

TÖRTÉNELEMTANÍTÁS

online történelemdidaktikai folyóirat



XVII. (LXI.) évfolyam 1. szám

2026

TÖRTÉNELEMTANÍTÁS

online történelemdidaktikai folyóirat

XVII. (LXI.) évfolyam 1. szám
2026

ÁRÉDO 55 Kft.

TÖRTÉNELEMTANÍTÁS

online történelemdidaktikai folyóirat

Főszerkesztő: Fischerné Dárdai Ágnes

Főszerkesztő-helyettes: Kaposi József

Felelős szerkesztő: Gyertyánfy András

Szerkesztők: Katona András, Kerekesné Horváth Ilona

Tördelőszerkesztő: Korpics Zsolt

Nyelvi lektorok: Gerák Zsófia, Jakab Dorottya

Tudományos tanácsadó testület: Závodszy Géza, Ablonczy Balázs, Karl P. Benzinger (USA), Gyarmati György, Hermann Róbert, Susanne Popp (Németország), Sallai József, Vajda Barnabás (Szlovákia), Vonyó József

Honlap: <https://ojs.mtak.hu/index.php/torttan>

Archív honlap: <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/>

Kiadó: ÁRÉDO 55 Kft. (2092 Budakeszi, Fenyő utca 7.)

Felelős kiadó: Dr. Kaposi József

ISSN: 2061-6260

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	5
KOJANITZ LÁSZLÓ: A francia forradalom: katasztrófa vagy a szabadság diadala? A történelmi narratívák jellemzőinek tanítása	7
Műhely	21
EGÉSZ TAMÁS: Az 1922-es soproni nemzetgyűlési választások sajtóvisszhangjának feldolgozása egy középiskolai osztályban a mesterséges intelligencia felhasználásával	23
Tanári gyakorlat	41
REILE PÉTER: „A tornyok városa”. Séta Kecskemét híres épületei körül	43
Szemle	53
KATONA ANDRÁS: Szubjektív emlékezés egy tudós tanárra. Száz éve született Eperjessy Géza	55
GÁL ZOLTÁN: Recenzió a Kaposi József 70. születésnapjára megjelent tanulmánykötetről. Határátlépések – A neveléstudomány, a történelemdidaktika és a drámapedagógia területén	65
Szerzőink	67

TANULMÁNYOK

KOJANITZ LÁSZLÓ

A francia forradalom: katasztrófa vagy a szabadság diadala?

A történelmi narratívák jellemzőinek tanítása

Absztrakt

A tanulmány amellett érvel, hogy a középiskolai történelemoktatásban helyet kellene kapnia a legjellemzőbb történelminarratíva-típusok megismerésének. E tudás segítene a tanulóknak megérteni azt, hogy a történelmi viták jelentős része a narratív megközelítésmódok közötti különbségekből fakad. A történelem mindig valaki által értelmezett és konstruált tudás, és ez a történészek által írt tanulmányokra és a tankönyvekre is igaz.

A történelmi narratívák tanításának szemléltetésére a tanulmány egy részletes foglalkozástervet is bemutat. Ebben a foglalkozásban a francia forradalomról és a trianoni békéről szóló, egymástól eltérő szemléletű értelmezések szolgálnak példaként ahhoz, hogy a diákok megismerjék a Jörn Rüsen ontogenetikus modelljében megkülönböztetett négy narratívátípust: tradicionális, példakereső, kritikus és genetikus. A tanulók betekintést nyerhetnek abba, hogyan működnek ezek a narratívák, és milyen értelmezési logikák húzódnak meg mögöttük. A Rüsen-féle négy típus ismerete a multiperspektivikus történelemszemlélet kialakulását is támogathatja, mivel segít megérteni, hogy az eltérő nézőpontokat előtérbe helyező narratívák miként egészíthetik ki egymást, és hogyan nyújthatnak így egy gazdagabb és árnyaltabb képet a múltról

Kulcsszavak: történelmi elbeszéléstípusok, Rüsen-féle tipológia, többnézőpontúság, foglalkozásterv, francia forradalom, Trianon

The French Revolution: A Disaster or a Triumph of Freedom?

Teaching the characteristics of historical narratives

Abstract

This study argues that secondary school history education should devote greater attention to introducing students to the most characteristic types of historical narratives. Such knowledge would help learners better understand that many historical debates arise from differences in narrative approaches. It is also crucial for students to recognize that contemporary statements and works likewise reflect the fact that history is always interpreted and constructed by someone—this applies not only to scholarly studies but also to textbooks.

To illustrate a possible way of teaching historical narratives, the study presents a detailed lesson plan. In this lesson, contrasting interpretations of the French Revolution and the Treaty of Trianon are used as examples to support students in learning to identify the four narrative types distinguished by Jörn Rüsen: traditional, exemplary, critical, and genetic. Through these examples, students can also gain insight into how these narrative approaches operate and what kinds of interpretive logics underpin them. Familiarity with Rüsen's four models can also foster a multiperspectival approach to history, helping students understand how narratives that foreground different perspectives can complement one another and thereby offer a richer and more nuanced understanding of the past.

Keywords: historical narratives, Rüsen's typology, multiperspectival approach, lesson plan, French Revolution, Treaty of Trianon

1. Bevezetés

A történelemtanításnak ahhoz is segítséget kellene nyújtania, hogy a tanulók felismerjék a történelmi narratívák eltérő megközelítésmódjait. Észrevegység a szemléletbeli különbséget a múltban követendő értékeket és hagyományokat kereső történelmi elbeszélések, valamint a jelenhez vezető folyamatok megértésére törekvő történelmi magyarázatok között. Meg tudják különböztetni egymástól a tanulságokra összpontosító és a korábbi interpretációk kritikájára épülő történelmi értékeléseket. E tudás segítségével könnyebben megérthetnék, hogy a történelmi viták sok esetben éppen e megközelítésmódbeli különbségekből fakadnak. Ez akkor valósulhat meg leginkább, ha a tanár közvetítésével a reflektív szemlélet folyamatosan megjelenik a történelemórákon. Az azonban ritkán történik meg, hogy a tanárok külön is foglalkoznának a történelmi narratívák különbségeivel és jellemző típusaival. A következőkben azt szeretném bemutatni és példákkal is alátámasztani, hogy miért lenne fontos megismertetni a

diákokat a különféle narratíva típusokkal, és hogyan lehetne ezt érdekesen és hatékonyan megvalósítani. Természetesen e célból más megoldások is jól működhetnek. A lényeg, hogy keressünk lehetőségeket a történelmi narratívákkal összefüggő tudás kialakítására és tudatos alkalmazására, legalább a középiskolai képzés záró szakaszában, amikor már kellő szövegértési képességekkel is rendelkeznek ehhez a diákok.

2. A történelmi narratívákkal való foglalkozás célja a tanításban

A múlt bemutatása és feltárása sohasem csak a tények összegyűjtését jelenti. Akármilyen céllal is készül egy történelmi interpretáció, az mindig az események valamilyen értelmezését is magában foglalja. A múltból pedig történetek, magyarázatok, tanulságok vagy a közösségeket összetartó tradíciók lesznek.

Az elsődleges forrásokkal kapcsolatban a tanárok gyakran felhívják a diákok figyelmét arra, hogy gondolják át, ki, miért és milyen céllal írta vagy mondta azt, ami a forrásban található. A másodlagos források ilyen szempontú vizsgálata viszont sokkal ritkább. Azt a látszatot keltve, mintha az előítélek, elfogultságok és egyoldalú megközelítések csak a korabeli beszámolókat és interpretációkat jellemeznék. Fontos lenne pedig, hogy a diákok a mai megnyilatkozások és művek esetében is tudatában legyenek annak, hogy a történelem mindig valaki által értelmezett, konstruált jellegű tudás, és ez igaz a történészek által írt tanulmányokra és a tankönyvszerzők által készített tankönyvekre egyaránt.

A tanulóknak képesnek kellene lenniük a különféle elbeszélői szándékok (magyarázó, értékelő, érzelmi, legitimáló) azonosítására, az eltérő történelmi nézőpontok (társadalmi csoportok, politikai ideológiák, nemzeti narratívák) összehasonlítására, valamint a narratívák mögötti célok, értékítéletek, történeti és politikai megközelítésmódok felismerésére. Ezt azonban megnehezíti, hogy a történelemórákon általában csak egyféle értelmezéssel, a tankönyv hivatalos narratívájával, találkoznak. Egyes események, személyek esetében időnként ugyan megtörténik, hogy a diákok egymással is ütköző értékeléseket olvashatnak. Ilyenkor pedig akár érdekes viták is kialakulhatnak arról, hogy kinek van inkább igaza, melyik értékelés támasztható alá jobban bizonyítékokkal és érvekkel. Az azonban szinte soha nem kerül bemutatásra, hogy a szembenálló interpretációk mögött gyakran nagyon eltérő történelmi megközelítésmódok állnak.

Jörn Rüsen négy jellemző narratíva típust különböztetett meg egymástól: tradicionális, példakereső, kritikus, genetikus. Nagyon leegyszerűsítve, a tradicionális megközelítésmód célja a közösségi értékek és hagyományok, valamint az identitás megerősítése. A példakeresőé a történelmi tanulságok megfogalmazása. A kritikusé a korábbi történelmi interpretációk hibáinak és tévedéseinek felismerése. A genetikusé

pedig a történelmi folyamatok és a változás szükségszerűségének megértése¹. Lévesque összekapcsolta a történelmi tudatot működtető négy kompetenciát, vagyis a kutatási, a gondolkodási, az orinetációs és a narratív kompetenciát, a történelmi tudat Rüsen által leírt négy jellemző típusával. Ennek segítségével még árnyaltabban jellemezhetők a múlthoz való viszonyulások különböző típusai. A példakereső típus esetében a kutatási kérdések arra szolgálnak, hogy összehasonlítva a különböző korokban történeteket, a jelenre vonatkozóan is hasznos tanulságokat vonhassunk le belőlük. A kritikus típus kérdései viszont azt vizsgálják, hogy egyes korok értékrendje, szemlélete és érdekviszonyai miként befolyásolták és torzították el a múltról alkotott narratívákat. A példakereső történelmi gondolkodás az események olyan típusú elemzését helyezi előtérbe, amely örök érvényű szabályok és cselekvési alapelvek felismeréséhez vezethet. A kritikus történelmi gondolkodás viszont annak felismerésére szolgál, hogy a történelmi interpretációk kontextuálisan meghatározottak: a múltról szóló felfogását minden korszak a maga értelmező kerete alapján alakítja ki². Mindezzel bővebben egy másik tanulmányomban foglalkozom³.

A narratívátípusok megismertetése nem része a történelemtanítási gyakorlatunknak, pedig a legjellemzőbb történelmi megközelítésmódok felismerésének képessége a mindennapi életben is sok segítséget adna a történelmi viták megértéséhez és a különböző interpretációk összevetéséhez. Andreas Körber szerint a történelmi tudat fejlődését az is jól jelzi, ha valaki egyre jobban tudatában van e különböző megközelítésmódoknak, és képes ezeket felismerni a múltban történetekről szóló megnyilatkozásokban⁴. Ez a tudatosság szükséges ugyanis ahhoz, hogy differenciáltan tudjunk értelmezni a magunk és mások megközelítésmódját a különböző történelmi eseményekhez, és képesek legyünk észrevenni, milyen szerepet játszanak e megközelítésmódbeli eltérések a történelmi vitákban.

3. A narratívátípusok összehasonlításán alapuló módszer

A narratívák tanításának egyik eredményes módja lehet az, ha képessé tesszük a diákokat a Rüsen által azonosított négy típus felismerésére. Először bemutatjuk nekik a négy típus közötti különbségeket és az egyes típusok legfontosabb jellemzőit. Utána példát láthatnak arra, hogy ugyanarról az eseményről mennyire eltérő értékelések készülhetnek e négyféle megközelítésmód szerint. Önálló feladatként pedig nekik kell összekapcsolni

¹ RÜSEN, 2006

² LÉVESQUE, 2018

³ KOJANITZ, 2019

⁴ KÖRBER, 2018

a négyféle interpretációt a négyféle típussal úgy, hogy bemutatják a döntésüket alátámasztó a részleteket és jellemzőket. Ez egy meglehetősen összetett feladatsor, és csak jó képességű, az átlagnál felkészültebb és érdeklődőbb tanulócsoporthoz ajánlható. Hiszen a narratívák megfogalmazásában rejlő jelentéskülönbségek keresése fejlett szövegértési képességeket és belső motivációt igényel.

Egy ilyen célú feldolgozás beiktatása a képzési folyamatba többféle módon történhet. Az egyik jó megoldás az lehet, ha egy adott téma feldolgozásának végén kerül rá sor. Például a nagy francia forradalomról vagy a trianoni békéről tanultak ismétlésekor szembesítjük a diákokat négy eltérő szemléletű értékeléssel. Ilyenkor frissek és könnyen felidézhetőek még a különbségek megértéséhez szükséges háttérismeretek, s a tanulók azonosítani tudják, hogy az egymástól eltérő történelmi értékelések milyen tényekre támaszkodnak. Ezáltal a négyféle interpretáció összehasonlítása a már megszerzett tudás elmélyítését is szolgálja. Másfajta megoldást jelent, amikor a foglalkozás célja kifejezetten a narratívátípusok megismertetése a tanulókkal. Ebben az esetben a francia forradalomról és a trianoni békéről szóló értékelések az egyes narratívátípusok jellemző példaként jelennek meg. Az általam bemutatott terv az utóbbi megoldásra lehet egy példa.

4. A történelmi narratívák típusainak felismerése (foglalkozási terv)

4.1. Első óra: A történelmi narratívák

Téma: A történelmi narratívák fogalma, a Jörn Rüsen által azonosított négy narratív típus: tradicionális, példakereső, kritikus, generatív

Cél: felismerni, hogy ugyanarról a múltból többféle értelmezés is kialakulhat és létezhet

Módszer: tanári magyarázat, páros feladat, közös megbeszélés

Eszközök: négy rövid narratív szöveg a francia forradalomról, kivetítő, táblázat a négyféle típusról

Ráhangolódás: Egy történelmi esemény, többféle értelmezés? (5 perc)

A tanár lehetséges indító kérdései:

- *Miért foglalkozunk a történelemmel?*
- *Mi a célja és a haszna a történészek munkájának?*
- *Miért nem ugyanazt írja egy tankönyv, egy politikus vagy egy történész ugyanarról az eseményről?*
- *Tudtok-e példákat mondani történelmi események eltérő értelmezésére és értékelésére?*

Az új ismeretek bemutatása: A történelmi narratívák típusai (5 perc)

Rövid tanári ismertető a Rüsen által megfogalmazott négyféle történelmi szemléletről és elbeszélésről. Rövid, 1–1 perces magyarázattal:

Tradicionális

A múlt példakép, szabályozó erő: „Így volt, ezért így kell továbbra is lennie.”

Mi az az értékrend, hagyomány és intézmény, amit „őrizni” kell?

Példakereső

A múlt tanulságokkal szolgál: „A múltból mintákat veszünk, hogy eligazodjunk a jelenben.” Milyen tanulságot ad a jelennek?

Kritikus

A múltról szóló narratívák megkérdőjelezése: „A hagyományos történetek hibásak, mert más szempontokat és tényezőket is figyelembe kell venni.”

Mit kell megkérdőjelezni? Miért?

Generatív

A múlt segítségével megértjük a változásokat és a jelenhez vezető folyamatokat: „Hogyan lettünk azok, akik ma vagyunk?”

Milyen hosszú távú folyamat része az esemény?

A magyarázat végén azt is el kell mondani, hogy e négyféle típus megkülönböztetése is egy elméleti konstrukció, és lehet másfajta tipizálása is a történelmi narratíváknak. A valóságban pedig e történelmi megközelítésmódok általában soha nem ilyen vegytisztán, hanem keverten jelennek meg a múltból készült írásokban.

A diákok kapnak egy összefoglaló táblázatot is:

Narratív típus	Fő cél / funkció	Jellemző nézőpont	Kulcsszavak	Tipikus történetmagyarázat
1. Tradicionális	A közösségi értékek, hagyományok megerősítése	A múlt példakép, normát ad	hagyomány, identitás, állandóság, kontinuitás	A múlt bemutatja: ami régen helyes volt, azt folytatni kell.
2. Példakereső	Tanulságok keresése a jelen problémáihoz	A múlt mint tapasztalat és példa	tanulság, analógia, minta, útmutatás	A múlt eseményei példaként szolgálnak: hogyan cselekedjünk ma.
3. Kritikus	A torzító, leegyszerűsítő narratívák megkérdőjelezése	A múlt elbeszéléseinek kritikája	kétely, dekonstrukció, mítoszrombolás	A hagyományos történet hibás vagy hiányos – újra kell vizsgálni.
4. Generatív	A hosszú távú fejlődési folyamatok megértése	A múlt változásainak és hatásainak feltárása	folyamat, fejlődés, összefüggés, kontextus	A múlt eseményei hosszú távú változások részei, amelyek a jelenhez vezetnek.

