

AZ EMPÁTIA FEJLESZTÉSE TÖRTÉNELEM TANÓRÁN A HOLOKAUSZT TÉMAKÖRÉBEN

VIDEÓINTERJÚK SEGÍTSÉGÉVEL

[DOI 10.35402/kek.2021.4.6](https://doi.org/10.35402/kek.2021.4.6)

Absztrakt

Az információs forradalom és a globalizációs folyamatok hatása következtében megváltozott azon ismeretek köre, amelyre a modern társadalmunkban szükség lehet a boldoguláshoz. A folyamatos és gyors változások kihívások elé állítják az iskola intézményét és a benne dolgozó pedagógusokat. A 21. századi embernek olyan tudással kell rendelkeznie, amely felkészíti az egész életen át tartó tanulásra és arra, hogy a társadalom aktív tagjává váljon. Ezért a tanárszerep megváltozott, megkérdőjeleződött korábbi tekintélye, a tudás egyedüli forrása helyett sokkal inkább a tanulás legfőbb szervezőjévé vált, ami szükségesszerűvé teszi a pedagógiai módszertan megújítását. A kulcskompetenciák fejlesztése, mint például a szociális és állampolgári érzékenység, elengedhetetlen a modern ember számára. Különösen akkor, amikor Frans de Waal szavaival élve az „empátia korában” élünk. Miként adható válasz a kihívásokra? Az empátia a történelemtanítás közepontjában áll abban az értelmében, miként tudja az ember mások nézőpontját rekonstruálni, figyelembe véve az időkeretet, melyben mások cselekedtek, és a lehetséges motivációt, bizalmat, érzelmeket, melyek vezérelték tetteiben, illetve döntéseiben. Tanulmányomban alapvetően arra keresem a választ tanulói visszajelzések alapján, miként használhatók fel a holokauszt-túlélőkkel készült életútinterjú-részletek az empátia fejlesztésére. Az elemzés során kitérek az interjúrészletek használatának előnyeire és veszélyeire egyaránt. Ehhez először egy elméleti keretet kívánok nyújtani, melyben röviden igyekszem összefoglalni a különböző empátiaértelmezéseket, majd egy általam megvalósított videórészletekre épített tanóra tapasztalatait mutatom be, amelyet egy 32 fős művészeti gimnázium 12. osztályában tartottam.

The development of empathy at history lesson in the subject area of Holocaust with the help of video interviews (Abstract)

The result of the information revolution and globalization it was changed the necessary knowledge to success in our modern society. The permanent and fast changes make a challenge to the educational institutions and the teachers too. The 21th century people must have knowledge, that prepare for the lifelong learning and to be an active citizenship. Because of this, nowadays the teachers are not the only sources of the knowledge, by this means there are queried their earlier prestige, and they are become the main organiser of the learning. The refreshing of the pedagogical methodology is inevitable. The development of key competences, for example social and civic competences is essential for the modern people. Especially, when we are living in the “age of empathy” (phrase by Frans de Waal). How can we answer to these challenges? Empathy in history teaching means an ability of reconstruct aspect of other people at the time, when they lived, and with the emotional background, that had on effect on their decision. In my study I would like to answer to the question, how can we use the video interviews with Holocaust survivors in the development of empathy? First of all, I would like to summarize the theoretical background of the different interpretations of empathy, after that, I present the experiences of my lesson plan with video interviews.

1. Bevezető

A tanári munkám¹ során gyakran éreztem azt a szakadékot, amely a tanulók saját kultúrája, illetve

¹ A diplomám megszerzése után egy hátrányos helyzetű dél-baranyai település tanodájában dolgoztam, mellette tanítottam középiskolában, majd egy Pécs közeli falu kisiskolájában tanítottam teljes állásban történelmet és testnevelést.

az iskola által közvetíteni kívánt műveltség között húzódik.² A 19. században kiformalódott iskolarendszerünk szemlélete, tartalma és szerkezete mára egyaránt elavult, mivel a társadalmi struktúra viszonylagos állandóságára épült, és az általa közvetített ismeretek javarészt segítettek a társadalmi eligazodást.³ A 21. századra ez több szempontból megváltozott. Egyrészt az információs forradalom és a globalizációs folyamatok hatása következtében átalakult azon ismeretek köre, amelyre a modern társadalmunkban szükség lehet a boldoguláshoz.⁴ A régi könyvalapú gutenbergi galaxist felváltotta a digitális világ. A rádió, televízió, telefon és az internet forradalmasították a kommunikációt, az ipari tömegtermelés révén pedig jelentősen megváltoztattuk természeti környezetünket is. A földrajzi távolságok lerövidültek, a kapcsolatteremtés gyorsabbá vált, mégis az emberek távol érezhetik magukat egymástól.⁵ A mindennapokban gyorsan zajlanak a találkozások, az ember sokkal mobilabb, költözik, munkahelyet, életmódot vált. Az információ pedig tömegtelen mennyiségben áll rendelkezésünkre, ami a világ kiterjedt ismeretének érzését adja, de ez valójában felszínes, mert a ma tudása hamar elavul, ezért nincs idő az elmélyülésre.⁶ Szervezetünk túlterhelődik és szelektálni kényszerül, ami az emberi kapcsolatokon is érezteti a hatását, egyre inkább nukleáris családokban élünk, ahol a generációk közötti viszony lazul.⁷

Másrészt ezek a változások magukkal hozták társadalmunk átalakulását is, melynek alapjává a fogyasztás és a versengés vált, aminek mintái szinte észrevétlenül terjednek.⁸ Számos érték és normarendszer él egymás mellett vagy versenyez egymással plurálisnak nevezett társadalmunkban, ahol óhatatlanul relativizálódnak korábban egységesnek gondolt fogalmak, ami azt is jelenti az egyre szélesebb körű információáramlás miatt, hogy „többféle igazság” létezik.⁹ Ez az előzőkkel együtt jelentős stresszforrást jelent az emberek számára.

