

# Sági Norberta – Rigó Róbert

## Az oral history lehetőségei az oktatásban

Tanulmányunkban elsősorban arra fókuszálunk, hogy az oral historyt, vagyis az elbeszélte történelmet milyen módon és okokból érdemes felhasználni és beépíteni az oktatás különféle szintjeibe. Emellett kitérünk a jelenlegi történelemoktatás különféle problematikáira és a lehetséges megoldási módokra, a korszak és a gyermekek, fiatalok változó igényeire is.

A mai magyar történelemoktatás egy több évtizede meglévő kánonra épít.<sup>1</sup> Nagyjából ugyanazokat a témaköröket igyekszik megtanítani az általános iskolában, majd a középfokú oktatásban, és végül a felsőoktatásban is, egyre mélyebb, alaposabb formában. Ugyanazokat a témákat járjuk körül egyre tágabb körökben. Az ötödik osztályosok is az ókori keletről, a görög, majd római történelemről tanulnak és a magyarok őstörténetéről, mint a középiskolák első osztályában. Többnyire az egyetemek történelem szakainak első évfolyamán is így van ez, majd a tanulmányaik végére jutnak el a hallgatók a rövid 20. század közepéig-végéig. A történelmi tanulmányok a legrégebbi múlttól haladnak a jelen felé. Tehát érettségiig egy fiatalember kétszer tanul a görög-perzsa és a római-pun háborúkról, míg jó eséllyel semmit nem hall a délszláv háborúról vagy a rendszerváltásról, mert többségében idáig már nem jutnak el a tananyagban. A diákok többsége a szocializmus idejéről is téves elképzelésekkel rendelkezik, amit több felmérés is alátámaszt, például Kádár Jánost a 20. századi magyar történelem legjelentősebb alakjának tekintik. Sokszor megfogalmazódik bennünk a kérdés, hogy jól van-e ez így, biztosan ez-e a legjobb módja annak, hogy a gyerekekkel megszerettessük és megtanítsuk nekik a történelmet, hogy felkeltsük a múlt iránti érdeklődésüket?

Véleményünk szerint a múlt iránti érdeklődés megalapozásához jobb lehetőséget biztosítana a családtörténet és a helytörténet, leginkább az elbeszélte történelem lehetőségeire, megismerésére alapozva. Az is felettébb sajátos vonása a történelemoktatásunknak, hogy a gyermekek általában többet tanulnak az ókori Róma vagy a francia forradalom történetéről, mint a saját lakóhelyükről, vagy az ott élő emberekről.

Az említett megközelítésnek véleményünk szerint több előnye is lenne. Ha a gyermek a közelebbi múltjával ismerkedik meg először, a saját családjá, a szülei, a nagyszülei, esetleg dédszülei által megélt korokkal, akkor sokkal könnyebben össze tudja vetni azt a saját korával, tapasztalataival. A család intézményének és a gyermek identitásának megerősítéséhez jó módszer lehet a felmenőkkel való beszélgetés az előző generációk tapasztalatairól, élményeiről. Emellett izgalmasabb úgy megismerni a múltat, hogy a gyermek aktivitására,

1 Knausz Imre 2001c: 252.

érdeklődésére építünk és kutatva, feltárva tesszük azt.<sup>2</sup> Ráadásul a korszerűbb oktatási formákhoz (projekt módszer, kooperatív tanulás) is sokkal jobban illeszkedik ez a megközelítés, mert a hagyományos, kronologikus múltmegismerés a frontális módszerre és a tankönyvre épül. Tanulmányunkban bemutatjuk azt is, hogyan használtuk az elbeszelt forrásokat az általános iskolában a gyermekek családtörténetének feltárásához.

A felsőoktatásban is azt tapasztaljuk, hogy a hallgatókat nem érdekli, nem lehet lekötni őket a hagyományos történeti előadások keretében az eseménytörténettel, a statisztikai adatok és források elemzésével. Ráadásul több-kevesebb joggal teszik fel a hallgatók azt a kérdést, hogy minek tanulják meg az eseménytörténetet, mikor az interneten bár-mikor utánanézhettek különféle mélységben a történeteknek, több tévécsatornán a téma legavatottabb szakértői vitatják meg a történelem különféle kérdéseit, vagy mutatnak be látványosan történeti eseményeket, személyeket, netán külön történelmi csatornán is tájékozódhatnak a múlttól. Ráadásul nehéz a tankönyv alapján a történelemtanárnak olyan színesen bemutatni például Nagy Sándor hódításait és birodalomépítését, mint amikor erről egy többrészes filmet készítenek eredeti helyszínek bemutatásával, a téma legjelentősebb kutatóinak megszólaltatásával és jelenetek rekonstruálásával. Emellett még számos szakmai folyóirat, ismeretterjesztő magazin és honlap foglalkozik a múlt bemutatásával, ismertetésével.

## Az oral history módszer története és lehetőségei

Az elbeszelt történelem a történelem elmondásának, megismerésének legősibb formája. Minden bizonnyal már az írásbeliség megjelenése előtt is történeteket mondtak el egymásnak az emberek az őseikről, a korábbi generációk hőstetteiről, és tudunk arról, hogy különféle kultúrákban speciálisan felkészített személyek mondták, énekeltek el a közös emlékezet különféle történeteit. A magyar őstörténetben ilyenek lehettek a sámapok és a regösök. Ezeket a történeteket az írásbeliség megjelenését követően leírták, és ezek fennmaradt átiratait ismerjük ma, mint például Homérosz eposzait. Írott történeti források hozzávetőlegesen az elmúlt 3000 évből állnak rendelkezésünkre. A magyarok történetéről mondák maradtak fenn, amelyek szintén a magyar nép és nagyjainak régi történeteit mondják el, gyakran mesés, mitikus formában. Később, a középkorban ezeket is írásban rögzítették, gyakran kiszínezve, felnagyítva és a kor szelleméhez igazítva, ezekből születtek a geszták. Hosszú évszázadokon át a múlt megismerése, az ősökkel való megemlékezés elsődlegesen elbeszelt formában öröklődött nemzedékről nemzedékre, majd az írott források száma folyamatosan emelkedett, különösen Gutenberg találmányának elterjedését követően. Tehát hosszú évszázadokon át a történészek az írott és a szóbeli forrásokat is figyelembe vették és felhasználták írásaikban.

