) Helyesen használt írásjelek után adható a pont (a rovásírás szövegében is látható): 2 vessző kell és egy felkiáltójel a mondat végén. Pontmegosztás nincs.

A magyarok nyilaitól ments meg, Uram, minket!

Elfogadható a válasz akkor is, ha minden szót nyomtatott betűkkel írt a versenyző!
g) 9-10. század
h) latin *vagy olasz (ugyanis Modenához kapcsolják a mondatot), esetleg a kalandozásokban érintett területek nyelvét írja a versenyző (pl. német, bajor, osztrák, szláv, görög). Nem elfogadható válasz: nem tudjuk biztosan, hogy elhangzott-e.*
i) *Pl.* Európában tartottak a kalandozó magyaroktól *vagy* Európában könyörögtek istenhez a magyar támadások miatt *vagy* A kalandozások által érintett területeken a magyar támadások félelmet keltettek a lakosságban. *Bármely helyes állítás megfogalmazása 1 mondatban elfogadható.*

11. FELADAT (2018-2019. tanév országos forduló 4. feladat – **12 pont**

Szempontok		**Megoldások**
A magyar kalandozások főbb irányai	a)	A, Z
A magyar kalandozásokhoz kapcsolható csaták évszámai	b)	C, O
A magyar kalandozásokban érintett személyek	c)	B, Q
A magyar kalandozások okai	d) e) f)	D, G, V
A magyar győzelmek feltételei		E, K, X

A magyar kalandozások céljai	g)-h)	H, I, N, R
A magyar kalandozások következményei	i) j) k) l)	J, L, P, S, Y
A témához nem tartozó állítások		F, M, T

A szürkével jelölt helyekre soronként páratlan számú állítást kell írni!
2 helyes megoldásáért jár 1 pont! Pontmegosztás nincs.

12. FELADAT (2019–2020. tanév iskolai forduló 10. feladat) – **8 pont**

a) Nagy Sándor vagy III. Alexandrosz
b) Perzsa Birodalom *esetleg* perzsa
c) B) *(A bekarikázott betűjel fogadható el.)*
d) lándzsa *vagy*szarissza/sarissa
e) harci szekér vagy lovas harci kocsi
f) C) *(A bekarikázott betűjel fogadható el.)*
g) B) *(A bekarikázott betűjel fogadható el.)*
h) Igen (*Csak az aláhúzott válasz fogadható el.)*

13. FELADAT (2019–2020. tanév megyei forduló 7. feladat) – **12 pont**

A szöveg száma	**Név betűjele**	**A század betűjele**	**Helyszín betűjele**	**Kapcsolódó fogalom**
1.	a) C	b) F	c) L	d) M
2.	e) D	f) E	g) I	h) N
3.	i)A	j) H	k) J	l) O

14. FELADAT (2020–2021. tanév megyei forduló 5. feladat) – **12 pont**

	összehasonlítási szempont	**nyugati egyház**	**keleti egyház**
a)	*ELNEVEZÉS*	(római) katolikus	ortodox *vagy* görögkeleti
b)	*EGYHÁZI VEZETŐJE*	pápa	(konstantinápolyi) pátriárka

c)	*KÖZPONTJA*	Róma	Bizánc *vagy* Konstantinápoly
d)	írásmód *vagy* írás vagy írás típusa	*LATIN BETŰS*	cirill betűs
e)	*ÉPÍTÉSZET JELLEMZŐJE*	F)	D)
f)	házasság	C)	LEHET 2. ÉS 3. IS
g)	*ÁLDOZÁS SORÁN*	kovásztalan kenyér	B)
h)	*PAPSÁG*	G)	házasodhat
i)	*PURGATÓRIUM*	A)	nincs tisztítótűz
j)	E)	H)	*IKONOSZTÁZ*
k)	*SZENTSÉGEK SZÁMA*	7	7
l)	*SZERTARTÁS NYELVE*	latin	görög*vagy* ószláv *esetleg* nemzeti

Mindent tartalmilag helyes megoldás elfogadható!

III. A FELADATSORBAN FELHASZNÁLT FORRÁSOK

2. feladat térképe (Az ókori Kína) – eredetiben színes.
DR. NÉMETH György – BORHEGYI Péter (2014): *Történelem tankönyv 9*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 29.

3. feladat szövege (Plutharkhosz)
SZÁRAY Miklós (2018): *Történelem 9*. Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Eger, 52. oldal 9. forrás

4. feladat
A) kép (Laokoón)
URL: https://projectionsystems.files.wordpress.com/2009/08/laocoon.jpg (Letöltés: 2019. január 21.)

B) kép (Willendorfi Vénusz)
Dr. Németh György – Borhegyi Péter (2014): *Történelem tankönyv 9*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 9.

C) kép (Augustus)
URL: https://projectionsystems.files.wordpress.com/2009/08/roman_augustus21.jpg (Letöltés: 2019. január 21.)

D) „Én vagyok…" versrészlet
WEÖRES Sándor (1965): Willendorfi Venus
Tiszatáj 9. évf. 1. sz.6.
URL: http://tiszataj.bibl.u-szeged.hu/59/1/tiszataj_1965_001.pdf (Letöltés: 2019. január 21.)

E) „…választott…" versrészlet
Vergilius: Aeneis (2. ének)
URL: http://mek.oszk.hu/06500/06540/06540.htm#20 (Letöltés: 2019. január 21.)

F) „…ime, ámulj…" versrészlet
Vergilius: Aeneis (6. ének)

URL: http://mek.oszk.hu/06500/06540/06540.htm#20 (Letöltés: 2019. január 21.)

5. feladat ábrája – eredetiben színes (Róma társadalma és állami felépítése a Kr.e. III. században)
SZÁRAY Miklós (2018): *Történelem 9*. Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Eger, 3. feladat 75. oldal 14. forrás

6. feladat
A kép származási helye
URL: http://www.bajnoksakk.hu/sakkjatek-szabalyai/ (Letöltés: 2019. január 20.)

8. feladat térképrészlete (Európa Nagy Károly korában)
KATONA András (szerk., 2017): *Történelmi atlasz középiskolásoknak*. Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Alföldi Nyomda Zrt., Debrecen. 12. oldal a) térkép

„Károly, ha…" a j) item versrészlete:
Roland ének
URL: http://web.zone.ee/aurin/regek/roland.html (Letöltés: 2019. január 21.)

9. feladat adatai, az adatok származási helye:
DR. NÉMETH György – BORHEGYI Péter (2014): *Történelem tankönyv 9*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 51.

10. feladat
A szöveg átalakítási helye
URL: http://www.kopjafa.hu/rovasiras-fordito.php (Letöltés: 2019. április 14.)

A székely rovásírás ábécéje:
DR. NÉMETH György – BORHEGYI Péter (2014): *Történelem tankönyv 9*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 206.

12. feladat képe (Nagy Sándor-mozaik)
Lucas (2015): https://bit.ly/328CepK(Letöltés: 2019. november 3.)

13. feladat
1. szöveg
TARJÁN M. Tamás (2020): *A milánói ediktum kiadása*. Rubicon online.
URL: https://bit.ly/2txNRdX (Letöltés: 2020. január 4.)

2. szöveg
Biblia: *Az apostolok cselekedetei*. 9, 21 és 9, 22. Arcanum honlap. URL: https://bit.ly/2sLPMf6 (Letöltés: 2020. január 4.)

3. szöveg
Ezer év törvényei. Szent István király dekrétumainak második könyve, 17. fejezet. URL: https://bit.ly/36qxUVw(Letöltés: 2020. január 4.)

IRODALOM

ANDERSON, Lorin W. – KRATHWOHL, David R. (Ed.) AIRASIAN, Peter W. – CRUIKSHANK, Kathleen A. – MAYER, Richard E. – PINTRICH, Paul R. – RATHS, James – WITTROCK, Merlin C. (2001).: *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman. Iowa State University CELT 2017. A Model of Learning Objectives.

Getting Started with Primary Sources. Library of Congress. Teachers. http://www.loc.gov/teachers/usingprimarysources/ (Letöltés: 2025. november 4.)

DRIE, Jannet van – BOXTEL, Carla van (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

ÉRSEK Attila (2020): *A történelmi tartalomba ágyazott kritikai gondolkodás kognitív elemeinek mérési, fejlesztési lehetőségei a 11-12. évfolyamos gimnáziumi tanulók körében elektronikus tanulási környezetben.* Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger, 32. https://doi.org/10.15773/EKE.2020.003

GYERTYÁNFY András (2025): A történelmi tudás mérése – szempontok és nehézségek. *Történelemtanítás (LX.) Új folyam XVI. évf.* 1-2. sz. 1-23. https://doi.org/10.71011/torttan.2025.1-2.05

JANCSÁK Csaba (2019): *Kutatási tényeken alapuló tananyagfejlesztés az MTA–SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoportban*. Félidős szakmai beszámoló, MTA. https://mta.hu/data/dokumentumok/Tantargy-pedagogiai%20program/Felidos%20szakmai%20beszamolok/Jancsak_Csaba_felidos_beszamolo.pdf (Letöltés: 2025. november 4.)

KOJANITZ László (2017). *A középszintű történelem érettségi vizsgán készült esszék elemzése és értékelése a kauzális összefüggések bemutatásának minősége szempontjából.* Doktori értekezés, Pécsi Tudományegyetem, Pécs. https://pea.lib.pte.hu/server/api/core/bitstreams/c62a9f04-a381-44e6-a80b-fa8dde30ebba/content (Letöltés: 2025. november 4.)

KOJANITZ László (2020): A történelmi interpretáció és az oral history az oktatásban. *Belvedere Meridionale 14. évf.* 4. sz. 16-33. https://doi.org/10.14232/belv.2020.4.2

KOJANITZ László (2025): Történelmi kompetenciamérés Németországban. *Történelemtanítás (LX.) Új folyam XVI. évf.* 1-2. sz. 1-20. https://ojs.mtak.hu/index.php/torttan/article/view/20530 (Letöltés: 2025. november 6.)

PÁSZKA Imre (2016). A személyes történetek elméleti és módszertani kereteinek vázlata. In: *MTA–SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport*, Szeged, 1-62. 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 (Letöltés: 2025. november 5.)

SZABÓ Márta – KAPOSI József (2017): *Módszerek a források feldolgozásához.* http://kaposijozsef.hu/hallgatoknak/20162017-tavasz/ (Letöltés: 2025. november 4.) Egyéb/A források feldolgozása

SZÁRAY Miklós (2010). *A térkép szerepe és elemzése történelemórán. Történelemtanítás (XLVI.) Új folyam I. évf. 2. sz.* 1-*37.* https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/05/szaray-miklos-a-terkep-szerepe-es-elemzese-a-tortenelemoran/ (Letöltés: 2025. november 4.)

TÓTH László (2007): *Kritikai olvasás. Kritikai gondolkodás*. Pedellus Könyvkiadó, Debrecen.

VAJDA Barnabás (2013): Mire valók a tankönyves képi történelmi források? *Katedra, 19. évf.* 6. sz.10-13. https://d44f59701a.clvaw-cdnwnd.com/25eeb1666a7c442d70bf4bf346c8d087/200008239-309c531b35/Vajda_Katedra_kepek_02.pdf (Letöltés: 2019. szeptember 23.)

VIDA (2021): A magyarországi Holokauszt – Középiskola. MTA–SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport. https://eyewitness.hu/hu/a-magyarorszagi-holokauszt-kozepiskola/ (Letöltés: 2025. november 4.)

TÖRTÉNELEMTANÍTÁS
online történelemdidaktikai folyóirat

(LX.) Új folyam XVI. 3-4. szám 2025.