A folyamatos és gyors változások kihívások elé állították az egyént, az iskola intézményét, a benne dolgozó pedagógusokat és diákokat. A társadalmi,

környezeti átalakulás maga után vonta a hagyományos tanárszerep megváltozását, megkérdőjeleződött a pedagógus korábbi tekintélye, a tudás egyedüli forrása helyett sokkal inkább a tanulás legfőbb szervezőjévé vált, ami szükségszerűvé teszi a pedagógiai módszertan megújítását. Az iskolai konzerv tudás „szavatossága” lejárt.¹⁰ A 21. századi embernek olyan ismeretekkel kell rendelkeznie, amely felkészít az egész életen át tartó tanulásra és arra, hogy a társadalom egészséges, aktív tagjává váljon.¹¹ Olyan időtálló készségekre, képességekre van szükség, mint például az empátia, amely segíthet a „többféle igazság”, a másik ember nézőpontjának megértésében.

Tanulmányomban alapvetően arra keresem a választ, tanulói visszajelzések alapján, hogy miként használhatóak fel a holokauszt-túlélőkkel készült életútinterjú-részletek az empátia fejlesztésére. Az elemzés során kitérek az interjúrészletek használatának előnyeire és veszélyeire egyaránt. Ehhez először egy elméleti keretet kívánok nyújtani, melyben röviden igyekszem összefoglalni a különböző empátia-értelmezéseket, majd egy általam megvalósított videórészletekre épített tanóra tapasztalatait mutatom be, amelyet egy 32 fős művészeti gimnázium 12. osztályában tartottam.

2. Az empátia fogalmának eredete

Az empátia fogalmát nehéz meghatározni nem csak azért, mert a köznyelv is használja, hanem mert olyan jelentésrétegei vannak, amelyek gyakran összekeverednek más kifejezésekkel, mint a szimpátia vagy az együttérzés.¹²

Az empátia görög eredetű szó, a pátosz egyik változata, olyan erős érzelmeket jelent, amely szükségszerűen szenvedéssel jár.¹³ Az európai nyelvek többsége átvette ezt, de a szó nem volt gyakran használatos az eredeti nyelvben sem, így lassan kikapott. A görög kifejezés a 19. századi Angliában jelent meg ismét egy kisebb jelentésváltozáson átesve: látni a másik ember szemével, hallani a fülével, érezni a szíve szerint.¹⁴ Ekkor még csupán különböző művészeti alkotások értelmezéséhez hívták

2 Jakab 2007.

3 Jakab uo.

4 Jancsák et al 2018, 2019.

5 Buda 2006:29.

6 Buda 2006:23.

7 Buda 2006:30.

8 U.o.

9 Jakab 2019.

10 Jakab 2007.

11 Prievara 2015.

12 Zembylas et al 2019.

13 Buda 2006.

14 Buda 2006:11.

segítségül.¹⁵ A tudomány a századfordulón kezdte felfedezni magának, amikor egy amerikai lélektan-professzor egy német pszichológus tudományos munkájának fordítása közben az Einfühlung (beleérzés) szót az empathy-val helyettesítette.¹⁶ Az empátia fogalmának mai értelmezését Carl Rogers (1902–1987) chicagói pszichológusnak köszönhetjük, aki a pszichoterápiában nélkülözhetetlen eszköznek tartotta betegei minél pontosabb megismeréséhez, innen került át a fogalom használata a neveléstudományba. Magyarországon Buda Béla az 1970-es években foglalta rendszerbe ezen képességünket, amelynek segítségével szerinte az egyén különböző társas helyzetekben bele tudja magát élni mások lelkiállapotába, meg tudja érezni, érteni az emóciókat, indítékokat, törekvéseket, szavakban direkt ki nem fejezett jelzéseket.¹⁷ Színtere elsősorban a személyek közötti közvetlen kapcsolat, kommunikáció, azonban Buda szerint képesek vagyunk a filmekben, videókon látható emberekkel szemben is empátiát tanúsítani.¹⁸ Az empátia a hétköznapiakban gyakran összekeveredik a beleéléssel és a szimpátiával, de ezek nem teljesen fedik le ezt a fogalmat. A tudomány szerint ugyanis bárkivel szemben érezhetünk szimpátiát, átélhetjük az érzéseit, ami teljesen önkéntelen, nem szükséges a megértés tudatos szándéka.¹⁹ Az erős érzelmek kiválthatnak belőlünk ilyen reakciókat, amennyiben azonban ezt tudatosan feldolgozzuk, értelmezzük, elvezetve az emocionális töltést, közelebb kerülünk a valódi empátiához.²⁰ Ez alapján az empátiának kétféle dimenzióját különböztethetjük meg, mások érzelmeinek érzékelését, és mások nézőpontjainak megértését, tehát az empátia egyaránt értelmezhető érzelmi, illetve kognitív dimenzióban.²¹

