

A MAGYAR TÖRTÉNELMI ESEMÉNYEK, KORSZAKOK MEGÍTÉLÉSE 7. ÉS 11. ÉVFOLYAMOS TANULÓK KÖRÉBEN VÉGZETT KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI ALAPJÁN

Kinyó László

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

Tanulmányunkban – a szociális reprezentáció narratív szemléletmódja valamint az oktatáskutatás történelmi gondolkodással és fogalmi fejlődéssel foglalkozó irányzatainak integrálásával – 7. és 11. évfolyamos tanulók történelmi gondolkodása egyes jellegzetességeinek feltárására, valamint a diákok nemzeti történelmi eseményekkel kapcsolatos oki magyarázatainak elemzésére vállalkozunk egy 2005 novemberében végzett tájékoztató jellegű kérdőíves felmérés eredményei alapján. Vizsgálatunkban feltérképeztük, hogy (1) a tanulók történelmükből mely eseményeket tartják leginkább pozitívnak és negatívnak; (2) miért; (3) a válaszokban és indoklásokban kimutatható-e különbség életkorok szerint; (4) van-e összefüggés a kollektív narratívumok ismerete között és aközött, hogy a kérdőíven a tanulók nem jelöltek meg eseményt, alapvetően hibás választ adtak, vagy a kérdéshez illeszkedő megfelelő választ adtak.

A tájékoztató kutatás során feltárt eseménykategóriákat és az eseményválasztást alátámasztó indoklástípusokat egy közeljövőben végzendő összetett kutatás alapjaihoz kívánjuk felhasználni, melynek céljai az érzelmetli nemzeti történelmi események és az egyetemes történelmi események elsajátításának sajátosságaival kapcsolatos kérdések megválaszolására, valamint az eseményspecifikus történelmi gondolkodás esetleges fejlesztési feladatainak meghatározására irányulnak.

A kutatás elméleti háttere

Narratív szemléletmód

A kutatásunk elméleti keretét képező, *Bruner* (1986) munkássága nyomán meghatározó irányzattá vált narratív paradigmával kapcsolatos nemzetközi pszichológiai és pedagógiai kutatások eredményei az elmúlt években rámutattak arra, hogy a terület jelentős kutatási potenciált rejt magában, és a szemléletmód alkalmazásával számos új összefüggés feltárására nyílnak lehetőségek. A narratív megközelítés szakirodalmi hátteréről, a nemzetközi pedagógiai és pszichológiai kutatások eredményeiről, valamint a területhez kapcsolt

lódó csekély számú magyarországi pedagógiai kutatásokról részletes áttekintést adtunk a közelmúltban megjelent tanulmányunkban (Kinyó, 2005). A szakirodalmi háttér bemutatását ezért a továbbiakban mindössze az elméleti és empirikus kutatások neveléstudományi jellegű konzekvenciáinak jelzésére korlátozzuk, s csupán a tájékozódó kutatás kontextusteremtéséhez és az elemzések alapjaihoz nélkülözhetetlen megállapításokat mutatjuk be. A narratívákkal kapcsolatos kutatások pedagógiai jellegű következtetései főként a társadalomtudományok tanításának kérdéseit (Csapó, 2002; László, 1999), a nemzeti identitás formálódásának–formálásának lehetőségeit (Barton, 2001; Bruner, 1996/2004; Pataki, 1997; Szébenyi és Vass, 2002; Wertsch, 2000), valamint a narratív készség fejlődésének és fejlesztésének kérdéskörét érintik (Bruner, Feldman, Kalmar és Renderer, 1993; McKeough és Genereux, 2003; Minami, 2001).

Kérdőíves vizsgálatunk elméleti háttere szempontjából jelentős eredménynek számít, hogy a szociális reprezentáció narratív szemléletmódja keretében Reicher és Hopkins (2001) vetették fel, majd igazolták azt a hipotézist, hogy egyes események jelentőségét különböző életkorú vagy társadalmi helyzetű egyének eltérően ítélik meg – az események okaira eltérő magyarázatot adhatnak –, azaz a narratívák közmegegyezésen alapuló jelentése megkérdőjelezhetővé válhat. Az egyes narratívák megítélésében László (2005) az adott csoport által képviselt értékek és az eseményre vonatkozó ismeretek szerepét emeli ki, s az események reprezentációjának három lehetséges formáját különbözteti meg:

- *polemikus reprezentációk* (az elbeszélésekkel kapcsolatban a csoportok versengő álláspontokat alakítanak ki);
- *emancipált reprezentációk* (az egyes csoportok reprezentációi bizonyos szempontok alapján illeszkednek egymáshoz);
- *hegemonikus reprezentációk* (a narratíva megítélésében társadalmi konszenzus tapasztalható).

Álláspontunk szerint a szociális reprezentáció narratív szemléletmódja és az oktatás-kutatás közötti kapcsolat megteremtésének egyik lehetséges módja, ha megvizsgáljuk, vajon hogyan érvényesülnek az elméleti megállapítások különböző életkorú tanulók esetében. Az oktatáseméleti kutatások másik lehetséges kapcsolódási pontja pedig a történelmi gondolkodás és a fogalmi fejlődés kérdéskörét érinti, hiszen lehetővé válhat (1) különböző életkorú tanulók történelmi gondolkodásmódjai egyes jellegzetességeinek feltárása, valamint (2) hierarchikus, egymásra épülő történelmi fogalomszintek meghatározása.

A történelmi fogalmak fejlődése

A nemzetközi pedagógiai szakirodalom '80-as évek második felétől kezdődően kiemelt érdeklődéssel foglalkozik a fogalmi fejlődés és fogalmi váltás kérdéseivel. A természettudományok körébe tartozó tantárgyak tanulása kapcsán az empirikus kutatások nemcsak számos, spontán módon kialakult, naiv természettudományos képzetet és fogalmat azonosítottak, hanem a fogalmak fejlődése jellegzetességeinek feltárásával is foglalkoztak (Korom, 2001, 2005; Nahalka, 2002). Ezek a vizsgálati koncepciók azonban a humán tantárgyak, s a történelem elsajátítása területein csupán korlátozottan érvényesül-

tek. Bár a természettudományos tévképzet-kutatások megindulását követően a humán tárgyak, így a történelem tanulása kapcsán elsajátított naiv elméletekkel foglalkozó nemzetközi kutatások megkezdődtek, a hazai szakirodalomban mindössze *Vass* (1997), *Szebenyi* és *Vass* (2002), valamint *Knausz* (2001) megállapításaira támaszkodhatunk. Jelentősebb problémákkal szembesülünk, ha a társadalomtudományok csoportjába tartozó tantárgyak tanulása során elsajátítandó fogalmak szerveződésének és fejlődésének vizsgálatára vállalkozunk, mert nemcsak a magyar, hanem a nemzetközi kutatási eredmények száma is viszonylag csekély. A következőkben az utóbbi törekvések vonulatába illeszkedő két kutatás, *Eperjessy* és *Szebenyi* (1976), valamint *Halldén* (1997) fontosabb megállapításait mutatjuk be.

Eperjessy és *Szebenyi* (1976) történelmi fogalmak fejlődését vizsgáló kutatásának koncepciója – amelyet egyébként a témában végzett egyetlen publikált hazai empirikus vizsgálatnak tekinthetünk – a korabeli uralkodó paradigmához, a *piaget*-i hagyományokhoz illeszkedett az életkori szakaszok jelentőségének hangsúlyozásával. Az általános iskolák 5. és 8., illetve a középiskolák 4. osztályos tanulóinak országos reprezentatív felmérésén alapuló kutatás eredményei meggyőzően mutatják be a különböző életkorú diákok fogalmi fejlődésének egyes állomásait (fogalomszintek) és sajátosságait.

Megállapításaik szerint az 5. osztályos (10–11 éves) tanulók fogalmi fejlettsége a szemléletes-képi és konkrét terminusokkal jellemezhető, s a fogalomhasználat tekintetében két csoport különböztethető meg. Egyes diákok általánosított (generalizált) képzetek egy történelmi jelenség lényeges vonásairól tanúskodnak, míg mások történelmi szempontból lényegtelen információkat hangsúlyozhatnak.

A 8. osztályos (13–14 éves) diákok fogalomhasználatát a konkrétal szemben az elvont, absztrakt, a differenciálatlannal szemben pedig a differenciált, azaz többelemes minőségek határozzák meg. A gyarapodó ismeretek és a minőségileg új gondolkodásforma megjelenése mellett a kutatók a 8. osztályos tanulók rendszerezési nehézségeire is felhívják a figyelmet. Ez a hiátus elsősorban abban nyilvánul meg, hogy bár a tanulók igyekeznek ismereteik egységbe foglalására, integrálására, törekvéseik megrekednek az ismeretek egymás utáni felsorolásában.