DUPCSIK CSABA – REPÁRSZKY ILDIKÓ

Egy tankönyvelemzés elemzése

1. Bevezetés

László Tamás és *Bauer Béla* tanulmánya[1] Kádár János emlékezetét kutatja a magyarországi történelemtankönyvekben. Érdeklődésünket fokozta, hogy az egyik kutatott könyv[2] a mi művünk.[3] Érintettségünk felvetheti az elfogultság kockázatát is, amit szakmai érveléssel és reflexióval próbáltunk ellensúlyozni. Erőfeszítéseinket – reményeink szerint – segíthette tapasztalatunk a tankönyvírás folyamata, illetve a történelemtankönyvek elemzése[4] terén. László és Bauer ugyanakkor nem rendelkeznek alapvető ismeretekkel a tankönyvek terjedelmét és – jelen esetben ez különösen fontos – szóhasználatát befolyásoló szempontrendszer, elvárások, jogszabályok és az intézményes szabályozása terén. Kritikánkat olyan elemekre összpontosítottuk, amelyek lényegesek az elemzett tanulmány tézisei szempontjából,[5] illetve, amelyek kritikáját részletes érveléssel tudtuk alátámasztani. Mindenekelőtt: László és Bauer azt állítja, hogy „*öt, a magyarországi közoktatásban az érettségi előtt álló diákok által a kutatás adott szakaszának*

---

[1] LÁSZLÓ Tamás – BAUER Béla (2021): Kádár János emlékezete a magyarországi történelemtankönyvekben. *Századvég, 1. évf.* 4. sz. 101–119.

[2] DUPCSIK Csaba – REPÁRSZKY Ildikó (2003) *Történelem IV. Középiskolák számára*. Műszaki, Budapest. A *László* és *Bauer* által elemzett tankönyvek esetében az eredeti hivatkozási formákat használjuk – DUPCSIK–REPÁRSZKY (2003/2016) – mivel ennek, mint látni fogjuk, például a megadott évszámok esetében van jelentősége.

[3] Bár a tanulmányban összesen 14–14 alkalommal szerepel nevünk, a *Google Tudós* nem értesített minket a Századvég-cikk megjelenéséről; arról véletlenszerűen, négy évvel később szereztünk tudomást.

[4] Lásd: DUPCSIK Csaba – REPÁRSZKY Ildikó (2020): „Más a hülyeség, és más a foci!" MTI-közleménnyé avanzsált politikusi Facebook-posztra csakazértis' szakmai reagálás. *Kényszeres Megismerés*, 2020. augusztus 12, illetve ennek 8. oldalán felsorolt öt további tankönyvkritikát, amelyekben egyikünk vagy mindketten szerzők voltunk. A tankönyvszerzői pályánk után, főleg 2015–2016-ban megjelent kritikák együttes terjedelme több száz gépelt oldalt tesz ki.

[5] A számos lehetséges példa egyike: nem próbáltuk rekonstruálni, vagy akár csak értelmezni a gondolatot, hogy tankönyvünk, a szerzők szerint *„hangsúlyosan személy-, nem pedig szükségszerűség-központú perspektívát alkalmaz*" LÁSZLÓ–BAUER (2021) 114.; illetve, hogy ha *„személyközpontú"*, akkor az miért jelentené Kádár személyi felelősségének elmosását, miért jelentené a diktátor személyének *„felmagasztalását,"* LÁSZLÓ–BAUER (2021) 117.

idején is használt történelemtankönyvet"[6] hasonlítottak össze. A szerzők valójában három, de jure és de facto akkor már nem használható tankönyvet hasonlítottak össze két olyan állami tankönyvvel, amelyeknek az állami szabályozás akkor már monopolhelyzetet biztosított. Jelen kontextusban az sem mellékes, hogy 2020-ban, felmenő rendszerben megkezdődött ugyanezen állami tankönyvek teljes lecserélése[7] is. A László–Bauer tanulmány megjelentetésekor már tudható volt: még két év, és valamennyi általuk elemzett tankönyv „történelemmé válik".

László és Bauer összegyűjtötték és elemezték (vagy inkább kategóriákba sorolták) a tankönyvek bizonyos (szak)kifejezéseit, majd ezekből vontak le elméleti következtetéseket. A szerzők tipikusan figyelmen kívül hagyták – az amúgy is elnagyolt – elméleti keretüket, s megalapozatlan (elő)feltevéseket próbálnak következtetéseknek feltüntetni. Alapvető, a szerzők által nem reflektált probléma, hogy az összegyűjtött kifejezések túlnyomó többsége triviális, használata megkerülhetetlen a Kádár-korról írva. Az a kvantitatív elemzés pedig, amely a szerzők állítása szerint elemzésük adatszerű, objektív megalapozását kellene, hogy nyújtsa – valójában védhetetlen hibáktól szenved.

2. A tankönyvellátás szabályozása

László és Bauer 2021-ben publikált cikkének az alapja egy 2017–2018-as kutatás.[8] „*A vizsgálat egyik kiindulópontjaként öt, a magyarországi közoktatásban az érettségi előtt álló diákok által a kutatás adott szakaszának idején is használt történelemtankönyvet választottunk elemzésünk tárgyául*"[9] – írják a szerzők. Az idézethez kapcsolódó 4. lábjegyzet, teljes terjedelmében: „*A tankönyvek pontos listáját 2017 tavaszán állítottuk össze, az Oktatási Hivatal által jóváhagyott valamennyi, az adott képzési szinten elérhető, általános képzési formájú, tematikájú kötetet bevonva elemzésünkbe. Ezek a következők voltak:*

- BIHARI Péter – DOBA Dóra (2006/2009)*: Történelem a 12. évfolyam számára.* Budapest, Műszaki;
- BORHEGYI Péter – BÓDY Zsombor – KOJANITZ László (2016): *Történelem 12. tankönyv.* Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet;

[6] LÁSZLÓ–BAUER (2021) 102.
[7] A folyamatról lásd DUPCSIK–REPÁRSZKY (2020).
[8] A kutatás eredményeinek összefoglalója – BAUER Béla – LÁSZLÓ Tamás – MÁTHÉ Áron – MEGYERY Gerda – VANDRÓCZKY Viktor (2021): *A kommunista diktatúra emlékezete a magyar társadalomban.* Századvég, Budapest –, becslésünk szerint mintegy 3 szerzői ív szöveget tartalmaz, ugyanakkor ISBN-számmal rendelkező, MTMT-be felvitt könyvről van szó. A könyvet 2025 júniusában mégsem találtuk a jelentősebb könyvterjesztőknél, antikváriumoknál, de még a könyvet kiadó Századvég honlapján sem. Végül az Országos Széchényi Könyvtár példánya bizonyult hozzáférhetőnek – mivel törvény kötelezi a kiadókat ún. köteles példányok leadására az OSZK részére.
[9] LÁSZLÓ–BAUER (2021) 102.

- BORONKAI Szabolcs – KAPOSI József – KATONA András – SZÁRAY Miklós (2016): *Történelem 12. A középiskolák számára.* Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet;
- DUPCSIK Csaba – REPÁRSZKY Ildikó (2003/2016): *Történelem IV. Középiskolák számára.* Budapest, Műszaki;
- KOVÁCS István – KOVÁCSNÉ BEDE Ágnes (2001/2008): *Történelem – tankönyv. 12. osztály. XX. század.* Debrecen, Pedellus.*"*[10]

A *„2017-ben az OH által jóváhagyott és elérhető"* állítás azonban az öt tankönyvből három – Bihari–Doba (2006/2009), Dupcsik–Repárszky (2003/2016) és Kovács–Kovácsné (2001/2008) – esetében erős csúsztatás.

Magyarázatképpen: a 2013-ban életbelépő új kerettanterv „elavulttá" tette az addig használt tankönyveket. Tankönyvkiadók és -szerzők sora – beleértve a Műszaki Kiadó szerkesztőit, tördelőjét, valamint személyünket is –, ebben az évben több hónapos rohammunkával igyekeztek tankönyveiket az új kerettantervhez igazítani. Mint utóbb kiderült, feleslegesen: a 2013 decemberében elfogadott, 2014 januárjától hatályba lépő *A nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról* című törvény[11] (továbbiakban: Ntt.) ugyanis új szabályozást vezetett be a tankönyvvé nyilvánítás és tankönyvellátás tekintetében. A törvény korlátozza az addigi szabályozott tankönyvpiacot,[12] mivel előírja, hogy *„3. § (4) A tankönyvjegyzék… bármely évfolyam bármely tantárgya vonatkozásában a NAT szerint jóváhagyott kerettantervi tantárgyanként (…) legfeljebb kettő tankönyvet tartalmazhat."*[13]

Az Ntt. az életbe lépésekor még folyamatban lévő engedélyeztetési eljárásokat is megszüntette: 7. § (5). A kutatás idején, 2017-ben már évek óta érvényes szabályozás[14] szerint az Oktatási Hivatal „*a miniszter Nemzeti Tankönyvtanács szakértői véleményének mérlegelésével hozott döntésének megfelelően felveszi a tankönyvek hivatalos jegyzékére"*[15] az erre érdemesnek ítélt műveket.

„Erre érdemesek" pedig – legalábbis a szóbanforgó történelemkönyvek esetében – „természetesen" az állami kiadó könyvei lettek. *Kaposi József* egy 2014. május 31-én

---

[10] LÁSZLÓ–BAUER (2021) 102. (Az idézet egy részét mi tördeltük pontokba: DCs–RI)

[11] Ntt: 2013. évi CCXXXII. törvény a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról. In: https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300232.TV&timeshift=20170101&txtreferer=A1100190.TV# (Letöltés: 2025. november 19.)

[12] Az új kerettanterv alapján átdolgozott és a Ntt. életbe lépésekor még folyamatban lévő engedélyeztetési eljárásokat is megszüntették: *„7.§ (5) E törvény rendelkezéseit a (6) bekezdésben foglalt kivétellel a folyamatban lévő eljárásokban úgy kell alkalmazni, hogy az e törvény hatályba lépésekor le nem zárt tankönyvvé nyilvánítási eljárást meg kell szüntetni…"*

[13] Ntt 3. § (4) (Kiemelés tőlünk: DCs–RI]

[14] Ntt és 17/2014. (III.12.) EMMI rendelet a tankönyvvé, pedagógus-kézikönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről.

[15] 17/2014. (III.12.) EMMI rendelet 18. § (4); lásd még 3. § (6).

tartott vitán fogalmazta meg: *„Jártam az Egyesült Államokban, ott természetes, hogy a… fenntartó dönt a tankönyvekről,”* Magyarországon pedig *„az állam, mint legnagyobb iskolafenntartó azt a döntést hozta, hogy lehetőleg az iskolák állami kiadók tankönyveit vegyék meg.”*[16] S ez az elv érvényesült a gyakorlatban is: 2017 tavaszán valójában már csak Borhegyi–Bódy–Kojanitz (2016) és a Boronkai–Kaposi–Katona–Száray (2016) volt használható. Mindkettőt az akkor *Kaposi József* által irányított állami Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) adta ki.[17]

Való igaz: az állami intézmény által kiadott két könyvön túl minden olyan tankönyv megjelenhetett még a tankönyvlistán, amelynek *korábbi* – általában 5 évre szóló – engedélye érvényben volt. Ez azonban puszta formalitás volt, mivel nem feleltek meg a hatályos kerettantervnek, s erre az illetékes szervek ismételten fel is hívták az iskolák figyelmét (sőt, az iskolafenntartó KLIK több esetben közvetlenül beavatkozott a tankönyvrendelésbe[18] is).