2.1. A Nemzeti alaptanterv (NAT) és az empátia

A 2000-es évek elején az Európai Unió szorgalmazta egy egységes európai oktatási keretrendszer kidolgozását, amely előmozdítja a tudásalapú társadalom létrejöttét, és olyan készségeket, képességeket

határoz meg, amik felkészítenek az élethosszig tartó tanulásra. Ezek lettek az úgynevezett kulcskompetenciák, amelyek belekerültek a Nemzeti alaptanterveinkbe is.²² A Nemzeti alaptanterv a közoktatás tartalmi szabályozásának legmagasabb szintű dokumentuma, ezért meghatározó iránymutatást jelent a pedagógusok számára. Érdekes tehát megvizsgálni, hogyan értelmezi az empátia fogalmát, illetve hány-szor, milyen kontextusban jelenik meg benne. Az alábbiakban röviden ezt igyekszem összegyűjteni.

Az empátia a 2012-es NAT-ban mindössze nyolc alkalommal tűnik fel, leginkább az egyes tantárgyak alapelveinek és céljainak leírásában.²³ Az első említése a „*Fejlesztési területek – nevelési célok*” felsorolása közben történik, az *önismeret és a társas kultúra* fejlesztésének leírásakor, ahol egy rövid definíciót is találhatunk. Itt a mások helyzetébe való beleélés képességének nevezik. Másodszor a szociális és állampolgári kompetencia meghatározása során találkozhatunk vele, mint e kompetencia egyik készsége. A továbbiakban a magyar nyelv és irodalom, a biológia, az ének–zene, valamint a dráma tantárgyak leírásakor kerül elő említés szintjén. Érdekes megfigyelni azonban, milyen kontextusban, milyen egyéb szókapcsolatokkal együtt szerepel az empátia egy bekezdésben;²⁴ érzelmek kifejezése (2); kölcsönös elfogadás (1); figyelembe veszi és megérti a különböző nézőpontokat (1); bizalmat kelt (1); dramatikus formában fejleszthető (1); társas viszonyok és együttműködés (2); a művészetek fejlesztik (1); a zene, mint az érzelmek, a nyitottság és a figyelem iskolája az empátia fejlesztésének eszköze (1); érzelmi intelligencia (2); önismeret (3).

A fenti felsorolás jelzi, hogy az empátia fejlesztése külön célként nem jelenik meg a dokumentumban, hanem az *önismeret és társas kultúra*, mint általános nevelési cél meghatározásában kap „jelentősebb” szerepet. Talán ebből adódóan is, leginkább az önismerethez, az érzelmekhez, illetve az együttműködéshez kapcsolódó kontextusban tűnik fel leggyakrabban. Mindezek mellett az is megállapítható, hogy a fogalom értelmezését tekintve az asszertív dimenzió jelenik meg hangsúlyosabban a dokumentumban.

15 Buda uo.

16 Buda uo.

17 Buda 2006:39.

18 Buda uo.

19 Buda 2006:54.

20 Buda 2006:54-56.

21 Zembylas et al 2019.

22 Lásd például a 2007, 2012-es Nemzeti alaptanterv szociális és állampolgári kompetencia meghatározásában.

23 Jelen írásomban a 2012-es NAT elemzésére szorítkozom, mivel a tananyagot még annak megfelelően fejlesztettem és próbáltam ki. De a legújabb alaptanterv esetében sem tapasztaltam markánsabb eltérést.

24 A zárójelben feltüntetett értékek az empátia darabszámú megjelenését jelölik.

2.2. Történelem és empátia

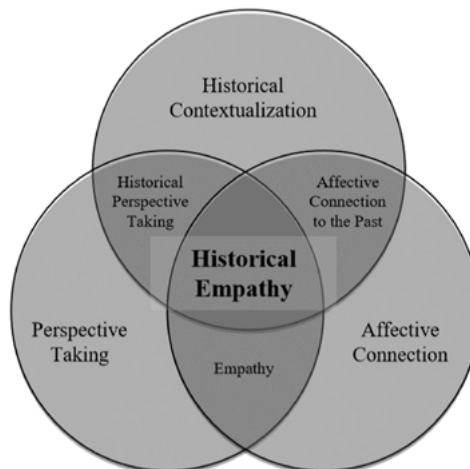
A történelem, társadalom és állampolgári ismeretek tantárgy Nemzeti alaptantervben (2012) található alapelveinek, céljainak, fejlesztési feladatainak megfogalmazása közben egyetlen utalás sem található az empátiáról. A 2020-as Nemzeti alaptantervben is csupán két alkalommal kerül elő az empátia. Egyszer a tantárgy alapelveinek és céljainak, másodszer pedig a 8. évfolyam specifikus jellemzőinek leírása közben. Véleményem szerint ez azért különösen érdekes, mert a történelem egy különleges tantárgy, abban az értelemben, hogy az egyik fő fókusza az emberi cselekedet. Ennek rekonstrukciója pedig nehezen elképzelhető anélkül, hogy átgondolnánk az adott személy belső vívódásait, az őt mozgató belső motívumokat, tehát valamiféle empátiával fordulnánk felé. Ebbe az irányba mutatnak megítésem szerint a tantárgy tanítását megújítani célzó különböző tantárgypedagógiai elméletek (problémaközpontú, forrásközpontú, multiperspektivikus történelem), vagy a demokrácia alapelvei között szereplő szolidaritás, egyenlőség, elfogadás, konstruktív vita kultúrájának eszméi is.