Később a 19. század pozitívista történetírói meg voltak győződve arról, hogy az írott forrásokra, a *tényekre* alapozva a múlt teljes egészében feltárható, megismerhető és leírható. Ekkortól kezdték el abszolutizálni az írott forrásokat. A történelemről is empirikus tudományként gondolkodtak, melynek elsődleges módszere a tények, tehát az írott források

---

2 Kiváló példa erre a 2011. április 18-án az M1 csatornán *Az Este* című műsorban bemutatott Pataky Katalin riportja. Az Ormánságban található Gévánfai Tanoda vezetője, Heinel Péter négy évvel ezelőtt az általános iskolás diákoknak falukutató programot indított, ennek keretében találtak rá egy zsidó fiatal lány, Ney Lívia fotójára, akinek a múltja után kezdtek nyomozni. Adatokat gyűjtöttek a lány állatorvos családjáról, otthonáról, sorsáról. A kutatás során interjúkat is készítettek Lívia még élő egykori társaival. A módszerben rejlő lehetőségekre később visszatérünk. [www.premier.mtv.hu/Hirek/2011/04/18/07/Nyomozas\\_egy\\_lany\\_utan.aspx](http://www.premier.mtv.hu/Hirek/2011/04/18/07/Nyomozas_egy_lany_utan.aspx)

összegyűjtése, rendezése és következtetések levonása lett. A tények szerintük objektíven megismerhetők és teljesen függetlenek a történelem személyétől. Ennek az irányzatnak a legjelentősebb teoretikusa Leopold von Ranke volt. Szerintük a múltat leginkább a korabeli, írott forrásokra alapozva lehet feltárni, ezekből a megfelelő forráskritika alkalmazásával eljuthatunk a pusztá tényekig, ami alapján a történész megírhatja a történelmet.<sup>3</sup>

Ma már többségében másként vélekedünk a történelem és a történész viszonyáról, mert pontosan tudjuk azt, hogy a megismerhető tények közül a történész válogatja ki azokat, amelyeket ő maga fontosnak tart, és azokat saját elgondolásai alapján rendezi és értelmezi. Már 1910-ben Carl Becker amerikai történész egyenesen így fogalmazott: „a történelmi tények a történész számára csak akkortól léteznek, amikor megteremti őket”.<sup>4</sup> Carr szerint a történelem „szakadatlan kölcsönhatás a történész és a tények, soha véget nem érő párbeszéd a múlt és a jelen között.”<sup>5</sup>

A 19. század végén, a 20. század elején más társadalomtudományok, a kulturális antropológia és a néprajz is a szóbeli források felé fordult, és elkezdte gyűjteni az interjúkat.<sup>6</sup> Az oral history módszertanához szükséges technikai eszközök a 20. század közepére tökéletesedtek arra a szintre, hogy hangszalag segítségével sokkal egyszerűbben és gyorsabban tudták rögzíteni az elmondottakat, mint korábban. Ezzel az interjúkészítés és -feldolgozás módszerei is sokat tökéletesedtek. Az 1940-es évekre a módszer elnevezése, az oral history is egyre elterjedtebb lett, az Amerikai Egyesült Államokban 1948-ban felállították az első oral history-archívumot. A módszer egyre népszerűbb lett, számos új megközelítést hozott a történettudományba és más társadalomtudományokba is. Mára az interjúkészítést, mindenekelőtt az életútinterjút a szociológia, a néprajz, a kulturális antropológia és a történettudomány is gyakran alkalmazza, nem kizárólagos forrásként, hanem elsősorban az írott források kiegészítésére, a történetek narratív formába öntéséhez.

A kutatások egyre inkább a hétköznapi történelem, az „átlagember” története felé fordultak, és a közvélemény érdeklődése is ebbe az irányba hatott. A hetvenes években az angolszász országokon kívül is egyre népszerűbbé vált az oral history kutatási módszere. A nyolcvanas években az oral historyt már a múzeumokban<sup>7</sup> és az oktatásban is széleskörűen alkalmazni kezdték.

Annak ellenére, hogy az oral history-források alkalmazása a közelmúlt történetének kutatásában egyre népszerűbb és egyre jelentősebb szerepet kap, említést kell tennünk a módszer nehézségeiről és alkalmazásának sajátosságairól is. Az oral history módszerével gyűjtött információkat is megfelelő forráskritika mellett lehet csak alkalmazni, és lehetőleg több interjúból vagy írott forrásokból is ellenőrizni kell az információk valóságtartalmát. Még problematikusabb az egyéni narrációk értelmezése, az egyén helyzetének, álláspontjának, véleményének a nyomon követése, elemzése. Ennek a legfőbb oka az, hogy az elmondott életút az emlékekre épül, és az egyén emlékei a mindenkori jelen különféle hatásainak függvényében változhatnak, átértelmeződhetnek, új jelentéstartalommal telítődhetnek, tehát az a kollektív, társas környezetben változó és szubjektív. Az egyén saját identitásának megőrzése érdekében gyakran átírja, átértelmezi a múltat, különösen jellemző ez olyan időszakokban, amikor gyakran követik egymást a különféle rendszerek,

3 Vértési: 160.

4 Carr: 11.

5 Carr: 28.

6 Magyarországon Kodály Zoltán és Bartók Béla gyűjtötte ebben az időben a népdalokat.

7 Gyakori fogás a modernebb múzeumokban, hogy különféle történeti események szemtanúit is megszólaltatják és a látogatók fejhallgatóval meghallgathatják az oral history módszerével rögzített visszaemlékezéseket.

berendezkedések változásai.<sup>8</sup> Ez a 20. századi Magyarország történetének egyik legjellemzőbb vonása volt, ugyanis kilenc többé vagy kevésbé radikális változással, váltással számolhatunk. Ugyanakkor megállapíthatjuk, hogy a jó színvonalú, történeti jellegű életútinterjú elkészítése nehéz feladat, komoly módszertani felkészültséget és alapos ismereteket követel, hiszen az interjú egy interakció eredményeként jön létre és az interjúkészítő jó kérdéseire tud az interjúalany alapos, informatív és érdekes válaszokat adni. Tehát míg a történész az írott források esetében felfedezi és elemzi a dokumentumokat, addig az interjúkészítés során maga is részese a források létrehozásának. A történészek az oral historyt a hagyományos írott források kiegészítésére, árnyalására használják napjainkban.

## Az oral history módszer alkalmazásának lehetőségei az oktatásban

Az oral history az elbeszélte történeti források összegyűjtésével, azok tudományos elemzésével, feldolgozásával segít a múlt jobb megismerésében, megértésében, pontosításában. Az oral historyt, véleményünk szerint, a történelem oktatásának különféle szakaszaiban igen jól lehet alkalmazni, természetesen ez eltérő típusú és mélységű feladatokat jelent az egyes korosztályok vonatkozásában. Az iskolás gyermekek és fiatalok elsősorban idősebb családtagjaikkal, rokonaikkal, lakóhelyük ismertebb, jelentősebb személyeivel készíthetnek interjút. Így a módszer elsősorban a családtörténet feltárásában, alaposabb megismerésében és a település történetének feldolgozásában juthat jelentősebb szerephez. Természetesen igen lényeges, hogy a diákokat a korukhoz mérten megfelelően felkészítsük az interjúkészítés fogásaira, sajátosságaira, továbbá azok elemzésére, feldolgozására is. Lényeges a forráskritika helyes alkalmazása, az információk ellenőrzése több, lehetőleg írott forrásból is. Emellett fontos beillesztenünk a témát, az interjú egyes részeit az adott korszak sajátos viszonyaiba is.