A középiskolai tanulmányok végére (17–18 éves életkorra) a tanulók elérhetik az úgynevezett rendszeres fogalmi gondolkodás szintjét. A történelmi fogalmak legmagasabb fejlettségi szintjét elérő diákokat az különbözteti meg az alacsonyabb fogalomszinteken lévőkötől, hogy képessé válnak az egyes ismeretek logikus rendszerbe foglalására, szintézisére.

Az elmúlt évtizedekben a történelmi gondolkodással valamint az ismeretek és fogalmak elsajátításával kapcsolatos piagetianus nézőpontot a tudás szociokonstruktív értelmezése váltotta fel. *VanDrie* (2005) rámutat arra, hogy a tudáselsajátítás konstruktivista felfogása – amely szerint minden ember az előzetes tudása és az újonnan szerzett tapasztalatai tükrében alkotja meg tudását – sosem volt idegen a történelmi gondolkodás és történészeti munka sajátosságától, hiszen maguk a történészek is különböző történelmi források alapján alkotják meg az egyes események interpretációit. *Halldén* (1997) történelmi fogalmi fejlődés vizsgálatára irányuló kutatásában a napjainkban meghatározó konstruktivista paradigma hatása érvényesül. Megállapításai egyrészt – a természettudományos tantárgyak valamint a történelem diszciplína fogalmainak elemző összehasonlításával –

az eltérő tudományterületekhez tartozó fogalmak három alapvető különbségére hívják fel a figyelmet, másrészt a tanulók és a pedagógusok eltérő gondolkodásmódjának problémáira világítanak rá.

- 1) A történettudomány a hétköznapi nyelvből kölcsönzi terminusait, a kifejezések azonban sajátos értelmet és jelentést nyernek, ha történelmi kontextusba helyezük azokat. A kifejezések hétköznapi és diszciplináris jelentése közti váltást például a parlament, állam vagy forradalom fogalmak esetében figyelhetjük meg.
- 2) A természettudományok esetében egyes fogalmak központi jelentőséggel rendelkeznek, a történelem fogalmairól azonban ebben az értelemben ezt nem állíthatjuk. A parlament és a forradalom történelmi fogalmakra nem épül rá egy átfogó elmélet, paradigma; ugyanakkor az erő és elektromos mező fogalmak megértesén az egész fizikatanítás eredményessége múlhat.
- 3) A történettudomány fogalmai legfeljebb magasabb rendű, ún. átfogó fogalmakat (*colligatory concepts*) alkothatnak, amelyek segítségével egy adott nézőpontból vizsgált események egymásutánisága értelmezhetővé és közérthetővé válik. Átfogó fogalmaknak tekinthetjük például a felvilágosodás kora, ipari forradalom kifejezéseket, a magyar történelemmel kapcsolatban pedig az 1848–49-es forradalom és szabadságharc eseményét.

Halldén (1997) tanulmányában a tanulók történelmi fogalmainak fejlődését befolyásoló (akadályozó) tényezők közül a tanárok és diákok jelentős, csaknem áthidalhatatlan gondolkodásmódbeli különbségeire helyezi a hangsúlyt. Álláspontja szerint a diákoknál a narratív gondolkodásforma érvényesül (interpretációjukban az egyes individuumok tetteinek, cselekedeteinek jelentőségét emelik ki), míg a történelemtanárok a tanítás és számonkérés során a történelem strukturális felfogását részesítik előnyben (a személyes tényezők helyett egy esemény adott rendszerben betöltött funkcióját, szerepét hangsúlyozzák). A pedagógus és a tanítványok között feszülő gondolkodásmódbeli–információfeldolgozásbeli különbségek nemcsak a történelmi folyamatok megértését és a fogalmi fejlődést akadályozhatják, hanem számos tévképzet kialakulásának is táptalajt biztosíthatnak. A történelmi tévképzetek sajátosságairól és a területhez kapcsolódó kutatási eredményekről *Knausz* (2001), *Szebenyi* és *Vass* (2002) valamint *Vass* (1997) tanulmányai nyújtanak hiánypótló áttekintést.

A vizsgálat hipotézisei, kérdései

A történelmi eseményekkel kapcsolatos nézetek vizsgálatára irányuló törekvések a szociológiai értékrend-vizsgálatokban (*Kapitány* és *Kapitány*, 2002) valamint a narratív pszichológia vizsgálataiban (*László*, 2002) már megjelentek, a neveléstudományi kutatók azonban napjainkig még nem építették be vizsgálati koncepciójukba az érzelemmentli nemzeti történelmi események elsajátításával, valamint a narratívákkal, történelmi gondolkodással és történelmi fogalmi fejlődéssel kapcsolatos kutatási lehetőségeket. Felmérésünkben a diákok történelmi eseményválasztásait és oki magyarázatait vizsgáltuk.

Feltételezésünk szerint a tanulók pozitív és negatív eseményválasztásai illeszkednek a – viszonyítási pontként értelmezett – társadalmi konszenzus és tudományos közvélemény által pozitívnak és negatívnak ítélt történelmi eseményekhez.¹ A négyévnyi iskolázásbeli különbség következtében feltételezzük, hogy a vizsgált évfolyamok eseményválasztásai és indoklástípusai szignifikánsan különböznek. Úgy véljük, hogy a kérdőíven azonosítható választípusok összefüggésben állnak a kollektív narratívumok (nemzeti elbeszélések, hagyományos történetek) ismeretével.

Kutatásunkkal elsősorban az alábbi kérdések megválaszolására törekszünk:

- A 7. és 11. évfolyamos tanulók történelmükből mely eseményeket tartják leginkább pozitívnak és negatívnak?
- Eseményválasztásukat mivel indokolják a tanulók?
- Az eseménykategóriákban és az indoklásokban (érveléskategóriák) kimutatható-e különbség életkorok szerint?
- Van-e összefüggés a kollektív narratívumok ismerete között és aközött, hogy a kérdőíven a tanulók nem jelöltek meg eseményt (hiányzó adat), alapvetően hibás választ adtak (például pozitív helyett negatív történelmi eseményt választottak), vagy a kérdéshez illeszkedő megfelelő választ adtak?

A mérőeszköz, a minta és az adatgyűjtés folyamata

A kutatásunkban alkalmazott mérőeszközök egy összetettebb, több témát érintő empirikus kutatás részét képezték. A teljes vizsgálatban – a jelen tanulmányban bemutatandó kérdőíves vizsgálat mellett – sor került (1) az úgynevezett kollektív narratívumok (hagyományos történetek, nemzeti elbeszélések, legendák, emblematikus személyek, sorsfordító események) ismeretét vizsgáló teszt kitöltésére, valamint (2) a történelemtanulásra alkalmas taneszközök tanulói megítélésének kérdőíves vizsgálatára is. A kollektív narratívumok ismeretét felmérő szubteszt általános eredményeit tanulmányunk későbbi pontján, az összefüggés-vizsgálatok keretében felhasználjuk.

A magyar történelem pozitívnak és negatívnak ítélt eseményeit vizsgáló kérdőíves felmérés elemei *László János* és *mtsai* által 2001-ben végzett szociálpszichológiai vizsgálat kérdésstruktúráján alapultak (lásd *László, Ehmman és Imre, 2002*). A 2001-ben lezajlott pszichológiai kutatás megismételt adatfelvételére azért volt szükség, mert a tanulói válaszokból kifejezetten a neveléstudomány számára alkalmazható információk és következtetések megállapítására törekedtünk. A diákoktól az alábbi egyszerű kérdések megválaszolását kértük (*László, Ehmman és Imre, 2002* alapján):

1. a) A magyar történelem eseményei vagy korszakai közül melyik az, amely szerint a legjobb és legpozitívabb volt? (Olyan eseményt vagy korszakot is választhatsz, amit még nem tanultatok.)
- b) Miért ezt az eseményt választottad? Válaszodat röviden indokold!

¹ Az egyének történelmi értékrendje különbözhet abból a szempontból, hogy pozitívnak vagy negatívnak ítélik-e meg az egyes történelmi eseményeket, korszakokat. Az események jellegének megítélésében azonban megbízható külső viszonyítási pontként alkalmazható a társadalmi konszenzus, közmegegyezés (pl. nemzeti ünnepeink) és a tudományos közvélemény (mértékadó történészek) álláspontja.

2. a) A magyar történelem eseményei vagy korszakai közül melyik az, amely szerinted a legrosszabb volt, és egyáltalán nem kellett volna megtörténnie? (Olyan eseményt vagy korszakot is választhatsz, amit még nem tanultatok.)
- b) Miért ezt az eseményt választottad? Válaszodat röviden indokold!

Kutatásunkban hetedik osztályos (N=414) és tizenegyedik évfolyamos (N=428) tanulók vettek részt szegedi, sándorfalvi, makói, csongrádi, kiskunhalasi, orosházi, szarvasi, debreceni, salgótarjáni, törökbálinti és csurgói általános- és középiskolákból. Vizsgálatainkban nem törekedtünk reprezentatív minták kiválasztására, mert a célunk csupán különböző életkorú tanulók véleményeinek összehasonlítása volt.