Páros feladat: Négy rövid szöveg elemzése (15 perc)

Cél: a négy narratíva típus felismerése

A diákok megkapják a francia forradalomról készült négy rövid szöveget.

A párok feladata:

- eldönteni az egyes szövegekről, hogy melyik elbeszélésmódot követik;
- aláhúzni a szövegekben azokat a részeket, kifejezéseket, amelyek erre utalnak.

Lehetséges segítő kérdések:

- *A szöveg inkább megerősít egy hagyományt, vagy megkérdőjelez valamit?*
- *A múltra vagy a jelenre fókuszál?*
- *Tanulságot keres, vagy folyamatot ír le?*

A) szöveg⁵

A francia forradalom Európa történelmének egyik nagy sorsfordító eseménye volt, amely elsöpörte a régi rendet. A monarchia, amely évszázadokon át biztosította az ország stabilitását, erőszakos módon omlott össze. A hagyományos tekintélyek elvesztése sokakban bizonytalanságot és félelmet keltett. A radikális eszmék terjedése olyan társadalmi felfordulást eredményezett, amely meggyengítette a nemzet kohézióját. A terror időszak a különösen jól mutatja, milyen veszélyes lehet a hagyományos rend felrúgása. Bár végül Napóleon restaurálni próbálta a rendet, a forradalom okozta törések hosszú időre megmérgezték a francia társadalmat.

B) szöveg

A francia forradalom olyan folyamatokat indított el, amelyek később meghatározták a modern demokráciák működését. Az állampolgári jogok és az alkotmányosság nem csupán korabeli követelések voltak, hanem új politikai identitás alapjai is. A forradalom megmutatta, hogy a társadalmi rendek nem örökérvényűek, hanem alakíthatók. A 19. század politikai mozgalmi – liberalizmus, nacionalizmus, szocialista irányzatok – mind a forradalom tapasztalataiból építkeztek. A francia forradalom így a modern európai identitás egyik magja lett. Öröksége a jelenben is él: a jogállamiság, az emberi jogok és az állampolgári részvétel alapelvei ebből a korszakból táplálkoznak.

C) szöveg

A francia forradalomról folyó történelmi beszédet sokáig két szélsőség uralta: vagy a szabadság diadalának, vagy az anarchia és terror tragédiájának tekintették. A forradalom azonban nem volt sem szükségszerű felszabadulás, sem irracionális rombolás, hanem sokféle társadalmi csoport eltérő érdekeinek ütközése. A nép idealizált szerepe szintén problematikus, hiszen a döntéseket gyakran szűk politikai csoportok hozták meg. Az egyenlőség jelszava gyakran nem valósult meg a mindennapokban. A terror időszakát sem lehet csupán erkölcsi összeomlásként értékelni. A Napóleon-korszak értékelése is újragondolást igényel, hiszen a diktatórikus elemek mellett sok modernizációs lépést is hozott.

D) szöveg

A francia forradalom olyan történelmi esemény, amely megmutatja, milyen következményekkel jár, ha egy társadalom hosszú ideig nem képes békés úton megújulni. A forradalom kirobbanását döntően az egyenlőtlenségek és a politikai részvétel hiánya okozták, ami minden korszak számára intő jel. A polgári szabadságjogok megfogalmazása ma is arra tanít, hogy az államnak kötelessége biztosítani az egyéni jogokat. Ugyanakkor a radikalizálódás és a terror arra figyelmeztet, hogy a változásnak mértéktartónak kell lennie. A forradalom vezetőinek sorsa megmutatja, hogy az erőszak végül saját

⁵ A feladatokhoz adott narratívák elkészítéséhez mesterséges intelligenciát is használtam segítségül.

megalkotóit is felemészti. Napóleon felemelkedése pedig arra tanít, hogy a forradalmi zűrzavar könnyen utat nyit az egyeduralomra törő katonai vezetőknek.

Közös megbeszélés (15 perc)

A tanár a diákokkal közösen ellenőrzi a besorolást és indoklást is kér hozzá.

Például:

- *Miért gondolták, hogy ez a tradicionális?*
- *Milyen szavak vagy kifejezések adták a kulcsot?*
- *Mi különbözteti meg a kritikus és a példakereső elbeszélésmódot?*
- *Melyik típus volt a legkönnyebben felismerhető?*
- *Miből látható, hogy minden narratívának valamilyen „szándéka” van?*

Lezárás (5 perc)

Rövid összefoglaló:

- *Milyen különbségek vannak a legjellemzőbb történelmi elbeszélésmódok között?*
- *Hogyan segíti ezek felismerése a történelem megértését?*

Otthoni feladat

Olvassák el a kétféle középiskolás okostankönyv francia forradalomról szóló leckéit!

Történelem 11. (A sorozat)

https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_10_nat2020/lecke_03_011

Történelem 11. (B sorozat)

https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_10_nat2020_b/lecke_03_010

Keressenek bennük olyan részleteket, amelyek az egyik vagy másik elbeszélésmódra jellemzők!

4.2. Második óra: A trianoni béke

Téma: A trianoni béke értelmezése a rüseni narratíva típusok szerint

Cél: kritikai gondolkodás, a narratívákról szerzett tudás alkalmazása

Módszer: csoportmunka, prezentáció, vita, reflektív írás

Eszközök: négy rövid narratív szöveg a trianoni békéről, nagyméretű csomagolópapír, filcek

Ráhangelődés: Viták Trianonról (5 perc)

Kérdés a diákoknak:

- *Miért vált ki vitákat még ma is a trianoni béke témája az emberek körében?*
- *Milyen vélemények ütköznek egymással?*
- *Mi a különbség a társadalmi emlékezet és a történész szemlélete között?*

Csoportmunka: A Trianonról szóló szöveg értelmezése és poszter készítése (15 perc)

A tanár négy csoportba osztja a diákokat.

Minden csoport kap egyet a Trianonról szóló szövegek közül.

A feladathoz használhatják az előző órán kapott összefoglaló táblázatot is a négyféle narratíváról, elbeszélési módról.

A szöveg értelmezése

Feladat: a csoport azonosítsa a szöveg történelemszemléletét, elbeszélésmódját:

- *Melyik narratívátípusra jellemző a szöveg?*
- *Milyen megállapítások és kifejezések utalnak erre?*
- *Hogyan lehetne röviden összefoglalni e narratíva megközelítésmódját az eseményhez?*

Poszter készítése

Feladat: a csoportok a csomagolópapírra ráírják:

- a narratívátípus nevét
- a szövegből vett kulcsmondatokat, idézeteket
- három jellemző fogalmat (pl. „trauma”, „tanulság”, „sérelemnarratíva”, „folyamatosság”)

A poszterek készülhetnek digitális változatban is például Padleten vagy Canvában is.

A) szöveg

A trianoni béke a magyar történelem egyik legnagyobb traumája volt, amely évszázadok természetes fejlődését törte meg. A történelmi Magyarországot, amely évszázadokon át összetartotta a Kárpát-

medence népeit, erőszakkal szétszakították. Ez a döntés nem vette figyelembe a történelmi hagyományokat, az együttélés kialakult rendjét és a nemzet történelmi jogait. A béke felbontotta a megszokott politikai és gazdasági kereteket, amelyek a magyar társadalom stabilitását biztosították. A magyarság kulturális és gazdasági egysége megbomlott, és a történelmi központok közül sok a határon kívülre került. A határok meghúzása nem követte a természetes kapcsolatok logikáját, így szétszakította a közösségeket és családokat. A trianoni béke figyelmeztetés arra, milyen súlyos következményei vannak annak, ha a történelmi örökséget nem tisztelik. A trianoni döntés így nemcsak egy időszak lezárása, hanem a magyar történelem folytonosságának megszakítása is volt.

B) szöveg

A trianoni béke példa arra, milyen következményei vannak a nemzetközi konfliktusoknak és a nagyhatalmi döntések felelőtlenségének. Arra figyelmeztet, hogy a tartós béke nem épülhet aránytalan és megalázó feltételekre, és hogy a kisebbségek jogainak megsértése milyen könnyen válik nemzetközi konfliktusok forrásává. A két világháború közötti politika radikálizálódása pedig arra tanít, hogy a nemzeti sérelmeket könnyen kihasználhatják szélsőséges erők. A trianoni béke utáni Magyarország túlélése és modernizációja nagymértékben függött attól, hogy képes volt-e alkalmazkodni az új helyzethez. A kényszerű területvesztés ugyan súlyos következményekkel járt, de az ország képes volt a megújulásra. Magyarország gazdasági stabilizációja és kulturális regenerációja azt mutatja, hogy a válsághelyzetekből is van kiút és lehetőség a fejlődésre.

C) szöveg

A trianoni békéről szóló hazai közbeszéd gyakran leegyszerűsítve értelmezte az eseményeket. A történeteket azonban nem lehet kizárólag igazságtalan külső diktátumként értékelni. A kollektív emlékezet idealizálja a történelmi Magyarország egységét, miközben a korszakot társadalmi feszültségek is jellemezték. A Monarchia széthullása, a nemzetiségi elítélés törekvései és a háborús vereség mind hozzájárultak a helyzet kialakulásához. A történelmi Magyarországon jelentős nem magyar népesség élt, és sokuk reális politikai alternatívának tekintette az elszakadást. Megkérdőjelezhető az is, hogy Trianon kizárólagos magyarázata lenne a későbbi politikai kudarcoknak. A két világháború közötti revíziós politika sokszor belpolitikai eszközzé vált, ami torzította a külpolitikai helyzetértékelést. A trianoni béke gazdasági következményeit sem lehet csupán tragédiaként bemutatni: bizonyos ágazatok épp a kényszerű alkalmazkodás miatt fejlődtek.

D) szöveg

A trianoni béke a magyar történelem egyik fordulópontja volt, meghatározta az ország 20. századi fejlődését. A határok átrajzolása új politikai, gazdasági és társadalmi kereteket teremtett. A korszak modernizációs erőfeszítései részben éppen a veszteségből fakadó kényszerhelyzet eredményei voltak. A kisebbségi sors problémája hosszú távon meghatározta a magyar külpolitikát és identitást. A második

világháború, majd a szocialista korszak szintén a trianoni örökség keretei között zajlott, újabb kihívásokkal. A rendszerváltás után a határon túli magyarok helyzete ismét központi kérdéssé vált. A 21. századi magyar nemzetpolitika és regionális együttműködések (EU, V4, kisebbségi jogi keretek) már egy másik történelmi térben értelmezik Trianon következményeit.

Csoportos prezentációk (15 perc)

Minden csoport 2-3 percben bemutatja a posztert.

A tanár lehetséges kérdései:

- *Miben különbözött a tradicionális és a példakereső értelmezés?*
- *Miért nehéz néha megkülönböztetni a genetikus és a kritikus narratívát?*
- *Hol találkoztok ezekkel a narratívákkal a mindennapokban?*

Vita (10 perc)

Lehetséges tanári kérdések:

- *Lehet-e ugyanarról az eseményről négy teljesen eltérő, mégis igaz történetet mesélni?*
- *Melyik narratíva áll hozzájuk legközelebb?*
- *Melyik volt számukra a legmeglepőbb?*
- *Melyik mutatja be a múlt összetettségét?*
- *Melyik narratíva áll a legközelebb ahhoz, amit a tankönyvek használnak?*

Otthoni munka

A diákok válasszanak egy történelmi eseményt (pl. 1956, honfoglalás, Mohács) és ők írjanak narratívát róla valamelyik narratív típusnak megfelelően.

A tanulás eredményességének jelei

- A tanulók felismerik a narratívátípusokat.
- Tudnak példákat adni mindegyikre.
- Értik, hogy a történelem nem egyféle „kész” történet.
- Képesek kritikus és generatív szemlélettel gondolkodni.

5. Összegzés

Az érett történelmi gondolkodás fontos mércéje, hogy a diákok már képesek a múlt, a történelem és a történelmi interpretáció fogalmát helyesen értelmezni, helyes kép alakul ki bennük a múltban történtek és az azokról készült interpretációk viszonyáról. Megértik, hogy a történelmi interpretáció konstrukció, amely valamilyen értelmet és

jelentést akar adni a múltban lezajlott eseményeknek és változásoknak, és amelyet a forrásokra támaszkodva egy adott szerző a maga szempontjai és céljai szerint alkot meg. Ezért még abban az esetben is, amikor a történelmi tények egyértelműen megállapíthatók, az interpretációkban kapott jelentőségük és jelentésük nagymértékben eltérhet egymástól. A legjellemzőbb történelmi narratívák legjellemzőbb típusainak megismerése jól kiválasztott példákon keresztül segíthet felismerni mindezeket. A tankönyvi narratívától eltérő interpretációk egymás mellé állítása és összehasonlítása érdekes és motiváló feladat és szemléletformáló tapasztalat lehet a tanulók számára. A Rüsen-féle négy megközelítésmód megismerése hasznos a multiperspektivikus történelemszemlélet kialakítása szempontjából is, hiszen segít megérteni, hogy a különböző szempontú narratívák egymást kiegészítve sokrétűbb és árnyaltabb képet adnak a múltból, mint külön-külön. Annak megértése pedig, hogy egy eseményről több, egymással versengő narratíva is létezhet, a történelmi tudás természetéről szóló, episztemikus tudást is magasabb szintre emeli.

IRODALOM

- KOJANITZ László (2019): A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái: Harcba szállunk-e az „intellektuális alvilággal”? *Iskolakultúra* 29(11). 54–77.
<https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.11.54>
- KÖRBER, A. (2018): An online comment to Lévesque, S. (2018): Removing the “Past”: Debates Over Official Sites of Memory. *Public History Weekly*, 6(29).
<https://doi.org/10.1515/phw-2018-12570>
- LÉVESQUE, S. (2018): Removing the “Past”: Debates Over Official Sites of Memory. *Public History Weekly*, 6(29).
<https://doi.org/10.1515/phw-2018-12570>
- RÜSEN, J. (2006): Historical Consciousness: Narrative, Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In Seixas, P. (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto, Canada: University of Toronto Press. 63–85.

MÚHELY

EGÉSZ TAMÁS

Az 1922-es soproni nemzetgyűlési választások sajtóvisszhangjának feldolgozása egy középiskolai osztályban a mesterséges intelligencia felhasználásával

Absztrakt

A cikk az 1922-es soproni nemzetgyűlési választások, valamint a soproni németiség romló megítélésének történelemórai feldolgozását mutatja be, a gimnáziumi történelemoktatás folyamatába beillesztve. A mélységelvű projektmunkát hibrid laptopok, online tanulási felületek és mesterséges intelligencia alkalmazása támogatta. Céлом annak a feltárása volt, hogy a tanulók történelmi empátiáját és az érintettség kialakulását mennyiben befolyásolja a hét tanórás projektmunka, illetve hogy az MI-vel kapcsolatban mennyiben változik meg (mennyire lesz tudatosabb és kritiku-sabb) a tanulói attitűd. A projekt során a tanulók korabeli sajtóforrásokat dolgoztak fel, és egy fiktív történelmi újságot készítettek digitális felületen. A kérdőíves vizsgálat feltárta, hogy a tanulók társadalmi érzékenysége tovább erősödött, és az MI-hez való kritikus viszonyuk is tudatosab-bá vált. A speciális pedagógiai körülmények, valamint a kismintás kérdőíves kutatás korlátai elle-nére megállapítható, hogy a mesterséges intelligenciával ötvözött projekt mint módszertani meg-oldás eredményesen alkalmazható a történelemtanítás gyakorlatában.

Kulcsszavak: Horthy-korszak, helytörténet, projektmunka, mesterséges intelligencia

Teaching the Press Response to the 1922 National Assembly Elections in Sopron in Secondary School Using Artificial Intelligence

Abstract

The article presents the classroom exploration of the 1922 elections in Sopron, as well as the increasingly negative perception of the German population of Sopron, integrated into the process of secondary school history education. The in-depth project work was supported by hybrid laptops, online learning platforms, and the use of artificial intelligence. My aim was to explore to what extent the seven-lesson project work influenced students' historical empathy and the deve-lopment of personal involvement, and to what extent students' attitudes towards AI

changed, becoming more conscious and critical. During the project, students processed contemporary press sources and created a fictional historical newspaper on a digital platform. The questionnaire-based study revealed that students' social sensitivity was further strengthened, and their critical attitude towards AI also became more conscious. Despite the special pedagogical circumstances and the small-sample questionnaire-based research, it can be concluded that the project combined with artificial intelligence as a methodological solution can be effectively applied in the practice of history teaching.