Külön érdekesség, hogy az Európai Unió egyik háttérintézménye az Eurydice 2017-ben kiadott egy „*Citizenship Education at School in Europe 2017*” című kiadványt, amelyben több ország pedagógiai alapdokumentumainak vizsgálatát foglalták össze.²⁵ Ebben más korábbi kutatásokat is felhasználva leírták a demokráciára nevelés kompetenciaterületeit. Négy fő területet határoztak meg: kritikai gondolkodás, társadalmi felelősség, demokratikus eljárások, valamint a hatékony és konstruktív együttműködés. Ez utóbbinak a részterületeinek felsorolásában kapott helyet az empátia.

Ez nem lehet véletlen, sőt a történelem-oktatás számára egyáltalán nem ismeretlen az empátia fogalma, mivel meg van rá a saját értelmezése. Ez az úgynevezett „történelmi empátia”. „*A történelmi narratívák megértése arról szól, hogy képesek vagyunk a szereplők szemével nézni a dolgokat: a rendelkezésünkre álló adatok alapján elképzeljük, mit élhetett át az adott személy egy bizonyos történelmi szituációban, és ezek az átélések hogyan hatottak magatartására*”.²⁶ Ez nem pusztán nézőpontváltást követel meg az egyéntől, hanem a jelenkor logikáját hátrahagyva, önmagára figyelve felidézni azt az emléket

25 Citizenship Education at School in Europe, 2017.

26 Knausz, 2015:31.



1. ábra Történelmi empátia halmazábrája Endacott és Brooks értelmezésében (Endacott–Brooks, 2013:44.)

saját életéből, amely hasonló érzelmi választ (büszkeség, félelem, harag stb.) váltott ki belőle, mint a vizsgált történelmi személy esetében.²⁷ A múlthoz kötődő érzelmi kapcsolat kialakítása lehetőséget ad a mélyebb megértésre, mert az emberek gyakran kerülnek olyan helyzetbe, amikor az értelmi és érzelmi szempontok nem egyenlően hangsúlyosak.²⁸ Ez nem tesz ésszerűbbé bizonyos történelmi elképzeléseket, cselekedeteket, döntéseket, de érthetőbbé válnak.²⁹ A történelmi empátiának ezért három alapvető elemét különböztethetjük meg: a történelmi kontextualizáció, perspektivikus szemlélet, érzelmi kapcsolat.³⁰ Tehát a történelemórákon „alkalmazott” empátia nem teljesen azonos a hétköznapi, vagy a pszichológiai értelemben használt empátiával, de tudatos fejlesztésével segíthetjük a tananyag megértését, egy sajátos történelmi gondolkodásmód kialakítását.³¹ Ennek része a kritikai gondolkodásmód, a közéletben való részvétel fontosságának megértése, a demokratikus értékek elfogadása, a különböző nézőpontok megismerése és mások tisztelete.³²

A történelmi empátia fejlesztésével kapcsolatban azonban számos veszélyre hívják fel a figyelmet a kutatók.³³ Egyrészt kiemelik, hogy a traumatikus

27 Endacott–Brooks 2013.

28 U.o.

29 U.o.

30 U.o.

31 Knausz 2015.

32 Kerettanterv 2012.

33 Zembylas et al 2019:2-3.

történelmi események oktatása során, mint például a holokauszt, a vallomások erős érzelmi reakciót válthatnak ki, ami az emberekben énvédő mechanizmusokat indíthat el (idegenkedés, elfojtás, kitörés, elfordulás, lekicsinyítés), vagy gátolhatja a cselekvés kialakulását.³⁴ Másrészt, ha túl nagy hangsúlyt kapnak az érzelmi folyamatok, fennállhat az áldozatokkal való teljes azonosulás is, ami manipulatív lehet, és gátolhatja a kritikai gondolkodást, kisebbitetheti a más népiertások áldozatainak figyelembevételét, vagy teret adhat az áldozathibáztatásnak.³⁵ Az empátia fejlesztésével kapcsolatos problémákat úgy oldhatjuk fel a kutatók szerint, ha teret engedünk az empatikus megértésnek, de nem azonosulunk érzelmileg az áldozattal (empathic unsettlement).³⁶ Ebben véleményem szerint nagy felelőssége van a pedagógusnak a megfelelő, túlzott érzelmi reakciókat bemutató interjúrészletek kiválasztása, etikus szerkesztése révén.