Az elbeszélte történelem igen hasznos módszertani és tartalmi lehetőség lehet a történelem oktatásában. Gyáni Gábor egyik írásában kiemelte az orális történelemmel kapcsolatosan azt, hogy „a múlt olyan, az eseménytörténettel egyenértékű olvasatához segíthet hozzá bennünket, amely elsősorban nem a múlt magyarázata, hanem annak megértése szempontjából fontos. Erre a célra viszont jó eszköz az orális történet, sőt erre a célra sokkal alkalmasabb, mint az írott forrásokat hasznosító eseménytörténet-írás.”<sup>9</sup> Tehát a módszer nagyon hasznos lehet abból a szempontból, hogy a gyermekek, a fiatalok könnyebben megértsék egy korszak lényegét, főbb jellemzőit. Ehhez jól lehet hasznosítani a különféle interjúk interneten vagy szakkönyvekben elérhető szövegeit is. Hasonlóan jó források lehetnek az oktatásban az emlékiratok, a naplók, a személyes levelek vagy jegyzőkönyvek, bírósági periratok vallo-másai, mellékelt levelei is. Véleményünk szerint, főként a 19–20. század oktatásában, az érdeklődés fenntartása és a motiválás érdekében érdemes élni a személyes történetekkel, azzal a lehetőséggel, hogy a tanár egyéni sorsok bemutatásával értesse meg az adott kor sajátosságait.

Vértési Lázár megemlíti tanulmányában azt az oral historyt jellemző lényeges szempontot, hogy: „a szubjektív bizonyítékok felhasználásával nem pusztán előbbé próbálja tenni a történelmet, hanem a múlt megismerésének és vizsgálatának lehetőségét a közösség tagjainak kezébe visszahelyezve, élővé kívánja tenni azt a hétköznapi emberek számára, megerősítve őket abban, hogy

8 A témát bővebben tárgyalja Gyáni Gábor több írásában is. L.: *Emlékezés és oral history* című írást az *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése* című kötet 128–145. oldalán.

9 Gyáni: 136.

*e történelemnek maguk is formálói.*<sup>10</sup> Szintén lényeges érv ez az elbeszélte történelem mellett. Így a diákok megérthetik, hogy a történelem nem egy elvont, távoli tudomány, hanem a mindannyiunk által megélt múlt leírásának és megértésének a tudománya, mindannyiunk közös ügye.

Az elbeszélte történelem arra is kiváló eszköz, hogy bebizonyítsa a múlt értelmezésének különféle lehetőségeit. Például könnyen találhatunk ma még olyan interjúalanyokat, akik a szocialista rendszerre pozitívan, és olyanokat is, akik negatívan emlékeznek vissza. Az ilyen interjúk feldolgozásával és értelmezésével megvilágíthatjuk a rendszer előnyös és hátrányos oldalait, és talán a diákokban is több marad meg a korszak jellegzetes vonásairól, mint a hagyományos frontális, eseménytörténet oktatásával.

Az oral history mellett szóló fontos érv lehet az is, hogy a diákok viszonylag egyszerű módon is végezhetnek aktív, feltáró feladatot, középiskolában, felsőoktatásban önálló kutatást is. Szakdolgozatokban, különféle tanulmányi versenyek dolgozataiban kiváló kutatási módszert jelenthet az oral history.<sup>11</sup>

E módszer alkalmazásával a diákok jobban megérthetik nagyszüleik, rokonaik, az idősebb emberek gondolkodásmódját, világnézetét is. Több hallgató megemlítette, hogy az interjú készítése során olyan dolgokat mesélt el neki a nagymamája, a rokona, amit korábban nem említett, és a kapcsolatuk elmélyítésében fontos volt az életútinterjú elkészítése. Másik gyakori tapasztalat a hallgatók részéről, hogy olyan emberi magatartásokkal, életszemlélettel ismerkedtek meg, ami az ő gondolkodásmódjukra is hatással volt, és bizonyos dolgokról megváltozott az álláspontjuk az interjú elkészítésének köszönhetően.<sup>12</sup> Az interjú készítőjének, a diáknak önállóan fel kell vennie a kapcsolatot egy általa ismert vagy kevésbé ismert személlyel, fel kell készülnie az interjúra, meg kell tanulnia az

---

10 Vértési: 172.

11 Például a 2011-es Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyen (OKTV) történelemből egyik pályamunka témának „*A lengyel–magyar kapcsolatok egy fejezete, egy eseménye, egy jelensége, vagy motívuma 1918–1989 között*” adták. Az egyik kecskeméti diák a jakabszállási termelőszövetkezet lengyel kapcsolatát vizsgálta a nyolcvanas években, amikor rendszeresen érkeztek a településre lengyel munkások különféle mezőgazdasági idénymunkákra, s mellette kölcsönösen a kulturális kapcsolatokat is ápolták. A diák a szűkös levéltári források mellett a szövetkezet akkori vezetőivel és a résztvevőkkel interjúkat készített a kapcsolat feltárása érdekében, és igen színvonalas dolgozatot írt a témában, ami jelentősen hozzájárult eredményes szerepléséhez is.

12 Miután megkérdeztük a főiskolás hallgatókat, hogy milyen hozadékaik és nehézségeik voltak az életútinterjú készítésének, sokféle szempontot megfogalmaztak. Az egyik főiskolai hallgató kiemelte, hogy számára azért volt hasznos életútinterjú készíteni, mert: *„rádöbbszenti az embert, hogy milyen nehéz is az életben felnőtként boldogulni, megteremteni azt, amire a családnak szüksége van”*. Egy másik hallgató azt emelte ki, hogy számára az interjú készítését követően világosodott meg, hogy mennyivel könnyebben tud boldogulni az ember, ha tanul, és rájött, hogy *„a környezet, a család milyen sokat tud segíteni az emberen”*. Az egyik hallgató azt emelte ki, hogy az interjúalanya számára nagyon sokat jelentett a vallás, és ez nyitottabbá tette őt is a vallás felé. A következő hallgató így vélekedett: *„nagyon sokat tanultam az interjúalanyomtól, aki egy nagyon kedves szorgos, értelmes asszony, aki elmesélte nekem az ő világát, tanácsokat adott az életről, a házasságról és a gyermeknevelésről. Ez a nő a semmiből küzdötte fel magát, és számomra a legnagyobb tanulság az volt, hogy nem kell úgy születni, hogy már valaki, úgy kell élni és dolgozni, hogy valaki légy.”* Egy hallgató a következő tanulságot írta le: *„egy nálam idősebb ember életfelfogása nagyban megváltoztatta néhány dologban a szemléletem. Rámutatott arra, hogy az életben a céljainkat leginkább tanulással, akaraterővel és kitartással érhetjük el. Bármilyen nehéz helyzetbe legyen is az ember, meg lehet találni a kiutat, a viszonylag jó megoldást.”* Szintén érdekes tapasztalat, hogy általában az interjúalanyok is szívesen fogadják a velük interjú készítő diákokat, mert *„ő is örült neki, hogy valakinek elmesélheti az életét. Másolatot is kért a munkámról, hogy eltehesse magának, és majd annak idején továbbadja az unokáinak, hogy a családfás könyvbe bekerülhessen az ő életútja is.”* Egy másik hallgató azt emelte ki, hogy érdekes volt számára más társadalmi réteg helyzetébe is bepillantást nyerni az interjúkészítés során.

interjúkészítés szabályait, fel kell keresnie egy vagy több alkalommal az interjúalanyt, vele kontaktust kell teremtenie, kialakítania egy olyan bizalmas légkört, amelyben az interjúalany megosztja vele az életének egyes fejezeteit, személyes emlékeit is. Ezek a képességek napjainkban igen fontosak, a televízió, az internet és a mobiltávközlés világában a személyes kontaktusok és azok kialakításának módja a háttérbe szorult.

Jól megérthetik a diákok a forráskritika lényegét is az oral history módszer alkalmazásával, hiszen a különféle történeti eseményekre az egyes személyek másként emlékeznek vissza. Sőt lehet, hogy a fennmaradt írott források is más szemszögből mutatják be az eseményeket. Tehát a fiatalok könnyen megérthetik, hogy az egyes történeti helyzetek megítélése is relatív, az emlékek pedig az idők során változhatnak. A személyes megfigyelőképességünk is korlátozott.

## Történeti ismeretek, családtörténet az alsó tagozaton

A történelem az 5. osztálytól jelenik meg tantárgyként az általános iskolában, amikor a tantervek szerint a tanulók az őskortól kezdve tanulják a történelmet, és 8. osztályra jutnak el a 20. századi eseményekhez. Az „élet közeli” témák, vagyis annak a kornak az eseményei, amiben élünk, amiben még szüleink, nagyszüleink éltek, a történelem tantervek szerint csak 8. osztályban jelennek meg. A történelemtanítás megreformálásáért már évtizedek óta küzdenek a szakemberek, de a tanterv megváltoztatása egyelőre nem várható. Pedig ez azt is eredményezhetné, hogy a történelemtanításunk modernebbé válna, a történelemtudományok mai érdeklődési köréhez közelebb kerülne, és újabb tudományok, mint például a mikrotörténelem, hétköznapi történelem eredményei is érvényesülhetnének a tananyagban. A történelemtanítás másik problémája módszertani jellegű, melynek oka részben a tartalmi követelményekben kereshető. A történelemórákon még mindig túl magas a frontálisan megtartott órák aránya, a projektmunka és az egyéni vagy csoportos kutatási feladatok jobbra hiányoznak. Ennek okát persze értjük: a frontálisan leadott anyag megbízhatóbban visszakérdezhető, hatékonyabbnak tűnik tanár, diák, szülő számára, míg a kutatási feladatoknál az értékelés és az eredmény is sokszor kérdéses marad, hiszen a megszokott módszerekkel (feleltetés, dolgozat) nem ellenőrizhető, hogy a tanuló mit is tanult, illetve hogy az előírt tananyagot elsajátította-e.

Kérdés azonban mindenekelőtt, hogy egyáltalán mikortól kezdve találkozzon a gyermek történelmi ismeretekkel? Mit nevezhetünk történelmi ismeretnek? Úgy véljük, hibás azt gondolni, hogy a gyerekek csak az iskolába lépés után kezdenek történelmet „tanulni”, hiszen a könyvpiacon számos, kisgyermeknek írott, például a középkorral foglalkozó mesekönyv van, a játékboltokban különböző formákban középkori lovagvárakkal találkoznak a gyerekek, melyek történelmi ismereteket is közvetíthetnek. A mindennapi környezetünk is tele van „történelemmel”: az utcanevek és a köztéri szobrok gyakran híres emberek emlékét őrzik, a lakóhelyünk régi épületei a múltra emlékeztetnek bennünket, a televízióban is számtalan olyan játékfilm és műsor van, melyek történelmi eseményeket dolgoznak fel, és bizonyára minden családban előfordul az, hogy az idősebb családtagok a „régidőkkel” összehasonlítják a jelenkort.<sup>13</sup> Ezek olyan lehetőségek a gyermekek számára, amelyek során alkalmuk lehet a múltrol ismereteket szerezni, s fokozatosan kialakulhat bennük egyfajta hétköznapi „történelmi tudat”, melyben – egyelőre – helyes és helytelen

13 Ugyanakkor a mai gyerekek, akik nem nagycsaládban, 3-4 generációs családban nőnek fel, éppen a történelemtanulás spontán formájától esnek el: nem hallhatják a nagyszülők, dédszülők elbeszéléseit, történeteit.

elképzelések, magyarázatok, előítéletek és érzések keverednek.<sup>14</sup> Ettől a spontán, heteknapra történelmi ismeretszerzéstől természetesen meg kell különböztetnünk az iskolai történelemtanulást, mely egy célirányos, tudatos és irányított folyamat.

A történelmi témák alsó tagozaton való feldolgozása során tekintettel kell lennünk arra, hogy a célokat, tartalmakat és módszereket a gyermekek életkorának megfelelően válasszuk meg. Von Reeken<sup>15</sup> szerint a következőkre kell tekintettel lennünk: ebben az életkorban (7–9 éveseknél) még hiányoznak azok a szociális tapasztalatok, melyek a jelenből egy elmúlt, másfajta kultúrába való perspektívaváltáshoz szükségesek lennének. S annak ellenére, hogy a gyerekek ebben az életkorban szerzett tapasztalatai is egyre gazdagabbak lesznek, még idegen számukra a felnőttek érzelmi világa, vagy akár a politikai, társadalmi, gazdasági folyamatok. Az absztrakt fogalmak és viszonyok ekkor még többnyire befogadhatatlanok a gyermek számára, viszont a történelemben sok mindent csak absztrakció által érthetünk meg. Ebben az életkorban a fogalomalkotás a látott és átélt tapasztalatokra támaszkodik – s mivel a „történelem” nem látható, fontos az, hogy megfelelő módszerekkel és a tartalmak megfelelő kiválasztásával próbáljuk meg azt befogadhatóvá tenni a gyerekek számára.

A történelemtanítás miéértjéről gondolkodva Knausz Imre a történelmi ismereteknek a közösségi identitás kialakulásában betöltött szerepére hívja fel a figyelmet: *„Miért része a művelt beszédnek a történelemre való utalás, az emlékezés? A feleletet keresve először a közösségi identitásról kell elgondolkoznunk. Egyéni emlékeinken túl közösségi emlékeink is vannak, amelyek túlmutatnak létezésünk tér- és időbeli korlátain. Ezek legelemibb formája a családi legendárium. Kevés család tud megenni a nagypapáról, dédanyáról, szerencsés esetben még távolabbi ősekről szóló emlékek időről időre történő felidézése nélkül. [...] Az emlékek felidézése a közösség – adott esetben a család – összetartozásának tudatát erősíti. Akinek fontos a családi emlékek összegyűjtése, felidézése, továbbadása, az valamilyen mértékben azonosul a családdal, és az is fontos neki, hogy a közösség a jövőben is fennmaradjon.”*<sup>16</sup>

Jelen tanulmányban – Knausz Imre imént idézett soraihoz kapcsolódva – az *oral history* általános iskolai alkalmazásáról és ennek tapasztalatairól szólnunk. A módszert 3–8. osztályos gyerekeknek „adtuk a kezébe”, akik a saját családjuk történetéről, a nagyszülők életútjáról készítettek interjúkat és foglalták azt össze egy fogalmazás formájában.