Keywords: Horthy era, local history, project work, artificial intelligence

1. Bevezetés

Ez a tanulmány egy kettős fókuszú, történettudományi és történelemdidaktikai kutatás eredményeként született, melynek tárgya a magyar–német viszony alakulása Sopronban az 1921-es népszavazás és az 1946-os kitelepítés közötti időszakban. A kutatás célja olyan történelmi helyzetek feltárása, melyekben a két közösség együttélésének konfliktusai különösen jól megragadhatók, valamint annak vizsgálata, hogy ezek az esetek miként használhatók fel a történelemórán a történelmi empátia fejlesztésére, a toleranciára és az elfogadásra nevelésre, valamint a legújabb történettudományi eredmények projekt módszerrel és digitális eszközökkel történő tanórai alkalmazására.

Az első ilyen történelmi helyzet – a jelen dolgozat témája – az 1922-es nemzetgyűlési választásokhoz kapcsolódik, amikor a Civitas Fidelissima „szégyenszemre” egy baloldali képviselőjelöltet juttatott nemzetgyűlési mandátumhoz.¹ Történelmi kutatásom során feltártam a választás évének helyi sajtóját, és ennek alapján igazoltam, hogy a soproni németekkel szembeni bizalmatlanság kezdetben nem etnikai színezetű volt, hanem politikai gyökerekkel rendelkezett. A korábbi kutatások eredményeit pedig annyiban pontosítottam, hogy a németekkel szembeni bizalmatlanság valódi kiéleződése nem közvetlenül a népszavazást követően, hanem fél évvel később, az 1922. május–júniusi

¹ Két országosan ismert politikus, a kormánypárti Klebelsberg Kunó belügyminiszter, a város eddigi képviselője, valamint a royalista ifj. Andrassy Gyula küzdött a soproni képviselői mandátumért. Hozzájuk csatlakozott harmadikként a városban teljesen ismeretlen dr. Hébelt Ede zsidó származású budapesti ügyvéd, a szociáldemokrata párt jelöltje. Országos meglepetést és megdöbbenést okozott, hogy Klebelsberg már az első fordulóban kiesett, a másodikban pedig Hébelt aratott győzelmet. A választást a soproni németek döntötték el, akik a város gazdasági válságáért a kormányt büntették, és a szociáldemokrata jelöltre szavaztak. A választásokat feldolgozó alapos, többszemponú kutatás Taschek Zoltán nevéhez fűződik. Vö. TASCHEK (2018).

nemzetgyűlési választások nyomán következett be. Ez az esemény nagytólencseként erősítette fel a soproni magyarok és németek közötti rejtett tektonikai feszültségeket.

2. Didaktikai megfontolások

A bemutatott történelmi probléma a középiskolai tananyagban lazán illeszkedik az első világháborút követő időszakhoz és a Horthy-korszak kialakulásához, valamint a bethleni konszolidációhoz.² A kerettanterv lehetőséget biztosít arra, hogy a tanár a kötelezően feldolgozandó témakörök mellett évente két témakört kijelöljön mélységelvű feldolgozásra³, amely során a tanulók egy adott történelmi jelenséget részletesebben, többféle forrás és megközelítés segítségével vizsgálhatnak. Ez a megközelítés kifejezetten támogatja a projektmódszer, a forrásalapú tanulás és a helytörténeti példák alkalmazását a történelemórán. Az 1922-es soproni nemzetgyűlési választások feldolgozása ilyen értelemben logikusan illeszthető a korszak tanításához, mivel konkrét helyi példán keresztül teszi vizsgálhatóvá a trianoni békeszerződés következményeit, a korszak politikai konfliktusait, valamint a nemzetiségi kérdés megjelenését is.

A jelenleg használt középiskolai történelemtankönyvekben Sopron a korszak tárgyalásakor elsősorban az 1921-es népszavazás kapcsán jelenik meg. A 11. évfolyamos tankönyvek⁴ a város történetét a trianoni békeszerződés következményeinek bemutatása során tárgyalják: kiemelik a Rongyos Gárda fegyveres fellépését, a Lajtabánság kikiáltását, valamint az 1921 decemberében megtartott népszavazás eredményét, amelynek nyomán Sopron és környéke elnyerte a Civitas Fidelissima címet. A tankönyvek azonban alapvetően nemzetpolitikai sikerként értelmezik az eseményeket, és nem térnek ki azokra a helyi társadalmi és politikai feszültségekre, amelyek a népszavazást követő években a magyar és a német lakosság viszonyát alakították. Így az 1922-es nemzetgyűlési választások és azok sajtóvisszhangja teljesen hiányzik a tananyagból, ami indokoltá teszi a téma helytörténeti és forrásalapú feldolgozását a történelemórán.

A téma feldolgozása a tanórán digitális eszközökkel támogatott projektmódszerrel történt a Soproni Széchenyi István Gimnáziumban a 12. évfolyamon, mesterséges intelligencia bevonásával. A tanulók feladata egy digitális virtuális történelmi újság elkészítése volt. A projekt célja, hogy a diákok ne csupán távoli, elvont ismeretként

² Történelem kerettanterv a gimnáziumok 9-12. osztálya számára (2020) 33.

³ Történelem kerettanterv a gimnáziumok 9-12. osztálya számára (2020) 2.

⁴ A mintavétel során az állami tankönyvek közül az „A” típusú BORHEGYI–NÁNAY, (2022) és a „B” típusú tankönyvet SZÁRAY (2022), valamint a katolikus történelemtankönyvet BORONKAI et al. (2022) vizsgáltam meg.

tekintsenek a történelemre, hanem személyesebb kapcsolatot – történelmi empátiát – alakítsanak ki a múlt eseményeivel, így jobban bevonódjanak a tanulási folyamatba.

A történelmi empátia fejlesztése annak a megértési folyamatnak az erősítését jelenti, amelynek révén közelebb kerülhetünk ahhoz, hogy a múltban élő emberek mit és miért gondoltak vagy tettek.⁵ Míg Kojanitz László a történelmi empátiát értelmező kulcsfogalomként határozza meg, én inkább – Vajda Barnabással⁶ egyetértve – olyan módszerként tekintek rá, amely a történelmi jelenségek többszemponútú értelmezését és a különböző nézőpontok megismerését segíti a történelemtanulás során. Mindemellett fontos, hogy a történelmi empátia nem a múlt szereplőivel való együttérzést jelenti, hanem azt a képességet, hogy meg tudjuk érteni a gondolkodásukat, döntéseiket. E készség fejlesztését elősegíthetik az olyan tanulási helyzetek, amelyekben a diákok szerepekbe lépve, játékos vagy alkotó formában próbálják értelmezni a múlt szereplőinek döntési helyzeteit.⁷

A projektben alkalmazott tapasztalati szintű elmélyülés elve⁸ lehetővé tette, hogy a diákok ne csupán felületesen érintsék a témát, hanem mélységében is megértsék annak jelentőségét. Mindez összhangban áll a mélységelvű történelemtanítással, amely lemond a „teljesség illúziójáról”, és felvállalja az esetlegességet⁹ – vagyis azt, hogy más témakörök rovására éppen ennek az adott témakörnek a feldolgozására szánjuk rá a több tanórás időkeretet. A problémaorientált történelemoktatás¹⁰ pedagógiai megközelítése is helyet kapott a projekt didaktikai megfontolásai között, hiszen a tanulók aktív problémamegoldáson keresztül sajátították el a történelmi gondolkodást, nem pusztán ismereteket tanultak meg.

A projekt módszertana lehetőséget biztosított az óra témájától való termékeny elkalandozásra¹¹, az önálló kutatásra és a felfedezve tanulásra, amely során a tanulók saját maguk juthattak el következtetésekhez a történelmi források és médiatartalmak elemzése révén. Az elmúlt évtizedek történelemoktatásában megfigyelhető, hogy a tanárok munkájában egyre inkább háttérbe szorul az információátadásra korlátozódó tanítási gyakorlat, és előtérbe kerülnek a tanulói projektek¹² és tevékenységek¹³ – még akkor is, ha ezzel kapcsolatban számos ellenérvet tudnak felsorakoztatni mindazok a

⁵ Vö.: KOJANITZ (2024) 9.

⁶ VAJDA (2024) 2.

⁷ Vö.: JESZENSZKI (2026)

⁸ HUNYADI-BUZÁS-HOMÁNE (2023) 1.

⁹ BIHARI-KNAUSZ (1997) 68-70.

¹⁰ DÁRDAI (2007) 50-52.

¹¹ KNAUSZ (1994) 137.

¹² MAKK (2012) 9-12)

¹³Vö. DÁRDAI-KAPOSI (2021) 146.

pedagógusok, akik idegenkednek¹⁴ a projektpedagógiától. A tevékenységalapú pedagógiai megközelítések (mint például a kooperatív tanulás, a drámapedagógia vagy a projektmódszer) egyúttal tanulóközpontúak is: a diákok megtapasztalhatják, hogy a pedagógiai folyamatok középpontjában saját tevékenységük és aktív részvételük állhat.¹⁵

Erre pedig szükség van, hiszen sem a Nemzeti alaptanterv, sem a kétszintű történelemérettségi¹⁶, sem pedig a munkaerőpiac elvárásai nem teljesíthetők pusztán hagyományos, frontális oktatási módszerekkel – csak olyan tanulásszervezéssel kiegészítve, amely a tanulói tevékenységekre épül.¹⁷

A tanulói sokféleség és a 21. század gyorsan változó kihívásai olyan pedagógiai válaszokat kívánnak, amelyek túlmutatnak az ismeretek pusztá átadásán. Nem tudhatjuk biztosan, milyen foglalkozásokkal, technológiákkal kell majd szembenézniük a diákoknak a jövőben, de a projektmódszer olyan készségeket fejleszt, amelyek révén képesek lesznek megtalálni helyüket a társadalomban és a munka világában: sokoldalúságot, nyitottságot és eligazodási képességet.¹⁸ A projekt során a tanulók a Tankerülettől személyes használatra kapott HP ProBook x360 435 G10 hibrid laptopokat használták, amelyek érintőképernyővel és digitális tollal is rendelkeznek. Ezek az eszközök rendelkeznek a legnagyobb pedagógiai potenciállal a digitális eszközök között.¹⁹ Ugyanis egyaránt lehetővé teszik a kézírásos adatbevitelt, a digitális tankönyvek használatát, a OneNote-alapú jegyzetelést és együttműködést, valamint a szöveg-, kép- és prezentációkészítést. A projekt digitális munkakörnyezete a OneNote-ra épült, amely rugalmas tananyagmegosztást és az Együttműködési területének köszönhetően csoportmunkát tesz lehetővé.

A tanulók mesterségesintelligencia-alapú alkalmazásokat is használtak a szövegalkotáshoz és képgeneráláshoz (pl. ChatGPT). Az MI bevonását pedagógiai szempontból az indokolta, hogy a történelemtanítás – a történettudományhoz hasonlóan – alapvetően szövegközpontú tevékenység, így a nagy nyelvi modellek hatékony támogató eszközként használhatók az információgyűjtés, a szövegértelmezés és a tartalomalkotás során. Ugyanakkor a projekt során hangsúlyosan megjelent a mesterséges intelligenciával szemben tanúsított „kritikátlan bizalom”²⁰ megfelelő kezelése is: a tanulók feladata nem csupán a generált tartalmak felhasználása volt, hanem azok ellenőrzése, értelmezése és szükség esetén korrigálása is (lásd: 1. táblázat). Ez

¹⁴ KNAUSZ (2011)

¹⁵ KNAUSZ (2015) 7.

¹⁶ Történelem részletes érettségi vizsgakövetelmény (2021)

¹⁷ Vö.: MAKK (2020) 213.

¹⁸ Vö.: ZOGLOWEK (2018) 10.

¹⁹ LÉNÁRD–PRIEVARA (2020) 22.

²⁰ KEREPESZKI (2024) 12..

lehetőséget teremtett arra, hogy a diákok a digitális technológiákat tudatosan és reflektált módon használják: az ily módon keretek közé terelt MI-használat olyan modern készségek gyakorlását jelenti, amelyek a jövőben elengedhetetlenek lesznek a munkaerőpiacokon.²¹ Fontos megjegyezni továbbá, hogy a mesterséges intelligencia oktatási célú felhasználása egy folyamatos egyensúlyozást jelent a szaktudományos és történelemdidaktikai ismeretek, valamint a technológiai fejlesztések között,²² így nagyfokú rugalmasságot (és innovációkra való nyitottságot) igényel a pedagógustól.

1. táblázat: Szempontok a mesterséges intelligencia ellenőrzéséhez, a feladatkiírásba beépítve

MI-ellenőrzési szempontok:

1. Pontosság: történelmileg hiteles-e az írás vagy vizuális elem?
2. Hitelesség: illik-e a korszak stílusához, szóhasználatához, vizualitásához?
3. Elfogultság: tartalmaz-e torzítást vagy leegyszerűsítést?
4. Érthetőség: a célközönség (mai olvasóként) számára világos-e?
5. Beépíthetőség: érdemes-e felhasználni az újságcímet? Ha nem, mit javasoltok helyette?

Szerkesztői döntéslista:

- Mit tartotok meg,
- mit dobtok ki,
- mit írtok/rajzoltok újra,
- és miért?

A projekt során alkalmazott tanulási helyzetek és módszerek több, a történelemtanuláshoz kapcsolódó alapvető kompetencia fejlesztését is szolgálták.²³ A feladatok egyrészt az ismeretszerzés és forráshasználat területéhez kapcsolódó készségeket erősítették, különösen a források értelmezését és összevetését. Emellett fejlesztették a szaktárgyi kommunikációt, hiszen a tanulóknak történelmi fogalmak használatával kellett érvelniük és következtetéseket megfogalmazniuk. A projekt különösen hozzájárult a történelmi gondolkodás fejlődéséhez is: a diákoknak problémaközpontúan kellett értelmezniük a történelmi helyzeteket, feltárniuk az ok-okozati összefüggéseket, valamint különböző nézőpontok mérlegelésével kialakítaniuk

²¹ KÓMŰVES (2024) 2.

²² ELSNER–PILZ (2026) 46)

²³ Vö.:Történelem részletes érettségi vizsgakövetelmény (2021)

saját álláspontjukat. Ez a komplex tanulási helyzet így több kompetenciaterület együttes fejlesztését tette lehetővé.

3. A projekt és a tanulói produktum

A hét tanórát kitöltő projektet a Soproni Széchenyi István Gimnázium 12. D (ún. digitális pedagógiai) osztályában valósítottam meg, 2025. március 17–27. között. Igazgatóhelyettesként ebben az egy osztályban tanítottam, így nem kellett ismeretlen diákokkal dolgoznom. A projekt megvalósítására másfél hónappal az érettségi vizsgák előtt került sor, amikor általában az ismétlés, a jegyszerzés és a hiányok pótlása kerül előtérbe. Az osztály azonban ekkorra már jól állt a tananyag feldolgozásával és a vizsgára való felkészüléssel, ezért felvettem a projekt lehetőségét, amelyet a diákok nyitottan fogadtak.

A projekthez kidolgozott tananyagot a tanulók a OneNote felületén, az „Órai munka” tanulói szakaszban kapták meg. A szakirodalom és saját kutatásaim alapján összeállított tananyag négy fő témára épült: Sopron társadalmi, gazdasági és nemzetiségi viszonyai a 20. század elején; az 1922-es nemzetgyűlési választáson induló pártok és jelöltjeik; a kampány és választások eredményei; valamint a választási eredmények sajtóvisszhangja a soproni lapokban, különös tekintettel a német lakossággal kapcsolatos értelmezésekre.

A tananyag mellett a diákok nyolc, az 1922-es helyi sajtóból származó forrásrészletet is kaptak. A források kiválasztásánál arra törekedtem, hogy a magyar és német nézőpont is megjelenjen bennük, illetve a választások előtti, alatti és utáni időszakot egyaránt lefedjék (lásd: 1. ábra). A terjedelmi korlátok miatt a cikkek rövidített változatban kerültek a tanulók elé, ugyanakkor a teljes szövegek a OneNote felületén elérhetők maradtak, ami lehetőséget biztosított a differenciálásra is. A német nyelvű szövegeket fordításban kapták meg a tanulók, mivel nem mindenki tanult németül, és a gót betűk olvasása is nehézséget jelentett volna.

1. ábra: Egy német nyelvű forrás 1922-ből

2. forrás:

Hogyan válasszunk? (Szavazólapminta az Oedenburger Zeitungból)



(Oedenburger Zeitung, 1922. május 28.)