3. Videóinterjúk a történelemórán

Bár az oral history, azaz az elbeszélte történelem tudományos kutatásokban való felhasználása már komoly múltra tekint vissza, a videóinterjúk iskolai környezetben történő használata viszonylag újdonságnak számít, illetve ezek szakszerű elemzése is. A technikai újításoknak köszönhetően azonban az egyes történelmi eseményeket megélők tanúvallomásai egyre könnyebben adaptálhatók iskolai környezetben. Érdemes tehát történelemdidaktikai és tantárgymódszertani szempontokból is megvizsgálni ezek alkalmazási lehetőségeit a történelemtanításban. Mint források, a témájukat tekintve a legelterjedtebbek, a második világháborúhoz, ezen belül főleg a Holokauszthoz kapcsolódóak, amelyek egyik alapvető bázisa a Dél-kaliforniai Egyetem Soá alapítványának Vizuális Történelmi Archívuma. Az egyetem külön foglalkozik az itt található életút-interjúk iskolai alkalmazásának lehetőségeivel, amelyre létrehoztak egy interaktív oldalt, emellett pedig tanártovábbképzéseket is tartanak szerte a világban. Magyarországon a második világháború témaköre mellett az 1956-os forradalomhoz kapcsolódó interjúk használata a legelterjedtebb, amelyek bázisául a fentebb említetten kívül az 1956-os Intézet Oral History Archívuma szolgál. Hazánkban az

iskolai felhasználásának lehetőségeit az MTA-SZTE Elbeszélte Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport³⁷ vizsgálja a Zachor Alapítvánnyal együttműködve. Az alapítvány *Videóinterjúk a 21. századi* oktatásban címet viselő továbbképzése révén kezdem el én is foglalkozni azzal, miként alkalmazhatóak a videóinterjúk, és általuk miként fejleszthető tovább a történelemtanításunk. Ennek a folyamatnak a végén megalkotott és kipróbált óraterveket, illetve annak tapasztalatait írom le a továbbiakban.

3.1. „Láthatatlan sebek” – egy videóinterjúkkal támogatott tanóra

Az általam megvalósított tanóra megtervezése során szempont volt az empátia mellett a történelmi gondolkodás, az önismeret fejlesztése, a szemléletformálás, amelyeket tevékenységekbe ágyazott, aktivitást erősítő, változatos feladatokon keresztül igyekeztem elérni. A helyszín a Pécsi Művészeti Gimnázium és Szakgimnázium volt, az időpont pedig a holokauszt magyarországi áldozatainak emléknapja, amikor amúgy is minden osztályban egyéni megemlékezéseket tartanak. A végzős 12. osztályra esett a választásom, mivel egyrészt tudtam bizonyos osztályon belüli személyi ellentétekről, másrészt már tanultak Magyarország második világháborús szerepéről. Többnyire klasszikus, tanárközpontú óraszervezési keretek között zajlanak az óráik, de most egy másik szemszögből, más módszertani megközelítésből kívántam megvilágítani az eseményeket. A tanterem hagyományos módon berendezett, körülbelül 40 diák befogadására képes, projektorral és interaktív táblával ellátott, de az internet hozzáférés nem volt megfelelő. A 90 perces foglalkozás fókuszába a két világháború között megjelenő magyarországi antiszemitizmus, valamint a zsidótörvények hétköznapiakra gyakorolt hatását választottam, ami lehetőséget biztosított arra is, hogy a diákok számára olyan hétköznapi témák felől közelítsek, mint a továbbtanulás, a barátság, a szavak, a döntések, a tettek következményei, vagy a kirekesztés. A világról korábban szerzett ismereteik pedig segítenek értelmezni az elsajátítandó információt, ami a valódi, tartós tudás alapja.³⁸ Továbbá a hasonló, mélységelvű órák alkalmat adnak a tanulóknak a történelemmel való kapcsolatteremtésre, és arra, hogy ráébredjenek: a történetek nekik,

34 U.o.

35 U.o.

36 Zembylas et al 2019:3.

37 Jancsák 2019

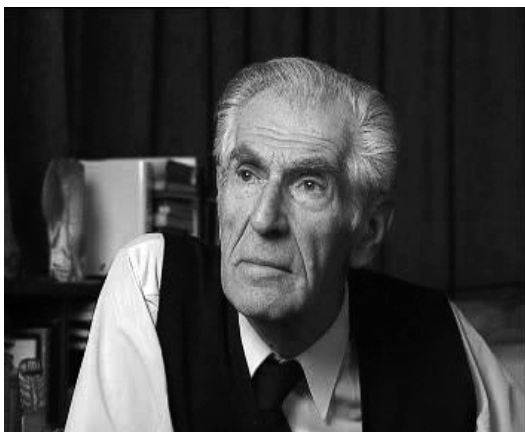
38 Nahalka 1997.

rólunk szólnak.³⁹ Ezért kapta a „láthatatlan sebek” címet a foglalkozás. Azonban mint minden hasonló traumatikus eseményeket feldolgozó óra esetén, fel-tétlenül el kívántam kerülni a túlzott, erős érzelmek kiváltását, ami nehezítheti, vagy megakadályozhatja a befogadást.⁴⁰



2. ábra Fotó USC SF

Sugár János 1922-ben született Polgáron, egy Tisza melletti kis településen. Édesapja a település jegyzője, édesanyja háztartásbeli volt. Magyarosodott, asszimiláns zsidó családból származott, akik nem tartották szigorúan a vallási előírásokat.