Ezt megelőzően azonban szükségesnek tűnik áttekinteni, hogy az alsó tagozaton, ahol történelem tantárgy még nincs, hogyan jelennek meg a történelmi és társadalmi ismeretek. A Nemzeti Alaptantervben az egyes iskolai tantárgyak ún. műveltség-területekhez vannak rendelve, melyek átfogó igénnyel meghatározzák a tanítási tartalmakat és célokat. Alsó tagozaton az *Ember és társadalom* műveltségi terület témánkhoz szorosan kapcsolódó követelményeit, fejlesztési feladatait és témáit<sup>17</sup> a következőkben foglalhatjuk össze. Egyrészt feladat, hogy a tanulók ismereteket szerezzenek személyes beszélgetésekből, tárgyak, épületek, képek közvetlen megfigyeléséből, hallott és olvasott elbeszélő szövegekből, valamint hogy emberi magatartásformákat és élethelyzeteket figyeljenek meg. Fejleszteni kell a tanulók kritikai gondolkodását, feltevések megfogalmazását igaz történetek szereplői cselekedeteinek, viselkedésének mozgatórugóiról. Gyakorolni kell a tanulókkal a cselekvés és annak következménye közötti kapcsolat felismerését, valamint önálló vélemény megfogalmazását eseményekről, jelenségekről és személyekről, érvek gyűjtését a saját vélemény alátámasztására. A kommunikációs képességek fejlesztése nyomán a gyerekek tudjanak

14 A „történelmi tudat” kialakulásáról és összetevőiről von Reeken ír részletesen.

15 Dietmar von Reeken: 24–25.

16 Knausz Imre 2001a: 12.

17 <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatás/archivum/ember-társadalom>, 2011. március 13.

beszélgetni, vitázni egy-egy emberismereti, társadalmi, történelmi témáról, és tudják értethetően megfogalmazni saját véleményüket, szóban beszámolni a saját tapasztalataikról, gyűjtőmunkával szerzett ismereteikről. A térben-időben tájékozódás elősegítésére fejleszteni kell a viszonyítások gyakorlását (előbb, később, ugyanakkor, most, régebben, nagyon régen), események, jelenségek, tárgyak, személyek időrendbe állítását.

A tartalom kulcselemei a következők: a tanulóknak alkalmat kell adni arra, hogy egy-egy magyar vagy külföldi híres ember (pl. *művész, felfedező, feltaláló, tudós, szent, uralkodó, politikus*) életével, tevékenységével, jellemvonásaival megismerkedjenek, és ennek kapcsán azt is felismerjék, hogy az emberek régen másként éltek és másként gondolkodtak, mint ma; továbbá, hogy megismerkedjenek néhány helyi hagyománnyal, néhány történettel a lakóhely múltjából, továbbá a környék, a lakóhely természeti értékeivel és néhány magyar, nemzeti és etnikai kisebbségi népszokással, a hagyományos mesterségekkel. A tanulókat ösztönözni kell arra, hogy választ keressenek olyan kérdésekre, mint például melyek a saját tulajdonságai? Miben különbözik másoktól? Mit jelent az, hogy magyarok (vagy más nemzetiségűek) vagyunk?

Már ebből a kivonatból is látható, hogy a célkitűzések igen átfogóak és igényesek. Az ismeretek nyújtásán túl a pedagógusnak és az iskolának fejlesztenie kell a társadalmi érzékenységet, a hazaszeretetet, s kritikus, kreatív tanulókat kell formálnia.

Az alsó tagozaton több tantárgyban is megjelennek történelmi és társadalmi ismeretek, melyek közül elsősorban a környezetismeretet és a magyart kell említenünk. Olvasásórán az olvasókönyvben található szövegek alkalmat nyújtanak a történelmi ismeretek tanítására, a hangos és néma olvasás szöveganyagai bemutatnak hagyományokat, ünnepeket és szokásokat, a gyerekek családi, baráti kapcsolatait bemutató szövegek segíthetik a személyiségfejlesztést. A nemzettudat kialakulását, az idő- és térszemlélet erősödését a magyar történelem jelentős eseményeinek és személyeinek bemutatása szolgálja.<sup>18</sup>

A környezetismeret tantárgy célja, hogy felkeltse az érdeklődést a tanulóknál a környezetük iránt. A tantárgy tananyagát több műveltségi terület határozza meg. A fentebb említett Ember és társadalom műveltségi területen kívül a legnagyobb részterületet a természetismeret témakör alkotja („Ember a természetben” műveltségi terület). Vagyis, a környezetismeret ugyan egy komplex tantárgy, de – röviden szólva – célja elsősorban a természettudományos gondolkodásmód megalapozása és a felső tagozatos földrajz és természettudományos tantárgyak (fizika, biológia, kémia) előkészítése.<sup>19</sup> A társadalmi ismeretek témakör a környezetismereten belül többnyire a *lakóhely ismerete*, illetve az *országismeret* fejezetekben szerepel.

Első osztályban az iskola környezetével, a saját lakóhely jellegzetességeivel és nevezetes épületeivel, a lakóhely népszokásaival és hagyományaival ismerkednek a tanulók. Második osztályban a lakóhely történetével, népviseletével, a régi foglalkozásokkal foglalkoznak a gyerekek, és megjelenhetnek a különböző fejlesztési tevékenységek, úgymint a múzeumlátogatás, és történetek, mondák, játékok, helyi hagyományok gyűjtése, melyek segítségével a gyerekek felkutathatják a lakosság mai és korábbi életét, a helyi hagyományokat. Harmadik osztályban földrajzilag kitér a kép: az ország különböző vidékei, a főváros, Magyarország nevezetességei és kulturális értékei is a témák között szerepelnek. Negyedik osztályban pedig egyrészt magyarországi településformákkal, népcsoportokkal,

---

18 NAT 2003.

19 A NAT-ban nagyon igényesen megfogalmazott célkitűzések elérése óriási feladatot jelenthet a pedagógusoknak, hiszen a heti óraszám 1–2. osztályban 1 óra/hét, 3. osztályban 1,5 óra/hét, 4. osztályban 2 óra/hét. Ezt ellensúlyozhatja az a tény, hogy az osztálytanító az itt előírt tartalmakat más általa tanított tantárgyakban is megjelentetheti.



kisebbségekkel, másrészt az országhatáron túl élő magyarok kultúrájával ismerkednek a tanulók. Itt a javasolt tevékenységek között megtaláljuk a régi fényképek gyűjtését, történelmi jelentőségű helyszínek felkeresését, a lakóhely múltjának és hagyományainak megismerését.

Ötödik osztályban már megjelenik a történelem tantárgy, de mellette továbbra is adott a lehetőség a magyarórákon is, hogy a pedagógus történelmi ismereteket közvetítsen a tantervi tartalmakkal harmonizálva.

## Néhány példa az oral history felhasználására az általános iskola különböző évfolyamaiban

### Családfakutatás a 3–4. osztályban

A projekt témája egy kecskeméti és két kisebb falusi általános iskola diákjai számára családfa- és családtörténet-kutatás volt. A gyerekeknek az előkészítés után nagyszülővel, dédszülővel kellett interjú készíteniük, melynek során legfőképpen az interjúalany gyermekkoráról kellett információkat gyűjteni. Az interjú anyagát fogalmazásként kellett megírni.

A projekt célja elsősorban a történelmi ismeretek (meg)szerzése és a generációk közötti kommunikáció erősítése volt. Továbbá annak tudatosítása, hogy a történelem az egyes emberek élettörténeteiből áll, és hogy a történelmi ismeretek forrása akár a saját nagyszülő is lehet. Emellett cél volt a rendszerezési, a kommunikációs képességek fejlesztése, az időbeli tájékozódás fejlesztése, a rokonsági fokok, megnevezések tisztázása (keresztszülő, unokatestvér, unokaöcs, unokahúg, nagynéni, nagybácsi, sógor, sógornő, anyós, após, esetleg nász, koma), a nyelvi kifejezőképesség fejlesztése.