Megjegyzésre érdemes: a Borhegyi–Bódy–Kojanitz (2016) ún. *Kísérleti tankönyv* volt, amely – nevével összeférhetetlen módon – kipróbálás előtt, az engedélyeztetési eljárás alól kivéve kapott tankönyvi minősítést, és miniszteri döntéssel felkerült a tankönyvlistára.[19] E kísérleti tankönyv ráadásul csak a tanévkezdés előtti hetekben jelent meg (a tanároknak tehát olyan tankönyvet kellett megrendelniük tavasszal, amely akkor még nem is létezett). A kötetnek hivatalosan nem is szerzői, hanem *„tankönyv-fejlesztői”* voltak. A Boronkai–Kaposi–Katona–Száray (2016) kötetet pedig gyakorlatilag mindenki, aki kicsit értett a történelem tanításához, *„a Száray-sorozat”* részeként emlegette, mivel a kilencedik-tizenegyedik évfolyamon használt kötetek a korábban egyedül *Száray Miklós* által jegyzett könyvek átdolgozásával születtek. *Száray Miklós* egyébként ezt megelőző, még a Műszaki Kiadónál megjelent tankönyvsorozatánál csak az I-III. kötetek megírását vállalta, a kiadó ezért kért fel minket anno a IV. kötet megírására. Külön ironikus: tanárkollégáink időnként *„Száray IV.”* címen emlegették az itt Dupcsik–Repárszky 2003/2016-ként hivatkozott tankönyvet.

---

[16] Idézi, a hanganyag elérhetőségének megadásával: DUPCSIK–REPÁRSZKY (2020) 11. https://kenyszeresmegismeres.blogger.hu/2020/08/12/mas-a-hulyeseg-es-mas-a-foci (Letöltés: 2025. szeptember 11.)

[17] Már a 2015–2016-os tankönyvjegyzékben 1288 tankönyvnek az OFI volt a kiadója; *Kaposi József* 47 tankönyv szerzői vagy szerkesztői között szerepelt, DUPCSIK–REPÁRSZKY (2020) 11.

[18] NÉMET Tamás (2016): A Klik elbánik a nem állami tankönyvekkel. *Index, április 28.* https://index.hu/belfold/2016/04/28/klik_tankonyvrendeles_tankonyvpiac_bevatkozas_kello/ (Letöltés: 2025. szeptember 11.)

[19] 17/2014. (III.12.) EMMI rendelet 3. § (6).

3. A vizsgált tanulmány módszerei

A tanulmány elméleti hátterének részletes kritikája olyan terjedelmet igényelne, ami szétfeszítené jelen tanulmány kereteit. Ezen elméleti keret legnagyobb része egy 19 és fél soros lábjegyzetben[20] található, amelynek utolsó érdemi mondata így szól: *„A diskurzuselemzésnek nincs egyetlen, általánosan elfogadott módszertana – elemzésünkben az elméleti belátásokra alapozva mindenekelőtt a vizsgálat tárgyához igazítottuk a konkrét technikákat."*[21] Ez a gyakorlatban, mint látni fogjuk, abban áll, hogy László és Bauer, az általuk hivatkozott elméletek negligálásával feltevéseket fogalmaz meg az egyes tankönyvek szerzőinek attitűdjeivel, szándékaival, világképével, értékrendjével stb. kapcsolatban. Ezeket a – szerintünk tipikusan megalapozatlan – feltevéseket következtetésekként kommunikálják, amelyeket, állításuk szerint, a kvantitatív elemzés alapján vontak le.

Éppen ezért kritikánk következő részében a kvantitatív elemzésre koncentrálunk – bár ez, mint látni fogjuk, a cikkben szorosan összekapcsolódik a kvalitatív elemzéssel, pontosabban, a szerzők értelmezéseivel is. László és Bauer szerint cikkük alapzatát *„tényszerű adatok"*[22] jelentik, azaz annak megszámlálása és kategorizálása, hogy a vizsgált tankönyvekben hányszor szerepel a „Kádár"-szótő, *„személyét megnevezve"* illetve *„kapcsolódó kifejezésként"*[23].

Ezen a ponton rögtön egy alapvető módszertani hibával találkozunk: miközben az elemzésük lényegét bizonyos kifejezések számlálása jelenti, László és Bauer *„kevéssé lényegesnek"* minősítik, hogy ezek a kifejezések milyen terjedelmű szövegben kerülnek elő. Egy szándékosan túlzó analógiával: megállapítják, hogy az oldat 1 cm^3 vitriolt tartalmaz – de *„kevéssé lényeges"* számukra, hogy egy kupicányi vagy demizsonnyi oldatban. Idézzük: *„Bár a tankönyvek közötti eltérések több – elemzésünk szempontjából kevéssé lényeges – okból is adódhatnak (például, hogy az egyes szerzők milyen terjedelmű szövegeket írtak, hány illusztrációval, kiegészítővel látták el írásukat, vagy hogy ezek között mennyi volt az idézett dialógus), megállapíthatunk néhány fontos különbözőséget is."*[24]

A fent tárgyalt kerettanterv-módosítás egyik következményeképpen, míg a két OFI-s könyv 1945-tel, addig a másik három 1914-gyel indít. Ez az jelenti, hogy a három kiszorított tankönyvnek tárgyalnia kellett az első és második világháborút, az 1918–20-as békerendszert, a kommunizmus, fasizmus és nácizmus felbukkanását, hatalomra kerülését egyes országokban, a nagy gazdasági világválságot, a holokausztot, az őszirózsás forradalmat, a Tanácsköztársaságot, az ellenforradalmat, a Horthy-korszakot,

[20] LÁSZLÓ– BAUER (2021) 103.
[21] A bekezdésben található öt idézet mindegyike: LÁSZLÓ–BAUER (2021) 103.
[22] LÁSZLÓ– BAUER (2021) 104.
[23] LÁSZLÓ–BAUER (2021) 105.
[24] LÁSZLÓ–BAUER (2021) 104.

és így tovább. Az OFI kiadványai azonban ezeket a témákat a – közvetlenül a megírásuk előtti évben, részben egymást átfedő szerzőgárda által alkotott – tizenegyedikes kötetekre hagyhatták. Éppen ezért szakmai szempontból is kifogásolható a két tényleges állami tankönyv összevetése a három, akkor már nem használt tankönyvvel.

„Általánosságban két tankönyvben, a Borhegyi–Bódy–Kojanitz, illetve a Dupcsik–Repárszky által jegyzett kötetben jóval több szó esik Kádárról, mint a további – általunk vizsgált – háromban”[25], állapítja meg az utolsó idézet közvetlen folytatásában László és Bauer. Tovább folytatva: *„A személynévközpontú megfogalmazások csekély arányával lóg ki a többi közül a Bihari Péter és Doba Dóra nevéhez fűződő tankönyv.”*[26] A Bihari–Doba szerzőpáros tankönyvét, illetve a mi tankönyvünket egyaránt a Műszaki Kiadó adta ki. A Kiadó az első pillanattól tisztázta mindkét szerzőgárdával: a Dupcsik–Repárszky könyv inkább a gimnáziumokban tanuló, akár az emeltszintű érettségire készülő diákok számára készül, míg a Bihari–Doba inkább a szakközépiskolákban tanuló és főleg a középszintű érettségire készülő diákok számára. Következésképpen: az utóbbi, az előzetes koncepció alapján, lényegesen rövidebb és egyszerűbb megfogalmazású lett.

Ráadásul az előző bekezdés idézett mondatában ismét egy alapvető módszertani hibába ütközünk: arányokat – nem pedig számokat – ugyanis csak akkor lehet vizsgálni, ha tudjuk, hogy mi a 100%, tehát hogy milyen terjedelmű szövegben keresték a Kádárral kapcsolatos kifejezéseket. Ha egy „durva” terjedelmi összehasonlítást teszünk, nevezetesen, a Kádár-korral foglalkozó oldalszámokkal[27] vetjük össze a vizsgált kifejezések számát, akkor úgy találjuk: a fent említett háromból, a valódi arányokat tekintve valójában éppen a Borhegyi–Bódy–Kojanitz tartalmazza a legkevesebb „Kádár” szótőt (1. táblázat).

Tovább folytatva a fent megkezdett idézetet: „*Ebből* [tehát a téves megállapításukból, mely szerint a Bihari–Doba kötetben van a ’legkevesebb’ említés – DCs–RI], *ha a szerzők értéksemlegességre törekvő szándékára nem is következtethetünk egyenesen, könnyen beláthatjuk, hogy…”*[28] Eleve érthetetlen, hogy a *Kádár, kádári* stb. kifejezések (a szerzők által az aránnyal összetévesztett) *számából* hogyan következtethetünk a szerzők normatív – vagy bármilyen – hozzáállására. Ráadásul, miután még László és Bauer is elismeri, hogy *„egyenes következtetést”* nem lehet levonni, újra meg újra levonnak bizonyos következtetéseket – ezek szerint nem egyenes módon. Egy példa: a szerzők nagy

[25] LÁSZLÓ–BAUER (2021) 104.
[26] LÁSZLÓ–BAUER (2021) 104.
[27] Az összehasonlítást gyengíti, hogy az egy-egy oldal által tartalmazott szöveg terjedelme különbözhet a betűk mérete, az ábrák száma, mérete, és így tovább, különbségei nyomán. Ugyanakkor felületes pillantás is meggyőzhet minket arról, hogy a szóbanforgó tankönyvek tördelési stílusa egymáshoz nagyon hasonló.
[28] LÁSZLÓ–BAUER (2021) 104–105.

jelentőséget tulajdonítanak annak, hogy *Bihari* és *Doba* nem említi Kádár nevét a Rákosi-korszakkal kapcsolatban,[29] míg az összes többi elemzett könyvben igen – azt már nem hangsúlyozzák, hogy tankönyveikként egy vagy két alkalommal.[30]

1. táblázat: A „Kádár" szótövet tartalmazó kifejezések száma és aránya, a László–Bauer (2021) 104. oldalán összehasonlított három tankönyv vonatkozásában.

	A László és Bauer által talált összes előfordulás száma[31]	**Kádár-korral foglalkozó oldalak száma[32]**	**Előfordulások aránya (kifejezés/oldal)**
BORHEGYI–BÓDY–KOJANITZ (2016)	154	34	4,5
BIHARI–DOBA (2006/2009)	62	11	5,6
DUPCSIK–REPÁRSZKY (2003/2016)	140	24	5,8

Egyáltalán, László és Bauer megközelítésében mintha kizárólag a tankönyvszerzők döntésén, világképén, értékrendjén (implicite: tudásán) múlik az, hogy miről mennyit írnak. Pedig a tankönyvírás folyamatában gyakorlatilag minden egyes mondatrész a keretek, a különböző szempontok, elvárások és a szabályozás vektorában alakul ki. Ennek illusztrálására egy tanulságos történet: *F. Dárdai Ágnes* és *Császár M. Zsuzsanna* egy kiváló cikkében[33] kritizálta a magyar történelem és földrajz tankönyvek szegényes Balkán-képét, beleértve a mi – László és Bauer által is elemzett – tankönyvünket is (amelynek kéziratában 27-szer szerepel a Balkán/balkáni kifejezés). Egyikünk válasz-

[29] Ez a téma háromszor is előkerül: LÁSZLÓ–BAUER (2021) 106., 107. és 117.

[30] A mi könyvünkben egy – mai szemmel úgy látjuk: túlírt – bekezdésében a Rajk-per utáni további koncepciós perek kapcsán említjük „*Kádár János (a Rajk-per idején belügyminiszter)*" letartóztatását is, DUPCSIK – REPÁRSZKY (2003/2016) 194.

[31] LÁSZLÓ–BAUER (2021) 105.