3. ábra Fotó USC SF

Kovács László 1919-ben született Vácott, asszimilálódott zsidó családban. Nem tartották szigorúan a vallási előírásokat. Édesapja híres gyermekorvos volt a két világháború között, aki négy évig szolgált Szerbiában az I. világháború idején.

3.1.2. Az óra menetének leírása

A ráhangolódás első feladata egy egyszerű „Ki vagyok én?” nevezetű játék volt. A feladatban a diákok egy körbe álltak a teremben és a tanár egy-egy post-it-et ragasztott a hátukra, amelyekre előzetesen egy-egy szerep (foglalkozás, személy) volt felírva. A cetliket úgy kellett felragasztani, hogy a sajátját senki ne láthassa. Ezután a diákok körbejártak, beszélgettek, kérdéseket tettek fel egymásnak, közben megpróbálták kitalálni a saját szerepüket. Aki kitalálta, levehette a cetlit. A feladat végén megbeszéltük, ki hogyan érezte magát a feladat közben. Ezután továbbtanulással kapcsolatos kérdéseket tettem fel, amiket szinten egy post-it segítségével egyénileg válaszoltak meg. A kérdések a következők voltak: Milyen egyetemre vagy főiskolára szeretnél menni? Mi segíthet hozzá, hogy felvegyenek? A válaszok meghallgatása után vetítettem le az első videórészletet Sugár János egyetemi felvételijéről, amihez előzetesen szempontokat is adtam: *Felvettek-e az egyetemre? Miért / miért nem vették fel? Mi szeretett volna lenni? Milyen tanuló volt?* Ezzel a feladattal kívántam fenntartani az érdeklődést és összekötni az óra első szakaszát a jelentésteremtéssel, rávezetve a diákokat az 1938-39-es zsidótörvények hétköznapiakra gyakorolt következményeire. Ebből a visszaemlékezésből tudhatták meg, hogy Sugár úr a kitűnő bizonyítványa és neves pártfogója ellenére sem nyert felvételt az orvosi egyetemre, amiért rögtön munkát kellett találnia. Ezt követően röviden megosztottam néhány információt Sugár Jánosról, majd egy forráselemzéshez szimpátia alapján párokba rendeztem a tanulókat, és páronként kaptak egy-egy törvényrészletet az első, illetve a második zsidótörvényből. A feladat megbeszélése után a párok a foglalkozás végéig együtt maradtak és közösen dolgozták fel a második videórészletet is. Itt előre megosztottam néhány életrajzi adatot az interjúalanyról, Kovács Lászlóról. Ebben a videórészletben beszélt sikeres egyetemi felvételijéről, valamint arról a számára láthatóan érzékeny élményről, hogy pártfogói magasrangú katolikus tisztségük ellenére soha se akarták rábeszélni a kikeresztelkedésre. Itt fel is tettem a pároknak egy nyitott kérdést rövid megbeszélésre, ami megkönnyíthette a tanulók számára a nézőpontváltást. *Mit gondolsz miért lehetett fontos számára, hogy soha nem kérték, keresztelkedjen ki?*

A negyedik és ötödik videóinterjú részlet szintén Kovács László visszaemlékezéseiből származott. Az egyikben egy atyai, patikus jó barátáról beszélt, aki a zsidótörvények, illetve a háború miatt teljesen

39 Knausz 2015:43.

40 Morgan 2017.

eltávolodott a családtól, majd '45 májusa után megpróbált ismét közeli barátként viselkedni. Itt közölném a Kovács Lászlóval készült videórészlet gépelt változatát:

„Természetesen apámnak a betegek között túlnyomó részben keresztények voltak, többnyire nagyon megbecsülték is őt. De hát aztán voltak problémák. Egy kicsit előre megyek. Volt például egy patikus, egy gyógyszerész, akinek volt egyetlen szál fia, aki velem majdnem egyidős volt. És ezzel kicsi gyerekkorunkban mi nagyon sokat együtt voltunk, barátkoztunk, és apámnak is pertu barátja volt. És orvosok és patikusok között általában szoros kapcsolat van, már azért is, mert a patikusnak érdeke, hogy az orvos milyen receptet ír. Mert írhat olyat, amin ő sokat keres, de írhat olyat is, amin neki alig van haszna. És azután eljött a korszak, amikor egyszer csak észrevette az apám, hogy a gyógyszerész betegek és barátja elkezdte őt magázni. [elérzékenyül, pár másodperces szünetet tart beszéd közben – RM] És ez később azután a barátságunk a megszűnéséhez vezetett. Nem volt éles törés, hanem egyszerűen abbamaradt.

Interjúztató: Ez mikor kezdődött?