A projekt előkészítéseként a pedagógus először is tájékoztatta a szülőket a tervezett feladatról. Órán a tanulók megismerkedtek a családfakészítés alapjaival és maguktól kiindulva megrajzolták az egyszerű családfájukat: ábrázolták a testvéreiket, a szülőket, nagyszülőket, esetleg szülők testvéreit. Ehhez eszközként lehetett használni az osztályteremben található szemléltetőeszközöket (uralkodóházak családfája), ha ilyen nem volt, akkor a pedagógus a táblára rajzolt egy példát. Otthoni feladat volt ennek a családfának a kiegészítése és a következő adatok begyűjtése: a családtagok születési éve (elhunyt családtagok esetében a halálozási éve is), foglalkozása, lakóhelye.

Formailag a gyerekek elsősorban a fa alakú családfákra voltak fogékonyak, amelyet gyakran ágakkal, gyökerekkel, felhőkkel, nappal, virágokkal együtt ábrázoltak. Az elhunyt hozzátartozókat a gyökerek szintjén tüntették fel, vagy lehulló falevelekre írták a nevüket.

Az előkészítés során a gyerekek a pedagógus irányításával beszélgettek arról, hogy mi is lehet érdekes számukra a nagyszülők életéből, mit kérdeznének meg egy beszélgetés során. Az „interjú” témája az interjúalany fiatalkora volt, elsősorban a gyerekkora, ifjúkora és foglalkozása. Az interjút többnyire a következő kérdések irányították: mire emlékszik a gyermekkorából? Mit csinált, amikor hazament az iskolából? Milyen munkákat végzett gyerekként? Mit játszottak a gyerekek régen? Mit tanult, mi volt a szakmája, mikor kezdett dolgozni, hol dolgozott, mit szeretett/mit nem szeretett a munkájában?

A gyerekek az összegyűjtött kérdések segítségével készítették el az interjút a kiválasztott nagyszülővel, és az összegyűjtött válaszokból fogalmazást írtak. Az egyik iskolában a gyerekek kis „könyvecskét” készítettek a témáról, amelynek oldalait rajz, fénykép és

szöveg töltötte meg. A szöveget úgy tagolták a gyerekek, hogy egy oldalra egy kérdésre adott választ írtak. Azt is meg kell említeni, hogy a fogalmazás és „könyvecskeírás” a gyakorlatban többször úgy történhetett, hogy a szülők, nagyszülők besegítettek – erre következtethetünk adott esetben a szövegek nyelvi megformálásából, a magas fokú szövegkohézióból.

A gyerekek a feladat elvégzése után lelkesen mesélték egymásnak és a tanítónőknek az élményeiket. A feladat nemcsak a gyerekeket lelkesítette, hanem a többi résztvevőt is: szülőket, nagyszülőket, akik a családfák elkészítésében és a családtörténet rekonstruálásában közreműködtek. Az osztálybeli közös megbeszéléskor mindenki elmesélhette élményeit, megmutathatta a családfáját, a fotókat, a nagyszülők régi iskolai értesítőjét és egyéb dokumentumokat. Ez olyan közös élmény volt, melyben a gyenge tanulmányi eredményű tanulók is örömmel és oldottan nyilvánultak meg.

A feldolgozás szempontjai lehetnek a különböző keresztnemek, foglalkozások, lakóhelyek összegyűjtése, gyermekmunkák, gyerekjátékok összevetése, lakóhelyek térképen való elhelyezése, a születési évek számegyenesen való feltüntetése.

A projekt értékelése minden osztálynál kérdőíves és interjú formájában történt meg. A részt vevő tanulók a feladat után egy hat nyitott kérdésből álló kérdőívet válaszoltak meg, melyben olyan kérdések voltak, mint: miért volt jó a nagyszülővel beszélgetni, mit szeretne mindenképpen elmondani az osztálytársainak, mi volt érdekes, mit nem értett, mi az, ami másképp jobb lett volna. A tanítók benyomásait egy személyes beszélgetés során igyekeztünk leszűrni.

A legfontosabb tanulságot a gyerekektől és a pedagógusoktól érkező visszajelzések alkotják. A gyerekek többnyire megjegyezték, hogy örültek, hogy beszélgethettek a nagymamájukkal/nagypapájukkal, és jobb lett volna, ha még többet lehetek volna együtt. A fogalmazásokban többnyire pozitív érzelmekről olvashatunk: *„A nagypapám nagyon jószívű volt. Mert mesélt nekem a kicsikoromról, hogy milyen jó voltam kicsinek, hogy jól viselkedtem. És ez nekem nagyon jólesett, hogy ilyen jót mondott a papám nekem, mert ez engem meglepett. És vártam, hogy az osztályomnak el tudjam mondani, hogy milyen jó volt, hogy a papám le tudott velem ülni egy pár percet beszélgetni.”* (Misi, 3. oszt.)

A gyerekek többnyire azért tartották jónak, hogy beszélgettek a nagyszülővel, mert így megismerhették a rokonaikat (ez volt a leggyakoribb válasz), mert jó volt visszaemlékezni (ez volt a második leggyakoribb válasz), és mert sok mindent megtudtak a családjukról, rokonaikról, a család múltjáról. A *„Jobb lett volna, ha...”* kezdetű mondatoknál a gyerekek többsége azt sajnálja, hogy nem ismerhette valamelyik már elhunyt rokonát. Gyakori válasz volt, hogy jobb lett volna, ha a mama/papa többet mesélhetett volna. A válaszok nagy része a nagyszülőtől hallottakra reagál, egy elhangzott témát említ, pl. jobb lett volna, ha több pénze lett volna a mamának / gyerekkorában nem kellett volna annyit dolgoznia / a mamám jobb szakmát választ.

A *„Megtudtam, hogy...”*, az *„Érdekes volt, hogy...”* és *„Azt mindenképpen szeretném elmondani az osztálytársaimnak, hogy...”* kezdetű mondatok befejezésénél általában a fogalmazás egy-egy részlete bukkan fel. Tehát a válaszokat gyakran az interjú kérdései irányították. Ezek azért különösen érdekeseek, mert éppen azt mutatják, amit a gyerekek a legérdekesebbnek, legmelegleplebbnek találtak a beszélgetésben. A legtöbb válaszban a munka téma fordul elő. Ilyenek például: *„szeretett dolgozni”, „a mamám már kicsi, 6-7 éves kora óta ő főzött”, „a mamám nagykorában nem az lett, ami akart lenni”, „régén a gyerekek is dolgoztak otthon”, „betanított munkások voltak”, „régén a gyerekeket be lehetett vinni a munkahelyre”, „a dédmama a konzervgyárban dolgozott”, „sokmindenki kertész vagy földműves volt a családban”, „apa katona volt”.*

Többször előfordul a válaszok között az, hogy a gyerekek meglepődtek azon, hogy a keresztnevek apáról fiúra és anyáról lányra öröklődtek a családban, illetve hogy ismétlődtek is („sok Zoltán, Béla, Imre, Györgyi név”). Számukra szokatlan, „régies” nevek fordultak elő a családjukban.