[32] Bihari és Doba különböző fejezetek 4 különböző leckéjében jelenítette meg a Kádár-korszakot. László és Bauer valamennyi szövegrészt figyelembe vette, ezt mutatja: az utolsó „érintett" oldalon (BIHARI–DOBA (2006/2009) 238.) – ami egyúttal a rendszerváltás-lecke első oldala – található a „kádári »puha diktatúra«" kifejezése is (jelentőségét lásd később). A táblázatban szereplő másik két kötetben összefüggő „Kádár-korszak" fejezet található.

[33] F. DÁRDAI Ágnes – M. CSÁSZÁR Zsuzsanna (2006): Magyar történelem és földrajz tankönyvek Balkán-képe. *Iskolakultúra, 16. évf.* 7-8. sz. 179-191.

cikkében[34] rámutatott: másfél évvel korábban jelent meg monográfiája a magyarországi Balkán-képekről.[35] A Balkán visszaszorulása tehát nem világképünkből, érdektelenségből vagy tudatlanságból fakadt, hanem a tankönyvírás sokszálú kötöttségeiből. László és Bauer meg sem próbált utánanézni ezeknek a kötöttségeknek, például annak, hogy mi szerepel a Kádár-korról az országos szinten rögzített Nemzeti alaptantervben, illetve az azt részletező kerettantervben. Vagy az érettségi követelményekben – márpedig, akinek minimális rálátása van a közoktatásra, tudja jól, hogy ennek hatása az oktatás gyakorlatára (főleg a 12. évfolyamon) talán még fontosabb, mint a kerettantervé.

A Kádárral kapcsolatos kifejezések 90 előfordulása az egyik tankönyvben, 62 a másikban, 140 a harmadikban – akár amatőr, akár szakértő, az olvasó csak azt tudja kérdezni: ez sok, vagy kevés? Viszonyításképpen: a szóban forgó tankönyvünk szerkesztés előtti kézirata 168.247 szót (mintegy 1,3 millió leütést) tartalmazott.

Sok vagy kevés? Például a „Rákosi" vagy a „Horthy" szótő hányszor szerepel az elemzett tankönyvek megfelelő fejezeteiben? László és Bauer nem próbálkozik ilyen vagy hasonló összehasonlítással.

A szerzőpáros megkülönbözteti a *„törzsszöveget"* az általuk *„kiegészítőknek"* nevezett forrásoktól és feladatoktól.[36] A megkülönböztetés logikus, az viszont már egyáltalán nem, hogy a *„kiegészítőkben"* található Kádárral kapcsolatos kifejezéseket, regisztrálásuk után, a *„fókuszáltabb vizsgálódás érdekében"*[37] egyszerűen kihagyják a további elemzésből. Mivel László és Bauer nem a megtanulandó törzsanyagot vizsgálják, hanem a tankönyvek által nyújtott Kádár-képet, érthetetlen, hogy a Boronkai–Kaposi–Katona–Száray-könyv előfordulásainak 40,6%-át, a Borhegyi–Bódy–Kojanitz-könyv előfordulásainak 67,5%-át, a Dupcsik–Repárszky-könyv előfordulásainak 71,4%-át figyelmen kívül hagyják.

Ráadásul mintájuk megcsonkítása után a szerzők esetszáma olyan mértékben lecsökken, ami végképp lenullázza kvantitatív elemzésük érvényességét. Részünkről ez

---

[34] A bevezetés leszögezte: *„Írásomat nem »visszavágásnak« szánom, hisz' a szerzők részéről sem éreztem támadó, munkánkat félreinterpretáló szándékot."* DUPCSIK Csaba (2007): Szemszögek. Történelem– és földrajztankönyvek Balkán-képéről. *Iskolakultúra, 17. évf.* 1. sz. 96.

[35] DUPCSIK Csaba (2005): *A Balkán képe Magyarországon a 19-20. században.* Teleki László Alapítvány, Budapest.

[36] LÁSZLÓ–BAUER (2021) 105.

[37] Ennek indoklása, teljes terjedelmében: *„Az elemzés további részében – a fókuszáltabb vizsgálódás érdekében – szükségesnek tűnt szűkíteni a tárgyalt szövegegységek körét. Feltételezve, hogy elsősorban a tankönyvek törzsszövege tartalmazza a megjeleníteni, átadni kívánt legfontosabb tudáselemeket, a következő oldalakon az ezekben megjelenő részeket fogjuk megvizsgálni,"* LÁSZLÓ–BAUER (2021) 106.

olyan erős állítás, hogy – érvelésünk előtt – először is beillesztjük László és Bauer 3. táblázatának a képét (1. ábra).[38]

1. ábra: A László – Bauer (2021) 109. oldalán található 3. táblázat képe.

Kádár János emlékezete a magyarországi történelemtankönyvekben 109

3. táblázat: A „Kádár" szótövet tartalmazó kifejezések és előfordulásaik a tankönyvek törzsszövegében (darab)

	Bihari–Doba 2006/2009	*Borhegyi–Bódy–Kojanitz 2016*	*Boronkai–Kaposi–Katona–Száray 2016)*	*Dupcsik–Repárszky 2003/2016*	*Kovács – Kovácsné Bede 2001/2008*	*Összesen*
Kádár	7	14	4	**21**	**16**	62
Kádár János	6	10	**11**	4	**14**	45
Kádár-rendszer	4	**10**	4	2	4	24
Kádár-korszak	5	4	3	4	2	18
Kádár-kormány	2	**7**	1	2	1	13
Kádárék	0	1	1	1	0	3
kádári vezetés	0	**2**	0	0	0	2
kádári hatalom	0	**2**	0	0	0	2
kádári politika	**1**	0	0	0	0	1
kádári kiegyezés	**1**	0	0	0	0	1
kádári „puha diktatúra"	**1**	0	0	0	0	1
kádári konszolidáció	0	0	**1**	0	0	1
az egypárti diktatúra kádári változata	0	0	**1**	0	0	1
kádári kultúrpolitika	0	0	0	**1**	0	1
kádári Magyarország	0	0	0	**1**	0	1
Kádár-kor	0	0	0	**1**	0	1
kádári szólam	0	0	0	**1**	0	1
kádári ellenforradalmi erők	0	0	0	**1**	0	1
kádári rendszer	0	0	0	**1**	0	1

[38] Sajnáljuk, ha nehezen követhető: ami *László* és *Bauer* tanulmányában a *„3. táblázat"* volt, az ebben az írásban először változtatás nélkül bemásolva, *1. ábraként* jelenik meg. Amikor ennek adatait később, újraszerkesztve jelenítjük meg – az már ezen tanulmánynak a *2. táblázata* lesz.

A táblázatot megelőző oldalon a szerzők megállapítják: *„Összességében elmondható, hogy a tankönyvek mind egy jól körülhatárolt, néhány elemből álló szókészletet használnak, ami – leggyakoribb megjelenési formáiban – a »Kádár«, »Kádár János«, »Kádár-rendszer«, »Kádár-korszak«, valamint a »Kádár-kormány« kifejezésekben ölt testet. Ugyan az olvasó/tanuló számára fölkínált értelmezéseket tekintve jelentős különbségekre utaló jeleket nem észlelhetünk, a másodlagosan preferált kifejezések utalhatnak némi értékrendi hangsúlyeltolódásra az egyes tankönyvek között."*[39] László és Bauer tehát először felsorol öt olyan Kádárral kapcsolatos kifejezést, amelyek annyira gyakoriak valamennyi tankönyvben, hogy a szerzők tulajdonképpen bevallják: az elemzés szempontjából nem tudnak azokkal mit kezdeni. Nevezzük ezeket a továbbiakban

- *triviális előfordulások*nak (hiszen hogyan lehetne egyáltalán a Kádár-korszakról írni, ha valaki nem írja le például a *„Kádár-korszak"* vagy a *„Kádár"* kifejezéseket?)

A szerzők ezek után megemlítenek

- *„másodlagosan preferált kifejezéseket* (amelyek) *értékrendi hangsúlyeltolódásokra utalhatnak"*.[40]

Az utolsó idézett mondatrész értelmezésére visszatérünk még, előbb azonban lássuk az 1. ábrában látható táblázat átszerkesztett, részben leegyszerűsített, részben a fenti megkülönböztetés ábrázolásával és az arányokkal kiegészített változatát (jelen cikkben: 2. táblázat). Jól látható:

- A László és Bauer által elemzett, Kádárral kapcsolatos kifejezések 90%-a a triviális kategóriába tartozik. Márpedig ezek valamennyi tankönyvben olyan gyakoriak, hogy érdemi elemzésük, a szerzők saját bevallása szerint is, érdektelen.
- A másodlagosan preferált kifejezések esetszáma: 18. Az öt, egyenként 2-300 oldalas tankönyvben összesen.

[39] LÁSZLÓ–BAUER (2021) 108.
[40] A fent idézett mondat némileg átszerkesztve, LÁSZLÓ–BAUER (2021) 108.

2. táblázat. A László–Bauer-féle 3. táblázat [„A »Kádár« szótövet tartalmazó kifejezések és előfordulásaik a tankönyvek törzsszövegében (darab)”][41] módosított változata

		A kifejezés előfordulásának száma az öt tankönyvben összesen (darab)	A kifejezés előfordulásának aránya, az összes előfordulás %-ában
Triviális kifejezés	Kádár	62	90%
	Kádár János	45	
	Kádár-rendszer	24	
	Kádár-korszak	18	
	Kádár-kormány	13	
Másodlagosan preferált kifejezés	Kádárék	3	10%
	kádári vezetés	2	
	kádári hatalom	2	
	kádári politika	1	
	kádári kiegyezés	1	
	kádári „puha diktatúra”	1	
	kádári konszolidáció	1	
	az egypárti diktatúra kádári változata	1	
	kádári kultúrpolitika	1	
	kádári Magyarország	1	
	Kádár-kor	1	
	kádári szólam	1	
	kádári ellenforradalmi erők	1	
	kádári rendszer	1	
Összesen		180	100%

[41] LÁSZLÓ–BAUER (2021) 109.

Nem értjük, hogy – a stilárison kívül – milyen különbség van a *„Kádár-korszak”* és a *„Kádár-kor”,* vagy például a *„Kádár-rendszer”* és a *„kádári rendszer”* között? Mitől triviális az egyik, és mitől másodlagos a másik?[42]

A *„másodlagosan preferált”* kifejezés pedig önellentmondásnak tűnik: a preferált azt jelenti, hogy valamit előnyben részesítünk másokkal, az alternatívákkal szemben. Márpedig az összesen 14 *„másodlagosan preferált kifejezésből”* tizenegy (11) mindössze egyetlen alkalommal szerepel az öt tankönyv valamelyikében – mivel szemben „preferálták” ezeket a tankönyvszerzők? *László* és *Bauer* eredeti táblázatában (jelen cikkben: *1. ábra*) a *„másodlagosan preferált kifejezéseket”* tartalmazó táblázatrész összesen 84 cellából áll. E 84 cella csaknem kétharmadában[43] 0 elem, mintegy 30%-ában[44] pedig 1 előfordulás található.