1. táblázat. A minta elemszáma és nemek szerinti bontása

Évfolyam	Minta elemszáma (N)	Fiú	Lány	Fiú/lány arány (%)
7.	414	185	229	45/55
11.	428	172	256	40/60
Összesen	842	357	485	42/58

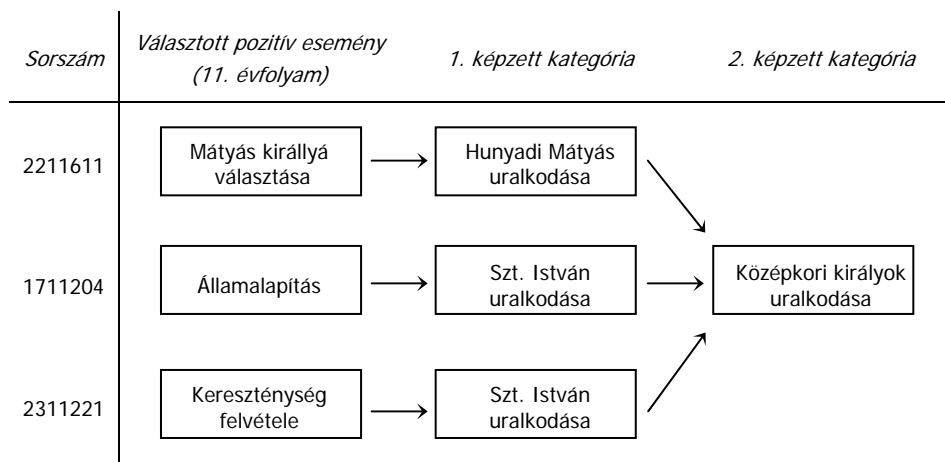
Az egyes iskolákkal történő kapcsolatfelvételt, az adatgyűjtés előkészületeit a Szege-di Tudományegyetem Oktatáselméleti Kutatócsoport képviselőjében B. Németh Mária bonyolította le. Az intézményekkel történő megállapodást követően a kutatás mérőeszközeit, a kapcsolattartó pedagógusoknak szóló kísérőlevelet, valamint a mérés céljait és az adatfelvétel részleteit tartalmazó mérési útmutatót 2005 novemberében postai úton juttattuk el az egyes intézményeknek. A tesztek kitöltésére a helyi tanárok közreműködésével tanórai keretek között került sor.

A felmérés eredményei, a tanulók válaszainak elemzése

A tanulók nyílt kérdésekre adott válaszainak értékelésekor a pozitív és negatív esemény- és érvelési kategóriákat a pszichológiai kutatásokban gyakran alkalmazott tartalomelemzés módszerével határoztuk meg. A diákok válaszait szöveghűen Microsoft Excel 4.0 munkalapon rögzítettük, majd az SPSS 9.0 szoftver segítségével a diákok által választott történelmi eseményekből valamint érvelésekből mindkét vizsgált évfolyamon lépésről lépésre új változókat, átfogóbb kategóriákat (esemény- és érveléstípusokat) állapítottunk meg. A kódolási folyamat egy-egy szegmensét az 1. ábrán mutatjuk be.

A kategóriák felállítását követően az eredményeket kontingencia-táblázatok segítségével értelmeztük, így lehetőségünk nyílt a minták statisztikai összehasonlítására és az adatok kvantitatív elemzésére. A homogenitás-vizsgálat eredményei $p < 0,05$ szinten szignifikáns különbséget jeleznek a minták között a pozitívnak és a negatívnak ítélt események tekintetében. A két évfolyam pozitívnak vélt történelmi eseményeit, a kategóriák abszolút gyakoriságát, százalékos arányát és sorrendjét az 2. táblázatban mutatjuk be.

A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján



1. ábra

A kategóriaképzés folyamata 11. évfolyamos tanulók pozitívnak vélt történelmi eseményeiből

Az egyes történelmi események jelentőségének átrendeződését mutatja, hogy a leggyakrabban említett „honfoglalás” és „középkori királyok uralkodása” változók sorrendi viszonyai a magasabb évfolyamon felcserélődnek, valamint az 1848–49-es forradalom és szabadságharc változó az életkor előrehaladtával felértékelődik, 11. évfolyamon a harmadik leggyakrabban említett pozitív eseménynek számít. Jelentős növekedés megy végbe az egyéb kategória esetében is, hiszen százalékos aránya 2,90%-ról 6,78%-ra változik. E változó tartalmi elemei azonban a két évfolyamon különböznek egymástól: 7. évfolyamon a kategória egyik meghatározó komponense a magyarországi jakobinus mozgalom, 11. évfolyamon viszont ezt az eseményt már egy tanuló sem említi, hanem megjelenik például a rendszerváltás, vagy hazánk csatlakozása az Európai Unióhoz. Három változó esetében az eddigiekkel ellentétes tendenciák figyelhetők meg: a Magyarország a Habsburg Birodalomban, a reformkor, valamint a törökök elleni küzdelmek kategóriák százalékos aránya magasabb évfolyamon jelentősen csökken (6,04%-ról 2,57%-ra, 4,35%-ról 1,64%-ra, illetve 2,90%-ról 0,70%-ra).

A 7. évfolyamon kifejezetten magas azoknak a tanulóknak az aránya – a megkérdezetteknek közel fele (46,37%) –, akik nem tudtak pozitív magyar történelmi eseményt megnevezni, mert (1) a kérdésre nem adtak választ; (2) nem történelmi eseményt választottak; (3) válaszukat túlzott általánosítás jellemezte (pl. középkor); (4) a történelmi eseménynek egyáltalán nem, vagy csupán csekély magyar vonatkozása volt; (5) a választott esemény történelmünk negatívumai közé sorolható (pl. első világháború). Bár a hiányzó vagy alapvetően hibás válaszok aránya a 11. évfolyamos diákok körében 27,79%-ra csökken, ez az adat – figyelembe véve a kérdés egyszerűségét – mégis magasnak tekinthető.

2. táblázat. A 7. és 11. évfolyamos tanulók által pozitívnak vélt történelmi események

Kategóriák	7. évfolyam			11. évfolyam		
	Abszolút gyakoriság	Százalékos arány	Sorrend	Abszolút gyakoriság	Százalékos arány	Sorrend
A magyarság honfoglalás előtti történelme	7	1,70	12	3	0,70	13–14
Honfoglalás	63	15,22	2	91	21,26	2
Középkori királyok uralkodása	61	14,73	3	111	25,93	1
Törökök elleni küzdelmek	12	2,90	10–11	3	0,70	13–14
Magyarország a Habsburg Birodalomban	25	6,04	7	11	2,57	9
Rákóczi-szabadságharc	7	1,69	13	5	1,17	11
Reformkor	18	4,35	8	7	1,64	10
1848-49-es forradalom és szabadságharc	15	3,62	9	45	10,51	4
1956-os forradalom és szabadságharc	2	0,48	14	4	0,93	12
Egyéb	12	2,90	10–11	29	6,78	5
Hiányzó adat	82	19,81	1	58	13,55	3
A magyar történelemben negatív esemény vagy korszak	29	7,00	5	27	6,31	6
Az eseménynek nincs, vagy csak csekély magyar vonatkozása van	55	13,28	4	19	4,44	7
Túlzott általánosítás	26	6,28	6	15	3,50	8

A minták összehasonlítása során – amint azt korábban jeleztük – $p < 0,05$ szinten szignifikáns különbség mutatkozik a negatívnak vélt történelmi események tekintetében is. Az események közti különbségek értelmezéséhez a 3. táblázat adatai nyújtanak segítséget.

A 7. évfolyamos mintában – a pozitív eseményeknél korábban tárgyalt tendenciához hasonlóan – a hiányzó adat fordul elő a legnagyobb arányban (23,67%), ezt követi az első valódi történelmi eseménykategória, a török uralom Magyarországon megjelenése (17,87%), amely egyébként 19,63%-os arányával a 11. évfolyamos mintában is jelentős eseménynek számít.