Milyen következtetést tudsz levonni az Oedenburger Zeitung pártállásával kapcsolatban a mellékelt szavazólapminta alapján?

Forrás: Arcanum Adatbázis

A mélységelvű történelmi projektet úgy terveztem meg, hogy hét tanórát töltsön ki, a következő órabeosztással:

- 1–2. óra: Bevezetés és előzetes kérdőív. Csoportalakítás, majd a projekt bemutatása. A történelmi probléma ismertetése a saját készítésű tananyag, valamint a kiválasztott korabeli sajtóforrások segítségével.
- 3–4. óra: Projektmunka csoportokban: cikkek, plakátok, reklámok készítése MI bevonásával. Újságoldalak szerkesztése.

- óra: Finomhangolás és ellenőrzés – Kritikai visszacsatolás az MI által generált anyagokra.
- óra: Prezentáció és disszemináció – Az újság bemutatása és értékelése.
- óra: Reflexió és hatásmérés – Az MI-használat tapasztalatainak elemzése és a történelmi empátia mérése kérdőívvel.

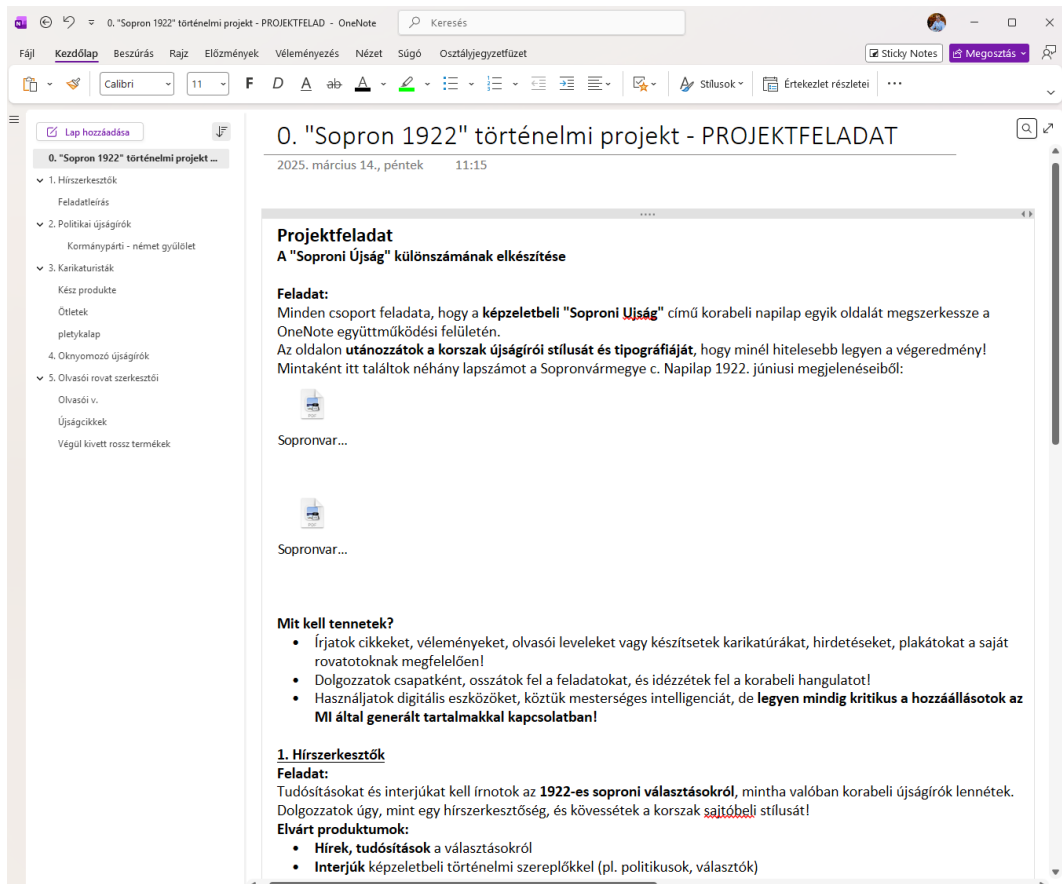
A 30 fős osztályt 5 csoportra osztottam, és mindegyiknek más-más feladatot adtam a 2. táblázatban található beosztás alapján:

2. táblázat: Projektcsoportok és -feladatok

A csoport neve	Feladatok	Produkumok	A mesterséges intelligencia szerepe
„Hírszerkesztők”	Hírek és interjúk írása a választásokról a korabeli sajtó stílusában	Eseménybeszámolók, interjúk	A korabeli újságírói stílus modellezése
„Politikai elemzők”	Politikai véleménycikkek és pártok narratíváinak bemutatása	Véleménycikkek, pártpropaganda	Eltérő politikai nézőpontokat modellező szövegek létrehozása
„Karikaturisták”	Politikai plakátok, karikatúrák és vizuális propaganda készítése	Korabeli stílusú karikatúrák, plakátok	Képgenerátor segítségével korabeli vizuális anyagok létrehozása
„Oknyomozó újságírók”	Vitarovat, ellentétes politikai álláspontok ütköztetése, valamint tényellenőrző cikkek készítése	Tényellenőrző cikkek, vitarovat	Torzított vagy propagandaszövegek felismerése és stilisztikai elemzése
„Olvasói rovat szerkesztői”	Olvasói levelek és politikai hirdetések készítése	Korabeli olvasói levelek, reklámok	Különböző társadalmi csoportok (németek, munkások, kormánypárt, legitimisták, stb.) nézőpontjából generált szövegek

A projekt során egy fiktív, korabeli soproni sajtótermék született meg, a „Soproni Újság”, amely egy politikai, etnikai és világnézeti szempontból is független és semleges napilapot imitált. A lap a kitalált háttértörténete szerint a Tanácsköztársaság bukása után, 1919. szeptember 1-jén jelent meg először, és 1947-ig működött, amikor a kommunista városvezetés betiltotta. Az újságot a tanulók csoportmunkában készítették el az osztály által tanulási térként használt OneNote alkalmazás felületén (lásd: 2. ábra).

2. ábra: A feladatkiírás egy részlete a OneNote felületén



A lap öt rovatból áll: 1. hírek és interjúk, 2. politikai véleménycikkek, 3. plakátok és vizuális propaganda, 4. vitarovat és 5. olvasói levelek, valamint politikai hirdetések. Az újságot az öt csoportnak megfelelően az *Együttműködési terület* öt különböző lapján készítették el, az adott laphoz a csoport minden tagjának egyenlő hozzáférési jogosultsága volt. Bár a munkafelület digitális volt, az elkészült produktum egy nyomtatott lapot imitált, amire a OneNote szöveg- és képszerkesztési megoldásai

nyújtottak lehetőséget. Az újság magyar nyelven készült, így a soproni németek álláspontja is magyar nyelven jelent meg benne.

A munka végén a csoportok a tantermi kivetítőn mutatták be eredményeiket (lásd: 3. ábra).

3. ábra: Az „Oknyomozó újságírók” által készített oldalpár

<p>2</p> <p>SOPRONI UJSÁG 1922. június 7.</p> <p>NEMZETI KÉRDÉS ÉS A TRIANONI ÁRNYÉK</p> <p>Sopron és környéke, amely alig néhány éve döntött a magyar haza mellett, most mintha megfellebbezett volna a szent kötelességéről. A választás eredménye arról tanúskodik, hogy egyesek immár nem a revízió ügyének élharcosai, hanem tévova szemléletű lettek egy elbizonytalanodott jövőnek. Vajon azok, akik ma diadalmaskodnak, képesek lesznek-e képviselni Sopron magyar jellegét, vagy a nemzetiégi kérdésben a megalkuvás útjára lépnek?</p> <p>A POLITIKAI ÉBERSÉG HIÁNYA</p> <p>Nem tagadható, hogy a régi politikai vezetés is hibázott. Dárdó úrnemek és fellezgős hazafias szolamok nem pótolhatják a valódi politikai éberséget, amelyre a nemzetnek és városunknak egyaránt szüksége van. A választásra való felkészülés elmaradt, az ellenséges erők térnyerését alábécülték, s mire észbe kaptak, már késő volt. Sopron polgársága nem ébredt fel időben, s most egy olyan útra lépett, amelynek végkimenetét csak tekinthetni lehet.</p>	<p>A SOPRONI NÉMETEK ÁLLÁSPONTJA</p> <p>Az Oedenburger Zeitung írásából kiderül, hogy soproni népszavazás előtt a térség német lakosainak küldöttsége Bethlen levélán miniszterelnökhöz fordult, hogy közvetítse kívánásaikat a magyar kormány felé.</p> <p>Nyelvi jogok biztosítása</p> <p>Azt szerették volna elérni, hogy a nem magyar anyanyelvű állampolgárok nyelvi jogait garantáló törvényeket és rendeleteket maradéktalanul hajtásák végre. Ez azt jelentette, hogy az iskolákban, a közigazgatásban és a bíróságokon is érvényesülnie kell a német nyelv használatának.</p> <p>Német anyelvű oktatás helyreállítása</p> <p>Különbösen fontosnak tartották, hogy az iskolákban ismét legyen német tanítási nyelv is.</p> <p>Gazdasági kérések</p> <p>Javasolták egy nagy borászati intézményesítést Sopronban és egy német tananyelvű borászati iskola felállítását a helyi borágazat fellendítése érdekében. Ez mind jól tükrözi, hogy a német közösség lojális Magyarország iránt, ugyanakkor kétféle igényüket a kulturális és gazdasági autonómiára.</p>	<p>3</p> <p>SOPRONI UJSÁG 1922. június 7.</p> <p>NEM HAGYLAN</p> <p>SOPRONI VITAROVAL Népszavazás után – merre tovább?</p> <p>A soproni népszavazás már elvégződött, de a perlekedés nem csitul a városban. Ki-ki mondja a magáét, s ez is mutatja, mennyire kettőszék a nép.</p> <p>Országgyűlési képviselő:</p> <p>– Sopron megmutatta, hogy magyar földhöz hű maradt – mondotta lapunknak egy városi képviselő. – Persze, voltak, akik más gondoltak, de most az észszerűt az első. Magyarhon nem taszít el senkit, de elvárja, hogy minden polgár tisztességesen s lojálisan éljen benne. Amikor arról kérdeztük, mi lesz a gazdasággal, ha Ausztriával lazul a kapcsolat, ezt mondta: – Sopron feljárdni fog, de magyar földön, magyar szívvel!</p> <p>„A földnek nincs párta”</p> <p>Egy soproni poncicher gazda méltatlankodva felelt: – Mink dolgozunk, adót fizetünk, a borunkat termeljük. Nem politikáznunk akarunk. Magyarhonra szavaztunk, de ettől nem lesz több kenyér az asztalon, ha egymásnak esünk! Egy másik gazda hozzátette: – Mink maradtunk, mer ez a mi földünk. Nem kérünk cinkéket a homlokunkra!</p> <p>„Ellenségkereséssel nem lesz jóvó”</p> <p>A kortóban asszony felháborodottan válaszolt: – Egyik napról a másikra ráink mondják, hogy árulók vagyunk, pedig csak annyit kérdeztünk: mi lesz velünk? Mink dolgozni akarunk, nem marakodni! Aki mindenit ellenséget keres, az magának árt! Lapunk továbbra is várja olvasóink gondolatait!</p> <p>Igy győz Hazánk!</p> <p>So siegt das Vaterland!</p> <p>Hirdetés:</p> <p>A rómaiak után ugyan elcsendessedett a Soproni Borvidék, de a történelem újra és újra felemelte – ahogy a poharak is! Hosszú évszázadok hagyományára, nemes szőlőfajták és a hűséges soproni dombok edék ma is azt az ízt, amit királyok, nemesek és borkedvelők generációi méltattak. Fedezd fel te is a Soproni borvidék kincseit! Iszald meg a történelem zamatát! Soproni bor. A múlt, ami ma is él!</p> <p>Óvakodjanak a hamisított boroktól!</p> <p>A soproni hatóságok szigorúbb ellenőrzéseket vezetnek be a borpiacban, miután több helyről is jelentették, hogy egyes kereskedők gyenge minőségű bort próbálnak valódi soproniakként eladni. A városi tanács mindenkit óvatosságra int, és azt javasolja, hogy csak megbízható termelőktől vásároljanak.</p>
--	--	---

4. Eredményesség és reflexió

A projekt eredményességét kérdőívvel vizsgáltam meg.

A bemeneti kérdőíves vizsgálatra a projekt első, míg a kimenetire a projekt utolsó tanóráján került sor, Microsoft Forms kérdőívvel. A két kérdőív alapvetően ugyanazokat a kérdéseket tartalmazta, a különbség csupán abban állt, hogy a kimeneti változatban a kérdések megfogalmazása kiegészült azzal, hogy a tanulók válaszaik során vegyék figyelembe a projekt során szerzett tapasztalataikat is.

A kérdéssor összeállítását az a szándék vezérelte, hogy feltérképezzem a tanulók történelmi empátiáját, valamint a mesterséges intelligenciához való viszonyulásukat.

Mindkét témakörben szerepeltek zárt végű, Likert-skálás kérdések,²⁴ valamint nyitott kérdések is, amelyek lehetőséget adtak a diákoknak gondolataik részletesebb kifejtésére (lásd 3. táblázat).

3. táblázat. A kérdőív kérdései

<p>1. Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal? Jelöld meg azt a választ, amely legjobban tükrözi a véleményed!</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fontosnak tartom, hogy egy ország minden lakosa egyenlő jogokkal rendelkezzen, függetlenül attól, hogy többségi vagy kisebbségi csoporthoz tartozik. – Szerintem a kisebbségi csoportok politikai szerepvállalása veszélyeztetheti a társadalmi stabilitást. – Úgy gondolom, hogy a múltban előfordult, hogy egy kisebbségi csoportot igazságtalanul vádoltak hűtlenséggel vagy árulással. – Ha egy újság negatívan ír egy kisebbségi csoportról, azt mindig kritikusan kell kezelni. – Szerinted mennyire fontos, hogy a történelmi eseményeket több szemszögből vizsgáljuk meg?
<p>2. Mit gondolsz, milyen tényezők befolyásolják azt, hogy az emberek hogyan vélekednek egy kisebbségi csoportról?</p>
<p>3. Szerinted milyen következményei lehetnek annak, ha egy társadalomban elterjed az a nézet, hogy egy kisebbségi csoport veszélyt jelent a többségre?</p>
<p>4. Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal? Jelöld meg azt a választ, amely legjobban tükrözi a véleményed!</p> <ul style="list-style-type: none"> – A mesterséges intelligencia segíthet a történelmi források megértésében és elemzésében. – Az MI használata segíthet abban, hogy tudatosabban kezeljem az információkat és felismerjem, mit kell kritikusan értékelnem. – A mesterséges intelligencia ösztönözheti a kreativitást és új ötleteket adhat a problémák megoldásához. – A mesterséges intelligencia hatékonyan támogathatja a történelmi tanulást.
<p>5. Mi számodra a legérdekesebb vagy leghasznosabb az MI használatában?</p>
<p>6. Milyen kihívásokat vagy nehézségeket tapasztaltál az MI használata során?</p>

²⁴ A kérdésekre az alábbi válaszlehetőségek voltak: *Nem értek egyet vele – Inkább nem értek egyet vele – Semleges – Inkább egyetértek vele – Teljesen egyetértek vele.* A kiértékelésnél ezt úgy számszerűsítettem, hogy a válaszlehetőségeket 1-től 5-ig terjedő skálának tekintettem, s ez lehetőséget adott az átlagolásra.

Mind a bemeneti, mind a kimeneti kérdőívet kitöltötte a teljes osztály, ez 30 tanulót jelent. A diákok a bemeneti kérdőívet 2025. március 17-én, a projekt kezdőnapján, a kimeneti kérdőívet pedig 2025. március 27-én, a projekt zárásakor töltötték ki, tanórai keretek között.

A válaszok elemzése nyomán megállapítható, hogy a tanulók érzékenyebbé váltak a kisebbségi kérdésekre, jobban megértik az előítéletek és a kollektív vádaskodás veszélyeit. Ugyanakkor megerősödött bennük a médiaforrások kritikus megközelítése is, tudatosabban szemlélik a sajtótorzítás történelmi veszélyeit.

A mesterséges intelligenciával kapcsolatos attitűdök alakulásának vizsgálatakor pedig kimondható, hogy a tanulók körében nőtt az MI hasznosságának megítélése, és erősödött az ezzel kapcsolatos kritikai gondolkodásuk is. Markánsabban megjelenik körükben az MI-vel szembeni kritikus hozzáállás határozottabbá válása, valamint a felhasználói tudatosság és az etikai érzékenység, így pedig érettebben tudnak elgondolkodni az MI hatáiról is.