Hát a zsidótörvények következtében. És ez talán érdekes momentum, hogy volt, hogy én ott nyaraltam ennél a patikusnál, mert ennek volt egy falusi háza egy erdő közepén, és ahogy említettem, a fia nekem testilelki jó barátom volt. És volt, hogy heteket ott töltöttem velük. És rendszeresen összejártunk. És ezután, a zsidótörvények korában, amikor élelmiszerjegyek voltak, volt olyan szituáció, hogy a városházára kellett élelmiszerjegyekért menni. És az ablaknál álltunk sorba, és a véletlen úgy hozta, hogy én pont ezzel a patikussal testközelségbe álltam, és vártam a soromra, a jegyemre. És köszöntem, ő köszönt, hogy „Jó napot”, és egy szót nem szólt hozzám az alatt a fél óra alatt, amíg ott álltunk, mintha soha nem ismert volna. Érdekesség az, hogy a háború után, mikor a deportálásból visszakerültem, tehát 1945-ben, a Szent Jobb Vádra került. Nagy szenzáció volt, tehát mindnyájan kimentünk a fötérre. És valahogy ott álltunk édesanyával a patika előtt. És a patikából kirohant ugyanez a gyógyszerész, nyakamba borult, összecsókol, hogy milyen boldog, hogy engem lát. [elmosolyog – RM] Így változnak az idők, és így változnak az emberek.”

Ez a videórészlet váltotta ki egyébként a legnagyobb aktivitást és vitát. A barátságról többen úgy vélekedtek, hogy a rendkívüli helyzetekben is ki kell tartania, mások viszont igyekeztek megérteni a patikust, felhívva a figyelmet a nehéz időkre, amikor mindenki félti a családját. A másik interjúrészletben Kovács László egy gimnáziumi élményét mesélte el,

ami az osztályfőnökéhez kapcsolódott. Kovács úr kitűnő tanuló volt és jó viszonyt ápolt tanárával, aki soha nem érezte vele zsidó származását, egyetlen alkalmat kivéve. Kovács László erről így emlékezett:

„A szó, hogy zsidó, nem hangzott el. Egy alkalom kivételével, és ezt nem tudom felejteni. [elérzékenyül – RM] Amikor hatodikos gimnazista voltam. A váci moziban adták a King Kong című filmet, ami egy nagy gorilláról szól. És nekünk a piarista gimnáziumban engedélyt kellett kérni, ha moziba akartunk menni. És az osztálytársaim kértek engedélyt az osztályfőnöktől, hogy megnézhessék a King Kong című filmet. Faludy Bélának hívták az osztályfőnökünket, aki sváb származású volt. És azt mondta, hogy megérdeklődi, és majd megmondja, hogy szabad-e menni megnézni. És a 11 órás óraszünet után beszólt az ajtóból, hogy a King Kong című filmet nem szabad megnézni, a zsidók megnézhetik. [elérzékenyül, pár másodperces szünetet hagy beszédében, majd elcsuklik a hangja – RM] Bocsánat! A mai napig megvisel, mert ugyanennek a Faludy Bélának én kitűnő diákja voltam. És a Faludy Bélával mi olyan jó viszonyban voltunk – ő nagy zeneimádó volt – és volt, hogy diáktársaimmal átcipeltük a gramofonját hozzánk a családi házba, és a családi ház udvarán tartottunk koncertet az ő csodás lemezeiből. Tehát ilyen kapcsolatban voltunk! És én voltam az egyetlen zsidó [elcsuklik a hangja – RM], és ez nagyon sértő volt.”

Ezekhez a videórészletekhez kapcsolt feladatoknál is törekedtem arra, hogy a kérdések elgondolkodtassanak, nézőpontváltásra készítsenek, és lehetőséget adjanak egy másik ember érzéseinek megértésére: *Hogyan ítéled meg a patikus barát viselkedését? Mi motiválhatta a barát viselkedését (háború alatt és után)? Mit gondolsz, miért emlékezik több mint 60 év után is erre az emlékre?*

A reflektálás fázisánál az alapvetőeken túl, további három célt határoztam meg:

- Érzékletes hasonlattal rávilágítani arra, hogyan hatnak ránk az erős érzelmeket kiváltó események, miként válnak maradandó emlékké.
- A felgyülemlett érzelmi töltés elvezetése.
- A videóinterjúk használatához kapcsolódó tanulói észrevételek összegyűjtése.

Ezeket a célokat két feladatban kívántam elérni. Az elsőben, az úgynevezett „papírgyűrésben”, a diákok kaptak egy-egy A4-es lapot. A tanulónak a lapra 2–4 olyan eseményt kellett az életükből leírni, ami nagyon rosszul esett nekik, vagy úgy érezték, valamilyen hátrány érte őket. Ezután megosztották

azt párjaikkal és annyiszor gyűrték meg a lapot, ahány rossz élményt leírtak. Külön felhívtam a figyelmet arra, hogy csak olyan élményt osszanak meg, amelyet képesek megosztani társukkal is. Ezután arra kértem őket, elevenítsenek fel 2–4 jó emléket az életükből, írják le a papírra, majd osszák meg társukkal, és mindannyiszor próbálják meg kisimítani a lapjukat. A papíron lévő gyűrődések a maradandó lelki sebeket szimbolizálták, amelyeket a jó cselekedetek sem mindig képesek semmisé tenni, de segítenek a továbblépésben. A feladat végén megkérdeztem őket, szerintük mit jelképez a feladat, valamint kértem, mondjanak olyan pozitív tulajdonságot vagy értéket, ami segíthet abban, hogy helyesen cselekedjünk, viselkedjünk.