Korábban úgy fogalmaztunk, hogy László és Bauer megalapozatlan feltevéseket próbál kvantitatív elemzés alapján levont következtetéseknek feltüntetni. Idézzünk egy tipikus példát (az eredetileg folyamatos szöveget, az összehasonlíthatóság kedvéért, három pontba rendeztük):

- *„A Borhegyi–Bódy–Kojanitz-féle hatalomfókuszú szóhasználat („Kádár-rendszer”, „Kádár-kormány”, „kádári vezetés”, „kádári hatalom”) arra utal, hogy a korszak diktatórikus jellegét kívánják hangsúlyozni a szerzők.*
- *A Bihari–Doba-kötet választásai (»kádári politika«, »kádári kiegyezés«, »kádári 'puha diktatúra'«) inkább egyfajta megengedő-szépítő-reálpolitikai olvasat előnyben részesítésére engednek következtetni.*
- *Dupcsik Csaba és Repárszky Ildikó tankönyvének szövegezése (»kádári kultúrpolitika«, »kádári Magyarország«, »Kádár-kor«, »kádári szólam«, »kádári ellenforradalmi erők«, »kádári rendszer«) a korszak Kádár személyével összefonódó jelentőségének enyhén kritikus hangsúlyozására utal…”*[45]

Nem értjük, hogy a triviális, tehát mindenki által használt *„Kádár-rendszer”* vagy *„Kádár-kormány”*, illetve a *„kádári vezetés”* használata az állami tankönyvben miért *„a korszak diktatórikus jellegét”* hangsúlyozza, míg nálunk a *„kádári ellenforradalmi erők”* miért csak *„enyhén kritikus”*? A Kádár-rendszer központi ideológiai tézisének számított, hogy 1956 „valójában ellenforradalom” volt – tehát egy igazi kádárista nem „enyhe” kritikát, hanem provokációt, támadást láthatott abban, hogy a mi tankönyvünk – a mintában

[42] 1. ábra, illetve LÁSZLÓ–BAUER (2021) 109.
[43] Pontosan: 64,3%-ában.
[44] Pontosan: 29,8%-ában.
[45] LÁSZLÓ–BAUER (2021) 108.

egyedüliként – visszafordította a kifejezést Kádárra. A *„puha diktatúra”*[46] kifejezését nem *Bihari Péter* és *Doba Dóra* találta ki, nem véletlenül van idézőjelben. A fenti, három pontba tördelt idézetben említett két nem-állami – tehát a Bihari–Doba és a Dupcsik–Repárszky – tankönyvvel kapcsolatban *László* és *Bauer* 9 Kádárral kapcsolatos kifejezést említ, s ezek mindegyike 1-1 szöveghelyen szerepel az öt tankönyvben összesen. Amelyek teljes terjedelme becslésünk szerint 650-750 ezer szóból áll.

Az utolsó idézetben is felbukkan a korábban már említett motívum: a csak általunk, egyetlen alkalommal használt *„Kádár-kor”* a László–Bauer szerzőpáros szerint azt implikálja, hogy mi csak *„enyhén kritikusak”* vagyunk Kádárral kapcsolatban, míg a valamennyi tankönyv által, összesen 18 alkalommal használt *„Kádár-korszak”* nem hordoz ilyen jelentést. Az összegző gondolatokban mintegy radikalizálják feltevésüket, azt állítva: a mi könyvünk *„más tankönyvekhez képest kifejezetten kedvező Kádár-képet kínál,”*[47] sőt, a kommunista diktátor *„kedvező, »felmagasztaló« értékelését”*[48] nyújtja.

A László–Bauer szerzőpáros egy másik tipikus eszmefuttatása: *„bizonyos területeket – amelyeket a Kádár-korszakban tabusítottak – egyáltalán nem vagy csak korlátozottan említenek a szerzők. Ilyen tabunak tekinthetjük – például – a külhoni magyarok témáját. A Dupcsik–Repárszky-szerzőpáros által jegyzett kötet az, amelyik leginkább kerüli a problémát.”*[49] Nem értjük: tankönyvünk összesen három leckéjének a címében szerepel, hogy *„Magyarországi kisebbségek – magyar kisebbségek,”*[50] az egyik éppen a *„Magyarország a Kádár-korban”* című fejezet részeként.[51] Igaz, ez a lecke túlnyúlik a Kádár-koron, mert 1945-től 1988-ig[52] tekinti át a kisebbségek történetét. Ebben a leckében írunk a második világháború utáni délvidéki és erdélyi magyarellenes vérengzésekről, a csehszlovákiai Beneš-dekrétumokról,[53] vagy a kárpátaljai akciókról.[54] A későbbi fejleményekről, többek között, ezt írtuk:

---

[46] Mi nem használtuk a kifejezést, de két forrást is egy olyan kötetből vettük, amelynek a címében szerepelt a *„puha diktatúra”*: BODZABÁN István – SZALAY Antal (szerk.) (1994): *A puha diktatúrától a kemény demokráciáig.* Pelikán, Budapest.

[47] LÁSZLÓ–BAUER (2021) 114.

[48] LÁSZLÓ–BAUER (2021) 117.

[49] LÁSZLÓ – BAUER (2021) 106.

[50] DUPCSIK–REPÁRSZKY (2003/2016) 119–122, 233–237, 285–288.

[51] DUPCSIK–REPÁRSZKY (2003/2016) 233–237.

[52] Ami nyilván csak előnyünkre szolgál: László és Bauer többek között azért kritizálta *Biharit* és *Dobát*, mert tankönyvben nem érzékelhető a Rákosi- és a Kádár-korszak folytonossága. Igaz, ezt egyedül abból vonták le, hogy Kádár neve nem szerepel a Rákosi-kornál.

[53] Erről a megfelelő nemzetközi történelemmel foglalkozó fejezetben is írtunk, ott forrással is kísérve, DUPCSIK–REPÁRSZKY (2003/2016) 152.

[54] A ma Ukrajnához tartozó térséget 1944-ben megszálló orosz (szovjet) hatóságok mintegy 20-30 ezer magyart deportáltak.

„A magyar állam a hetvenes évekig nem emelt nyilvánosan szót a magyar kisebbségek érdekében. Ettől kezdve azonban a romániai nemzetiségi viszonyok kritikája megjelent a kétoldalú tárgyalásokon, igaz, visszafogottan és óvatosan. A szomszédos országokban élő magyarokért csak egyes értelmiségiek és az ellenzéki csoportok – a népi írók mellett a demokratikus ellenzék is – emeltek szót."[55]

A Kádár-kori külhoni magyarságról szóló *„törzsszöveget"* három forrás kíséri: egy-egy részlet *Illyés Gyula* híres esszéjéből (*„Válasz Herdernek és Adynak"*, *Magyar Nemzet*, 1977–1978), egy román nacionalista akadémikus uszító ellencikkéből, illetve Kádár egy 1980-as nyilvános felszólalásából; e forrásokhoz nyolc kérdés is csatlakozik.[56] Korábban említettük, hogy *László* és *Bauer „kiegészítőnek"* aposztrofálta és tudatosan figyelmen kívül hagyta a forrásokat és feladatokat. *Ezért* írhatják, hogy tankönyvünkben *„a külhoni magyarok témája vonatkozásában elmarad* [Kádár nevének] *említése."*[57] Mármint a főszövegben, hisz' érdektelennek minősítették, hogy egy témába vágó Kádár-beszédet is idéztünk. S nyilván annak sincs jelentősége, hogy a témát *„a Kádár-kor"* című fejezetben tárgyaltuk.

IRODALOM

BAUER Béla – LÁSZLÓ Tamás – MÁTHÉ Áron – MEGYERY Gerda – VANDRÓCZKY Viktor (2021): *A kommunista diktatúra emlékezete a magyar társadalomban.* Századvég, Budapest.

BODZABÁN István – SZALAY Antal (szerk.,1994): *A puha diktatúrától a kemény demokráciáig.* Pelikán, Budapest.

DUPCSIK Csaba (2005): *A Balkán képe Magyarországon a 19-20. században.* Teleki László Alapítvány, Budapest.

DUPCSIK Csaba (2007): Szemszögek. Történelem– és földrajztankönyvek Balkán-képéről. *Iskolakultúra 17. évf.* 1. sz. 96–104.

DUPCSIK Csaba – REPÁRSZKY Ildikó (2020): „Más a hülyeség, és más a foci!" MTI-közleménnyé avanzsált politikusi Facebook-posztra csakazértis' szakmai reagálás. *Kényszeres Megismerés*, 2020. augusztus 12. https://kenyszeresmegismeres.blogger.hu/2020/08/12/mas-a-hulyeseg-es-mas-a-foci (Letöltés: 2025. szeptember 11.)

FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes – CSÁSZÁR M. Zsuzsanna (2006): Magyar történelem és földrajz tankönyvek Balkán-képe. *Iskolakultúra, 16. évf.* 7–8. sz. 179–191.

[55] DUPCSIK–REPÁRSZKY (2003/2016) 237.
[56] DUPCSIK–REPÁRSZKY (2003/2016) 236–237.
[57] LÁSZLÓ–BAUER (2021) 117.

LÁSZLÓ Tamás – BAUER Béla (2021): Kádár János emlékezete a magyarországi történelemtankönyvekben. *Századvég, 1. évf.* 4. sz. 101–119.

NÉMET Tamás (2016): A Klik elbánik a nem állami tankönyvekkel. *Index, április 28*. https://index.hu/belfold/2016/04/28/klik_tankonyvrendeles_tankonyvpiac_bevatkozas_kello/ (Letöltés: 2025. szeptember 11.)

Hivatkozott jogszabályok

17/2014. (III. 12.) EMMI rendelet a tankönyvvé, pedagógus-kézikönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről. *Magyar Közlöny, 2014*. 37. szám

Ntt. 2013. évi CCXXXII. törvény a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról: https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300232.TV&timeshift=20170101&txtreferer=A1100190.TV# (Letöltés: 2025. november 19.)

HORIZONT

TÖRTÉNELEMTANÍTÁS
online történelemdidaktikai folyóirat

(LX.) Új folyam XVI. 3-4. szám 2025.

TÓTH JUDIT

Az orosz történelemérettségi a 2024-től hatályos feladattípusok tükrében

Bevezetés

A történelemtanítás célrendszere, a történelmi tudás konceptualizálása és értékelése régiónként igen változatos, amely eltérő mérés-értékelési gyakorlatok elterjedését eredményezi. Ezen írás az oroszországi történelemérettségi típusfeladatait kívánja bemutatni a 2024-ben nyilvánosságra hozott példafeladatsor feladatainak ismertetésével.

Mindezt azért teszi, hogy a vizsga feladatai inspiráljanak bennünket – történelemtanárokat, történelemdidaktikusokat, egyéb szakembereket, hogy az innovatív történelem tudásméréséről gondolkodjunk, azonosítsuk a saját történelemtanításunk erősségeit, kihívásait, megfogalmazzuk azokat a jógyakorlatokat, melyeket külföldi vizsgák – vagy a magyar kétszintű érettségi – alkalmaznak.

Az orosz érettségiről általában

2001-ben vezették be Oroszországban az egységes/standardizált állami vizsgákat (Unified State Exam, USE, ЕГЭ), melyek egyszerre szolgálnak érettségi vizsgaként és egyetemi felvételiként. A vizsgákra a középfokú általános iskolai tanulmányok végén, jellemzően 16-17 éves koruk körül (11. osztály végén) kerül sor.

A tananyagban kiemelt hangsúlyt kap az orosz államiság története, a háborús események (különösen a Nagy Honvédő Háború), valamint az orosz és szovjet politikai rendszer fejlődése.

A vizsgákat általában május-júniusban tartják, összesen 14 tantárgyból lehet vizsgát tenni. Az érettségi megszerzéséhez az orosz nyelv és a matematika tárgyak kötelezőek. Ezeken túl további két tantárgy választható: idegen nyelvek (angol, német, francia, spanyol), természettudományos tantárgyak (fizika, kémia, biológia, földrajz), valamint irodalom, történelem, társadalomtudomány és informatika. Történelemérettségi-vizsgát évente közel 100 ezer diák teljesít, ez az érettségiző korosztály közel 15%-a.