A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján

3. táblázat. A 7. és 11. évfolyamos tanulók által negatívnak vélt történelmi események

Kategóriák	7. évfolyam			11. évfolyam		
	Abszolút gyakoriság	Százalékos arány	Sorrend	Abszolút gyakoriság	Százalékos arány	Sorrend
Tatárjárás	11	2,66	12	20	4,67	7
Török uralom Magyarországon	74	17,87	2	84	19,63	2
Magyarország a Habsburg Birodalomban	13	3,14	10	5	1,17	12
I. világháború	17	4,11	8–9	14	3,27	8–9
Trianoni békeszerződés	17	4,11	8–9	85	19,86	1
II. világháború	39	9,42	3–4	59	13,79	3
I. és II. világháború	30	7,25	6	48	11,21	5
Szovjet rendszer hazánkban	5	1,21	14	9	2,10	10–11
Ismert történelmi személy halála	6	1,45	13	1	0,23	14
Egyéb	12	2,89	11	3	0,70	13
Hiányzó adat	98	23,67	1	53	12,38	4
A magyar történelemben pozitív esemény vagy korszak	39	9,42	3–4	24	5,61	6
Az eseménynek nincs, vagy csak csekély magyar vonatkozása van	22	5,31	7	9	2,10	10–11
Túlzott általánosítás	31	7,49	5	14	3,27	8–9

A történelmi események megítélésének különbözőségét mutatja, hogy alacsonyabb évfolyamon a trianoni békeszerződés kategóriáját csupán a tanulók 4,11%-a említette, magasabb évfolyamon viszont a legtöbb válaszadó diák (a minta 19,86%-a) éppen ezt tartja hazánk történelmének leginkább negatív eseményének. A bemutatott markáns különbség mellett más kategóriák fel- és leértékelődését is megfigyelhetjük. A második világháború aránya például 9,42%-ról 13,79%-ra, a tatárjárásé 2,66%-ról 4,67%-ra, a magyarországi szovjet rendszert megjelölők aránya pedig 1,21%-ról 2,10%-ra emelkedik.

Az évfolyamok közötti különbségek eddigiekkel ellentétes irányú változásának lehetőségét igazolja, hogy bizonyos történéseket a középiskolás diákok kisebb arányban tartanak történelmünk leginkább negatív eseményének, mint az általános iskolások. Az átrendeződés ilyen jellegű folyamatát négy kategória esetében figyelhetjük meg: (1) Ma-

gyarország Habsburg birodalmi keretek közötti létezését egyre kevesebb diák ítéli meg negatívként, hiszen aránya 3,14%-ról 1,17%-ra csökken; (2) az első világháborút megjelölő tanulók aránya 4,11%-ról 3,27%-ra csökken; (3) a középiskolások egyre kevésbé értékelik nemzeti tragédiaként ismert történelmi személyiségek elvesztését; (4) az egyéb kategóriába sorolható események aránya 2,89%-ról 0,70%-ra mérséklődik.

A kérdőív félreérthetetlenül egy esemény vagy korszak megjelölését kérte a diákoktól, ennek ellenére a 7. évfolyamosok 7,25%-a és a 11. évfolyamosok 11,21%-a emlékezetében a két világháború szétválaszthatatlanul összefonódik, hiszen ők mindkét világháborút megemlítették válaszaikban. A különböző események összekapcsolásának jelentőségét az információfeldolgozási és emlékezeti folyamatok sajátosságaival magyarázhatjuk. *Schank* (1999/2004) álláspontja szerint bizonyos általános, generalizált struktúrák összekapcsolhatnak, egységgé szervezhetnek specifikus vagy hasonló eseményeket, amelynek eredményeként létrejöhet a kontextusok közötti emlékeztetés (egy eseményről egy másik jut eszünkbe). Az eseményválasztást indokló magyarázatok lehetővé tették a világháborúk egységgé szervező struktúráinak meghatározását. Alacsonyabb évfolyamon eszerint túlnyomórészt az emberi veszteség képzele felelős az emlékezeti kapcsolat kialakulásáért, magasabb évfolyamon viszont ez a mintázat egy újabbal, a háborúskodás és pusztítás egységsszervezővel egészül ki.

A hiányzó és alapvetően hibás válaszok vizsgálatakor a korábban megismert eredményekhez hasonló értékekkel találkozhatunk. A kérdőíven az általános iskolás tanulók közel fele, 45,89%-a nem tudott történelmünkből negatív eseményt megnevezni, a középiskolások körében ez az arány 23,36%-ra mérséklődik.

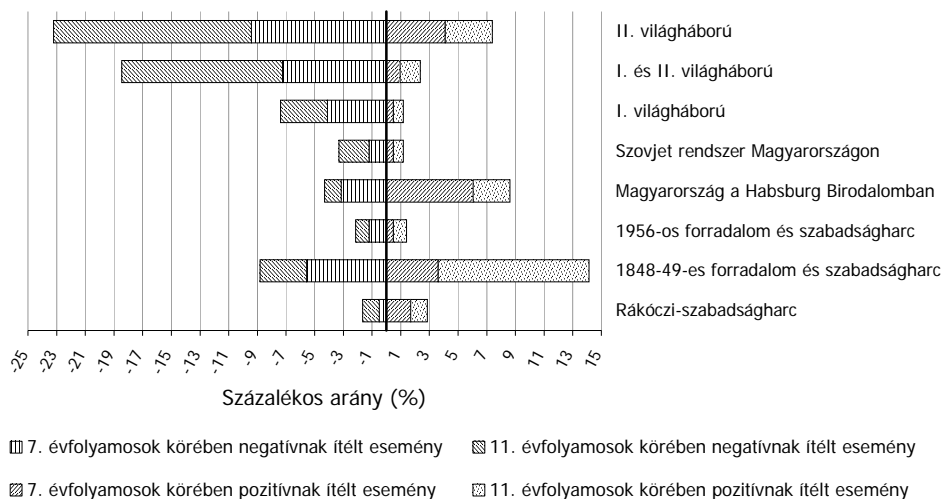
Ambivalens viszonyulás egyes történelmi eseményekhez

Az eseménykategóriák meghatározásakor szembesültünk azzal a jelenséggel, hogy a történések társadalmi közmegegyezésen és szakmai konszenzuson alapuló pozitív vagy negatív értékletével szemben a diákok ellentétes viszonyulást is kifejezhetnek. Nyolc kategória esetében ugyanis azt tapasztaltuk, hogy a társadalmi konvenciók és a tudományos közvélemény által közvetített értéklet nem minden diák számára ismert és evidens. A felmérésben résztvevő tanulók válaszaiból a narratívák megítélésére vonatkozó kettőségre és ambivalenciára következtethetünk, hiszen egyesek azt a történelmi eseményt tartják történelmünk leginkább pozitív eseményének, amit mások éppen a leginkább negatívnak ítélnék. A tanulók véleménye alapján kettős természetűnek minősülő narratívák elemzését a 2. ábra segítségével végezzük el.

A 2. ábrán bemutatott eredmények csoportosításából az ellentétesen megítélhető események három kategóriája körvonalazódik:

- 1) Az esemény minősítése tekintetében a válaszadók többsége a tudományos közvélemény álláspontját képviseli;
- 2) Az esemény megítélése tekintetében a válaszadók többsége a tudományos közvéleménnyel ellentétes álláspontot képvisel;
- 3) A közmegegyezéssel azonos álláspont elfogadása jelentős vélemény-átrendeződés eredménye.

A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján



2. ábra
A 7. és 11. évfolyamos tanulók által pozitívnak és negatívnak ítélt események

E három csoport közül a társadalmi és szakmai konszenzus többségi elfogadását jelképező kategória a domináns, mert hat narratívát foglal magába: (1) Rákóczi-szabadságharc; (2) Magyarország a Habsburg Birodalomban; (3) szovjet rendszer Magyarországon; (4) első világháború; (5) második világháború; (6) első és második világháború. Mivel a felmérésben résztvevő tanulók többsége helyesen állapította meg a felsorolt korszakok pozitív vagy negatív minőségét, ezért az iskolai történelemtanítás kívánatos módszertani törekvésére vonatkozó általános javaslatunk az, hogy az oktatásnak a közmegegyezéssel ellentétes felfogást valló tanulók meggyőződése megváltoztatására kellene irányulnia. E célkitűzés azonban jelentős kihívás elé állíthatja a pedagógusokat, hiszen a történelmi tévképzetek „[...] a hagyomány és a köztudat révén nehezen alakíthatók, speciális tanítási figyelmet érdemelnek” (Szebenyi és Vass, 2002. 138. o.).

Az eredmények alapján egyetlen esemény, az 1956-os forradalom és szabadságharc sorolható a tudományos közvélemény álláspontját elutasítók csoportjába. E tendenciát azonban csupán jelezhetjük, mert a válaszadók alacsony létszáma miatt az érvelések kvalitatív jellegű összefüggéseinek feltárása nem megoldható.

Az 1848–49-es forradalom és szabadságharc eseményhez tartozó adatok összehasonlító elemzése rámutat arra, hogy a közmegegyezéssel azonos álláspont elfogadása jelentős vélemény-átrendeződés eredménye is lehet. A 2. ábra megfelelő sorának eredményeiből kiolvashatjuk, hogy a vizsgálatban résztvevő 7. évfolyamos tanulók emlékezetében többnyire negatív eseményként reprezentálódik az 1848–49-es forradalom, ugyanakkor a 11. évfolyamosok történelmünk egyik legpozitívabb eseményének ítélik meg (sorrendben csak a középkori királyok uralkodása és a honfoglalás kategóriái előzik meg). Felvetődik a kérdés, vajon mivel magyarázható az esemény megítélésének gyökeres változása az életkor előrehaladtával.

Vizsgálatunk eredményei egyrészt egyes 7. évfolyamos tanulók tévképzeteit, másrészt a felmérésben résztvevő 7. és 11. évfolyamos tanulók vélemény-átrendeződését jelzik az 1848–49-es forradalommal kapcsolatban.