A projekttermékek tartalmilag megfeleltek a feladatnak, és formailag is igyekeztek visszaadni a korabeli sajtó tipográfiáját, bár nyelvileg időnként anakronisztikus elemek jelentek meg bennük.²⁵ Emellett tartalmi fikciók is előfordultak a szövegekben, amelyek – a „mi lett volna, ha...” típusú kérdésekhez hasonlóan – hozzájárulhatnak a történelmi folyamatok mélyebb megértéséhez.²⁶

A tanulók a „Soproni Ujság” elkészült oldalait magabiztosan prezentálták. Tapasztalataim szerint a digitális pedagógiai környezetben tanuló diákok előadásmódja és projektmunkában való jártassága az átlagos gimnáziumi szint felett áll, amit intézményi tapasztalatok és volt tanítványok visszajelzései is megerősítenek. Bár ezek nyilvánvalóan szubjektív, érintetti nézőpontból megfogalmazott tapasztalatok, úgy vélem, fontosak, és megerősítik a digitális pedagógiai gyakorlatban rejlő lehetőségek pozitív megítélését.²⁷ Tudományos alátámasztásukhoz viszont természetesen további kutatásokra lenne szükség.

Összességében a digitális eszközökkel támogatott projekt sikeresnek bizonyult: a tanulók társadalmi érzékenysége tovább erősödött, és a mesterséges intelligenciához való kritikus viszonyulásuk is tudatosabbá vált.

²⁵ Ilyen anakronisztikus nyelvi elemek voltak például a közalkalmazott kifejezés, vagy a jelenkori politikai kontextusban értelmezhető guruló koronák és kampányguru. Anakronisztikus tartalmi elemként jelent meg továbbá a ma már a város képéhez elválaszthatatlanul hozzá tartozó Gyógygödör Borozó, amely azonban csak a 20. század második felében nyitotta meg a kapuit, így 1922-ben még biztosan nem létezett.

²⁶ KINYÓ (2005) 426.

²⁷ BARTA et al. (2025)91-93.

A bemutatott projekt egy speciális tanulási környezetben, a Soproni Széchenyi István Gimnázium digitális pedagógiai osztályában valósult meg, ahol a tanulók rendszeresen használnak digitális eszközöket, és jelentős tapasztalattal rendelkeznek projektalapú tanulási helyzetekben. Ez a kontextus kedvezett a forrásalapú, együttműködésre épülő munkának, valamint a mesterséges intelligencia tanórai alkalmazásának. Azt azonban fontos megjegyezni, hogy a projekt alapvető didaktikai elemei – a helytörténeti téma feldolgozása, a sajtóforrások elemzése, a csoportmunka és a kreatív produktumkészítés – más gimnáziumi osztályokban is alkalmazhatók, megfelelő tanári irányítással és a digitális eszközhasználat szintjéhez igazított módosításokkal. A módszer különösen a felsőbb évfolyamokon lehet hatékony, ahol a tanulók már rendelkeznek azokkal az előzetes történelmi és digitális kompetenciákkal, amelyek a projektmódszer eredményes működéséhez szükségesek.

A foglalkozás sikeres megvalósításában kulcsszerepet játszott a projektmódszer alkalmazása, amely a tanulói aktivitásra, kooperációra és kreatív problémamegoldásra építve lehetővé tette, hogy a diákok ne pusztán befogadói, hanem alakítói legyenek a tanulási folyamatnak. Emellett fontos tényező volt a digitális eszközök megfelelő használata: a Microsoft OneNote felülete és a tanulók számára biztosított hibrid számítógépek lehetővé tették az egyenlő munkakörnyezetet, a közös szerkesztést, az információk rendszerezését és az alkotómunkát. Ebben a digitális keretrendszerben kapott helyet a mesterséges intelligencia is, amelyet a tanulók szöveg- és képgenerálásra, valamint ötletadásra használtak, miközben hangsúlyt kapott az MI által létrehozott tartalmak kritikai ellenőrzése is. Végül lényeges feltétel volt a forrásmunka is: a tanulók korabeli soproni újságcikkek részleteit elemezték, eredeti történeti szövegekkel dolgoztak. Megtapasztalták, hogy miként jelennek meg a politikai álláspontok, az előítéletek és a propagandisztikus elemek a sajtóban, és ezáltal gyakorolták a történelmi források kritikus értelmezését. Mindez olyan tanári szerepfelfogást feltételezett, amelyben a pedagógus nem elsősorban ismeretközlőként, hanem újfajta tanárszerepben: a tanulási folyamatot szervező és koordináló facilitátorként^{28, 29}

A bemutatott projekt eredményeinek értékelésekor fontos néhány korlátot is figyelembe venni. A vizsgálat egyetlen osztály, vagyis egy viszonylag kis létszámú tanulócsoporthoz tartozó tapasztalataira épül, ezért az eredmények általánosíthatósága korlátozott. A projektmódszer alkalmazása emellett jelentős időráfordítást igényel mind a tanórai munka, mind a tanári előkészítés szempontjából. Végül a megvalósítás feltételei sem minden iskolában adódtak: a digitális eszközökre épülő munkakörnyezet, a

²⁹ Vö.: PRIEVARA–NÁDORI (2018, 58-66) és ÓHIDY (2005, 101)

csoportmunkához szükséges tanórai időkeret, valamint a projektalapú tanulásban jártas tanulói közösség egyaránt szükséges a projekt sikeréhez – a projektmódszerre nyitott pedagógusról nem is beszélve.

Mindezek alapján a bemutatott projekt olyan módszertani megoldást kínál, amely megfelelő feltételek mellett a mindennapi történelemtanítás gyakorlatában is eredményesen alkalmazható.

IRODALOM

- BARTA Róbert – EGÉSZ Tamás – FARKAS Gábor – ISTVÁN Linda (2025): *Az új generáció iskolája. Szakmai beszámoló a „D” osztályjelű, digitális pedagógiai képzésről a 2018-2024. közötti időszakban.* Belső munkaanyag. Soproni Széchenyi István Gimnázium, Sopron.
- BIHARI Péter – KNAUSZ Imre (1997): A mélység elve és a történelemérettségi. *Új Pedagógiai Szemle* 47. évf. 3. sz. 68-80.
- BORHEGYI Péter – Dr. NÁNAY Mihály (2022): *Történelem tankönyv 11.* Oktatási Hivatal, Budapest
- DR. BORONKAI Szabolcs – dr. GIANONE András – KORMOS Zoltán – dr. KOVÁCS Örs – SIMONKAY Márton (2022): *Történelem 11.* Szent István Társulat, Budapest
- EISNER, Isabel – PILZ, Franziska (2026): Dem geschichtsspezifischen Einsatz von KI auf der Spur. Eine hochschuldidaktische Untersuchung der Anwendungsstrategien von Lehramtsstudierenden im Kontext von Geschichtsunterricht. *Die Hochschullehre*. 12. évf. 4. sz. 34-49.
<https://die-hochschullehre.de/articles/10.3278/HSL2604W> (Letöltés: 2026. április 7.)
- F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSÍ József (2021): A történelemtanítás elmúlt 30 éve (1990-2020) – Helyzetkép és perspektíva. *Magyar Pedagógia* 121. évf. 2. sz.
<https://doi.org/10.17670/MPed.2021.2.137>
- F. DÁRDAI Ágnes (2007): A problémaorientált történelemoktatás koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle* 57. évf. 11. sz. 49-59.
- HUNYADI-BUZÁS Éva – HOMÁNÉ MÓRA Éva (2023): Vissza az Árpád-korba! – projekt a 6. osztályban. *Történelemtanítás (L.VIII.) Új folyam, XIV. évfolyam* 1-2. sz.
<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2023/05/hunyadi-buzas-eva-homane-mora-eva-vissza-az-arpad-korba-projekt-a-6-osztalyban-14-01-11/> (Letöltés: 2025. január 8.)
- JESZENSZKI Kornélia (2026): „Ha te lettél volna ott...” avagy hogyan értsük meg a történelem szereplőit? – Történelmi empátia játékos elemekkel a történelemórán.

- <https://corvinak.hu/velemeney/2026/01/20/ha-te-lettel-volna-ott-avagy-hogyan-ertsuk-meg-a-tortenelem-szereploit-tortenelmi-empatia-jatekos-elemekkel-a-tortenelemoran> (Letöltés: 2026. március 2.)
- KEREPESZKI Róbert (2024): Történészek, „digitális történelem” és a mesterséges intelligencia. *Történelemtanítás, (LIX.) Új folyam XV. évfolyam 1-2. sz.* <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2024/06/kerepeszki-robort-torteneszek-digitalis-tortenelem-es-a-mesterseges-intelligencia-15-01-02/https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2024/06/kojanitz-laszlo-a-tortenelmi-empatia-fejlesztese-15-01-03/> (Letöltés: 2026. március 10.)
- KINYÓ László (2005): A magyar történelmi események, korszakok, megítélése a 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján. *Magyar Pedagógia, 105. évf. 4. sz.* 409-432.
- KNAUSZ, Imre (1994): Töprengés a történelemtanításról. *Iskolakultúra, IV. évf. 1-2. sz.* 134-142.
- KNAUSZ Imre (2011): Kell-e nekünk a projektpedagógia? *Tani-tani Online.* <https://www.tani-tani.info/kell-e-projektpedagogia> (Letöltés: 2026. április 9.)
- KNAUSZ Imre (2015): *A múlt kútjának tükre. Töprengés a történelemtanítás céljairól.* Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc, 2015.
- KOJANITZ László (2024): A történelmi empátia fejlesztése. *Történelemtanítás, (LIX.) Új folyam XV. évfolyam, 1-2. sz.* <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2024/06/kojanitz-laszlo-a-tortenelmi-empatia-fejlesztese-15-01-03/> (Letöltés: 2026. március 10.)
- KŐMŰVES Edina (2024): Mesterséges intelligencia a történelemtanításban – útkeresés és problematikák. *Történelemtanítás (LIX.) Új folyam XV. évfolyam, 1-2. sz.* <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2024/06/kojanitz-laszlo-a-tortenelmi-empatia-fejlesztese-15-01-03/> (Letöltés: 2026. március 10.)
- LÉNÁRD András – PRIEVARA Tibor (2020): *Digitális pedagógia a közoktatásban.* EKE, Eger. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/digitalis-pedagogia-a-kozoktatásban.pdf> (Letöltés: 2024. április 6.)
- MAKK Gábor (2012): „Ki tud többet az Európai Unióról?” A projekt, mint fejlesztési módszer a történelemtanulásban és –tanításban. *Történelemtanítás (XLVII.) Új folyam III. évf. XXVII. évf. 3-4. sz.* <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/01/makk-gabor-ki-tud-tobbet-az-europai-uniorol-a-projekt-mint-fejlesztési-módszer-a-tortenelemtanulásban-es-tanításban-03-02-02/> (Letöltés: 2026. április 26.)

- MAKK Gábor (2020): „Az út a fontos, nem az út vége!” A portfólió mint fejlesztési módszer adaptivitása a történelemtanulásban és -tanításban. In: F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSZI József – KATONA András (szerk.): *A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS a történelemtanításért. Válogatás a Történelemtanítás online folyóirat írásaiból (2010–2020)*. Magyar Történelmi Társulat, Budapest, 2020. 212-234.
- ÓHIDY Andrea (2005): Az eredményes tanítási óra jellemzői. Kooperatív tanulási formák a gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle* 55.évf. 12. sz. 100-108.
- PRIEVARA Tibor – NÁDORI Gergely (2018): *A 21. századi iskola. Kézikönyv az iskola digitális transzformációjához*. Enabler, Budapest, 2018.
- SZÁRAY Miklós (2022): *Történelem 11. a középiskolák számára*. Oktatási Hivatal, Budapest
- TASCHEK Zoltán (2018): Az 1922. évi nemzetgyűlési választások Sopronban, *Múltunk* 63. évf.1. sz. 50-86.
- Történelem kerettanterv a gimnáziumok 9-12. osztálya számára.* (2020)
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Tortenelem_K.docx (Letöltés: 2025. április 22.)
- Történelem részletes érettségi vizsgakövetelmény.* (2021)
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenye_k2024/tortenelem_2024_e.pdf (Letöltés: 2025. április 22.)
- VAJDA Barnabás (2024): A történelmi empátia kérdéséhez. *Történelemtanítás (LIX.) Új folyam XV. évfolyam* 3. sz.
<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2024/11/vajda-barnabas-a-tortenelmi-empatia-kerdeséhez-15-03-04> (Letöltés: 2026. március 14.)
- ZOGLOWEK, Herbert (2018): Der Lehrer im 21. Jahrhundert - Ein Berufsstand im Wandel? In: RABENSTEINER, Pia-Maria – HOLZ, Oliver –MICHIELSEN, Melissa (szerk): *Teacher Education, Sustainability and Development*, Münster, Lit Verlag. <https://www.researchgate.net/publication/340084635> (Letöltés: 2025. április 13.)

TANÁRI GYAKORLAT

REILE PÉTER

„A tornyok városa”

Séta Kecskemét híres épületei körül

1. Bevezetés

A helytörténet oktatása kiemelt szerepet játszik a történelem, valamint a hon- és népismeret tanításában, mivel elősegíti a tanulók helyi identitásának kialakulását, továbbá a történelmi térben és időben való tájékozódás fejlődését. A tanulmányi séták lehetőséget teremtenek arra, hogy a tanulók közvetlen tapasztalatokon keresztül ismerkedjenek meg lakóhelyük múltjával, épített örökségével és kulturális értékeivel. Az interaktív feladatokkal kiegészített séták során a diákok nemcsak megfigyelői, hanem aktív feldolgozói is lesznek a történelmi információknak; például családtörténetek és helyi emlékek feltárásán keresztül. A különböző állomásokhoz kapcsolódó tevékenységek segítik, hogy a tanulók több nézőpontból értsék meg egy adott közösség múltját és mindennapjait. Emellett az ilyen élményszerű tanulási forma hozzájárul ahhoz is, hogy a történelmi események személyesebbé és érzelmileg is átélhetőbbé váljanak számukra.¹

A bemutatott program 7. évfolyamos hon- és népismeret szakkör keretében valósult meg, és szorosan kapcsolódik a Nemzeti alaptanterv azon törekvéseihez, amelyek a tapasztalati tanulás, a projektalapú módszerek és a digitális kompetencia fejlesztésének fontosságát hangsúlyozzák. A projekt által megvalósított tantárgyi kapcsolatokat az *1. táblázat* szemlélteti.

¹ JÁGER Amália (2024): Interaktív séta Szombathelyen. *Történelemtanítás, (LIX.) Új folyam XV. évf. 1-2. sz.* <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2024/06/jager-amalia-interaktiv-seta-szombathelyen-15-01-10/> (Letöltés: 2026. márc. 14.)

1. táblázat: A tanulmányi séta által megvalósított tantárgyi koncentráció

Tantárgy	Ismeret- és képességelemek
Földrajz	tájékozódás a térben és síkban; a térképolvasás alapjai
Technika és tervezés	közlekedés a városban; a gyalogos közlekedés szabályai; jelek az utakon (táblák, jelzőlámpák, útburkolati jelek)
Rajz és vizuális kultúra	stíluskorszakok és korstílusok; az egyes épületek építészeti jellemzői; esztétika a művészetben
Digitális kultúra	keresés az interneten (egyszerű és összetett keresések); adatbiztonság és adatvédelem; információszűrés; feladatlap készítése a Microsoft Word programmal; Kahoot! használata
Magyar irodalom	Katona József élete és munkássága; a <i>Bánk bán</i> című dráma kiemelése
Matematika	az egyes épületek adatainak megértése: magasság, kor; két évszám ismeretében koruk kiszámítása, illetve a megfelelő adatok ismeretében az építés kezdetének meghatározása

A tantervi témák közül a projektben elsősorban a helytörténeti ismeretek jelennek meg. A tankönyvek értelemszerűen korlátozott terjedelemben tárgyalják a helyi vonatkozásokat, ezért különösen indokolt azokat élményszerű, gyakorlati programokkal kiegészíteni. A tanulmányi séta sokféle kompetencia fejlesztésére alkalmas. A történelmi kompetenciák közül a „tájékozódás térben és időben”, valamint a „történelmi források értelmezése, információk gyűjtése és következtetések levonása, források összevetése és forráskritika” fejlesztését segítheti. A kulcskompetenciák közül pedig a tanulás kompetenciái, a digitális kompetenciák, és a kommunikációs kompetencia fejlődéséhez járulhat hozzá.