2024 óta a történeleméretségi 21 feladatot tartalmaz. A készítők szerint a 21 feladatból 8 „alap”, 10 „közép”, 3 pedig „emelt” nehézségi szintű feladatot különítettek el. A vizsga feladatainak értékelésekor 1 pont jár a 2., 8., 9., 10., 11. számú feladatokért; 2 pontot érnek a 1, 3, 5, 6, 7, 12, 13, 14, 15, 16, 19. feladatok; valamint 3 pont szerezhető a 4., 17., 18., 20., 21. feladatokért. Így a vizsga első 12 kérdésére maximum 20 pont szerezhető, míg a második rész 22 pontot ér. A vizsgán megszerezhető nyers pontok maximális száma így 42, az alappontszámokat egy speciális skála segítségével konvertálják vizsgaeredményekké, ennek maximális pontszáma 100 (*1. táblázat*). Azok a vizsgázók, akik a felsőoktatási felvételi eljárásban részt szeretnének venni, legalább 9 alappontot, azaz 36 tesztpontot szükséges megszerezniük 2025-től. 36 megszerzett pont alatt a felvételi eljárást nem lehet megkezdeni.

1. táblázat: Oroszország történeleméretségi vizsgájának ponthatárai nyers pontszámok és vizsgapontszámok alapján

Nyers pontszám	Vizsgaeredmény	Érdemjegy
0–6	0–31	2[1]
7–11	32–49	3
12–16	50–71	4
17–21	72–100	5

Forrás: saját szerkesztés, www.kp.ru alapján

3. A történeleméretségi felépítése

A vizsga első része 12 zárt végű / rövid típusú feladatból áll (*2. táblázat*). Ezek a feladatok különböző lexikák (évszámok, személynevek, földrajzi nevek, történeti események) ismeretét kérik számon; történelmi fogalmak azonosításához, információk rendszerezéséhez, különböző, a történeti források feldolgozásához (térkép, szöveges forrás) szükséges készségeket mérnek.

[1] Megj.: Ugyan Oroszországban ötfokú skálát használnak az értékelésre, a gyakorlatban a 2–5 közötti érdemjegyeket alkalmazzák. Ezen a skálán a kettes érdemjegy tölti be az elégtelen szerepét. Forrás: Таблица 5. Шкала перевода суммарного первичного балла за выполнение экзаменационной работы в отметку по пятибалльной системе оценивания https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_348304/466b2fe11b6eb10e670324e85ba570d45425f523/?utm_source=chatgpt.com (Letöltés: 2025. december 30.)

A vizsga második része hosszú kérdéseket tartalmaz (13–21. feladatok), melyek a történelemhez kapcsolódó információk keresésének, valamint érvelési készségek mérésére szolgálnak.

A 2021–2022. tanévvel bezárólag a történelemérettségi részét képezte egy kb. 3000 karakter terjedelmű fogalmazás is. Tekintettel arra, hogy előre nem volt meghatározva az esszé témája, ezért a diákok a javítási-értékelési útmutató ismeretében a lehetséges témákat memorizálták. Mivel így a feladat mérési célját nem tudta betölteni (azok a diákok is magas pontszámot szereztek, akik nem értették a feladatot), ezért a feladattípust kivették.

2. táblázat: A történelemérettségi vizsgarészei

	Feladattípus	**Kérdések száma**	**Pontszám**	**Vizsgarész súlya**	**Rendelke-zésre álló idő**
I.	*Feleletválasztós, és rövid választ igénylő feladatok* tartalmi fogalmak (nevek, évszámok), folyamatok ismerete	12	20	45%	210 perc
II.	*Hosszú, nyílt végű feladatok* információkeresés, érvek alátámasztása	9	22	55%	

Forrás: saját szerkesztés az ИСТОРИИ, 2024 és a www.kp.ru alapján)

A továbbiakban ezen írás a 2024-es vizsgaidőszak történelemérettségi feladatait közli tájékoztatás céljából. A feladatok fordítása a ChatGPT felhasználásával készült. A szerző törekedett a szakterminusok/forrásrészletek magyar megfelelőjének szerepeltetésére, illetve szakszerű pontosítására.

A feladatok fordításakor a szöveges forrásokat a szerző nem fordította le, hanem azok lényegét röviden összefoglalta, ezek bekeretezve szerepelnek. A nyers fordításokat a Google fordító és a ChatGPT, míg bizonyos szakterminusok magyarosítását a szerző végezte el.

3.1. Feleletválasztós, rövid választ igénylő feladatok

1. feladat: Párosítsa az eseményt a megfelelő évszámmal! Az első oszlop minden egyes eleméhez rendeljen hozzá egyet a második oszlop elemei közül!

Események	Év
A) Moszkva első említése a krónikákban	1) 988
B) Kubai rakétaválság	2) 1147
C) Prohorovkai páncélosütközet	3) 1612
D) Moszkva felszabadítása a lengyel-litván uralom alól	4) 1941
	5) 1943
	6) 1962

Írja a számot a megfelelő betű alá!

Helyes válasz:

A	B	C	D
2	6	5	3

2. feladat: Helyezze az eseményeket időrendi sorrendbe! Írja be a számot a táblázat megfelelő helyére!

1) Megállapodások aláírása a Donyecki és Luganszki Népköztársaságok, Herszon és Zaporozsjei régió orosz annektálására.
2) A világ első atomerőművének üzembe helyezése.
3) Magellán földkörüli útja.

A helyes sorrend: 3, 2, 1

3. feladat: Párosítsa a megfelelő eseményt, folyamatot a hozzá kapcsolódó ténnyel! Az első oszlop minden egyes eleméhez rendelje hozzá a második oszlop valamely elemét!

Események, folyamatok

A) A korai orosz állam (Kijevi Rusz) törvényhozásának kialakulása és fejlődése.
B) Az Izbrannaja Rada reformjai.
C) A „felvilágosult abszolutizmus" politikájának végrehajtása Oroszországban.
D) A bolsevikok első forradalmi átalakításai.

Hozzá kapcsolódó tények

1) Az Ulozsenyije Bizottság (törvényalkotó bizottság) összehívása.
2) Iván III törvénykönyvének (szudebnyik) kiadása.
3) Az első zemszkij szobor (nemesi gyűlés) összehívása.
4) A Földrendelet (*Dekrétum a földről*) elfogadása.
5) A Ruszkaja Pravda elfogadása.
6) Az Ideiglenes Kormány létrehozása.

Írja a számot a megfelelő betű alá!

Helyes válasz:

A	B	C	D
5	3	1	4

4. feladat: Töltse ki a táblázat üres celláit a megadott lista hiányzó elemeivel! Minden egyes betűhöz válassza ki a lista megfelelő sorszámát!

Földrajzi elhelyezkedés	Kapcsolódó esemény	Az esemény időpontja
Nyizsnyij Novgorod	*A*	*B*
Transzszibéria	vasútvonal építése	*C*
Arhangelszki kormányzóság	*D*	1710-es évek
E	A Vörös Hadsereg és Anton Gyenyikin tábornok Önkéntes Hadseregének szembenállása	1910-es évek

Hiányzó elemek:

1. Pszkov
2. Mihail Vasziljevics Lomonoszov életének első évei
3. 1890-es évek
4. 1610-es évek
5. Omszk
6. „bronz lázadás" (1662-es nagy moszkvai felkelés)[2]
7. Krasznodar
8. Második Népi (Zemstvo) Milícia megalakulása
9. 1650-es évek

Írja a számot a megfelelő betű alá!

Helyes válasz:

A	B	C	D	E
8	4	3	2	7

5. feladat: Párosítsa a folyamatot a hozzá kapcsolódó személlyel! Az első oszlop minden egyes eleméhez rendelje hozzá a második oszlop valamely elemét!

Esemény	**Kapcsolódó személy**
A) Csúd-tavi csata	1) M. D. Szkobelev
B) Különleges katonai hadművelet (SVO)[3]	2) Andrej Bogoljubszkij
C) poltavai csata	3) O. S. Kachura
D) moszkvai csata	4) Alekszandr Nyevszkij
	5) B. P. Seremetyev
	6) V. V. Talalikhin

Írja a számot a megfelelő betű alá!

Helyes válasz:

A	B	C	D
4	3	5	6

[2] Bővebben: A Moszkvában 1662-ben kibontakozó lázadást az 1654–1667-es orosz–lengyel háború idején bekövetkezett adóemelések, valamint az elértéktelenedett rézpénz kibocsátása váltottak ki.

[3] Bővebben: Special military operation: https://en.wikipedia.org/wiki/Special_military_operation (Letöltés: 2025. április 25.)

6. feladat: A forrás egy külföldi feljegyzésből[4] származik.

„[….]-ben Őfelsége, a cári uraság nagy útra indult, és nagy kísérettel indult útnak, amely többek között államának különböző fejedelmeiből és nemeseiből, két-három követből, papokból és más tisztviselőkből állt. Néhányan közülük Németországba és Bécsbe tartottak a német császárhoz, mások Olaszországba és Rómába, a pápához (de Franciaországba egy sem, mert a nagy cár nem szerette a franciákat); ő maga, a fent említett urak közül sokkal együtt, Hollandiába és Angliába utazott. Az újságok azonban nem mertek beszámolni arról, hogy ő maga részt vett volna ezen az úton; de mindig azt írták: "a nagy moszkvai követség", vagy "bizonyos fejedelmek Őfelsége nagy követségéből", itt vagy ott tartózkodtak.

Kísérete azt mondta, hogy valószínűleg egész télen, márciusig itt maradnak Zaandamban, hogy tökéletesítsék hajóépítési és egyéb mesterségbeli tudásukat.

Ő Császári Felsége nagy figyelemmel vizsgálta meg a hajógyárakat és a fűrészmalmokat, és többek között ellátogatott egy De Kok [A Szakács] *nevű malomba, hogy megfigyelje, hogyan gyártják a fehér papírt.*"

A forrás és saját ismeretei alapján válassza ki a helyes állításokat! Az állítások sorszámait írja a vonalra!

1) A szövegben említett követség egyik célja az volt, hogy szövetségeseket keressen az Oszmán Birodalommal szembeni harcokhoz.
2) A szövegben említett események a 18. század első negyedében történtek.
3) A szövegben említett orosz cár 1682 óta egyedül irányítja az országot.
4) A szövegben említett „két-három nagykövet" egyike Afanaszij Ordin-Nascsokin[5] volt.
5) A leírt út során az orosz cár hajóácsként fejlesztette tudását egy holland hajógyárban.
6) Az orosz cár álnévvel részt vett a szövegben leírt úton.

Helyes válasz: 1, 5, 6

7. feladat: Párosítsa a műalkotásokat a hozzá kapcsolódó jellemzővel! Írja be a sorszámot a megfelelő betű alá! Az első oszlop minden egyes eleméhez rendelje hozzá a második oszlop valamely elemét!

[4] Megj.: Nagy Péter németalföldi útjairól Jan Nomen posztókereskedő tudósított. Bővebben: Записки Я. К. Номена о пребывании Петра Великого в Нидерландах в 1697/98 и 1716/17 гг. Киев, 1904.https://krotov.info/lib_sec/14_n/nom/en.htm (Letöltés: 2026. jan. 20.) Jelen forrás a Google fordító „webes fordítás" funkciójával készült.

[5] Megj.: Afanaszij Lavrentyjevics Orgyin-Nascsokin orosz államférfi és diplomata, aki I. Alekszej orosz cár legfőbb külügyi tanácsadója volt. (Bővebben: https://www.britannica.com/biography/Afanasy-Lavrentyevich-Ordyn-Nashchokin) (Letöltés: 2026. január 21.)

Műalkotás	Kapcsolódó jellemző
A) Igor-ének	1) Megalkotója Ilja Jefimovics Repin.
B) Domosztroj	2) A művet Leonyid Iljics Brezsnyev írta a Szovjetunió vezetése alatt.
C) Bojarina Morozova c. festmény	3) Szilveszter pap[6] részt vett ezen kulturális emlékmű létrehozásában.
D) Csendes Don c. regény	4) A leírt események a 12. században játszódnak.
	5) A szerző Nobel-díjat kapott e művéért.
	6) A cselekmény az egyházszakadás eseményeit ábrázolja.