Gyakori az is, hogy a gyerekek érdekeségeket ismételnek meg, családi anekdotákra emlékeznek a válaszaikban, mint pl. „a dédpapa nagy hős volt és sokat sportolt”, „anya régen hegyet mászott”, „volt egyszer egy taxissztrájk”.

Néhány esetben pedig a régi életmódra utaló válaszokat kaptunk, mint például: „akkor, amikor a mamám élt, nem volt tv”, „tanyán laktak”.

A „Nem értettem, hogy...” kezdetű mondat befejezésénél pedig az is kiderült, hogy mivel lenne még érdemes foglalkozni a következőkben, mi az, ami a gyerekekben kérdésként maradt. Ilyen például a gyerekkortörténet néhány kérdése, elsősorban a gyermekmunka és a gyermekek szabadságfoka régen (pl. a fentebb említett pályaválasztás tekintetében), a technikatörténet (egyes termékek régen voltak – ma nincsenek, mások ma vannak, de korábban nem léteztek). Nem értették, mi az a betanított és a „háttébé” munka, hogy ki nekik a dédimama és dédipapa, ki az ükmama és ükpapa, vagy hogy mit jelent a fillér.

## Az iskoláztatás történeti változásainak vizsgálata az 5–6. osztályosok körében

Az 5. és 6. osztályosok feladatának előkészítésekor is hangsúlyt fektettünk arra, hogy a pedagógus a témát megfelelően bevezesse az osztályokban. Az interjúkészítés előtti órán beszélgettek az iskolai életről azzal a céllal, hogy a gyerekekben legyen érdeklődés a nagyszülők iskolai éveiről, legyenek kérdéseik, amire válaszokat keresnek. Másik célja az eddigi ismeretek felélesztése volt. A pedagógusok kaptak tőlünk egy kérdéssort, melynek segítségével ők maguk is tudták irányítani a gyerekek érdeklődését.

Ezekben az osztályokban is kértük a családfelelőseit (a családtagok születési/halálozási évének, foglalkozásának és lakóhelyének megjelölésével) és a témához kapcsolódó dokumentumok gyűjtését (iskolai értesítő, tablókép, bizonyítvány).

Az interjú témája a nagyszülő *iskolai élményei* voltak, tulajdonképpen a nagyszülők gyerekkora. Az interjúból készült fogalmazások arra engednek következtetni, hogy a gyerekek nem (csak) saját kérdéseikre keresték a választ, hanem a mi kérdéssorunkat is igyekeztek végigkérdezni a nagyszülőktől. Ezek a kérdések a következők voltak:

– *Iskolai infrastruktúra* (világítás, fűtés, berendezés, szemléltetés stb. Például kellett-e télen tüzelőt vinni az iskolába?).

– *Iskolai élet* (Osztott vagy osztatlan osztályba jártak-e? Mit szerettek, és mit nem szeretett az iskolában? Milyen volt a tanító(nő)? Milyen büntetések voltak az iskolában? Mit játszottak a szünetekben? Hány osztály volt az iskolában? Hányan voltak az osztályban? Kellett-e a tanítónak valamiben – kerti vagy háztartási munkában – segíteni?).

– *Iskola és család* (Mit csinált iskolaidő után, ha hazament? Milyen feladatai voltak még otthon? Ezek mennyiben korlátozták az iskolai eredményeiben? Mit vittek enni az iskolába?).

– *Iskoláztatás* (Mikor kezdett iskolába járni, hol járt iskolába? Hol tanult tovább az általános iskola után?).

– *Mire emlékszik szívesen az iskolai évekből?*

Szinte minden tanuló használta a fentebbi kérdőívet, így a fogalmazások témái és a válaszok is strukturáltak. A pedagógus könnyű helyzetben volt az értékelésükkor. A gyerekek által kitöltött kérdőívek a következőket tükrözik:

Többször azért volt jó, hogy beszélgettek a nagyszülőkkel, mert „*megtudtam, milyen volt a régi iskola*”, illetve „*sokat megtudtam a régi iskolai szokásokról*”. Gyakori válasz volt még, hogy „*jó időtöltés volt*”, „*jó volt visszaemlékezni*”, „*megismerte a nagymama múltját, gyerekkorát*.” Nem erre a kérdésre adott válasz volt, de ide kapcsolódik, hogy a gyerekek közül többen érdekesnek tartották a feladatot, és örültek, hogy nem anyával vagy apával kellett megcsinálni, hanem a nagyszülőkkel, azt is megjegyezték, hogy jó lenne, ha máskor is lenne ilyen feladat.

A „*Megtudtam, hogy...*”, az „*Érdekes volt, hogy...*” és az „*Azt mindenképpen szeretném elmondani az osztálytársaimnak, hogy...*” kezdetű mondatok befejezésénél többször a fogalmazásból ragadtak ki érdekességeket, amelyek számunkra idegenek, például a szombati iskolába járás, a tanárok szigorúsága, az iskolai büntetések, a gyerekek iskolai felszerelése, a kisdobosok és úttörők világa, vagy hogy a tantárgyaknak régen más neve volt (számtan, élővilág).

Nagyon érdekes volt az is, hogy a „*Nem értettem, hogy...*” kezdetű mondatokra milyen válaszok születtek. Ezek egy része ismerethiányra utal („*miért volt kötelező oroszul tanulni?*”, „*az egyes miért volt jó jegy?*”, „*régen hogy tudták a tábla mögé állítani a mamámat?*”), másik részük pedig inkább az életmód- és értékváltozással összefüggő értetlenségből fakad, mint például: „*miért volt külön lány és fiúosztály?*”, „*miért járt körmös, ha hiányzott a házi?*”, „*miért volt sok munkája még házi feladat után?*”, „*miért nem játszhatott iskola után?*”, „*miért verték a tanárok a gyerekeket?*”

Arra a kérdésre, hogy mi lett volna jobb másképpen a régi iskolában, a gyerekek többsége az iskolai büntetéseket írta bele a válaszába. Jobb lett volna szerintük, ha nem lett volna régen körmös és pofon, vagy csak öt napot kellett volna iskolába menni hetente. Úgy tűnik, a témának ez a része lepte meg és rázta meg őket a leginkább.

## Családfakutatás és életútinterjú a 7–8. osztályosok körében

Ezekben az osztályokban a célunk a rendszerezési és a kommunikációs képességek fejlesztése, az időbeli tájékozódás fejlesztése és az ok-okozati összefüggések feltárása volt. Az interjúkészítést megelőzően – a fentebb bemutatottakhoz hasonlóan – a tanulók elkészítették a családfájukat (órán, majd szülők segítségével kiegészíthették), tisztázták a rokonsági fokokat, rokoni megnevezéseket. Az előkészítési szakaszban a pedagógus felolvasott egy életútinterjút, vagy annak részleteit.