2. A séta és előkészítése

A projektet bevezető tanóra, mely teljes egészében Kecskemétről szólt, egy gondolattérkép elkészítésével kezdődött, amelyen összegyűjtöttük, hogy mit tudnak már a városról a diákok. Elsősorban kulturális szemszögből közelítettük meg a kérdést, hiszen az iskola által biztosított tanórán kívüli tevékenységek során már alsó tagozatos

A megbeszéléskor tisztáztuk, hogy az épületeket csoportokban kell bemutatniuk 3-5 percben, majd fel kell tenniük néhány kérdést is azokról, amit a többi csoport válaszol meg. A csapatokat a tanulók szabadon alakíthatták ki, húsz tanulónak öt darab négyfős csoportot kellett létrehoznia. Mivel a csoport minden tagjának azonos mértékben kellett részt vállalnia a feladatokból, így a lusta, nem kooperáló csoporttárs választása kifejezetten előnytelen volt. A csoportok kialakítása után egy játék segítségével döntöttük el azt, hogy mely épület melyik csoporthoz kerül. A játék abból állt, hogy ki kellett találniuk, hogy a kivetített képek – régi képeslapok – melyik kecskeméti épületet ábrázolják (lásd 3. ábra)

3. ábra Kecskemét, Katona József Színház (1907)



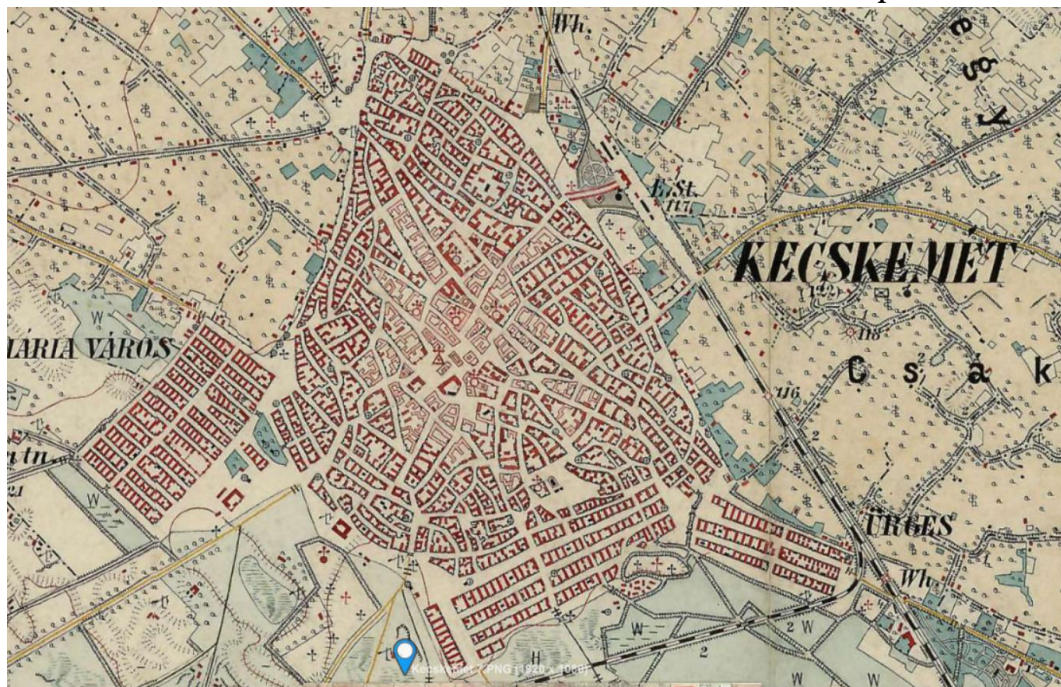
Forrás: Fortepan / Vargha Zsuzsa (<https://fortepan.hu/hu/photos/?id=47291>)

A játék után az épületek közül a legtöbb pontot elért csapat választhatott először, a legkevesebb pontot elért csapatnak pedig már nem volt választási lehetősége.

A történelemtanítás egyik sarkalatos kérdése a térképen való tájékozódás fejlesztése: lássák Kecskemét utcaneveit térképen is, tudják meghatározni a helyzetüket a térképen,

és legyenek tisztában az utcanevek eredetével. Ennek érdekében megnéztük a régi katonai felmérés térképein³ Kecskemétet és környékét (lásd 4. ábra).

4. ábra. Kecskemét ábrázolása a III. katonai felmérés térképén



Forrás: Habsburg Birodalom (1869–1887) – Harmadik katonai felmérés (1:25000)

Arra kérdésre kerestük a választ, hogy mi veszi körül a várost, és hogyan lehet meghatározni jelenlegi helyzetünket régi térképeken. A cél az volt, hogy legyenek olyan kapaszkodók, amelyek segítik őket a tájékozódásban, mint az erdőben a mohás fatörzs vagy éjszaka az Esthajnalsillag. Megbeszéltük, honnan kaphatta a nevét például a Szék-tó vagy a Libamező.

A nevek megbeszélésekor az alapvető kérdésünk az volt, hogy vajon mi lehet egy terület elnevezésének az alapja. Ezzel rámutattunk arra is, hogy bár a legtöbb tanuló valószínűleg egy híres emberre gondolna, nem minden utcánévvel ez a helyzet. A diákok megtanulták a keresés módját a keresőmező segítségével. Összehasonlították a különböző évek térképeit és megállapították, hogy mind részletességben, mind

³ Habsburg Birodalom (1869–1887) – Harmadik katonai felmérés (1:25000)

<https://maps.arcanum.com/hu/map/thirdsurvey25000/?layers=129&bbox=2184413.690878697%2C5924981.924020401%2C2199538.667850626%2C5930179.641943793> Letöltés: 2024. okt. 12.)

díszítettségben eltérnek egymástól: minél régebbi egy térkép, annál szebb, díszesebb betűkkel íródott, de annál kevésbé részletes. A részletesebb térképeken elemezték a jelmagyarázatot: hol húzódik a vasútvonal, hol húzódnak az utak, mit jelképeznek a kereszttel jelölt ikonok. Megbeszéltük, hogy a séta során a vasútvonal lesz az elsődleges támpontunk, lévén az nemigen változik: ott marad, ahová lerakták. E fölé egy Google térképet is helyeztünk, hogy a mai környezetben is megkeressük az egyes utcákat, épületeket. Ezt követően minden csapat kapott egy részletet a katonai felmérés térképéből, amelyet magukkal vihettek a sétára. A térképek lamináltak, így pedig táblafilccel letörölhetően feliratozhatók voltak, ezáltal például készíthettek rajtuk útvonaltervet, jegyzeteket.

Ezt követően *Magyarország nemzeti atlaszában*⁴ megnéztük, milyen domborzati viszonyok vannak Kecskeméten. Van-e a közelben dombság? (A Vízmű-domb nem számít annak, bár sokaknak eszébe jut.) Mit jelentenek a színek? Mit jelent a magassági színezés és a domborzati árnyékolás? Ez utóbbiakat tanulták már természettudományból, de most átismételtük. Röviden foglalkoztunk Kecskemét éghajlati jellemzőivel is: napsütéses órák száma, évi csapadékmennyiség, évi középhőmérséklet.

Az óra az előadások előkészítésével zárult, amelyekre a tanulócsoportoknak önállóan, otthon kellett felkészülnie. Az iskola könyvtára is a rendelkezésükre állt, ahol szakképzett magyar–könyvtár szakos pedagógus és egy modern számítógéppark volt a segítségükre. Az előadás műfaja sok képességet fejleszt, megtanít rögtönözni és a műveltséget is gyarapítja. Mivel terepen adtak elő a tanulók, el kellett szakadniuk a biztonságot jelentő (és megszokott) kivetítési lehetőségektől és egy kontextualizáltabb, rendezettebb módszert kellett találniuk gondolataik összegyűjtésére. Felhívtam rá a figyelmüket, hogy igyekezzenek olyan jellemzőket bemutatni, amelyeket meg tudnak mutatni „élőben” is, emellett az elején legyen egy kis történelmi ismertető is az adott épületről. Kértem, hogy az utcákról is meséljenek, melyeken áthaladunk, ebbe pedig szőjék bele az utcanevek eredetét is, de ez ne a fő fókusz, hanem inkább amolyan kulturális kitekintés legyen.

A tanulók figyelmét ráirányítottam arra is, hogy előadni nem könnyű, szigorú szabályai vannak és lesznek a sétán is:

⁴ *Magyarország nemzeti atlasza. 2. köt. Természeti környezet.* Főszerk. KOCSIS Károly. Magyar Tudományos Akadémia – Csillagászati és Földtudományi Kutatóközpont – Földrajztudományi Intézet, Budapest, 2018. <https://www.nemzetiatlasz.hu/MNA/2.html> (Letöltés: 2024. okt. 12.)

1. Minden csapatnak öt perce lesz arra, hogy elmondjon minden érdekességet, amit szeretne. Nálam lesz egy kártyalap egy 1-es számmal, amit felmutatok az előadónak, amikor belépett az utolsó egy percbe. Így némileg jobban ráérez, mit kell még elmondania, vagy mit hagyjon ki.
2. Fejből kell előadni, nem olvashatják. Ez elsőre nehéznek tűnhet, de a tanulók hetedikesek, a legtöbben gimnáziumba felvételiznek, ahol van szóbeli felvételi is. Célom, hogy rövid távú memóriájuk és szókincsük fejlődjön, ezen kívül megtanuljanak mások előtt, magabiztosan beszélni egy témáról. Nem javaslom az egészet fejből megtanulni, legyen tér a rögtönzésnek is. Adatokat (például évszámokat) nyilvánvalóan nem lehet rögtönözni: amelyik csapat nem tud sok adatot megjegyezni, kevesebb számmal dolgozzon az előadásában.
3. Legyen érdekes. Olyan dolgok hangozzanak el, amik nem a Wikipédia-szócikk ismétlései. Próbálják meg szemléltetésnek magát az épületet alkalmazni, hiszen ott lesz a szemünk előtt. Ezt vegyék alapul a felkészülésnél, bizonyos adatokat ugyanis leolvashatnak a helyszínen. Érdekes előre meglátogatni (önállóan, vagy akár a csapattal) az épületet, megfigyelni, hogy eldönthessék, mit szeretnének kiemelni. Azért tartom ezt a megoldást célravezetőbbnek, mert az interneten fellelhető információmennyiség jelen helyzetben inkább gát, mint segítség.
4. A kérdések pedig legyenek rövid feleletválasztós tesztek vagy igaz-hamis állítások, mivel hosszú mondatot vagy szöveget írni külső helyszínen nem kényelmes.

Míndezeket előre el kell készíteniük, és fel kell tölteniük a *Google Classroom*ba. A vázlatok több körös ellenőrzésen és javításon mennek át, de alapjában véve ők dolgozzák ki őket (lásd 5. és 6. ábra).

5. ábra. Tudnivalók az Városházáról. A csoportok által készített vázlatok egyike

Városháza

Az utcák, melyeken áthaladtunk (rövid etimológia):

- *Lestár-tér*: Lestár Péter, Kecskemét polgármestere (1880 – 1896), ügyvéd, honvéd százados; Kecskemét aranykorának megalapozója
- *Kossuth-tér*: Kossuth Lajos, magyar államférfi, a Batthyány-kormány pénzügyminisztere

Az eredeti városháza klasszicista stílusú volt, de a 18. század közepére romokban hevert. Lechner Ödön és Pártos Gyula tervezte. Szecessziós stílusban épült, és a könyvtár is itt működött egy ideig. Középen Árpád fejedelem szobra látható, mellette kis medalionokban Huba és Árpád fejedelem, Zrínyi Miklós, Thököly Imre, Hunyadi János, Corvin Mátyás, Szent

a programot. Kiemelték, hogy a tanulás ezen formája sokkal motiválóbbr volt számukra, mint a hagyományos tantermi feldolgozás. Többen jelezték, hogy a személyes élmények révén könnyebben megjegyezték az egyes helyszínekhez és történelmi személyekhez kapcsolódó információkat. A visszajelzések alapján különösen pozitívan értékelték az önálló kutatómunkát, a csoportos bemutatók lehetőségét, valamint a digitális eszközökkel támogatott játékos feladatokat is.

Saját tapasztalataim szerint a program során fejlődött a tanulók aktivitása, együttműködési készsége és önállósága. A csoportmunkában végzett feladatok során erősödött a felelősségvállalás és az egymásra figyelés is. A tanulók bátrabban vállalták a nyilvános szereplést, különösen figyelemre méltó volt, hogy a korábban passzívabb, visszahúzódó tanulók is aktív résztvevőivé váltak a közös munkának, ami pozitív hatással lehet az önbizalmukra és tanulási motivációjukra.

Az elkészült tanulói produktumok (vázlatok, prezentációk és digitális tesztfeladatok) minősége egyértelműen jelezte a tanulók fejlődését az információkeresés, -feldolgozás és -bemutató terén. A tanulók képesek voltak releváns forrásokat kiválasztani, a megszerzett ismereteket rendszerezni, valamint saját szavaikkal, érthető módon bemutatni. A produktumok elemzése alapján megállapítható, hogy fejlődött a tanulók szövegértése, lényegkiemelő képessége és digitális kompetenciája is.

A bemutatott tanulmányi séta elsősorban felső tagozatos, 6–8. évfolyamos tanulók számára ajánlható, de kisebb módosításokkal középiskolai korosztály számára is adaptálható. Különösen hasznos lehet azon iskolák számára, amelyek nagy hangsúlyt fektetnek a projektalapú, élményszerű tanulásra. A sikeres megvalósítás feltételei közé tartozik a gondos előkészítés, a tanulók fokozatos bevonása az önálló munkába, valamint a megfelelő digitális infrastruktúra biztosítása. Korlátot jelenthet a kedvezőtlen időjárás, valamint az időkeret szűkössége, ezért rugalmas tervezés és alternatív programok kidolgozása is javasolt.

Összegzésként elmondható, hogy a tanulmányi séta hatékony módszer a történelmi gondolkodási képességek és a kulcskompetenciák fejlesztésére, valamint az iskolai tanulás élményszerűvé tételére és a helyi identitás erősítésére is. A módszer alkalmazása hosszú távon hozzájárulhat a tanulók motivációjának és történelmi tudatosságának fejlődéséhez.

IRODALOM

Habsburg Birodalom (1869–1887) – Harmadik katonai felmérés (1:25000)

<https://maps.arcnum.com/hu/map/thirdsurvey25000/?layers=129&bbox=2184413.690878697%2C5924981.924020401%2C2199538.667850626%2C5930179.641943793> (Letöltés: 2024. okt. 12.)

JÁGER Amália (2024): Interaktív séta Szombathelyen. *Történelemtanítás, (LIX.) Új folyam XV. évf.* 1-2. sz.

<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2024/06/jager-amalia-interaktiv-seta-szombathelyen-15-01-10/> (Letöltés: 2026. márc. 14.)

Magyarország nemzeti atlasza. 2. köt. Természeti környezet. Főszerk. KOCSIS Károly. Magyar Tudományos Akadémia – Csillagászati és Földtudományi Kutatóközpont – Földrajztudományi Intézet, Budapest, 2018.

<https://www.nemzetiatlasz.hu/MNA/2.html> (Letöltés: 2024. okt. 12.)

SZEMLE

KATONA ANDRÁS

Szubjektív emlékezés egy tudós tanárra

Száz éve született Eperjessy Géza

1. Bevezetés



„Eperjessy Géza (1926–1998) a történelemtudományok doktora, feltáró levéltári kutatásokon alapuló el nem évülő monográfiák szerzője, egyben a hazai történelemtanítás avatott kormányosa, történelemtanárok sokaságának ihletője.” Így összegzi lexikoni tömörséggel munkásságát Závodszy Géza, aki – e visszaemlékezés írójával együtt – két évtizeden át volt közvetlen tanszéki munkatársa. De ki is volt ez a joviális, jóságos tekintetű ember, akit ma több mint negyedszázad elteltével is sokan oly nagy szeretettel idéznek meg. Erről szól a születési centenárium alkalmából készült emlékező írás.

Volt tanítványai és munkatársai a közelmúltban emlékeztek meg annak az intézménynek a félévszázados évfordulójáról, amelynek egyik alapító vezetője és történelem tanszékének megszervezője volt, irányítva azt majd két évtizeden át. Az egri tanárképző csepeli tagozatáról kötet is megjelent, melyben Závodszy Géza – a fentebb idézett részlet szerzője – írt érzelmektől sem mentes visszaemlékezést róla,¹ de egykori tanítványai is meleg szavakkal emlékeztek meg hajdani tanárukról. Az alábbiakban kettőt idézünk ezek közül:

¹ ZÁVODSZKY Géza (2025): Személyes emlékek Eperjessy Gézáról, a Történelem Tanszék alapítójáról. In: *Tények és emlékek a csepeli tanárképzőről. Az egri főiskola kibehelyezett tagozata Budapestén*. Szerk. HORVÁTH Gergely – KATONA András – MAKAI János. Líceum Kiadó, Eger, 2025. 114-117.

„Eperjessy tanár úr, Eperjessy Géza apám gimnáziumi osztálytársa volt Szegeden, majd egyetemre is együtt jártak. Mindig robant, mindig szervezett valamit, mindig száz dologgal foglalkozott egyszerre, de ha megszólítottad, mindig volt rád ideje. Alom volt nála vizsgázni. Azt akarta tudni, mit tudsz. Csodás előadó volt. A történelem kinyílt általa. Egységben láttatta a világot, térben és időben. Hogy én milyen szerencsés voltam!”²

„Mindannyiunknak hatalmas élmény volt megismerni Eperjessy Géza tanár úr hatalmas tudását, végtelen jóindulatát. Vasalt cipőinek kopogása mindenki arcára mosolyt varázsolt. Előadásainak lendülete, kedvessége, finom humora, a latinórák fantasztikus hangulata örökké emlékezetes marad.”³

De ki is volt ez a nagy tiszteletet kivívó nagyszerű tanár és tudós történész? Nézzük az életútját, ha csak vázlatosan is.

2. Egy élet dióhéjban

Többgenerációs pedagóguscsalád gyermekeként született. Felmenői Erdélyből származtak, háromszéki székely nemzetségből. A család eredeti neve Apor volt, melyet – egyelőre nem ismert okok miatt – a nagyapa változtatott Eperjessyre, aki a Kisküküllő vármegyei Erzsébetvárosban tanított bő negyedszázadon át. Erzsébetváros eredeti neve Ebesfalva, melyet a betelepülő katolikus örmények védőszentje, Árpádházi Szent Erzsébet nyomán neveztek át Erzsébetvárossá. Eperjessy Gézának anyai ágon örmény felmenői vannak. Édesapja, Eperjessy Kálmán a budapesti egyetem hallgatójaként és az Eötvös Kollégium diákjaként katonaként szolgált a nagy háborúban, majd gimnáziumi tanárként Makón József Attila osztályfőnöke is volt. Később már ismert történészként a Szegedi Tanárképző Főiskolai tanára, majd igazgatója, és a Szegedi Tudományegyetem nyilvános rendkívüli tanárává nevezték ki.⁴

Makón született fia pályája az ő nyomdokain haladt. Eperjessy Géza a Szegedi Tudományegyetem gyakorlógimnáziumában érettségizett, majd a Pázmány Péter Tudományegyetem (1950-től Eötvös Loránd Tudományegyetem) Eötvös József Kollégiumának diákja lett. Tanára voltak többek között Kosáry Domokos és Hajnal István. Történelem–latin szakon végzett, szakdolgozatát Moravcsik Gyula témavezetésével írta, *Augustinus et Roma antiqua* címmel. Egyetemi évei után történelemtanárként tanított a II. Rákóczi Ferenc Gimnáziumban (1949–1954), de megbízott előadó lett a Színház- és Filmművészeti Főiskolán is (1950–1953). A Trefort

² LŐKÖS Ildikó (2025): Hiányos lajtsrom – Szubjektív emlékeim a Tejútról. In: *Tények és emlékek...*156.

³ RADÓ Gabriella (2025): Ho Si Minh – Emlékeim a főiskoláról. In: *Tények és emlékek...*172.

⁴ Munkásságát áttekinti és értékeli: *A tanítványait szerető, tisztelő és megbecsülő ember*. Emlékezés Eperjessy Kálmán születésének centenáriumán a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Történettudományi Tanszékén (1993. február 11.). Szerk. JANCSÁK Csaba – NAGY Tamás – SZEKFŰ László. Belvedere Meridionale kiskönyvtár 6. Szeged, 1995.

utcai (akkor Ságvári Endre) Gyakorló Gimnáziumban (1954–1955) vezetőtanár volt, majd igen fiatalon szakfelügyelő lett (1955–1959), miközben kötelező óráit 1956-tól a Vörösmarty Gimnáziumban tartotta. Ezt követően a Központi Pedagógiai Továbbképző Intézet adjunktusa (1961–1962), az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) Történelem Tanszékének adjunktusa (1962–1963), majd docense (1963–1971), később főiskolai tanára (1971–1975) lett. Közben az ELTE bölcsészkarán szakmódszertant is oktatott (1963–1965).

Történelemdidaktikai munkássága is jelentős. Az Országos Pedagógiai Intézet munkatársaként a gimnáziumi történelemtanítás felelőse volt, így az 1960–1970-es évek gimnáziumi történelemtanterveit is gondozta,⁵ ELTE-s oktatóként pedig egy középiskolai szakmódszertan jegyzetet is készített,⁶ mely közel 20 kiadásban jelent meg. Legjelentősebb, máig használható történelemdidaktikai munkáját Szebenyi Péterrel közösen alkotta meg, melyben Eperjessy a IV. osztályos gimnáziumi tanulók történelmi fogalmait vizsgálta.⁷ Tucatnyi szakcikk szerzője is, számos máig fontos témában.⁸

Elismert tankönyvszerző is volt,⁹ és forrásszemelvény-gyűjteménye¹⁰ is számos kiadást ért meg. Tankönyvírói kvalitásait a később szintén ismert tankönyvszerzővé váló

⁵ Például: A korszerű műveltség és a tananyagcsökkentés problémái. *Történelemtanítás, 1961. 6. évf.* 5. sz. 9-15.; A gimnáziumi tantervi vita tapasztalatai. *Történelemtanítás, 1963. 8. évf.* 5. sz. 1-6.; A gimnáziumi tantervi vita és a történelmi műveltség. *Századok, 1964. 98. évf.* 218-225.; Az új gimnáziumi tanterv tapasztalatai. *Történelemtanítás, 1966. 11. évf.* 4. sz. 17-22.; A „kiegészítő” és „tájékoztató” anyag felhasználásának módjai a történelemórákon. *Történelemtanítás, 1973. 18. évf.* 4-5. sz. 32-35.; A történelem és társadalmi ismeretek tanterv tervezete. Gimnázium I-IV. osztály. *Köznevelés, 1976. 32. évf.* 9. sz. 3-14.

⁶ EPERJESSY Géza – FILLA István – HANZÓ Lajos – KÖVES Károly – VAS Károly (1965): *A történelemtanítás módszertana*. Szerk. EPERJESSY Géza. Tankönyvkiadó, Budapest, 163 p.

⁷ EPERJESSY Géza – SZEKENYI Péter (1976): *A tanulók történelmi fogalmainak fejlődése*. Az általános iskola 5. osztályától a gimnázium IV. osztályáig. Tankönyvkiadó, Budapest, 189-243.

⁸ Például: EPERJESSY Géza (1964): A tanulói aktivitás a középiskolai történelemtanításban. *Történelemtanítók Nyári Egyeteme, 3. sz.* OPI, Budapest, 1-8.; EPERJESSY Géza (1965): A történelemtanítással kapcsolatos órán és iskolán kívüli munka. *Magyar Pedagógia, 65. évf.* 2-3. sz. 228-234.; EPERJESSY Géza – GÁLOS Tibor (1969): A számonkérés helye a történelemtanításban. *Történelemtanítás, 14. évf.* 4-5. sz. 21-25.; EPERJESSY Géza (1971): Történelemtanítás és enciklopédizmus. *Történelemtanítás, 16. évf.* 4. sz. 5-8.; EPERJESSY Géza – SZEKENYI Péter (1972): A tanulók történelmi fogalmainak vizsgálata. *Történelemtanítás, 17. évf.* 1. sz. 18-25.; BODÓ György – EPERJESSY Géza (1974): A feladatlapok felhasználása a gimnáziumban, a szakközépiskolában és a szakmunkásképző iskolában. *Történelemtanítás, 19. évf.* 1. sz. 6-10.

⁹ EPERJESSY Géza – MAKKAJ László (1957): *Történelem az általános gimnáziumok II. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest, 245 p. 11 kiadást ért meg; BENCZÉDI László – EPERJESSY Géza (1967): *Történelem a gimnáziumok II. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest, 271 p. 13 kiadást ért meg; EPERJESSY Géza (1980): *Történelem a gimnáziumok II. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest, 260 p. 8 kiadást ért meg. Ezen kívül tankönyveket írt a Színház- és Filmművészeti Főiskola hallgatóinak, valamint a technikumok és a dolgozók gimnáziuma részére is. (Ne feledjük, ekkoriban tantárgyanként és iskolatípusonként csak egy tankönyvsorozat létezett!)

¹⁰ *Történelmi olvasókönyv II. Forrásszemelvények az egyetemes történelem (476–1640) és Magyarország története (1526-ig) tanításához*. Szerk. EPERJESSY Géza és GUNST Péter. Tankönyvkiadó, Budapest, 349 p. és 16 tábla,

Závodszy Géza így jellemezte: „Amiben ... Eperjessy Géza kiemelkedett, az a kristálytisza nyelvezet, amely természetes könnyedséggel, szabatos magyarsággal folyt, szinte észrevétlenül, hiszen ami olvasás közben szembeötlik, az inkább a negatívum, a tankönyvi íz, a száraz stílus, a mondatok hosszúsága, a nehezkeség, vagy ellenkezőleg, az irodalmias díszítés.”¹¹ Tapasztalt tankönyvíróként, főleg az OPI képviselőjében gyakran volt hazánk képviselője különböző országokkal folytatott történelemtankönyv-egyeztetési tárgyalásokon delegációvezetőként (1966-ban Bécsben, 1968-ban Belgrádban, 1973-ban Brüsszelben és 1974-ben Budapesten), továbbá részt vett a varsói és a budapesti tankönyvi tárgyalásokon 1971-ben, 1973-ban és 1978-ban. 1966-ban a franciaországi tárgyalásokon, 1973-ban a magyar–román, 1975-ben a magyar–csehszlovák vegyesbizottsági üléseken szakértőként működött közre. Tapasztalatait több írásában közreadta.¹²

Mindezzel párhuzamosan úttörő tudományos kutatásokat folytatott. Bölcsészdoktori értekezését már 1948-ban megvédte (témáját Váczy Péter tűzte ki),¹³ tanári oklevelet egy évvel később szerzett. Alapos levéltári kutatásokat követően 1961-ben kandidált. A később könyvként is megjelent munkáját¹⁴ a pályatárs Závodszy Géza így értékelte: „Mind a kutató terület, mind az eredmények teljesen újszerűek voltak. Sikerült egyetlen monográfia szűkre szabott keretei között egy eddig föltáratlan terület vizsgálatával érzékeltetni a magyar XVIII. század összetett folyamatait; miként alkotja meg az egyébként a változások által már meghaladott céhek megalakulása vagy újjáalakulása az újjáépülés, az ország regenerálódásának fontos elemét az Alföldön, miközben ezzel egyidőben a céhek bomlása hazánk nyugati, észak-nyugati régiójában már a vállalkozói gazdaság feszítő erejét jelzi.”¹⁵

Eperjessy Géza tudományos életművének koronáját a csaknem egészében hazai és külföldi levéltári kutatásokon alapuló „A szabad királyi városok kézműipara a reformkori

1980-ig 5 kiadást ért meg; BODÓ László – EPERJESSY Géza – SZABOLCS Ottó (1970): *Történelmi olvasókönyv VI. Forrásszemelvények a magyar hazafias és honvédő hagyományok történetéből*. Szerk. SZABOLCS Ottó. Tankönyvkiadó, Budapest, 324 p. Második kiadás: 1978.

¹¹ ZÁVODSZKY (2025) 115.

¹² A francia és magyar történelem tankönyv bizottság tárgyalásairól. *Történelemtanítás, 1967. 12. évf. 2. sz.* 23-27.; A magyar történelem a francia tankönyvekben. *Élet és Irodalom, 1967. 11. évf. 41. sz.* 1-2.; A franciaországi történelemtanításról. *Századok, 1968. 102. évf. 3-4. sz.* 656-666.; A nemzetközi megértés és a tankönyvek. Egy belgrádi UNESCO konferencia tanulságai. *Köznevelés, 1968. 24. évf. 13-14. sz.* 532-534.; A magyar és francia középiskolai történelem tankönyvek revíziója. *Történelemtanítás, 1969. 14. évf. 2. sz.* 14-20.; A lengyel-magyar történelemtanításról. *Történelemtanítás, 1972. 17. évf. 2. sz.* 20-23.; A belgiumi történelemtankönyvekről. *Történelemtanítás, 1974. 19. évf. 2. sz.* 16-20.

¹³ *Mezővárosi és falusi céhek Magyarországon az 1840-es években*. Bölcsészdoktori értekezés, 1948. nov. 15. 65 p. Ezt a témát vitte tovább és bővítette kandidátusi értekezéssé 1961-ben.

¹⁴ EPERJESSY Géza (1967) *Mezővárosi és falusi céhek az Alföldön és a Dunántúlon, 1686-1848*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 278 p.

¹⁵ ZÁVODSZKY Géza (1997): Eperjessy Géza a tudós és a tanár. In: *Fuga temporum. Ünnepi kötet Eperjessy Géza 70. születésnapjára*. Szerk. ZÁVODSZKY Géza. ELTE, Budapest, 9.

Magyarországon” című nagymonográfiája képezte.¹⁶ Kéziratot változatával nyerte el – az új munkahelyén elsőként – a történelemtudomány doktora tudományos fokozatot. „Mint korábbi monográfiáját, ezt is az imponálóan gazdag forrásanyag, s a csaknem teljes egészében levéltári forrásbázis jellemzi. Földolgozta az Országos Levéltárnak a tárgykorre vonatkozó állagát, a Trianon utáni Magyarország valamennyi szabad királyi városának anyagát is. Magyar kutatóként elsőként nézte át a bécsi Finanzarchiv 1820 utáni magyarországi városi anyagát.”¹⁷

1975-ben ugyanis az egri Ho Si Minh Tanárképző Főiskola fiiláljaként Csepelen létrehozott tagozat Történelem Tanszékének alapító főiskolai tanára lett, és olyan később nevéssé vált kollégákat hívott meg a tanszékre, mint Kalmár Árpád, Mann Miklós, Katona András, Závodszy Géza, Salamon Konrád és Párdányi Miklós – a felvétel sorrendjében. Ez a tagozat 1983-tól az ELTE Tanárképző Főiskolai Karaként működött tovább 2003-ig, 1991-ig Eperjessy Géza vezetésével. Eközben új kollégák is kerültek a tanszékre: a hadtörténész Marosi Endre, az ókortörténész Szlávik Gábor, a magyar kora újkor kutatója és művészettörténész Szabó Péter, a reformkor szakembere Dobszay Tamás, az egyetemes újkor kutatója Molnár Máté, a történelem szakmódszertanos Horváth Péter, majd a XX. század kutatója Horváth Jenő, a medievista Csorba Csaba és az egyetemes újkor kutatója Szatmári Péter. A felsorolásból is jól látható a tudatos építkezés, hiszen ekkor egy főiskolai tanszéken a történelem teljes spektrumának oktatása zajlott.

3. A példamutató tanszékalapító tanár¹⁸

Eperjessy Géza tanszékvezetőként mindenkit megnyerő, derűs, nyitott, nagyvonalú, kifinomult diplomáciai személyiségként volt jellemezhető. Bölcs vezetése alatt tanszékén a hallgatók és más kollégák megítélése szerint is „tekintélyt élvező műhely alakult ki, továbbá mindnyájunk közötti erős baráti kötelék, amit az azonos értékvalasztás erősített meg. Ez rendhagyó képlet volt a marxista ideológia kötelezőnek hirdetett uralma és a pártállami irányítás idején.”¹⁹ A képző-nevelő munka eredményességét bizonyítja, hogy később volt tanítványok is tagjai lettek a tanszéknek: sorrendben Estók János, Terplán Zoltán, Tombor László és Hámori Péter.

¹⁶ EPERJESSY Géza (1988): *A szabad királyi városok kézművesipara a reformkorban*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 428 l.

¹⁷ ZÁVODSZKY (1997) 9.

¹⁸ Az alfejezet megírásánál helyenként szövegszerűen is felhasználtam korábbi írásomat: KATONA András (2007): Egy példamutató életpálya: Dr. Eperjessy Géza tanár úr, a tanszékalapító. *Pedagógusképzés*, 5. évf. 3. sz. 65-73.

¹⁹ ZÁVODSZKY (2025) 116.