Írja a számot a megfelelő betű alá!

Helyes válasz:

A	B	C	D
4	3	6	5

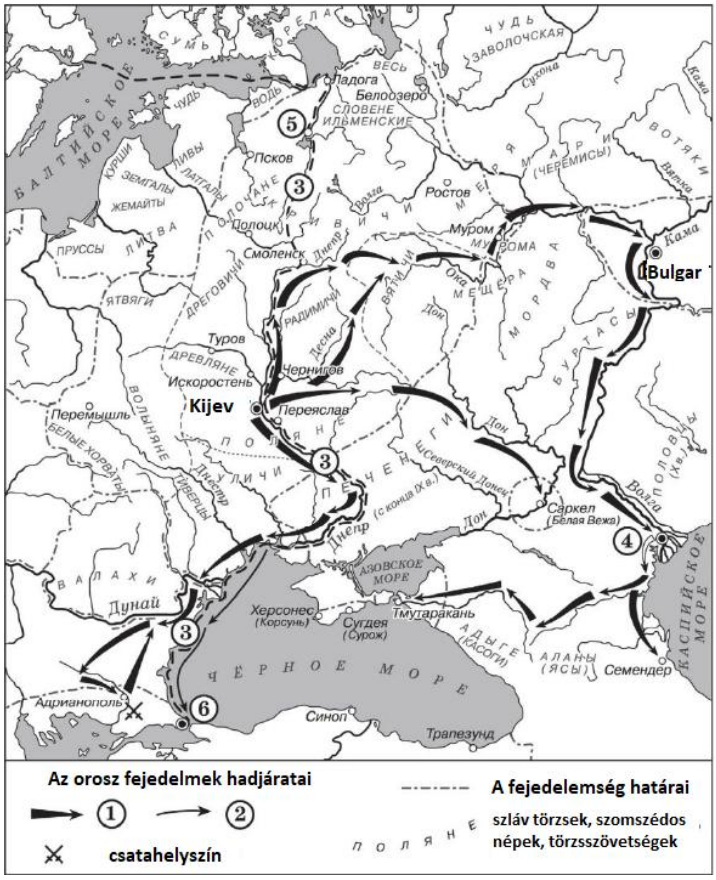
8. feladat: Tanulmányozza az érmét, majd oldja meg a feladatot!

Nevezze meg annak a városnak a nevét, ahol az érmén ábrázolt esemény történt!

Helyes válasz: Berlin

[6] Megj.: IV. (Rettegett) Iván egyik befolyásos tanácsadója. Bővebben: https://en.wikipedia.org/wiki/Domostroy (Letöltés: 2026. január 21.)

A térképvázlat alapján oldja meg a 9–12. feladatot!



Forrás: Saját szerkesztés Демонстрационный вариантконтрольных измерительных материаловединого государственного экзамена 2024 года по ИСТОРИИ [feladatsor 2024] alapján

9. feladat: Nevezze meg azt az évszázadot, melyben a térképvázlat nyilakkal jelzett eseményei bekövetkeztek! A választ szövegként adja meg!

Helyes válasz: tíz

10. feladat: Nevezze meg annak a fejedelemnek a nevét, akihez az „1”-es jelzésű hadjárat kapcsolódik!

Helyes válasz: I. Szvjatoszláv

11. feladat: Olvassa el a térképvázlat eseményeihez kapcsolódó szöveget, és a térképvázlat segítségével határozza meg annak a városnak a nevét, mely a szövegből kétszer hiányzik!

A fejedelem elfoglalta a Kazár Kaganátus fővárosát a Volga folyó deltájában. E győzelem után folytatta a hadjáratot, mivel a kazároknak még több nagy városuk is volt. A fejedelem a csapatait a Kaszpi-tenger partja mentén dél felé vezette, a Kazár Kaganátus régi fővárosához – _____. Ez egy nagy város volt, amelyben egy uralkodó (monarcha) kormányzott, saját hadsereggel. A hadjárat a város ellen rövid lefolyású volt. Az ellenséges sereg vereséget szenvedett, és a környező hegyekbe szétszóródott, _____ városát pedig harc nélkül foglalták el. A kijevi fejedelem nem vonult tovább dél felé.

Helyes válasz: Szemender

12. feladat: Rögzítse az állítások alatti vonalra azokat a sorszámokat, melyek a térképvázlat alapján igazak!

1) A térképvázlaton található 5. szám Novgorod városát jelöli.
2) Az ábrán nyilakkal jelzett események során az orosz hadsereg bevette Przemyśl városát.
3) Az ábrán 6. számmal jelölt városban keresztelkedett meg Vlagyimir kijevi fejedelem a Régmúlt idők elbeszélése[7] szerint.
4) A 3-as szám a rusz-varégok és a görögök közötti a kereskedelmi útvonalat jelöli.
5) A 4-es szám Iszker[8] városát jelöli.
6) Oleg kijevi fejeledelem a 2-es számmal jelzett hadjáratot vezette.

Helyes válasz: 1,4,6

[7] Eredeti nevén: Повѣсть времяньныхъ лѣтъ. A Kijevi Rusz 850 és 1110 közötti történelmét összefoglaló munka, mely az 1110-es években készült. Szerzője feltehetőleg Szent Nesztor volt. Bővebben: https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Tale_of_Bygone_Years (Letöltés: 2026. január 16.)

[8] Középkori szibériai tatár erőd, a 16. század végéig a Szibériai Kánság fővárosa. (Bővebben: https://hu.wikipedia.org/wiki/Szib%C3%A9riai_K%C3%A1ns%C3%A1g (Letöltés: 2025. április 25.)

3.2. Hosszú, nyílt végű feladatok

13. feladat: Olvassa el a forrásrészletet, és oldja meg a 13. és 14. feladatot! A válaszokat a forrás kapcsolódó részlete és a történelmi tudása alapján adja meg!

Egy orosz uralkodó üzenetéből (leveléből):
„*Amikor pedig Isten akaratából, az egész ortodox keresztény had seregének keresztes zászlajával az ortodox keresztények védelmében Kazany ellen indultunk, és győzelmet arattunk Kazany felett, majd az egész sereggel épségben hazatértünk – milyen jót tudok felidézni, amit azok az emberek tettek velünk, akiket te mártíroknak nevezel? Hát ezt: fogolyként, hajóra ültetve, kevés emberrel vittek át az istentelen és hitetlen földön! Ha a Mindenható keze nem védelmezett volna engem, a megalázottat, bizonyosan megfosztottak volna az életemtől.*

Mikor [a kazanyi hadjáratból] *visszatértünk a székesfővárosba, Moszkvába, a Teremtő megsokszorozta könyörületességét irántunk, s utóddal ajándékozott meg bennünket, Dmitrij fiúnkkal… Kis idő elteltével, amint az előfordul más emberekkel is, levert lábunkról a gyöngeség, súlyosan megbetegedtünk. Akkor azok, akiket te jóakaróinknak nevezel, Szilvesztr pópával és a vezetőkkel, Alekszej Adasevvel, meginogtak akár a részegek. Úgy vélték, már nem is vagyok az élők sorában… távoli rokonunkat, Vlagyimir herceget akarták trónra ültetni, csecsszopó gyermekemet, Isten ajándékát pedig Heródeshez hasonlóan elpusztítani…*[9]

Amikor azonban Isten irgalmából mindent megtudtunk és teljesen megértettük, és ez a terv porrá omlott, Szilvesztr pópa és Alekszej Adasev még ezután sem hagyták abba, hogy a legkegyetlenebbül elnyomjanak bennünket és gonosz tanácsokat adjanak: különféle ürügyekkel elűzték jóakaróinkat, mindenben Vlagyimir hercegnek kedveztek, vad gyűlölettel üldözték a mi cárnénkat, Anasztáziát, és minden istentelen cárnéhoz hasonlították őt, gyermekeinkről pedig még megemlékezni sem akartak.

És ezután egy kutya és régi áruló, Szemjon Rosztovszkij herceg – akit nem érdemeiért, hanem a mi kegyelmünkből fogadtunk be a Dumába – áruló módon kiszolgáltatta terveinket a litván követeknek, Sztaniszlav Dovojna pánnak és társainak, és előttük gyalázta bennünket, a cárnénkat és gyermekeinket…”

Nevezze meg a dokumentum szerzőjét! Nevezze meg azt az évszázadot, amelyben élt! Nevezze meg egykori (munka)társát és politikai szövetségesét is, akit a lefolytatott levelezésének partnereként tartanak számon, és akivel együtt e korszak kiemelkedő politikai publicistájának tartják!

Helyes válaszok:

- szerző: IV. (Rettegett) Iván
- évszázad:16.
- munkatárs: Andrej Kurbszkij herceg

[9] Megj.: A hivatkozott bekezdés a levelezés hivatalos magyar fordítása, mely elérhető: JÁVOR Éva – SZVÁK Gyula – SZILI Sándor (szerk, 2005): *A középkori orosz történelem forrásai*. Pannonica, Budapest, 185.

14. feladat: Milyen vádakat fogalmaz meg a hozzá közel állókkal (bizalmasaival) szemben ebben a dokumentumban? Soroljon fel bármely hármat! A válaszadáskor kerülje a túl hosszú idézeteket, amelyek nem tartalmazzák a feladat szerint kötelezően megemlítendő állításokat!

Tanulmányozza a képeket, és válaszolja meg a 15. és 16. feladatokat!

15. feladat: Adja meg az SZKP legmagasabb tisztségviselőjének nevét az emlékérem kiadásának évében! A kép segítségével indokolja meg a válaszát!

Helyes válasz: Leonid Brezsnyev

16. feladat: Az alább látható építészeti emlékek közül melyik készült ugyanabban a században, amikor az érmét készítették? Válaszában írja le azt a számot, amely ezt az építészeti emléket jelöli! Adja meg annak a városnak a nevét, ahol ez az építészeti emlék található!!

1)

2)

3)

4)

Helyes válasz: a 4-es kép, Moszkva

17. feladat: Olvassa el a kortársak visszaemlékezéseit!

A két forrásrészlet (A, B) a sztálingrádi csatáról szól.

A) „Pavlov saját térképén ez a ház (a Január 9. térnél) erődként volt megjelölve. A fogságba esett német felderítők azt hitték, hogy egy zászlóalj védi.

Erről a házról először a mi hadseregünk szerzett tudomást, aztán az egész ország, végül pedig az egész világ. Védőire az egész hadosztály úgy tekintett, mint sorakozóban a példaképre; dalok és legendák születtek róla.

Bármilyen különös is, ez a négyszintes lakóépület, amely nem valami megsemmisíthetetlen anyagból épült, hanem közönséges agyagból, fából és téglából – s ráadásul általában véve nem is volt túl szilárd –, teljesen rászolgált arra, amit róla írtak vagy meséltek.

Igen, ez "erődház" [10]*volt; olyan harcosok védték, akik közül mindegyik felért egy egész ellenséges rajjal, sőt akár egy szakasszal is, és dicsőségük nem fog elhalványulni a századok során."*[11]

B) „Nem messze a pályaudvartól találkoztunk egy műszaki (utász) alakulat komisszárjával. Öröm: a komisszár tudta, hol van a hadsereg parancsnoki pontja. Ő vezetett el minket a Mamajev-kurgán[12] *lábához. A kocsit ott hagyva gyalog mentem fel a dombra, a sötétben bokrokba és valami tüskés ágakba kapaszkodva. Végre felhangzott az őrszem rég várt kiáltása:*

– Állj! Ki jár ott?