A tévképzetek eredetéről, valamint a változások főbb jellemzőiről az eseményválasztás okát feltérképező „Miért?” kérdésre adott tanulói válaszok csoportosítását követően rendelkezhetünk információkkal. Az esemény negatív jellegét hangsúlyozó 7. évfolyamosok válaszkategóriáit, valamint a pozitív jelleget kiemelő 11. évfolyamosok válaszait a 4. táblázatban mutatjuk be.

Az általános iskolás diákok 4. táblázatban bemutatott érveléskategóriáit önmagukban, a konkrét eseménytől függetlenül a társadalmi és tudományos közvélemény egyaránt negatívként ítéli meg, ugyanakkor az adott esemény esetében a bemutatott érvek nem rendelkezhetnek elegendő meggyőző erővel, mert bizonyos magasabb rendű célok, értékek és társadalmi konvenciók nyomására az esemény mindenképpen pozitívvá válik. Az eredmények azt jelzik számunkra, hogy azok az általános iskolás diákok, akik az 1848–49-es forradalmat a leginkább negatívnak ítélik meg, nem ismerik az eseményre vonatkozó társadalmi és tudományos konvenciókon alapuló állásfoglalást. Ebben az esetben tehát a kellő mennyiségű történelmi ismeretek hiányát tekinthetjük a tévképzetek elsődleges forrásának. Eredményeink alapján az ismerethiányra visszavezethető helytelen esemény-megítélés szerencsére nem rögzül állandósult tévképzetté: a 11. évfolyamosok érvelései többnyire már a társadalmi konvenciók és a tudományos közvélemény álláspontját tükrözik.

A mérőeszköz sajátosságaiból adódóan a tanulók esetleges történelmi fogalmi fejlődését csupán feltételezhetjük a forradalom és szabadságharccal kapcsolatban, de a fogalmi fejlődésre vonatkozóan nem fogalmazhatunk meg általános következtetéseket. A kérdőív legjobb, legpozitívabb, legrosszabb jelzőit ugyanis a tanulók egyrészt sokféle módon értelmezheték, másrészt a válaszokat sokféle tényező befolyásolhatta: a felmérést megelőző időszakban tanult történelem tananyag, az egyes történelmi eseményekhez kötődő (iskolai és iskolán kívüli) olvasmányok, valamint a családban, az iskolában kapott értékrend stb.

Az *Eperjessy és Szebenyi* (1976) által felállított fejlődésmodell különböző fogalom-szintjei a vizsgálatunkban résztvevő tanulók érveléseiben is azonosíthatók. Ha a hetedikesek diszciplináris érveléskategóriáinak értelmezését a modell keretei között végezzük el, akkor megállapíthatjuk, hogy azokra főként a 10–11 évesek szemléletes-képi, konkrét fogalmak sajátosságai érvényesek. Hasonlóképpen, a tizenegyedikesek érvelésében a szabadságért vívott küzdelem, önfeláldozó magatartás, nemzeti egység és összefogás kategóriák csupán a szemléletes-képi fogalom-szint meghaladását, az elvont, absztrakt magyarázatok megjelenését igazolják. Eredményeink azt sugallják, hogy az általános- és középiskolások diákok érvelései közelebb állnak a fogalomfejlődési modell alacsonyabb szintjeihez, mint a magasabbakhoz, pedig a vizsgálatban résztvevők életkora alapján a konkrét-szemléletes, valamint az absztrakt fogalom-szintek meghaladása lenne elvárható. A jelenséget a fogalom-szintek egymáshoz való viszonyával magyarázhatjuk, s egyetértünk *Eperjessy és Szebenyi* (1976) megállapításaival, amely szerint a „[...] tanulók történelmi gondolkodásában a konkrét-képi korántsem csupán egy meghaladott gondolkodási szint maradványa lehet, [...] hanem a történelmi gondolkodásnak egyik alapvetően fontos meghatározó eleme is [...]” (308. o.). Véleményünk szerint az alacsonyabb foga-

A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján

lomszintek megjelenésének az lehet a magyarázata, hogy a kérdőívben nem explikáltuk, hogy diszciplináris vagy személyes jellegű válaszokat várunk-e a diákoktól, ezért a diszciplináris indoklást nyújtó tanulók sem törekedtek a képességüknek leginkább megfelelő válaszadásra.

4. táblázat. Az 1848-49-es forradalom és szabadságharc ellentétes megítélése a vizsgált évfolyamokon

Az esemény megítélése	Érvek	Gyakoriság
A 7. évfolyamosok körében a leginkább negatív esemény	Emberi veszteség	9
	Nincs információhordozó érték ²	5
	Függetlenség elvesztése és idegen uralom	3
	Háborúskodás és pusztítás	3
	Egyéb	3
	<i>Összesen</i>	<i>23 (5,55%)</i>
A 11. évfolyamosok körében a leginkább pozitív esemény	Szabadságért vívott küzdelem	18
	Pozitív érzelmi viszonyulás az eseményhez vagy korszakhoz	9
	Önfeláldozó magatartás	3
	Nemzeti egység és összefogás	2
	Pozitív érzelmi és kognitív viszonyulás az eseményhez vagy korszakhoz	2
	Hiányzó adat	7
	Egyéb	4
	<i>Összesen</i>	<i>45 (10,51%)</i>

Akár a történelemtanítás sikerének is tarthatjuk azt a tényt, hogy egyes középiskolás diákokban érdeklődés és pozitív attitűd alakul ki az esemény iránt. Az eseményhez történő pozitív érzelmi viszonyulás kategória a „nagyon érdekesnek tartom” típusú válaszokat foglalja magába. Az efféle érveléseket azonban nem tekinthetjük diszciplináris jellegűnek, mert a tanulók egyéni, érzelmi alapú véleményén alapulnak.

Mivel indokolják eseményválasztásukat a tanulók?

A pozitív és negatív események csoportosításához hasonlóan a tartalomelemzés módszerével az eseményválasztás magyarázatainak kategorizálását is elvégeztük. Ebben a fejezetben áttekintjük a két évfolyam érveléskategóriáit a konkrét történelmi eseményektől

² A 4–6. táblázatokban információhordozó érték nélküli indoklásként értelmeztük azoknak a tanulóknak az érveléseit, akik válaszukban a kérdőívben feltett kérdést csupán kijelentő módú állítással transzformálták, pl.: „Mert jó volt”.

függetlenül, majd megvizsgáljuk azokat eseményekhez kapcsoltn is, hogy megválaszolhassuk, a hetedikés és tizenegyedikés tanulók mivel magyarázzák a leggyakrabban említett pozitív eseményeket. Ezt követően elvégezzük az elemzést a negatív események indoklásaival kapcsolatban is.

Pozitív események indoklása

Eredményeink alapján a 7. évfolyamos diákok pozitív események mellett érvelő válaszait az alábbi kategóriák valamelyikébe sorolhatjuk be: (1) hiányzó adat; (2) pozitív attitűdök (érzelmi, kognitív, érzelmi és kognitív) az eseménnyel vagy korszakkal kapcsolatban; (3) fejlődésorientációra (általános, gazdasági, kulturális, gazdasági és kulturális) vonatkozó indoklások; (4) uralkodói (vezetői) tulajdonságok vagy döntések; (5) hazára találás; (6) információhordozó érték nélküli indoklások; (7) életmódszempontú megközelítés az érvelésben; (8) a magyarság létének, jövőjének megalapozása; (9) békében élés; (10) katonai sikerek; (11) szabadságért vívott küzdelem; (12) szépirodalmi vagy esztétikai érdeklődés; (13) egyéb indokok.

A 7. és 11. évfolyamosok érvelései közötti különbségekre utal egyrészt, hogy a X^2 -próba eredménye $p < 0,05$ szinten szignifikáns különbséget jelez a két minta között, másrészt a tizenegyedikés válaszainak csoportosításához a meglévő kategóriák keretei szűknek bizonyultak, ezért újabbak bevezetése vált szükségessé. Az általános- és középiskolások eltérő gondolkodásmódját igazolja, hogy magasabb évfolyamon az indoklásokban megjelennek a (1) dicső múlt, Magyarország Európa nagyhatalmai között; (2) helyesnek vélt döntések; (3) nemzeti egység és összefogás; (4) önfeláldozó magatartás; (5) vallási közösségbe tartozás; és a (6) jelenlét a médiában csoportok is.

A pozitív események és korszakok közül összességében a középkori királyok uralkodása, a honfoglalás, illetve az 1848–49-es forradalom és szabadságharc fordulnak elő legnagyobb arányban a vizsgált évfolyamokon (a két évfolyamon együttesen a tanulók 40,66%-a, 36,48%-a, valamint 14,13%-a választotta), ezért a hivatkozott eseményekhez tartozó érveléseket a 5. táblázatban foglaljuk össze.

A középkori királyok uralkodásához kapcsolódó indoklásokból a két évfolyam jelentős gondolkodásmódbeli különbségei tárulnak fel. Eredményeink azt mutatják, hogy az általános iskolások eseménnyelválasztásában meghatározó faktornak tekinthetjük az uralkodóknak tulajdonított döntéseket, valamint az uralkodói kvalitásokat. Különösen igaz ez a Hunyadi Mátyás uralkodása mellett érvelő tanulók válaszaira, amelyekben a kollektív emlékezetből és népmesei hagyományokból táplálkozó motívumok ismerhetők fel: „Mátyás nagyon igazságos volt”, vagy „Mátyás becsületes, jó király volt, jól uralkodott”. Véleményünk szerint ezt a jelenséget azon tudományos felismerés gyakorlati megvalósulásával és alkalmazásával magyarázhatjuk, amely a történelemtanításban a konkrét személyekhez kapcsolódó élménygazdag történetek szerepét hangsúlyozza. A középiskolások körében a középkori királyokhoz fűződő, szemléletes történeteket alátámasztó érvelések háttérbe szorulnak, és az indoklások minőségileg új, absztrakt típusai jelennek meg. Az emocionális töltetű és konkrét személyek cselekedeteihez köthető magyarázatok helyett a Magyar Királyság fénykorát hangsúlyozó ténymegállapítások, a döntések helyességét alátámasztó értékelő megnyilatkozások válnak hangsúlyossá. Egy 11. osztá-

A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján

lyos tanuló véleménye szerint például Mátyás uralkodása idején „[...] Európa nagyhatalmai között voltunk társadalmilag és területileg is”, egy másik tanuló véleménye szerint pedig „[a] rendeletek később jó hatással voltak az országra”. A történelmi gondolkodás differenciálódása (az indokok sokfélesége és szétaprózottsága) irányába mutat, hogy számottevő az egyéb indokok körébe tartozó érvek száma.

5. táblázat. A leggyakoribb pozitív eseményekhez tartozó érveléstípusok gyakorisága a vizsgált évfolyamokon

Ese- mé- nyek	Az eseményválasztás indoklása			
	7. évfolyam		11. évfolyam	
	Indoklás	Gya- kori- ság	Indoklás	Gya- kori- ság
Középkori királyok uralkodása	Uralkodói tulajdonságok vagy döntések	19	Dicső múlt, Magyarország Európa nagyhatalmai között	24
	Általános fejlődésorientáció	14	Helyesnek vélt döntések	18
	Pozitív érzelmi viszonyulás az eseményhez vagy korszakhoz	8	Általános fejlődésorientáció	17
	Pozitív kognitív viszonyulás az eseményhez vagy korszakhoz	3	Egyéb	13
	Életmódszemponitú megközelítés	3	Kulturális fejlődésorientáció	10
	Katonai sikerek	3	A magyarság létének, jövőjének megalapozása	9
	Nincs információhordozó érték	3	Nincs információhordozó érték	6
	Egyéb	3	Pozitív érzelmi viszonyulás az eseményhez vagy korszakhoz	5
	Gazdaságfejlesztési orientáció	2	Pozitív kognitív viszonyulás az eseményhez vagy korszakhoz	3
	Békében élés	2	Életmódszemponitú megközelítés	3
	Gazdasági és kulturális fejlődésorientáció	1	Uralkodói tulajdonságok vagy döntések	3
	<i>Összesen</i>	<i>61</i>	<i>Összesen</i>	<i>111</i>

5. táblázat folytatása

Ese- mé- nyek	Az eseménnyválasztás indoklása			
	7. évfolyam		11. évfolyam	
	Indoklás	Gya- kori- ság	Indoklás	Gya- kori- ság
Honfoglalás	Hazára találás	24	Hazára találás	29
	Pozitív érzelmi viszonyulás az eseménnyhez vagy korszakhoz	10	Hiányzó adat	14
	A magyarság létének, jövőjének megalapozása	8	A magyarság létének, jövőjének megalapozása	12
	Hiányzó adat	8	Pozitív érzelmi viszonyulás az eseménnyhez vagy korszakhoz	11
	Nincs információhordozó érték	6	Nincs információhordozó érték	6
	Általános fejlődésorientáció	2	Nemzeti egység és összefogás	5
	Életmódszempon-tú megközelítés	2	Egyéb	4
	Szépirodalmi vagy esztétikai érdeklődés	1	Katonai sikerek	3
	Békében élés	1	Pozitív kognitív viszonyulás az eseménnyhez vagy korszakhoz	3
	Katonai sikerek	1	Életmódszempon-tú megközelítés	2
	<i>Összesen</i>	<i>63</i>	<i>Összesen</i>	<i>91</i>
1848-49-es forradalom és szabadságharc	Pozitív érzelmi viszonyulás az eseménnyhez vagy korszakhoz	6	Szabadságért vívott küzdelem	18
	Szabadságért vívott küzdelem	5	Pozitív érzelmi viszonyulás az eseménnyhez vagy korszakhoz	9
	Egyéb	2	Egyéb	8
	Pozitív kognitív viszonyulás az eseménnyhez vagy korszakhoz	1	Hiányzó adat	7
	Pozitív érzelmi és kognitív viszonyulás az eseménnyhez vagy korszakhoz	1	Önfeláldozó magatartás	3
	<i>Összesen</i>	<i>15</i>	<i>Összesen</i>	<i>45</i>

A honfoglaláshoz kapcsolódó indoklásokban mindkét vizsgált évfolyamon főként a hazára találás tényét emelik ki a tanulók, ugyanakkor magasabb évfolyamon a válaszok differenciálódásával és újabb kategóriák megjelenésével is szembesülhetünk. Az új érveléskategóriák közül a pozitív kognitív viszonyulás azt fejezi ki, hogy egyes tanulóknál pozitív attitűd alakult ki a témával kapcsolatos olvasmányok vagy egyéb források iránt. A nemzeti egység és összefogás körébe sorolható érveléseket – az előbbi emocionális kategóriával szemben – az absztrakt történelmi gondolkodásmód eseményspecifikus pilléreinek tekinthetjük.

Az 1848–49-es forradalom és szabadságharcra kapcsolatban az előzőekben már számos kérdést érintettünk, de nem térünk ki az eseményt alátámasztó pozitív érvek összehasonlítására. A 7. osztályosok indoklásainak többségét az emocionális töltésű válaszok alkotják (pozitív érzelmi, kognitív, érzelmi és kognitív), 11. évfolyamon azonban az efféle érvek jelentősége csökken, és az absztrakt, illetve a differenciált (egyéb) kategóriák válnak dominánssá. Eredményeink alapján a szabadságért vívott küzdelem, illetve az önfeláldozó magatartás alkotják az absztrakt gondolkodásmód eseményspecifikus bázisát.

Negatív események indoklása

Az általános iskolások negatív eseményekre vonatkozó indoklásai a következő kategóriákba sorolhatók be: (1) hiányzó adat; (2) emberi veszteségek; (3) információhordozó érték nélküli indoklások; (4) függetlenség elvesztése és idegen uralom; (5) területi veszteség; (6) háborúskodás és pusztítás; (7) negatív érzelmi viszonyulás az eseményhez vagy a korszakhoz; (8) életmódszempontú megközelítés; (9) tananyag-elsajátítás nehézsége; (10) uralkodói tulajdonságok vagy döntések; (11) társadalmi ellentétek; (12) fejlődés megtorpanása; (13) téves megállapításon alapuló indoklás; (14) egyéb indokok. A tanulók történelmi gondolkodásmódjának árnyalódását és érvelésbeli gazdagodását igazolja, hogy a középiskolások indoklásainak csoportosításához – a korábbi gyakorlathoz hasonlóan – számos újabb kategória bevezetése vált szükségessé. Az új kategóriák, melyek csak egy, vagy akár több esemény indoklásában is közreműködhetnek, a következők: (1) helytelennek vélt döntések; (2) hosszú távú káros következmények; (3) emberi szenvedések; (4) határon túli élet; (5) területi veszteség és határon túli élet; (6) „Mi lett volna, ha ...” típusú érvelés; (7) az ország területi egységének megszűnése; (8) idegen uralom és a fejlődés megtorpanása.

A pozitív és negatív eseményekhez kapcsolódó érvelések ismeretében ezen a ponton jegyezzük meg, hogy az indoklástípusok között számos fogalmi ellentétpárral találkozhatunk:

- pozitív érzelmi viszonyulás az eseményhez vagy a korszakhoz ↔ negatív érzelmi viszonyulás az eseményhez vagy a korszakhoz;
- pozitív kognitív viszonyulás az eseményhez vagy a korszakhoz ↔ tananyag-elsajátítás nehézsége;
- helyesnek vélt döntések ↔ helytelennek vélt döntések;
- pozitív uralkodói (vezetői) tulajdonságok vagy döntések ↔ negatív uralkodói (vezetői) tulajdonságok vagy döntések;

- elégedettség egy korszak életmódjával ↔ elégedetlenség egy korszak életmódjával;
- békében élés ↔ háborúskodás és pusztítás;
- fejlődésorientáció ↔ fejlődés megtorpanása;
- szabadságért vívott küzdelem ↔ függetlenség elvesztése és idegen uralom;
- nemzeti egység és összefogás ↔ társadalmi ellentétek.

Az 6. táblázatban a legnagyobb arányban előforduló negatív eseményekhez és korszakokhoz – törökök magyarországi uralma (37,5%), trianoni békeszerződés (23,96%), második világháború (23,2%) – kapcsolódó indokokat foglaljuk össze, majd elvégezzük az adatok kvalitatív jellegű elemzését is.

A törökök magyarországi uralmával kapcsolatban az eredmények az eseményről való gondolkodás jelentős különbségeire világítanak rá, mert a konkrét-képi és az elvont fogalmi gondolkodás közti különbségek ennél az eseménynél mutatkoznak meg a legmarkánsabban. A 7. évfolyamosok szemléletes, konkrét indoklásainak egyes elemeit a 11. évfolyamosok érveléseiben is azonosítottuk (pl.: háborúskodás és pusztítás, emberi szenvedések), magasabb évfolyamon azonban az árnyaltabb, absztraktabb gondolkodást alátámasztó magyarázatok kerülnek előtérbe. Ilyen indoklás például a fejlődés megtorpanása kategória – amelyet a fejlődésorientációra vonatkozó indoklások ellentétes előjelű megfelelőjeként azonosítottunk –, vagy a hosszú távú káros következmények csoportja.

Bár a történészek általában idegenkednek a „Mi lett volna, ha ...?” típusú kérdések felvetésétől, az efféle kérdések alkalmasak lehetnek arra, hogy átgondoljuk, mérlegeljük a számításba vehető események végkimenetelének lehetőségeit, mélyebben megértsük egy történelmi esemény mozgatórugóit. Ezek a lehetőségek azonban csak akkor valósulhatnak meg, ha a kérdés megválaszolására többszempontú forráselemzés és forráskritika alkalmazását követően teszünk kísérletet. Jóllehet a vizsgálatban résztvevő tanulók válaszaik azt igazolják, hogy a diákok alternatívákról kezdenek gondolkodni, sajnálatos módon magyarázataik megrekednek a formális, felszínes ténymegállapítások közlésén, például: „Ha ez nem történik meg, akkor most sokkal jobb helyzetben lenne Magyarország”.

Az ország területi egységének megszűnését hangsúlyozó diákok válaszaik Magyarországon három részre szakadásával kapcsolatos megállapításokat tartalmaznak. Az egyik diák az utóbbi eseménnyel kapcsolatban például az alábbiakat írja: „[m]ert az ország szétesik és nem egységes”.

7. évfolyamon a trianoni békeszerződés indoklásai a területi veszteség hangsúlyozása körül csoportosulnak, 11. évfolyamon viszont – a tanulók egyre mélyrehatóbb ismeretei nyomán – megjelennek a határon kívül élő magyarokkal történő sorsközösség-vállalás elemei, valamint a döntés hosszú távú káros következményeire utaló válaszok is. A határon túli magyarok helyzetéről az egyik tanuló azt írja, hogy „[s]ok magyar a béke által került a határokon túlra”, egy másik tanuló pedig a döntés következményeiről tömören megjegyzi, hogy az „[a]zóta is problémákat okoz”.

A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján

6. táblázat. A leggyakoribb negatív eseményekhez tartozó érveléstípusok gyakorisága a vizsgált évfolyamokon

Ese- mé- nyek	Az eseményválasztás indoklása			
	7. évfolyam		11. évfolyam	
	Indoklás	Gya- ko- riság	Indoklás	Gya- ko- riság
Török uralom Magyarországon	Függetlenség elvesztése és idegen uralom	18	Háborúskodás és pusztítás	21
	Nincs információhordozó érték	18	Egyéb	20
	Emberi veszteségek	15	Hiányzó adat	13
	Háborúskodás és pusztítás	9	Fejlődés megtorpanása	7
	Életmódszempon-tú megközelítés	6	„Mi lett volna, ha ...”	7
	Negatív érzelmi viszonyulás az eseményhez vagy a korszakhoz	4	Hosszú távú káros következmények	6
	Hiányzó adat	2	Emberi szenvedések	5
	Egyéb	2	Az ország területi egységének megszűnése	5
	<i>Összesen</i>	<i>74</i>	<i>Összesen</i>	<i>84</i>
Trianoni békeszerződés	Területi veszteség	13	Területi veszteség	44
	Nincs információhordozó érték	3	Helytelennek vélt döntések	12
	Emberi veszteségek	1	Területi veszteség és határon túli élet	8
	—		Hiányzó adat	7
	—		Határon túli élet	6
	—		Egyéb	5
	—		Hosszú távú káros következmények	3
	<i>Összesen</i>	<i>17</i>	<i>Összesen</i>	<i>85</i>
Második világháború	Emberi veszteségek	11	Emberi veszteségek	26
	Hiányzó adat	8	Egyéb	12
	Téves megállapításon alapuló indoklás	5	Helytelennek vélt döntések	6
	Egyéb	5	Emberi szenvedések	5
	Nincs információhordozó érték	4	Uralkodói tulajdonságok vagy döntések	4
	Uralkodói tulajdonságok vagy döntések	3	Nincs információhordozó érték	4
	Életmódszempon-tú megközelítés	3	Téves megállapításon alapuló indoklás	2
	<i>Összesen</i>	<i>39</i>	<i>Összesen</i>	<i>59</i>

A második világháborút választó általános iskolások nagyarányú konkrét-szemléletes jellegű indoklásai mellett téves megállapításon alapuló magyarázatokkal is találkozhatunk. Az utóbbi csoportba azoknak a tanulóknak a válaszai sorolhatók, akik a területelcsatolásokat a második világháború következményének tartják. (11. évfolyamon csupán két tanuló adott ilyen indoklást.)

A tizenegyedikesek választípusai annyiban különböznek a hetedikesekéitől, hogy az emberi veszteségeket hangsúlyozó vélemények térnyerését, valamint a válaszok differenciálódását és szétaprózódását követhetjük figyelemmel.

Összefüggés-vizsgálatok

Az eddig bemutatott kvalitatív jellegű elemzések mellett kvantitatív elemzéseket is végeztünk a változók közötti összefüggések feltárása érdekében. Azt vizsgáltuk, hogy kimutatható-e összefüggés a kollektív narratívumok ismerete között és aközött, hogy a kérdőívben a tanulók nem jelölték meg eseményt (hiányzó adat), alapvetően hibás választ adtak (pozitív helyett negatív, negatív helyett pedig pozitív történelmi eseményt választottak), vagy a kérdéshez illeszkedő megfelelő választ adtak. Az összefüggés-vizsgálatok lehetőségét azonban szigorú korlátok közé szorította az a tény, hogy a kérdőíves felmérésből csak nominális változók álltak rendelkezésünkre, a kollektív narratívumok ismeretét vizsgáló teszt eredményeit pedig intervallumváltozóknak tekinthetjük. A módszertani probléma áthidalása érdekében – vállalva az információvesztés kockázatát – az intervallumváltozók „leértékelése”, kategóriaváltozókká alakítása mellett döntöttünk. Mindkét évfolyamon kiszámítottuk a teszteredmények átlagát és szórását, majd a tesztátlagtól magasabb és alacsonyabb eredmények irányában számított félszórásnyi terjedelemben tartozó teszteredményekből létrehoztuk az átlagos teljesítményt nyújtó tanulók csoportját. Ezt követően az átlagos teljesítménytől eltérő eredményeket besoroltuk az átlagosnál gyengébb, illetve az átlagosnál jobb eredmények kategóriáiba.

A keresztábra-elemzés eredményei azt jelzik, hogy legalább $p < 0,05$ szinten kimutatható az összefüggés a teszteredmény-kategóriák és a kérdőíves választípusok között, akár a pozitív, akár a negatív eseményekre vonatkozó választípusokat vizsgáljuk 7. vagy 11. évfolyamon. A 7. táblázatban a változók közötti legerősebb kapcsolatot mutató ($X^2=20,784$) keresztábra-elemzés eredményeit mutatjuk be.

Kimutatható az összefüggés a teszteredmény-kategóriák és a kérdőívben azonosított választípusok között: az átlagosnál jobb teljesítményt nyújtó diákok nagyobb arányban adnak a kérdőív kérdéseire illeszkedő, megfelelő választ; míg az átlagosnál gyengébben teljesítő tanulók körében a hiányzó adat és az alapvetően hibás válaszok aránya nagyobb. Véleményünk szerint a bemutatott eredmények azt igazolják, hogy azok az egyszerű kérdések, amelyek mindössze egy szabadon választott pozitív vagy negatív magyar történelmi esemény felidézést kérik a diákoktól, összefüggésben vannak a kollektív narratívumaink ismeretével.