Milyen volt ez a formálódó tanszék? Idézzünk egy hallgatói visszaemlékezést a ma már nyugdíjas tanár Radó Gabriellától: „*Ragyogó tanszéket hozott össze. Értékes egyéniségekből – mindegyikük saját karakterét megőrizve –, de igazi csapat alakult ki. Mi, diákok, soha nem éreztünk ellenségeskedést, rivalizálást tanáraink között. Csak az átadandó érték volt a fontos.*”²⁰

Valóban, az Eperjessy tanár úr által vezetett tanszék egységes volt szakmai és pedagógiai értelemben egyaránt. Senki nem a másikat elnyomva kívánt érvényesülni, hanem mindenki a maga tudása és tanári rátermettsége alapján. Eperjessy vezetési stílusa csupán látszólag volt a „laissez faire, laisser passer” elvéhez közelálló. Figyelemmel kísérte, nyomon követte, sőt segítette kollégái oktató-nevelő munkáját, valamint tudományos előmenetelét. Nagyvonalúságát jól jellemzi, hogy saját kutatási területeit, a XVIII. századot és reformkort nem ő maga tanította, hanem azokat fiatalabb, tehetséges kollégájára, a későbbi főigazgató Závodszy Gézára bízta.

Hagyta, hogy munkatársai szabadon dolgozzanak abban az időszakban – a hetvenes-nyolcvanas években –, amikor a szabadság még nem volt meghatározó hívószó a hazai közéletben. Pedig igen keskeny pallón kellett egyensúlyoznia a főiskola politika által igencsak befolyásolt vezetése és az autonóm személyiségekből álló tanszéki közösség tagjai között. Válságos helyzetekben következetesen kiállt munkatársai mellett, de azok sem gyakran okoztak csalódást neki. A hallgatók körében az egyik legelfogadottabb szakmai közösség volt a tanszék a tagozaton, majd a karon is, ahol sohasem voltak belső konfliktusok, s energiákat mindenki a munkára, az oktató-nevelő, kutató és publikáló tevékenységre tudta összpontosítani. Nem véletlen, hogy az ország egyik legjelentősebb tankönyvíró műhelyévé vált, a közel félszáz történelemtankönyvvel és közoktatási segédkönyv elkészítésével.²¹ Ebben ő volt az első számú példa, hiszen II. osztályos gimnáziumi történelemtankönyvei évtizedeken át voltak forgalomban.

Eperjessy tanár úr büszke volt Eötvös kollégiumi múltjára. Próbálta hallgatóinak is továbbadni saját végtelen tudásszomját. Akkor ez még a mainál több sikerrel történt. Ehhez nagyhatású személyiségének is sok köze lehetett, nemcsak a kedvezőbb korszemlelemnek. Vibráló egyénisége magával ragadó, higanyszerű mozgása szinte követhetetlen volt. A szabadidő számára ismeretlen fogalom volt, a Csepelre utazás közben is állandóan olvasott a HÉV-en. Viszont, ha kocsival „ment ki”, akkor sohasem tért vissza a „városba” hallgató vagy kolléga nélkül.

Vizsgáztatásai során kedvesség, jóindulat, emberség és biztatás áradt belőle, mélységes igényességgel párosulva. Egy volt tanítványa – Kovács Éva – így idézi fel a régi kollokviumok, szigorlatok hangulatát: „*Soha sem az érdekelte, mit nem tudunk, hanem*

²⁰ Idézi: KATONA (2007) 70.

²¹ KATONA András (1997): Tankönyvíró-műhely az ELTE Tanárképző Főiskolai Kar történelem tanszékén. *Módszertani Lapok, Történelem*, 4. évf. 4. sz. 20- 27.

segített a néha nagyon mélyen rejlő tudást is előbányászni. A leendő tanároknak talán ez a magatartás lett a leglényegesebb példa. Ráadásul természetesen és szerényen viselkedett mindig, soha nem volt nagyképzű, pedig hát lett volna mire.”²²

Folytatva a tanítványi visszaemlékezéseket, ezúttal ismét Radó Gabriella így írt Eperjessy tanár úr speciális kollégiumáról: „A legkedvesebbek nekünk talán a latinórák voltak. Négyen-öten voltunk ott, latin forrásgyakorlat volt a hivatalos címe. Fordítottunk valamit, és abhoz mindig rengeteg érdekeset tett hozzá. Gyakran szegyenkezünk, ha nem szótároztuk ki az adott részt, de a tanár úr kedvesen átsegített bennünket ezeken a kínos percekben. Aztán az indexünkbe bekerült a "Szépen dolgozott" megjegyzés, lendületes aláírásával kiegészítve. Azt hiszem, mind erre vagyunk a legbüszkébbek!”

„Valami alkalomra – talán a névnapja lehetett – festettünk egy szép nagy epret az ajtajára. Kedvesen mosolyogva túrte, mint ahogy azt is, hogy nagyon szeretjük.” Nézzünk a példák sorában egy jellegzetes „Eper”²³-előadást: „Új, bifokális szemüveg. – Ne haragudjanak, ez egy új, bifokális szemüveg, nem bírom. A szemüveg kb. két métert csúszik az előadói asztalon. Pár perccel később, büszkén: – Ezt a kardigánt a lányomtól kaptam, de nagyon meleg. Ne haragudjanak. Kardigán le – repül a szemüveg után. – Iszonyú meleg van itt, ne haragudjanak, a nyakkendőm... Ez is le, majd egy remek, felszabadult előadás.”²⁴

A jó tanár mintaképe volt abban a tekintetben is, hogy egyszerre több dologra is képes volt azonos hatásfokkal odafigyelni. A magam emléke, hogy egyszer valami számomra fontos dologról beszéltem neki, látszólag minden különösebb „eredmény” nélkül, hiszen – természetesen – közben mással is foglalatzkodott, majd hetekkel később rákérdezett, hogyan oldottam meg a problémát, melynek minden részletére emlékezett. Magam különösen sokat köszönhetek neki. Először is „felvállalt”, mint legfiatalabb szakmódszertanost. (Nyilván visszaemlékezett saját, 28 éves korában történt vezetőtanári debütálására. Én akkor 30 éves voltam.) Másodszor elviselte kisebb-nagyobb szakmai-pedagógiai „botlásaimat”, hiszen tapasztalatból tudta, nem a leghálásabb feladat a szakmódszertan oktatása ifjú tanárjelölteknek. Bejött előadásomra, meglátogatott általános iskolai tanórámon is, de nem a „kivesézés” szándékával. Rövid, de „velős” tanácsai voltak. Valóban a „lényeglátás” képességével rendelkezett, ami egy tanár fontos tulajdonsága kell, hogy legyen.

Éles szemmel fedezte fel tanítványai tehetségét. A ma már ismert jó tollú, a dualizmus korával foglalkozó ismeretterjesztő és XIX–XX. századdal foglalkozó gazdaságtörténész Estók János nála írta azt a TDK dolgozatát, amellyel egyetemistákat megelőzve ért el első helyezést az egyik Országos Tudományos Diákköri Konferencián.

²² Idézi: KATONA (2007) 73.

²³ A tanszéken egyedül neki volt a hallgatók körében általánosan használt beceneve.

²⁴ Uo.

Érdekes felidézni, hogyan emlékezik vissza, immár több évtized távolából ezekre az időkre az immár egyetemi tanár kolléga. (Nem véletlenül lett aztán a Tanszék első volt tanítványból lett oktatója.)

Először is mély hatást gyakorolt rá, hogy a tanár úr többször otthonában is fogadta, akinek a révfülöpi nyaralója is „vendégváró” volt minden nyáron. Ez az otthon egy polgári miliőt sugárzott egy korántsem polgári korszakban. Több ezer kötetes könyvtára a legújabb és muzeális értékű történelemkönyveknek olyan tárháza volt, amely már önmagában megfogta a szakmabeli embert. De Eperjessy tanár úr nemcsak a könyvekről tudott mesélni, hanem meg tudta jeleníteni az azok mögött megbúvó történéseket is, hiszen a kortársakat mind ismerte. Egy kezdő kutató számára hús-vér emberként tudta bemutatni azokat a kollégákat, akikkel később úgyszakmai kapcsolatba került. A legmeghatározóbb azonban az Estók kollégámmal való beszélgetésben számára, számunkra az volt a tanár úrban, hogy nála a szó és a tett mindig szinkronban volt egymással. Csak az a tanár lehet hiteles, akiről ezt érzik tanítványai.

4. Epilógus

Eperjessy tanár úrhoz nem volt kegyes a sors. Előbb a '90-es évek elején agyi katasztrófa érte, de még így, félig bénán is tanított néhány évig. Az évtized végén még átadhattuk a tiszteletére készült tanulmánykötetet,²⁵ egy hónappal a halála előtt még lakásán fogadta a tanszék három tagját – Závodszy Gézával és Estók Jánossal együtt ezen írás szerzőjét –, de a rákbetegség legyűrte. A tanszék 2005-ös megszűnésekor rá is emlékeztünk záró konferenciánkon és az ott elhangzott előadásokból szerkesztett kötetben,²⁶ de személyisége, munkássága megérdemli, hogy születése centenáriumán újra megidézzük fájdalmasan halványuló emlékét éppen a Történelemtanítás szakfolyóiratban.

*

Eperjessy tanár úr születésének centenáriumán, 2026. április 13-án mintegy két tucat volt tanár és hallgató kolléga emlékezett rá a Farkasréti temetőben lévő sírjánál, a család képviselőjének jelenlétében.

²⁵ *Fuga temporum*. Ünnepi kötet Eperjessy Géza 70. születésnapjára. Szerk. ZÁVODSZKY Géza. ELTE, Budapest, 1997.

²⁶ ZÁVODSZKY Géza (2007): Eperjessy Géza, az alapító tanszékvezető (1926–1998). In: *Tanárképzés és tudomány. Lapok az egyetemes és magyar művelődéstörténetből*. Szerk. KATONA András – LÁDI László – SALAMON Konrád. ELTE – NTK, Budapest, 200-204.



IRODALOM

Fuga temporum. Ünnepi kötet Eperjessy Géza 70. születésnapjára. Szerk. ZÁVODSZKY Géza. ELTE, Budapest, 1997.

KATONA András (2007): Egy példamutató életpálya: Dr. Eperjessy Géza tanár úr, a tanszékalapító. *Pedagógusképzés*, 5. évf. 3. sz. 65-73.

Tények és emlékek a csepeli tanárképzőről. Az egri főiskola kihelyezett tagozata Budapesten. Szerk. HORVÁTH Gergely – KATONA András – MAKAI János. Líceum Kiadó, Eger, 2025.

ZÁVODSZKY Géza (2007): Eperjessy Géza, az alapító tanszékvezető (1926–1998). In: *Tanárképzés és tudomány. Lapok az egyetemes és magyar művelődéstörténetből*. Szerk. KATONA András – LÁDI László – SALAMON Konrád. ELTE – NTK, Budapest, 200-204.

ZÁVODSZKY Géza (1998): In memoriam Eperjessy Géza. *Módszertani Lapok. Történelem*, 5. évf. 1. sz. 1-3.

GÁL ZOLTÁN

Recenzió a Kaposi József 70. születésnapjára megjelent tanulmánykötetről

Határátlépések – A neveléstudomány, a történelemdidaktika és a drámapedagógia területén

A kötet nemcsak egy kiemelkedő pedagógus életműve előtt tiszteleg, hanem egyúttal betekintést nyújt a magyar történelemdidaktika és pedagógiai gondolkodás elmúlt évtizedeinek alakulásába is. A kötet ilyen értelemben didaktikatörténeti dokumentumként is olvasható, amely jól érzékelteti azokat a szakmai vitákat, paradigmaváltásokat és intézményi kereteket, amelyek között Kaposi József munkássága kibontakozott.

A címben szereplő „határátlépések” fogalom a szerkesztői koncepció szerint elsősorban a tudományterületek, intézményi szerepek és pedagógiai gyakorlatok közötti átjárhatóságra utal. Didaktikatörténeti nézőpontból azonban ennél is tágabb jelentéssel bír: rámutat arra a folyamatra, amelynek során a magyar történelemdidaktika a 20. század utolsó harmadától fokozatosan eltávolodott a kizárólagos tartalomközpontú és kronologikus szemlélettől, majd egyre nagyobb hangsúlyt fektetett a tanulói tevékenységre, a forrásértelmezésre, valamint a kritikai gondolkodás fejlesztésére.

Ebben az átalakulási folyamatban Kaposi József sajátos közvetítő szerepet töltött be. Pályája több ponton kapcsolódott a rendszerváltás előtti pedagógiai reformtörekvésekhez, ugyanakkor meghatározó alakja volt annak a szakmai nemzedéknek is, amely a kilencvenes évektől kezdve aktívan részt vett a történelemtanítás tartalmi és módszertani megújításában. A kötet több tanulmánya – különösen a köszöntők és visszaemlékezések – is érzékletesen mutatja be azt a szakmai közeget, amelyben a Nemzeti alaptanterv körüli viták, az érettségi reform és a tankönyvfejlesztés kérdései zajlottak.

A kötet első tematikus egysége nemcsak személyes emlékezések gyűjteménye, hanem a közelmúlt magyar pedagógiai intézménytörténetének fontos forrásaként is értelmezhető. Az F. Dárdai Ágnes által készített életútinterjú különösen értékes ebből a

szempontból, hiszen Kaposi József saját narrációján keresztül világít rá arra, miként formálódott a multiperspektivikus és kontroverzív történelemszemlélet a mindennapi tanítási gyakorlatban és az oktatáspolitikai döntések szintjén egyaránt. Az interjú jól érzékelteti azt is, hogy a történelemdidaktika nem pusztán elméleti diszciplína, hanem erősen intézményfüggő, szakmapolitikailag terhelt terület.

A neveléstudományi és drámapedagógiai tanulmányokat tartalmazó második egység didaktikatörténeti szempontból azért különösen figyelemre méltó, mert rámutat a történelemtanítás módszertani megújulásának egyik kevésbé kanonizált irányára. A dramatikus módszerek alkalmazása a történelemórán hosszú ideig marginális területnek számított a hazai szakmai diskurzusban; a kötet írásai azonban világossá teszik, hogy ezek a megközelítések szervesen illeszkednek a kompetenciafejlesztő, tevékenységközpontú didaktikai paradigmába. Kaposi József munkássága e tekintetben valódi „határátlépést” jelentett a hagyományos tantárgyfelfogás és az élménypedagógiai megközelítések között.

A harmadik tematikus blokk a történelemtanítás, a tantervi szabályozás és a tankönyvfejlesztés kérdéseit tárgyalja, és ezzel a kötet didaktikatörténeti súlypontját is adja. Az itt szereplő tanulmányok több évtizedes szakmai viták lenyomatai: a tartalmi szabályozás és a módszertani szabadság viszonya, az érettségi vizsga szerepe, valamint a tankönyvi narratívák problémái mind olyan kérdések, amelyek a magyar törtélemdidaktika fejlődésének meghatározó csomópontjai. A tanulmányok implicit módon Kaposi József azon törekvéseit is megvilágítják, amelyek a szakmai konszenzus keresését és a gyakorlati megvalósíthatóságot helyezték előtérbe.

A kötetet záró negyedik egység, amely a forrásközpontú történelemtanítás kérdéseire fókuszál, már egyértelműen a 21. századi törtélemdidaktika irányába mutat. A képi, digitális és szöveges források didaktikai elemzése, valamint a tanulói gondolkodás vizsgálata jól illeszkedik azokhoz a nemzetközi tendenciákhoz, amelyek a történelmi gondolkodás fejlesztését és a tanulók értelmező tevékenységét állítják középpontba. E tanulmányok egyben azt is jelzik, hogy Kaposi József hatása a fiatalabb kutatói és tanári nemzedékek munkáiban is megjelenik.

Összegzésként megállapítható, hogy a *Határátlépések* című kötet nemcsak egy ünnepi tanulmánygyűjtemény, hanem a magyar törtélemdidaktika közelmúltjának fontos lenyomata is. A tanulmányok sokszínűsége ellenére a kötet koherens egésznek alkot, és világosan kirajzolja Kaposi József szerepét a hazai történelemtanítás megújulásában. A recenzió tárgyát képező munka ezért nemcsak tisztelgés, hanem egyúttal didaktikatörténeti forrás és reflexiók keret is.

Szerzőink

XVII. (LXI.) évfolyam 1. szám 2026.

Egész Tamás, középiskolai tanár
Széchenyi István Gimnázium, Sopron

Gál Zoltán, doktorandusz
Selye János Egyetem, Észak-Komárom

Katona András dr. univ., szerkesztő, ny. egyetemi docens
Történelemtanítás online történelemdidaktikai folyóirat
ELTE BTK Történeti Intézet, Budapest

Kojanitz László PhD
Oktatási Hivatal, Budapest

Reile Péter, általános iskolai tanár
Széchenyivárosi Arany János Általános Iskola, Kecskemét