Parancsnoki pont. Egy árok, frissen kiásott fedezékek, bunkerek.

Mamajev-kurgán! Gondolhattam-e akkor, hogy a harcok legnagyobb feszültségének helyszíne lesz, hogy ezen a kis területen nem marad egyetlen élő folt sem, amelyet ne forgattak volna fel a lövedékek és légibombák robbanásai?

És itt van a hadsereg törzsfőnökének, Nyikolaj Ivanovics Krilov vezérőrnagynak a bunkere."[13]

Adja meg a csata nevét, amelyre mindkét bemutatott szövegrész vonatkozik! Adja meg a Vörös Hadsereg által a csata során végrehajtott bármely hadművelet kódnevét! Írjon le egy olyan állítást, amellyel az egyik forrás szerzője utal arra, hogy a szovjet katonák magas harci képességekkel rendelkeztek! A válaszadás során kerülje a túl hosszú

---

[10] Megj..: A Pavlov-ház egy erődként működő bérház volt a sztálingrádi csata idején, melyet a német haderők nem tudtak bevenni. Bővebben: https://www.masodikvh.hu/erdekessegek/erdekessegek/2635-pavlov-haz (Letöltés: 2026. január 20.)

[11] Eredeti forrás: A. I. Rodimtsev, Гвардейцы стояли насмерть https://militera.lib.ru/memo/russian/rodimcev_ai2/05.html? (Letöltés: 2026. január 20.)

[12] Sztálingrádhoz közeli magaslat. A csata helyén ma a „*Hív a szülőföld*" névvel a sztálingrádi csata halottai előtt tisztelgő emlékmű komplexum áll. Bővebben: https://hu.wikipedia.org/wiki/H%C3%ADv_a_sz%C3%BCl%C5%91f%C3%B6ld_(szobor) (Letöltés: 2026. január 20.)

[13] Forrás: Чуйков, В.И. (2022): *От Сталинграда до Берлина. Воспоминания командующего*. Центрполиграф, Москва

idézeteket, amelyek nem tartalmazzák a feladat feltétele szerint kötelezően megemlítendő elemeket.

Helyes válasz:

- Csata neve: sztálingrádi csata, a művelet kódneve: például Uránusz
- Indoklás a javítókulcs alapján: például „*A fogságba esett német felderítők úgy vélték, hogy egy egész zászlóalj védi* [az épületet]. (…) *Az egész hadosztály példát vett a védőiről, mintha csak sorakozón álltak volna, dalokat és legendákat költöttek róla.*"

18. feladat: 1830–1831-ben felkelés tört ki a Lengyel Királyságban, amelyet az orosz csapatok levertek. Adja meg:

a) a felkelés egy olyan okát, amely más országok politikai eseményeinek hatásával függ össze;
b) a felkelés Lengyel Királyságra gyakorolt politikai következményét;
c) a felkelés Orosz Birodalom felsőoktatásának fejlődésére gyakorolt egy következményét.

Válaszát az alábbi formában adja meg (tartsa be a pontok sorrendjét):
a) _____
b) _____
c) _____

19. feladat: 19.Az orosz történelemre vonatkozó ismeretei alapján határozza meg a zakup[14] fogalmát! Adjon meg egy történelmi tényt, amely konkretizálja ezt a fogalmat Oroszország történelmére vonatkozóan. A megadott tény nem szerepelhet a fogalom definíciójában.

Fogalom [a megoldó kulcs alapján]: *olyan személy, aki földtulajdonostól kapott kölcsönt, és emiatt függővé vált tőle; például: a beszerzés jogi státuszát az orosz igazságszolgáltatás szerint határozták meg.*

[14] Bővebben: Home, Encyclopedia of Ukraine: https://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CZ%5CA%5CZakupIT.htm (Letöltés: 2025. április 24.)

20. feladat: Fogalmazzon meg egy tézist (általánosító, értékelő megállapítást), valamely szempont(ok) alapján I. Péter és II. Katalin uralkodása idején a nemesség helyzetének különbségeiről szól! Két-két indoklást adjon meg! Minden indoklásnak két történelmi tényt kell tartalmaznia – egyet-egyet az összehasonlított időszakokhoz kapcsolódóan. A tézis indoklása ne legyen általános!!

Válaszát az alábbi formában írja le:

Tézis: _____

A tézis indoklása:

1. _____
2. _____

Helyes válasz:

Tézis például: *II. Katalin uralkodása idején a nemesség több előjoggal rendelkező társadalmi réteggé vált I. Péter uralkodásához képest.*

A tézis indoklás például: *I. Péter uralkodása alatt a nemesség köteles volt állami szolgálatot teljesíteni, míg II. Katalin idején a nemesség mentesült a kötelező szolgálat alól.*

21. feladat: Történelmi ismeretei felhasználásával hozzon fel érveket annak az álláspontnak az alátámasztására, hogy Oroszországban a XVII. században, valamint az angol gyarmatokon a XVIII. században az állam adópolitikájában bekövetkezett változások elégedetlenséget váltottak ki a lakosság körében, és társadalmi megmozdulásokhoz vezettek! Adjon meg egy érvet Oroszországra, és egy érvet az angol gyarmatokra vonatkozóan! Az érvek kifejtésekor használjon fel történelmi tényeket!

Válaszát az alábbi formában írja le:

Oroszországhoz kapcsolódó érv: _____

Anglia gyarmataihoz kapcsolódó érv: _____

Helyes válasz:

Oroszországhoz kapcsolódó érv például: *A 18. század közepén Oroszországban cári rendelettel négyszeresére emelték a sóeladásra kivetett vámot, cserébe pedig eltöröltek egy sor közvetlen adót.*

Anglia gyarmataihoz kapcsolódó érv például: *az 1760-as években az angol észak-amerikai gyarmatokon új adót vezettek be, a bélyegilletéket. Az adó bevezetése elégedetlenséget és tömeges tiltakozásokat váltott ki az amerikai telepesek körében.*

4. Reflexió a 20-21. feladatokhoz

A 20-21. feladatok strukturált (előre meghatározott rövid terjedelmű) választ várnak el. A feladatok alkalmasak lehetnek a kauzális gondolkodás, a folyamatosság és változás mérésére alkalmasak. Mindez különböző korok politikai rendszereinek / uralkodók összehasonlításán alapulnak. Mivel mindkét feladatban strukturált módon szükséges a választ megadni, így a feladatok javítását el lehet végezni standardizált módon annak ellenére, hogy a feladatok mérési követelménye a magasabb szintű, absztraktabb követelmények mérésére irányul.

5. Összegzés

Az érettségi feladatai a nemzeti történelem szinte teljes spektrumát lefedik, az államalapítástól egészen napjainkig. A kérdések elsősorban a had- és politikatörténet témaköreihez kapcsolódnak, de időnként kultúrtörténeti vonatkozású feladatok is megjelennek

A hasznosítható tapasztalatok, jó gyakorlatok közé tartozik a tantárgyközi feladatok – irodalmat, földrajzot, egyéb tudományterületeket magába foglaló – alkalmazása. Továbbá olyan komplex, több lépcsőben megoldandó feladatok kidolgozása, amelyek számadatok értelmezését, azokból következtetések megfogalmazását is igénylik (például szputnyik-pénzérmés feladat), mert ezek a diákok elemző, problémamegoldó képességeinek fejlesztésére is alkalmasak lehetnek.[15]

6. Köszönet

2025-ben egy hónapot a Georg Eckert Nemzetközi Tankönyvkutató Intézetben töltöttem kutatói ösztöndíjprogram keretein belül. Ott találkoztam az orosz származású *Dr. Asya Stein* nyelvésszel, aki – kutatási érdeklődésem miatt – az oroszországi történelemérettségi feladatlapot rendelkezésemre bocsátotta. Ezúttal is köszönöm fáradozását!

[15] Bővebben: CSEPELA Jánosné (2010): A szám is számít (Történelmi információk szerzése és feldolgozása táblázatokból, diagramokból). *Történelemtanítás, (XLV.) Új folyam I. évf.* 1. sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2010/02/Csepela1.pdf (Letöltés: 2025. május 23.)

IRODALOM

Изменения в КИМ ЕГЭ 2024 года: https://doc.fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory/2024/Izmeneniya_KIM_EGE_2024.pdf (Letöltés: 2025. április 19.)

Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2024 года по ИСТОРИИ: https://www.russia-education.info/tests/unified-state-exam-in-russia.html (Letöltés: 2026. január 16.)

The Education System in Russia Explained: https://www.tutorchase.com/blog/the-education-system-in-russia-explained (Letöltés: 2025. április 19.)

ЕГЭ по истории 2026: варианты заданий, изменения: https://www.kp.ru/edu/shkola/11-klass/ege/ege-po-istorii/ (Letöltés: 2025. április 19.)

Единый государственный экзамен по ИСТОРИИ (2024): Пояснения к демонстрационному варианту контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2024 года по ИСТОРИИ [Egységes érettségi vizsga, történelem feladatsor, 2024. június 11. https://resolventa.ru/data/istege/istege2024.pdf (Letöltés: 2025. április 19.)

Изменения в КИМ ЕГЭ 2024 года [A Unified State Exam 2024-től hatályos változásai] https://doc.fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory/2024/Izmeneniya_KIM_EGE_2024.pdf (Letöltés: 2025. április 19.)

Rosobrnadzor. (2022, május 13). В Рособрнадзорерассказали, сколькувыпускниковбудетсдавать ЕГЭ в 2022 году. Парламентскаягазета. https://www.pnp.ru/social/v-rosobrnadzore-rasskazali-skolko-vypusknikov-budet-sdavat-ege-v-2022-godu.html (Letöltés: 2025. május 23.)

Szerzőink

(LX.) Új folyam XVI. 3-4. szám

- *Dr. habil. Dupcsik Csaba PhD*: egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem BTK Társadalom- és Kommunikációtudományi Intézet Szociológia Tanszék; tudományos főmunkatárs, ELTE Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet (MTA Kiválósági Intézet)
- *Dr. Érsek Attila PhD:* kutatótanár, munkaközösség-vezető, Jászárokszállási Deák Ferenc Gimnázium
- *Dr. habil. Horváth Csaba Sándor PhD*: egyetemi docens, Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar Bölcsészettudományi és Humánerőforrás-fejlesztési Tanszék
- *Dr. Katona András:* ny. főiskolai docens, ELTE BTK Történeti Intézet; felelős szerkesztő, Történelemtanítás
- *Keszte Levente*: egyetemi hallgató, Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar Tanító szak
- *Dr. Kovács Örs PhD:* közszolgálati egyetemi docens, Nemzeti Közszolgálati Egyetem Nemeskürty István Tanárképző Kar Történelem és Társadalom Tanszék; vezető oktató, Mathias Corvinus Collegium Középiskolás program
- *Repárszky Ildikó*: középiskolai tanár, Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium; alelnök, Történelemtanárok Egylete
- *Dr. Széll Gábor PhD:* történész, történelem–latin szakos középiskolai kutatótanár, munkaközösség-vezető, Csongrádi Batsányi János Gimnázium
- *Dr. Szemethy Tamás PhD*: történelem–földrajz szakos vezetőtanár, ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium
- *Prof. Dr. Tomka Béla, az MTA doktora*: tanszékvezető egyetemi tanár, Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Jelenkortörténeti Tanszék; az Összehasonlító Történettudományi Doktori Program alapítója és vezetője; az MTA–SZTE–ELTE Globalizációtörténeti Kutatócsoport irányítója; a Hajnal István Kör – Társadalomtörténeti Egyesület elnöke
- *Tóth Judit*: doktorandusz, Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola