

Korszerű történelem- oktatás

ÚJ UTAK ÉS MEGOLDÁSOK

MODERN TÖRTÉNELEMOKTATÁS



KORSZERŰ TÖRTÉNELEMOKTATÁS – ÚJ UTAK ÉS MEGOLDÁSOK

**SZERKESZTETTE:
KOJANITZ LÁSZLÓ**

BELVEDERE
MÉRIDIONALE
2023

Tartalom

Előszó	7
TANULMÁNYOK	
Dancs Katinka: A történelemtanárok által fontosnak vélt célok és jelenismereti témák, valamint az általuk használt módszerek egy kérdőíves vizsgálat eredményei alapján	15
Bánkuti Gábor – Dévényi Anna – Gőzsy Zoltán – Gyertyánfy András – Rédlí Mátyás: A történelemtanítás megújítását szolgáló innovációk a PTE BTK Történettudományi Intézetében	33
Kampós András – Nagy Mariann: Történelmi és állampolgári ismeretek az európai tanárképzésben	43
Fodor Richárd: Árkok és hidak - A történelemtanítás diplomáciai szerepe	53
Molnár-Kovács Zsófia: A mohácsi csata az 1867 és 1945 közötti középiskolai történelemtankönyvekben ...	67
Gyertyánfy András: A tanítás folyamata az RJR-modellben és a történelemdidaktikában	87
Herber Attila: A képi források elemzésének kérdései a középiskolai történelemtanításban	101
Engel Enikő – Fekete Áron: Történelem és digitális navigáció – Egy megismételt digitális szövegértési vizsgálat tanulságai a történelem tantárgy keretén belül	123
MŰHELY	
Csonka Laura – Sági Anna: Közgyűjteményi tanulás – Levéltár-pedagógiai lehetőségek a Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltárában	139
Wirthné Diera Bernadett – Tabajdi Gábor: Csoportos nyomozás a pártállam titkai után	151
Mezei Mónika: Videóinterjúk használatának lehetőségei az online és tantermi oktatásban	161
Jancsákné Majzik Andrea: Videóinterjúk felhasználási lehetőségei a tanításban	173
Kas Géza: Kísérlet a digitális oktatásra – Wakelet használata történelemórán	181
Szabó Márta Mária: „Budapesti helyszínelők”: a mystery módszer adaptálása	189
Szerzők	201

„Budapesti helyszínelők”: a mystery módszer adaptálása



Szabó Márta Mária

„Mi értelme van a történelemnek, ha nem tanulunk belőle?” „Miért kell tanulnom történelmet, amikor nem érdekel, és nincs szükségem rá a továbbtanuláshoz?” „Lehet, hogy a történelem mégsem az élet tanítómestere? Hogyan válhat mégis azzá?” Többször halljuk-olvassuk ezeket a kérdéseket ismerősöktől, diákoktól, és időnként igyekszünk is újrafogalmazni, miért kell történelmet tanulni. Tananyagfejlesztőként és tanárként szükséges a történelemtanítás alapkérdéseivel foglalkoznunk, azokra érvényes, lényegi, megalapozott és őszinte választ adnunk. Nem lehet kielégítő az a magyarázat, hogy „mert kötelező” vagy „mert érettségi tantárgy” – a mondanivalónknak meggyőzőnek, hitelesnek kell lennie: hivatkozhatunk a történelmi tájékozódó képesség szükségességére – az ehhez szükséges tárgyi tudással –, és a problémamegoldó képességre, a tudomány, a megértés és az emlékezet fontosságára, a narratív kompetenciára – hogy csak néhányat említsünk. A történelem tanítása és tanulása egyszerre fejleszti az ún. 21. századi képességeket, kiemelten a problémamegoldó képességet, és ezen kívül támogatja a diákokat abban, hogy megtanuljanak „jól élni”, kiegyensúlyozott, harmonikus személyiséggé, a közösségei iránt elkötelezett polgárrá, sikeres munkavállalóvá vagy éppen vállalkozóvá válni.

Ahogy a történelemtanítás céljai újrafogalmazódnak, tartalmi súlypontjai és a módszerei is változnak. Ez természetes folyamat – az utóbbi évtizedek tudományos fejlődése a tradicionális pedagógiai hiedelmek számos elemét kiiktatta, érvénytelenítette, másokat, amelyeket időnként elavultként megvetettünk, visszahelyeznek régi jogaikba. Van jelentősége a jól szerkesztett, elméleti tananyagnak: nem elég egy bűvésztükk segítségével a diákok érdeklődését felkelteni, majd néhány kulcskompetenciát elsajátíttatni velük. Egyre fontosabbnak tűnik a diákok egyéni erőfeszítése, a kitartás, a megküzdés, a monotonitástűrés, önfegyelem is, amelyeket a 90-es években meghaladottnak tartottak. A probléma számunkra tehát ott keletkezik, hogy a régi módon már nem lehet tanítani, de a megváltozott céloknak és igényeknek megfelelő eljárások még hiányoznak. Csak röviden szeretnénk utalni az innovatív módszerek elterjedésének néhány közhely számba menő akadályára: a pedagógusok rendszer szintű túldolgoztatása következtében kialakuló kiégettségre, amelynek következménye a folyamatos elidegenedetség és kimerültség, és ezek felsorolásakor könnyen ráismerhetünk azon attitűdök megnyilvánulásaira, amelyek szabályosan megakadályozzák a történelemtanítás – akár esetlegesen helyesen deklarált – céljainak megvalósulását. A történelemtanítás fő céljai között szokás megnevezni a nemzeti, európai identitás megerősítését, a szocializációs célokat, az aktív állampolgárságra nevelést, az érdeklődés kialakítását és fenntartását, a kulcskompetenciák fejlesztését, az élethosszig tartó

tanulásra való felkészítést. A kiégés és a következményeként fellépő elidegenedtség-érzés és fáradtság ezek elérését jelentősen akadályozza, és ma már feltételezhető, hogy egyéni megküzdési technikákkal nem megelőzhető jelenségről van szó, tehát a pedagógusok mint közösség vagy egyének kizárólagos felelőssé tétele nem vezet el a valós megoldásokhoz. A lelkesedésre, nyitottságra kötelezni sem lehet senkit, pedig ezek a szakma, a pedagógus hitelességének nélkülözhetetlen kellékei. Elérhető cél, hogy azon szakmai csoportok és közösségek, amelyek a szakmai innováció hordozói, sikeresen átsegítsék a nehézségeken a kiégés által veszélyeztetett kollégákat.

Természetesen a kimeneti szabályozás és a társadalmi megrendelés sem támogatja az innovatív módszerek kipróbálását, amelyek időnként valóban szokatlanok, járatlan utakra vezetnek, esetenként – szükségszerűen – sikertelenek. Az oktatással szembeni racionalizált, hasznosság-elvű elvárások, a pragmatikusan és kizárólagosan a kimeneti szabályozás által kijelölt célok és követelmények teljesítésére törekvő oktatási eljárások megnehezítik, ellehetetlenítik az innovatív eljárások kialakítását, elterjedését, hiszen azok alkalmazása nem feltétlenül a tesztek és vizsgák sikeres teljesítésére irányul. Az ún. „soft skilllek” fejlesztése csorbul, a diákok szociális-emocionális fejlődése nem tűnik fontosnak, jelentősége a hasznosságot szem előtt tartó partnerek egyike számára sem észrevehető.

ELŐZMÉNYEK

Meghatározó elméleti olvasmányaink olyan munkaformák, módszerek felkutatására, kipróbálására indítottak, amelyek a fent felsorolt problémák megoldásához is utat nyithatnának. Martin Seligman PERMA-modellje (Seligman 2016), a „jó élet” fő tényezőiként a pozitív érzelmeket, az elköteleződést, jelentőséget, az emberi kapcsolatokat és a magas szintű teljesítményt nevezi meg. Ezek a feltételek gyakorlással, türelemmel, akaratlagos irányítással megteremthetők, így a nevelési célok között is megjeleníthetőnek tűnnek, és a napi pedagógiai gyakorlatunk részeivé is lehetne tenni elsajátításukat, az elsajátításukra irányuló gyakorlatokat. E modell nyomán tehát törekedni szerettünk volna olyan tevékenységek megtervezésére, amelyek során a diákok együttműködve, közösséggé formálódva, közös munkával elérhető, látható eredményekre törekedve tanulnának az iskolában. Annak kibontása, hogy milyen akadályokba ütközik e vízió megvalósítása, szétfeszítené a dolgozat kereteit, tehát főleg a számunkra inspirációt jelentő olvasmányokat szeretnénk röviden felsorolni.

Marshall P. Duke és Robyn Fivush kutatásai a családban elmesélt történetek jelentőségére mutattak rá a pszichológiai rezilienciával kapcsolatban (Duke és Fivush). Arra a következtetésre jutottak, hogy a gyermekeknek elmesélt családi történetek képessé teszik őket, hogy kiépítsék saját viselkedésük erkölcsi keretrendszerét, és értelmezni tudják helyüket történelmi perspektívában is. A történelem iskolai tanulására vonatkozóan ez azt jelentheti, hogy az iskolai oktatás is úgy járulhat hozzá a gyerekek jóllétéhez, felnötté ééréséhez, ha a számukra a történelmet érthető, őket jól megszólító történeteken keresztül dolgozzák fel, amelyekhez személyesen is kötődnek. Ennek megfelelően a 21. századi képességeket megalapozó európai kutatások sorában a kooperáció, a kreativitás, a kriti-

kai gondolkodás vált hangsúlyossá, a konstruktív pedagógia elméleti alapvetését, filozófiai megközelítését pedig Pálvölgyi Ferenc tanulmányai nyomán tudtuk leginkább magunkévá tenni. (Pálvölgyi, 2013). A kooperatív (építő egymásra utaltságon alapuló) feladattípusok (Kagan, 2001), a TPT-módszerek (total participation techniques: totális részvétel technika) már jó negyed évszázada elérhetőek, alaposan kidolgozott módszertannal rendelkeznek. Ezen tanulásszervezési eljárások fő ismertető jegye, hogy alkalmazásuk révén egy adott diákcsoport minden egyes tagja aktívan bevonódik a megismerő, problémamegoldó, alkotó tevékenységbe, és végeredményben mindannyian tudást hoznak létre. A Kagan-testvérek művei nyomán számos stratégiát próbáltunk ki, amelyek azonban gyakran nagy időráfordítást igényelnek: feladatlapok, online feladatok, az elképzeléseinknek megfelelően megszerkesztett tananyagok elkészítése időigényes feladat). Tehát ezen elképzelések szép csendben arra várakoztak, hogy létrejőjenek a megvalósításukra alkalmas, megfelelő tananyagok. Sajnos azonban a szakirodalomban és az online térben is csak elvétve találunk ilyet: ezért és így kezdődött el tehát a bemutatandó tananyag sorozat kidolgozása.

A „Budapesti helyszínelők” tananyag sorozat egy külföldön már több évtizedes múltra visszatekintő módszer adaptációja. Leat (2014) (Newcastle University) a földrajz tanítása során megjelenő komplex összefüggések megértése érdekében dolgozta ki, és Európaszerte hamar népszerűvé vált a földrajz tanítás mellett a történelem tanításban is. Német és angol nyelvterületen önálló segédkönyvek, kiadványsorozatok érhetőek el kidolgozott, azonnal kiosztható, minimális felkészülést igénylő segédanyagokkal, nyomtatott formában, de online letölthető segédletek is szép számban vannak. Amikor a Praxis Geschichte folyóiratban egy jól kidolgozott példát olvashattunk, amely összetettnek, nehezen hozzáférhetőnek tűnt, közben azonban kiderült, hogy minden szempontból illeszkedett a pedagógiai elképzeléseinkhez. Csalódást jelentett ugyanakkor, hogy nem találtunk hasonló, magyar nyelven kidolgozott tananyagot – sem nyomtatott, sem online formában. Ekkor született meg a döntés, hogy létre kell hozni egy jól használható sorozatot, amely „konyhakész terméként” az érdeklődő, a szokatlan megoldásokra is nyitott kollégák számára is könnyen alkalmazható, vagy egyes elemei egyszerűen adaptálhatók. Így kezdődött e sorozat fejlesztése - kb. 5 évvel ezelőtt – természetesen azzal az elképzeléssel, hogy a digitális pedagógia szempontjából is hozzáférhetővé és átjárhatóvá kell tenni ezt az eljárást.

CÉLOK

Egy olyan oktatási segédanyag-gyűjtemény kidolgozását tűztük ki célul, amelyeket a saját gyakorlatunkban, csoportjainkban felhasználhatunk, és szinte minden nagyobb témakörhöz legyen egy olyan eszközünk, amelyet jelentős további felkészülés nélkül egy-egy történelmi probléma feldolgozásához fel lehet használni. Több évtizedes gyakorlatunk során előnyben részesítettük a diákokat aktivizáló, bevonó kooperatív stratégiákat, források feldolgozásán, elemzésén alapuló eljárásokat. Ezek olyan tanítási technikák, amelyek megkövetelik minden diák egyidejű, személyenként is értékelhető részvételét és magasabb szintű gondolkodását. Tulajdonképpen olyan kooperatív módszereket foglal magába ez a módszertan, ahol a csapattagok nemcsak egyszerű tevékenységeket végeznek minden csapattag

egyidejű aktív bevonásával, hanem mindenkinek az ún. „magasabb szintű gondolkodás” (higher order thinking) követelményeit is teljesítenie kell.¹

Ezen kívül fontos az is, hogy számos egyéb úton is segítsük a módszer elterjedését: bemutatóórákon, műhelymunkákon bemutatva, és a kipróbálást további letölthető segédanyagokkal támogatva. Az innovatív, interaktív módszerek kidolgozása, kipróbálása, alkalmazása rendkívül időigényes, és heti 26-30 tanóra megtartása mellett szinte lehetetlen feladat. Ugyanakkor a kooperatív, a diákok önállóságára, bevonására épülő módszerek a pedagógust egy olyan új szerepkörbe helyezik, amely sok tekintetben hatékonyabb, kevesebb feszültséggel jár, és kevésbé kimerítő.

Egyes tananyagokat az iskolai emléknapok megszervezése során is fel lehet használni, hiszen ezek lebonyolítása, megszervezése – a történelmi tematika miatt – gyakran a történelemtanárok feladata. Ez kreatív, üdítő és inspiráló feladat is lehet, de évente ismétlődve, a tanév legsűrűbb szakaszaiban kifejezetten megterhelő. Ezért úgy alakítottuk a tematikát, hogy az iskolai emléknapok témáihoz rendelkezésre álljon egy-egy kidolgozott feladatsor, amelyet osztálykeretben fel lehet dolgozni az emléknapok alkalmából – ezek a Nemzeti összetartozás emléknapja, a Kommunizmus áldozatainak emléknapja, a Holokauszt áldozatainak emléknapja. Ha az iskola úgy dönt, hogy osztálykeretben, a történelemtanárok irányításával emlékeznek meg az ünnepek, emléknapok valamelyikéről, akkor a kollégák felhasználhatják ezeket a feladatsorokat az ünnepi tanórán.

MIÉRT „NYOMOZÁS”? A KRIMI DRAMATURGIÁJÁNAK FELHASZNÁLÁSA A TÖRTÉNELEMTANÍTÁSBAN

A krimi sokan szeretjük, gyermekkorunk nagy eseménye volt Columbo hadnagy megérkezése a magyar televízióképernyőkre. Azóta is kedvelt a címszereplő személyisége, az emberi természet gyengeségeinek megértő, ugyanakkor a bűnnel szemben kérélhetetlen bemutatása, a részletek iránti érzékenység, a bizonyítékok értelmezésének sokfélesége, az apró részletek egészsé tétele – csak hogy néhány jelenséget említsünk az okok közül, amelyek sorában örömmel fedezhetjük fel a történelemtanítás és –tanulás fő célkitűzéseit is.

A krimiknek – talán Agatha Christie óta – egyik kötelező eleme az a jelenet, amikor a nyomozó összehívja a gyanúsítottakat, és elmondja, hogy szerinte hogy történt a bűntény, az elbeszélésbe folyamatosan beillesztve a megszerzett bizonyítékokat (tanúvallomások, laboreredmények stb.) – ennek során felidézi a tévedéseit, amikor hamis irányba terelődött a nyomozás, hozzátéve a tévedést feltáró újabb fejleményeket is. Az újabb, modern krimisorozatok is megőrizték ezt az elbeszélés-elemet. A nyomozó a gyanúsítottaknak elmondja, hogy szerinte hogyan történt a gyilkosság, és az így szembesített tanú vagy gyanúsított vagy megingathatatlan ellenérvet, bizonyítékot hoz fel a saját ártatlansága mellett, vagy megtörik a felhozott bizonyítékok súlya alatt, és beismerő vallomást tesz. Azonban még ekkor is „ki szokott derülni”, hogy néhány részlet (a tett motivációja, körülményei) nem úgy van, ahogy az a nyomozó egyébként pontos és bizonyítékokkal alátámasztott leírásában szerepelt. Ez az elem számunkra, történelemtanárok számára is bátorítást ad arra, hogy a tanítványaink cso-

¹ Ilyen követelményeket említ pl. az ún. Bloom-taxonómia (analízis, szintézis, értékelés)

portjait (természetesen nem egészen, és leginkább csak látszólag) magukra hagyjuk a helyzettel, a részletekkel és a bizonyítékokkal, és megengedjük nekik, hogy nagy önállósággal rakják össze a történetet. A különböző képességű, hozzáállású csoportokhoz természetesen vannak további kis módszertani fogásaink, hogy több vagy kevesebb segítséget biztosítsunk számukra az „eset felderítéséhez”. Az, hogy a történetben melyik szál, melyik értelmezés kerekedik felül, az a csoport működésének számos tényezőjén múlhat.

MIÉRT TÖRTÉNET ÉS MIÉRT JÁTÉK? – A KÖZÖS, JÁTÉKOS TÖRTÉNETMESÉLÉS LEHETŐSÉGE A TÖRTÉNELEMÓRÁN

Egyik legfontosabb érvünk a történelem tanítása és tanulása mellett, hogy az emberi lénynek az a különleges „szuperereje”, hogy ő az a teremtmény, aki képes a saját történetét elbeszélni, sőt mi több, az egyén története csak a közösségben teremthető meg, a közösség ad értelmet az egyén elbeszélésének, az egyén története egyben a közösségének a története. A történelem az emberi nem, a nemzetünk, az országunk, a városunk története. A történeted megtart, eligazít, gyógyít – ez 2001 tanulsága. A történelem tehát nem egyszerűen tananyag, ismerethalmaz, de nem is csak kompetenciafejlesztés, hanem a mi saját történetünk folyamatosan tartó, állandóságában is változó elmesélése. Szórakoztat, emel, gyógyít, tanít. Ha nem ezt teszi, akkor nincs értelme.

Miért játék? „Többet megtudhatsz másokról egy óra játék, mint egy év beszélgetés alatt.” (Platón) A jó játékok receptjének hozzávalói a véletlen, a figyelem, koncentráció, a meghatározott és mindenki által elfogadott szabályok, a belefeledkezés, a tudás – ezeknek jól elrendezett, arányos keveréke szükséges egy jó oktatójátékhoz is. Játssza és egymást tanítva tanulunk játék közben. A tudást élményeket szerezve, részben tudatosan, részben észrevétlenül szerezzük és teremtyük (újra). A társasjáték pedig magában hordozza a kooperatív módszerek minden fontos elemét: építő egymásra utaltság, visszajelzés, reflexió.

TAPASZTALATOK ÉS A TANÁRI SZEREPEK

Ezt az eljárást több osztályban, többféle témában is kipróbálva azt a tanulságot vonhatjuk le, hogy árnyalatokon, percekben, mozdulatokon múlhat egy-egy ilyen órának a sikere. Könnyen eltántorodhat tanár vagy osztály, ha az óra végére nem áll össze a téma, nem jön létre a magyarázat, a közös értékelés, kollektív rátekintés a tanulságokra, nem látszik, mit is tanultunk meg, mire jöttünk rá, mit tudunk elvinni belőle. Ezek a veszélyek megnehezítik a módszer terjedését, hiszen komoly kockázata van a próbálkozásnak, és visszavetheti a diák vagy akár a tanár motivációját. További nehézséget jelent a módszer kipróbálásával kapcsolatban, hogy a pedagógust egy sokak számára merőben meghökkentő szerepbe helyezi, ahol a foglalkozás vezetőjeként nem a történet elmesélője, megértetője, elmagyarázója lesz, ezen a foglalkozáson a tanár nem főszereplő, hanem sokkal inkább facilitátor, a gondolatok kihangsúlyozója, a közös gondolkodás koordinátora. El kell tudni viselni, hogy a diákok hibázni fognak, másféle, furcsa, tökéletlen összefüggéseket látnak meg, mint amit a tanárunk elképzelt, de ezeket

a gondolatokat és összefüggéseket megragadva, a történeten keresztül, amely mégis csak összeáll, a diákokhoz közel kerülnek és érthetővé válnak a történelmi események – a tökéletlenségért és hibázási alkalmaknak adott szabad útért cserébe.

Fontos tapasztalat volt, hogy talán a szokásosnál is nagyobb hangsúlyt és több időt kellett fordítani a téma bevezetésére, a ráhangolódás szakaszára, és ez akkor volt sikeres, ha a történet szereplőinek személyes helyzetét, környezetéhez fűződő kapcsolatát közel tudtuk hozni, kapcsolni tudtuk a diákok élményvilágához, helyzetéhez.

A történelmi helyszínelők sikeres alkalmazásához a hagyományos tanárszerep sok elemét egyszerűen magunk mögött kell hagynunk: nem mi leszünk a tudás forrása, nem mi irányítjuk, szerkesztjük a tanulói tudásépítés menetét, kronológiáját. A tanár a foglalkozás előkészítésével és utólagos értékelésével végzi el a munka oroszlán-részét. A foglalkozás közben az aktív figyelés és megfigyelés, támogatás a fő feladata, ami első ránézésre paszívnak tűnik.

A FELADATKÉSZÍTÉS REJTELMEI

A feladatkészítés fő nehézsége a megfelelő, adaptálható történetek megtalálása. Ezernyi cikket, tanulmányt, visszaemlékezést elolvastva választhatók ki a legalkalmasabbak. A problémafelvető helyzethez megfelelő lehet egy sejtelmes, magyarázatra szoruló kép, egy dinamikus, érzelmileg megmozgató forrás – visszaemlékezésből, emlékiratból stb. A történetnek többértelműnek kell lennie – bár fontos, hogy a főhős szimpatikus legyen, azonosulni lehessen vele, de az is fontos, hogy a történetének fordulataira többféle érvényes magyarázatot lehessen találni. Nem kell, hogy ismert személyiség legyen, sőt talán egyszerűbb is hétköznapi hősök történetét így feldolgozni. Ezzel együtt akkor lehet jó tananyagot készíteni egy ilyen történetből, ha több elsődleges forrás is dokumentálja a hős életét és a problémát. A jó kiinduló történetben több fordulat van, a főszereplő élete több éles fordulatot vesz, sorsdöntő változások, furcsa döntések, szerencsés és szerencsétlen változások, és természetesen szerelem, árulás, hősies helytállás is a választás kritériumai közé tartozik.

A JÁTÉK LEÍRÁSA

Egy mystery-játékkészlet kb. 15-20 történetkártyából áll, egy történetkártya terjedelme kb. 100 karakter, de a rövideg nem mehet a szuggesztív, színes elbeszélésmód rovására, mert az rontja az élvezhetőséget. A játékkészlethez fogalomkártyák, forráskártyák is tartoznak, amelyeket a játék során fel kell használni – ezek segítik a történet és a kontextus megértését, alátámasztják, értelmezik a történet fejleményeit, támogatják a közös narratíva kialakítását.

A fogalomkártyák segítik a diákok fogalomhasználatának fejlesztését, mivel a játék során induktív módon, önállóan fedezik fel, értik meg a történelmi fogalmak valamely jelentésrétegét, mintegy rá kell ismerniük a történet fordulatai során egy már hallott, ismert, de nem pontosan értett fogalomra. Ezt követően a játékosoknak saját szavaikkal kell indokol-

niuk a fogalom használatát, de nem szükséges pl. ismerniük a pontos definíciót, vagy pontosan értelmezniük a felhasznált fogalmat – mégis, a játék során mélyül a fogalom megértése, és lehetőség nyílik a fogalom magasabb műveletekhez történő felhasználására is.

A forráskártyák szöveges, képi forrásokot vagy akár kis térképészleteket vagy diagrammokat is tartalmazhatnak. Ezek a történet több pontján is beilleszthetők – felhasználásukkor a fő cél a forrás értelmezése, és a történethez kapcsolása. A forráskártyákat akár a szereplők indítékának alátámasztására, akár a történet valamely fordulatának háttérnyújtására, akár illusztrációként is felhasználhatják a játékosok. Az a fontos, hogy a diákok ésszerűen, logikusan érvelve a lehető legjobban használják fel a forrásokat a történet rekonstrukciója során.

A kártyák hexagon formája azért jött létre, mert a hexagonok összeillesztése egyenesen meghívja a résztvevőket arra, hogy felfedezzék: a történet- fogalom- és forráskártyák hogyan illeszkednek egymáshoz. A kapcsolatok is átláthatóbbak így.

A fentiekből talán kiolvasható, hogy egy-egy „játék” elkészítése, úgy, hogy használható, igényes és sikeres legyen, időigényes alkotó folyamat. Ezért is készült el egy olyan sorozat, amely minden tantervi témakörhöz biztosít egy-egy mystery-feladatot. A mystery tehát nem egy mindentudó történelemtanítási stratégia, hanem egy módszer, amely kiegészíti a már meglévő stratégia-készletünket, és fontos záróköve lehet egy-egy témakör tanításának.

A játékhoz terveztünk néhány további kiegészítő, minden szetthez használható eszközt: ilyenek pl. a jellempókháló, a megoldólap és reflexiós feladatlap.

A JÁTÉK LEÍRÁSA, MENETE

A játékot csapatokban játsszuk – 4-6 fő lehet egy csoportban. Tehát annyi játékosra van szükség, ahány csoportot kialakítunk. Szerencsés, ha a csapatok választanak egy csapatkapitányt, aki moderálja a csapaton belüli beszélgetést és munkafolyamatokat.

A problémafelvető, ráhangoló szakaszban plénumban dolgozunk. A foglalkozásvezető elbeszéléssel, élénk színekkel ábrázolva a helyszínt, a szereplőket, érdekesítően mutatja be a játék kiindulópontjait szolgáló rejtélyes, feszültséggel terhelt helyzetet. Ezeket a bevezető elbeszéléseket, képeket az egyes tananyagok tartalmazzák, de lehet helyettük más módszereket is választani. A bevezető szakaszban bátorítani kell a diákokat, hogy kérdéseket, feltételezéseket fogalmazzanak meg a konkrét helyzettel, a főhőssel vagy a történelmi háttérrel kapcsolatban.

Ezután minden csapat kap egy kártyaszettet és egy útmutatót.

A játékot két változatban játszhatjuk.

Az első változatot az első próbálkozásaink alkalmával, illetve együttműködésben kevésbé jártas csoportokkal érdemes használni. Ekkor sorszámokkal jelölt kártyákat használunk. Itt a történet eseményeinek sorrendje előre adott. A csapattagok feladata annyi, hogy a sorszám szerint következő kártya tulajdonosa hangosan felolvassa a kártyájának szövegét, hozzáilleszti az előző kártyához az asztalon, és saját szavaival megmagyarázza, hogy a két esemény hogyan kapcsolódik egymáshoz (pl. talál-e ok-okozati összefüggést a két kártya

között) valamint – ha van nála háttérinformációs vagy fogalomkártya, amely kapcsolódik a történet addigi fejleményeihez, azokat is felolvassa, hasonló módon elmagyarázza az összefüggést. A játék addig tart, amíg mindenki el nem helyezte az összes kártyáját.

A második változat is a bevezető történet ismertetésével kezdődik, de itt már számozatlan történetkártyákat használunk, a történések sorrendje nem ismert a játékosok előtt. Az összes kártyát összekeverve egyenlően szétosztjuk a csapattagok között. Kisorsolják, hogy ki kezdjen, ki tegye le az első kártyát. A kisorsolt játékos a saját kártyái közül kiválasztja azt, amelyet a legszorosabban tud a kiinduló helyzethez kötni, időrendben a legközelebbinek tart a bevezetőben bemutatott helyzethez. A következő játékosnak mindig lesz lehetősége, hogy a saját kártyáját letéve egyúttal a többi kártyát is áthelyezze, rendezze, de ezt meg kell beszélnie a csapattal, és egyetértésre kell jutniuk. Ezért érdekes ezt a számozatlan változatot csapatmunkában rutinos, együttműködni képes csoportokban használni. A történet folyamatos bővülése folyamatos újraértelmezéssel és az újraértelmezések megbeszélésével jár, mivel itt már nem egyértelmű a kártyák sorrendje, indokolni kell, hogy melyik a következő, és miért az. Menet közben újra lehet és kell rendezni a már kialakított sorrendet, újra kell mesélni a sztorit, ha új körülmény merül fel.

A játékosok egymás után tehetnek le egy történetkártyát, és ha van náluk a történethez köthető fogalomkártya vagy háttérinformációt tartalmazó kártya, akkor azokat is letehetik, ha indokolni tudják. Vita esetén felkérhetik a tanárt vagy valamelyik társukat döntőbírónak. A feladatnak ez a sajátossága az, amely a klasszikus detektívfilmekre emlékeztet, ahol a nyomozó többször is nekifut a felderítendő eset elbeszélésének, de egy-egy újonnan felbukkanó láncszem (esemény, bizonyíték) miatt a narratívát újra kell gondolni. A klasszikus tudományos kutatások – a történelem, de akár a régészet területén is – hasonlóan zajlanak: a mellékszálak fősodorra válnak, a láncszemeket egy-egy új eredmény, tény, bizonyíték miatt újra kell rendezni, új magyarázatok kellenek, és soha nem lesz véglegesen lezárta az eset, megoldott a probléma. A bizonytalanságot is meg kell tanulni elviselni, élni vele, de a lehetséges megoldások közül ki lehet – ki kell - választani a legjobbat.

Ha marad a végén idő, és van kartonunk, ragasztónk, akkor a történetkártyákból a csapatok tablót készíthetnek, ami számos további fejlesztési lehetőséget nyit meg: címadás, illusztrációk készítése, esztétikus elrendezés, további nyilak, vonalak berajzolása, gondolati kapcsolatok feltárása, jelölése, vizualizálása – hogy csak néhányat említsünk.

Ekkor következik a nyitókérdés megválaszolása és a csapaton belüli reflexió – a válaszlap kitöltésével. A csapatnak meg kell beszélnie, és a válaszlapon rögzítenie kell egy közös választ a történet nyitókérdésére, és értékelnie kell a közös munkát.

A módszer előnyei:

- *Segíti nehéz történelmi helyzetek mélyebb megértését.*
- *Mindenki szóhoz jut.*
- *Rugalmasan alakítható: drámapedagógiai, digitális pedagógiai eszközökkel kombinálva még élményszerűbb lesz a foglalkozás.*
- *Kreatív feladatokkal lehet lezárni: pl. a diákok feldolgozhatják a történetet animációval, videóetűdökkel, jelenetek bemutatásával, vagy írhatnak róla fogalmazást, esszét.*

- *Fejleszti a 21. századi képességeket: kommunikáció, kreativitás, kooperativitás, a megoldáshoz szükséges a kritikai gondolkodás (a források értelmezése, értékelése, bizonyítékgyűjtés, indoklás).*
- *Formatív értékelésre, ön- társ- és tanári értékelésre ad alkalmat.*
- *A kerettörténetek és illusztrációk megalkotásában csodálatos tanítványokkal, kollégákkal, művészekkel dolgozunk együtt, akik mindig kaphatók a kreatív együttműködésre.*
- *Segíti a történelmi fogalmak jobb megértését, kontextusba helyezésüket és bátrabb, pontosabb, értőbb használatukat.*

TOVÁBBI FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEK

A „Mystery-módszer” azért hat 30 év után is frissnek és modernnek, mert az előnyei leképezik az ún. 21. századi kompetenciák szinte teljes palettáját: a kommunikáció, a kreativitás, a kooperativitás és a kritikai gondolkodás az a négy pillér, amelyen ez a módszer nyugszik, egyre inkább a pedagógiai gondolkodásunk meghatározó elemeivé válnak, ezek azok a kompetenciák, amelyek fejlesztése nélkül elképzelhetetlen ma egy jól működő iskola. Előnye az is, hogy nem tünteti fel magát mindent megoldó varázsszernek vagy kizárólagos útnak, hanem sokféle pedagógiai gondolkodásmódot követő pedagógiai közösség megtalálhatja benne, ami a számára hasznos és adaptálható. Ezért jelennek meg az online pedagógiai közösségekben és kiadványokban újabb és újabb változatai: Egy online jógyakorlat bemutatását találjuk az alábbi honlapon: <https://www.erintegration.com/2019/11/21/create-a-mystery-wakelet-with-digital-clues-guessing-game-activities/> Utolsó letöltés: 2023. július 18.

A további fejlesztési lehetőségek terén két fő csapásirányt vázolhatunk fel. Mindenképpen szükséges a módszerhez kapcsolt elvárásaink vizsgálata, kutatások, vizsgálatok elvégzése annak érdekében, hogy igazolhassuk a módszer bevalását, eredményességét. Mivel azonban a módszernek csak egyik célja a tanulói ismeretek kiszélesítése és elmélyítése egyszerre (már önmagában ezt is nehéz lenne vizsgálni), de a fő cél, a tanuláshoz kötődő pozitív attitűdök, a tanulási motiváció növekedése, a tanulók mentális egészségének, rezilienciájának erősítése, megőrzése – ezek vizsgálata, a módszer eredményességének igazolása olyan komplex feladat, amelyhez nagyobb terjedelmű kutatásokra lenne szükség. A tanulók motivációjának, elköteleződésének vizsgálatára leszűkített kutatás lehetségesnek tűnik – főleg Gregory M. Walton és Dave Stuart Jr. publikációi sok ötletet szolgáltatnak ehhez.

További fejlesztések szempontjából felmerülő kérdésvetések: Hogyan hat a módszer, mennyire hatékony, mely összetevőit kell átalakítani, és melyeket érdemes változatlanul hagyni? Mely csoportokban milyen változatot érdemes használni? A kutatáshoz és a hatékonyság mérésével kapcsolatban hasznos lenne megtudni, mely képességek fejlesztésében a leginkább hasznos a módszer alkalmazása, mit várhatunk el és mit nem, amikor ezt a módszert választjuk?

A fejlesztés másik fő iránya a digitális pedagógia eszközeinek integrálása, hiszen az online változat további izgalmas tartalmi és formai bővülést tenne lehetővé, bizonyos esetekben meg is könnyítené a módszer alkalmazását, adaptációját. Az egyik lehetőség egy

online változat kialakítása, amire a digitális pedagógiai térben már több példát is találhatunk. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy az offline világ lehetőségei akár motiválóbba is lehetnek a diákok számára, tehát nem feltétlenül szükséges (bár teljes mértékben lehetséges) ezt a módszert a digitális térbe átköltöztetni. Mivel a különböző társasjátékok, kártyajátékok, tanulókartyák reneszánszukat élik, a mystery is nyugodtan és békésen lakhat tovább kártyalapokon. Az online világ lehetőségeiről azonban nem szabad lemondani. Így a kártyajátékot érdemes online tartalmak bevonásával fejleszteni, amire számos lehetőség kínálkozik.

A ráhangolódás szakaszában a diákokat bevonó különböző interaktív eszközök – kvízek, interaktív prezentációk egészítik ki a foglalkozás menetét.

További fejlesztési lehetőséget adnak a játékot harmonikusan kiegészítő online eszközök, amelyek nem a kártyajáték helyébe lépnek, hanem információforrásként vagy a véletlenszerűséget biztosító játékelemként kerülhetnek a játékba. <https://www.1001tortenet.net/tortenelmnyomozasok> Utolsó letöltés: 2023. 08. 12.

SZAKIRODALOM

- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Boston
- enGauge® 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age (2003) Utolsó letöltés: Utolsó letöltés: 2023. augusztus 24.
- Fivush, R (2010). “Do You Know...” The power of family history in adolescent identity and well-being ... Theoretical and clinical implications of these findings are discussed. *Journal of Family Life* www.journaloffamilylife.org/doyouknow.html (<https://doi.org/10.1037/t22039-000>)
- Himmele, P. – Himmele, W. *Total Participation Techniques*. <https://www.totalparticipationtechniques.com/total-participation-techniques-aiz41> Utolsó letöltés: 2023. augusztus 24.
- Kagan, S. (2001). *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft, Budapest
- Kojanitz, L. (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> Utolsó letöltés: 2023. augusztus 24.
- Leat, D. - Nichols, A. (1999). *Theory into Practice: Mysteries make you think*. Sheffield: Geographical Association
- Mysterys. *Eine konstruktivistische Methode entdeckenden Lernens Beitrag aus Praxis Geschichte - Ausgabe 5/2021* <https://www.westermann.de/anlage/4639865/Mysterys-Eine-konstruktivistische-Methode-entdeckenden-Lernens> Utolsó letöltés: 2023. augusztus 24.
- NAT 2020 A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2020. 17.

- <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/letoltes> Utolsó letöltés: 2023. augusztus 24.
- Nádasi, A: Oktatáselmélet és technológia. <http://okt.ektf.hu/data/nadasia/file/tananyag/oktataselmelet/index.html> Utolsó letöltés: 2023. augusztus 24.
- Pálvölgyi, F. (2013). Konstruktív ismeretelmélet és pedagógia. <https://btk.ppke.hu/db/0A/57/m00000A57.pdf> Utolsó letöltés: 2023. augusztus 24.
- Seligman, M. (2016). Flourish - élj boldogan! - A boldogság és a jól-lét radikálisan új értelmezése. Akadémiai Kiadó Zrt.
- Stone, R. - Livengood, S. (2021). Story Intelligence: Master Story, Master Life. Booklogix
- Stuart, D. Tools for Solving Our Educator Problems. https://davestuartjr.com/resources/#_Popup
- Walton: The Big Impact of Small Interventions [The Knowledge Project Ep. #64] <https://fs.blog/knowledge-project-podcast/greg-walton/> Utolsó letöltés: 2023. augusztus 24.