A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján

7. táblázat. A pozitív történelmi eseményekhez kapcsolódó választípusok és a kollektív narratívumok ismertet vizsgáló teszt összefüggései 11. évfolyamon

		A pozitív történelmi eseménnyel kapcsolatban			Össze- sen
		nem adott választ	disztrakt választ adott	pozitív történel- mi eseményt választott	
A kollektív narratívumok teszten elért eredménye	az átlagosnál gyengébb	29	29	83	141
	átlagos	17	18	104	139
	az átlagosnál jobb	12	14	122	148
Összesen		58	61	309	428

Az eredmények $p < 0,001$ szinten szignifikánsak.

Összegzés, következtetések

A történelmi események megítélését feltáró kutatásunkkal egyrészt az utóbbi években megkezdődött, narratív paradigma keretei között végzett magyarországi pedagógiai kutatások irányvonalához kívántunk csatlakozni, másrészt a különböző életkorú tanulók történelmi gondolkodásmódjának egyes sajátosságait igyekeztünk feltárni.

Tanulmányunkban bemutattuk, hogy 7. és 11. évfolyamon $p < 0,05$ szinten szignifikánsan különböznek a tanulók pozitív és negatív eseményválasztásai, valamint rámutattunk arra, hogy a vizsgálatunkban résztvevő 7. osztályos diákok közel felének nehézséget okozott egy leginkább pozitívnek és negatívnak vélt magyar történelmi esemény felidézése. Ezt a problémát a 11. osztályosok közel egynegyedénél szintén azonosítottuk.

Az eseményválasztást alátámasztó indoklások (érveléskategóriák) kvalitatív elemzésének eredményei rávilágítottak az általános- és középiskolás diákok történelmi gondolkodásának minőségi különbségeire. Eredményeink a tanulók gondolkodásmódjának árnyalódását, érvelésbeli gazdagodását igazolják: alacsonyabb évfolyamon az emocionális töltésű, valamint a konkrét – egy esemény lényeges, szemléletes vonásait hangsúlyozó – érvelések dominálnak, 11. évfolyamon azonban az indoklások absztrakt tulajdonságai válnak meghatározóvá, például: nemzeti egység és összefogás, szabadságért vívott küzdelem, sorsközösség-vállalás a határon túli magyarokkal stb.

A gondolkodás minőségi átalakulását alátámasztó eredmények mellett a kutatási eredmények azt is világossá tették számunkra, hogy a kellően megalapozott, megfelelő történelmi ismeretrendszer kialakítását nem lehet elég korán kezdeni, mert azok hiánya tévképzetek kialakulásához vezethet. Jelen kutatásunkban a társadalmi konszenzus és a tudományos közvélemény álláspontjával ellentétesen vélekedő diákok válaszaik tanúszkodnak az elemi történelmi ismeretek hiányosságáról. Bár eredményeink azt jelzik, hogy ezek a téves megállapítások többnyire nem rögzülnek állandósult tévképzetté, álláspont-

tunk szerint kialakulásuk is megelőzhető lenne, ha a történelemtanításban nagyobb szerepet kaphatna a sorsfordító történelmi narratívák elsajátítása, és az élménygazdag, közös nemzeti elbeszélések világának megismertetése.

További vizsgálatot igényel annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy különböző életkorokban milyen iskolai és iskolán kívüli tényezők befolyásolják a történelmi események jelentőségének átrendeződését. A jövőben ezért hangsúlyt kell fektetnünk az ismeretelsajátítás sajátos háttértényezőinek vizsgálatára is (pl.: az iskolában legutóbb tanult történelem tananyag, történelmi olvasmányok, a tankönyvek narratív struktúrája, az események családi vonatkozása, népmesei motívumok). A tájékozódó felmérésben feltárt esemény-és érveléskategóriák a közeljövőben végzendő kutatás mérőeszköz-szerkesztéséhez szolgálhatnak kiindulópontként, hiszen – a spontán említésekből eredő relevanciaproblémákat elkerülve – rendelkezésünkre állnak a vizsgálandó magyar történelmi eseményekhez kapcsolódó érveléskategóriák. A bemutatott feltételek megvalósulása esetén álláspontunk szerint elérhetővé válhat, hogy (1) feltárjuk az események jelentősége átrendeződésének okait, (2) a nemzeti történelmi események oki magyarázatait összevethessük az egyetemes történelmi események magyarázataival, valamint (3) azonosíthassuk az eseményspecifikus történelmi gondolkodás esetleges fejlesztési feladatait.

A tanulmány az MTA-SZTE Kutatócsoport és az OTKA T 046659 PSP támogatásával készült.

Irodalom

- Barton, K. C. (2001): A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, **38**. 4. sz. 881–913.
- Bruner, J. (1986): *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press, Cambridge.
- Bruner, J., Feldman, C., Kalmar, D. és Renderer, B. (1993): Plot, plight, and dramatism: Interpretation at three ages. *Human Development*, **36**. 6. sz. 309–323.
- Bruner, J. (1996/2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2002): Az iskolai műveltség: elméleti keretek és a vizsgálati koncepció. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 11–36.
- Eperjessy Géza és Szebenyi Péter (1976): *A tanulók történelmi fogalmainak fejlődése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Halldén, O. (1997): Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research*, **27**. 3. sz. 201–210.
- Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor (2002): *Magyarságszimbólumok*. Európai Folklór Intézet, Budapest.
- Kinyó László (2005): A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia*, **105**. 1. sz. 109–126.
- Knausz Imre (2001): Egy történelmi tudásszintmérés tapasztalatai. 2006. 03. 07-i megtekintés, Knausz Imre oldalai, <http://www.knauszi.hu/toridia.pdf>

A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján

- Korom Erzsébet (2001): Fogalmi fejlődés és a fogalmak hatékony tanulása. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 106–116.
- Korom Erzsébet (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- László János (1999): *Cognition and representation in literature. The psychology of literary narratives*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- László János, Ehmann Bea és Imre Orsolya (2002): Történelem történetek: a történelem szociális reprezentációja és a nemzeti identitás. *Pszichológia*, **22**. 8. sz. 147–162.
- László János (2005): *A történetek tudománya*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- McKeough, A. és Genreux, R. (2003): Transformation in narrative thought during adolescence: The structure and content of story compositions. *Journal of Educational Psychology*, **95**. 3. sz. 537–552.
- Minami, M. (2001): Maternal styles of narrative elicitation and the development of children's narrative skills: A study on parental scaffolding. *Narrative Inquiry*, **11**. 1. sz. 55–80.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pataki Ferenc (1997): Kollektív narratívumok és a csoportidentitás. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **37**. 5–6. sz. 181–185.
- Reicher, S. és Hopkins, N. (2001): *Self and nation*. Sage Publications, London.
- Schank, R. C. (1999/2004): *Dinamikus emlékezet. A forgatókönyv-elmélet újraértelmezése*. Vince Kiadó, Budapest.
- Szebenyi Péter és Vass Vilmos (2002): Történelemtudás és nemzeti azonosságtudat. *Iskolakultúra*, **12**. 2. sz. 30–51.
- VanDrie, J. (2005): *Learning about past with new technologies*. Dutch Interuniversity Center for Educational Research, Utrecht.
- Vass Vilmos (1997): Történelmi tévképzetek a tanulók gondolkodásában. *Iskolakultúra*, **7**. 10. sz. 99–106.
- Wertsch, J. V. (2000): Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history? In: Stearns, P., Seixas, P. és Wineburg, S. (szerk.): *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*. New York University Press, New York. 38–50.

Kinyó László

ABSTRACT

LÁSZLÓ KINYÓ: THE JUDGING NATIONAL HISTORY EVENTS: AN EMPIRICAL STUDY OF 7TH AND 11TH GRADE HUNGARIAN STUDENTS

The present investigation integrates the narrative approach of social representation with several research trends on instruction to focus on historical reasoning. The paper discusses (1) which events of Hungarian history are judged the most positive and negative by students; (2) students' justifications for their choices; (3) the differences in the responses and explanations which can be contributed to age, and (4) the relationship between the knowledge of collective narratives and students' responses (i.e. missing, inappropriate, appropriate responses). 414 primary school students (12-13-year-olds) and 428 secondary school students (16-17-year-olds) were included in the survey. The components of the questionnaire were based on the structure of an instrument developed by *Laszlo, Ehmann and Imre* (2002). The questionnaire was comprised of open response items. Event categories and argument categories were established in a process of content analysis. The relationships between category variables were defined using contingency tables. The samples were compared in a homogeneity analysis. The relations between variables were explored with cross-table analyses. The results show significant differences ($p < 0.05$) between the two age groups regarding both the events judged as positive and those as negative. Similarly, significant differences were found in the argument categories. Results from the analysis of the argument categories identified in the supporting statements given for the selection of specific events revealed qualitative differences between the historical reasoning of primary and secondary school students. In addition, several event-specific argument categories (concrete and abstract features) could be defined.

Magyar Pedagógia, **105**. Number . 409–432. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kinyó László, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék, H-6722, Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.