A feladat az volt, hogy a tanulók készítsenek egy nagyszülővel vagy dédszüülővel életútinterjút, melynek célja az interjúalany fiatalkoráról, a munkába állásig terjedő életrajzi információkat gyűjteni, és azt 3–5 oldalas fogalmazásként leírni. A pedagógusi segédanyagban itt is megadtunk lehetséges kérdéseket (Mesélje el, hol nőtt fel, meséljen a szüleiéről, hol laktak, mit csináltak, mi volt a foglalkozásuk, hogyan nevelték. Volt-e testvére, nagy rokonság? Összejártak-e a rokonok névnapokon, közös munkákra? Hová járt iskolába, mit csinált iskola után, milyen szakmát tanult, hol kezdett dolgozni? Járt-e fiatalkorában bálba, szórakozni?), de a beérkezett fogalmazások többször nem ezeket követték, hanem az interjúalany által strukturált szövegek voltak.

A tanulók által összegyűjtött anyag sokféle értelmezési, feldolgozási lehetőséget rejtett magában. A hallottakat össze lehetett rendezni időben (évtizedenként vagy jelentős politikai eseményekhez kapcsolódóan), témánként (életmódra, munkahelyre, akkori erkölcsre, stb. vonatkozó információk). Az interjúalanyok életkora 45 és 75 év között mozgott, tehát volt köztük a II. világháború előtt és után született személy is, ami önmagában is érdekes lehetett az elemzés.

A beérkezett anyag tehát tematikájában színes, nagy időtartamot ölel fel, és a gyerekek hozzáállását tekintve is vegyes. Ez talán a legfeltűnőbb: a 8. osztályosok közül többeknek terhes volt, és nem tetszett ez a feladat, a nagyszülőkkel és a múltjukkal szembeni tiszteletlenség érződik több visszajelzésben. Természetesen a válaszokban megjelenik az is, hogy a gyerekek sok újat hallottak a II. világháborúról, a nagypapa hadifogságáról, a család nélkülözéséről, éhezésekről, és hogy nem értik, hogy „az oroszok miért voltak olyan tudatlanok”.

## Összegzés

Összességében megállapíthatjuk, hogy a gyerekek különböző korosztályait rendkívül foglalkoztatja a munka világa<sup>20</sup>, melynek természetesen több oka is lehet. Egyrészt látják, hogy a szülők, nagyszülők dolgoznak, másrészt ők is arra készülnek, arra készítik fel őket, hogy tanulmányaikat követően ők is dolgozzanak. Megélik a munkanélküliséget és annak kísérőjelenségeit is, a nemek közötti munkamegosztást, munka által született termékekkel találkozhatnak, észlelik az elvégzett munka és az érte járó fizetség, jutalom közötti összefüggéseket, melyek gyakran össze is zavarják őket. Konfrontálódnak azzal, hogy a munka értéktelen is lehet, de azt is hallhatják, hogy „a munka nemesít.” A téma iskolai feldolgozása, megbeszélése tehát kisgyermekkortól fontos lenne, hiszen ez nemcsak a társadalmi valóságnak, hanem a gyermeki világnak is egyik központi részét képezi.

Knausz Imre a helytörténeti feladatokat a mélységelvű tananyag-elrendezés jellegzetes példájaként említi, nyilvánvalóan ez az imént bemutatott családtörténeti kutatómunka is oda tartozik. A mélységelvűség azt jelenti, hogy a „mindenből egy kicsit” elvvel ellentétben (ez a szélességelvű tananyag-elrendezés) egy témát kell minél alaposabban feldolgozni, mert így válhat lehetővé annak megértése. „A tananyag végső üzenetét itt nem az egész, hanem a résztema hordozza.”<sup>21</sup> Aki tehát lassabban jár, messzebbre ér, még ha ez a tudás nem is mérhető tesztekkel.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a jelenlegi történelemoktatás tananyag- és tankönyvcentrikus tanítása mellett szükség lenne a személyes és lokális múltmegismerésre is, és nagyobb hangsúlyt kellene fektetni azokra a területekre, amit az országos és helyi tantervek megengednének.<sup>22</sup> Ebben a munkában jelentős módszertani segítséget nyújthat az elbeszélte történelem gyűjtése és elemzése. A gyermekek, fiatalok saját „kutatómunkájuk” segítségével gyűjthetnek információkat és érthetik meg alaposabban az elmúlt idők jellegzetességeit és azt, hogy mindannyian a történelem, a múlt részesei vagyunk és ők is azok lesznek.

20 Vö: Dietmar von Reeken: 55, illetve Klaus Bergmann.

21 Knausz Imre 2001b: 48.

22 Több tanítóképzős hallgató szakdolgozatában vizsgálta azt, hogy miként jelenik meg a helytörténet az egyes általános iskolák oktatásában. A kép igen elszomorító, ugyanis a helyi tanterv szerint erre minden évfolyamon hangsúlyt kellene fektetni. Míg alsó tagozatban megjelenik némi helyismeret az oktatásban, a felső tagozaton arra hivatkozva, hogy sok a tananyag, gyakorlatilag alig vagy egyáltalán nem foglalkoznak a pedagógusok a család- és helytörténettel. Nem használják ki az ebben rejlő oktatási, motivációs, módszertani lehetőségeket.

## Felhasznált irodalom:

- BERGMANN Klaus 1990: *Arbeit*. In: *Geschichte lernen*. 13/1990. 16–23.
- E. H. CARR 1995: *Mi a történelem?* Osiris Kiadó, Budapest
- GYÁNI Gábor 2000: *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Napvilág Kiadó, Budapest
- KNAUSZ Imre 2001a: *Miért tanítunk történelmet?* In: Knausz Imre (szerk.): *Az évszámokon innen és túl. Megújuló történelemtanítás*. 11–23.
- KNAUSZ Imre 2001b: *Kiknek tanítunk történelmet?* In: Knausz Imre (szerk.): *Az évszámokon innen és túl. Megújuló történelemtanítás*. 24–42.
- KNAUSZ Imre 2001c: Radnainé Szendrei Julianna (szerk.): *Ezredforduló, műveltségkép, kisgyermekkorai nevelés*. Budapest, 2001, Trezor Kiadó, 252–255.
- NAT 2003
- TUDOR Ruth: *Nők a XX. században*. [www.altusoft.com/history/ruthtudor/5.html](http://www.altusoft.com/history/ruthtudor/5.html)
- STRADLING Bob: *A huszadik századi európai történelem tanítása*. [www.altusoft.com/history/bobstradling/15.html](http://www.altusoft.com/history/bobstradling/15.html)
- VÉRTESI Lázár 2004: *Oral history. A szentanúként elbeszélte történelem lehetőségei*. *Aetas*, 2004/1., 158–172.
- VON REEKEN Dietmar 2011: *Historisches Lernen im Sachunterricht*. Baltmannsweiler <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/archivum/ember-tarsadalom>, 2011. március 13.

---

Tájékoztatjuk Kedves Olvasóinkat, hogy a mostani összeállításunkhoz érkezett további írásokat következő számainkban folyamatosan közöljük. (A Szerk.)

E számunkat nyomta és kötötte az AS-Nyomda Kft. Szilády Üzem



6000 Kecskemét, Mindszenti krt. 63.  
Tel.: +36 76 481 401; Fax: +36 76 481 204  
E-mail: [szilady@axelspringer.hu](mailto:szilady@axelspringer.hu)  
[www.as-nyomda.hu](http://www.as-nyomda.hu); [www.szilady.hu](http://www.szilady.hu)

Folyóiratunk megjelentetését a Nemzeti Kulturális Alap



támogatja.