A reflexió második feladatában pedig kértem a diákokat, hogy írjanak az előre kiosztott kis kártyákra három jó dolgot a foglalkozással kapcsolatban, kettő rosszat és egy tanulságot vagy pozitív gondolatot, ami megfogalmazódott bennük a videóinterjúkkal kapcsolatban. A feladat nyílt végű volt, hiszen lehetőséget akartam hagyni számukra, hogy bármilyen érzést, gondolatot, véleményt megfogalmazhassanak az óra tartalmára, témájára, szervezésére vagy a videórészletekre vonatkozóan. Ez az úgynevezett „három – kettő – egy”⁴¹ módszere.

3.2. Reflexió

Tanulmányomban alapvetően arra kerestem a választ a tanulói visszajelzések alapján, hogy miként használhatóak fel a holokauszt-túlélőkkel készült életútinterjú-részletek történelemórákon az empátia fejlesztésére. Mielőtt azonban erre választ adnék, összegezném a kapott adatokat. A „három – kettő – egyes” lapok közül 25 értékelhető darabot kaptam vissza, amire egyrészt az a magyarázat, hogy a foglalkozás befejezése után rövid idő állt rendelkezésre a következő óra kezdetéig. Ez azt jelenti, hogy összesen 75 db pozitív, 50 db negatív kritikát, illetve 25 db „pozitív gondolatot” kellett volna visszajelteni. Természetesen azonban nem volt elvárás, hogy minden pont maximálisan ki legyen töltve, maradhattak üres helyek is. A pozitív kritikák 96%-ban, a negatívoké 68%-ban,⁴² valamint a „pozitív gondolatoké” 76%-ban voltak teljesen kitöltve, amit a kapott válaszok összesített számaiból állapítottam meg. Ezek alapján, figyelembe véve a feladat

41 Bárdossy–Dudás–Pethőné–Priskinné 2002.

42 Ezek között voltak olyanok, összesen öten, akik azt írták: nincs negatívum.

nyitottságát, a válaszok sokszínű megfogalmazását, az egyéb meghatározott nevelési célokat, és a hagyományostól eltérő órászervezési módszereket a következő tapasztalatokat lehet levonni.

A legtöbb pozitív visszajelzés (31 db) az óraszervezéshez kapcsolódott, azon belül a történelmi esemény alternatív megközelítési módjához, a téma aktualizálásához, a feladatokhoz, a játékhoz, és az előadásmódhoz érkezett.⁴³ A második nagyobb csoport (10 db) az empátia fogalmához kapcsolható szavak, kifejezések, észrevételek voltak.⁴⁴ És a pozitív visszajelzések harmadik nagyobb csoportja a videóinterjúkra vonatkozott.⁴⁵

A negatív kritikák többsége (10 db) egy technikai problémára érkezett, a halk videókra, ami főként az interjú eredeti felvételeinek minőségéből, illetve a terem méretéből adódott, ezért nagyobb csendre volt szükség, hogy a leghátsó padban is hallhassák. Három fő jegyezte meg, hogy érzelmileg felkavaró volt/lehetett mások számára a papírgyűrés feladat,⁴⁶ ketten pedig felesleges papír-pazarlásként tekintettek rá. Ezen kívül két negatív vélemény érkezett az óra eleji játékra, illetve az interaktivitásra.⁴⁷

A „pozitív gondolatok” esetében nem lehet kategóriákat felállítani, de mindenképpen arról

43 Válogatás a visszajelzésekből: „*érdekes téma, Nem volt száraz történelem, Jó volt a bevezetés és érthető volt, és lényegyet adott az egésznek, Egyáltalán nem volt felszínese vacak, Szerethető beszédstílusa van, jó az előadókészsége, Nem volt száraz, unalmas, az emberibb hétköznapiabb oldala kapott inkább nagyobb jelentőséget, Jó volt, hogy hozzászólhattunk és megbeszélhettük, A történelem könyvekből nem derül ki minden, nézzünk jobban utána annak amit tudni szeretnénk, Másfajta megközelítés, hogy az emberek élményein keresztül látni, hogy mit jelent az amit a tankönyvekben (kiolvashatatlan rész – RM.) olvasunk/ tanulunk, A téma jó volt és a mai probléma hozzászólása is.*”

44 Válogatás a visszajelzésekből: „*Együttérzés, Elfogadás, Megértés, Öszinteség, Empátia, Kölcsönösség, Sokféle véleményünk, mindenféle értelemben, Előítélet fogalmának helyrehozása, Eddig is elfogadónak gondoltam magam, ez az óra biztosított arról hogy nem szabad csak a kinézet alapján és a vallás alapján.*”

45 Válogatás a visszajelzésekből: „*jó videók hasznos, érdekes videóinterjúk, A videóban aranyosak voltak az idősek emberek, Videóinterjúk, Videóinterjú alanyok.*”

46 Válogatás a visszajelzésekből: „*A feladat hogy írjunk rossz emlékeket, bennem mély sebeket tépett fel újra de ez nem feltétlen rossz (csak nagyon utálok másokkal együtt sírni), A gyűrt papír feladat kicsit sok lehet valakinek, érzelmi felkavarás / zaklatottság.*”

47 Válogatás a visszajelzésekből: „*Unalmas, erőltetett és kínos, Nem annyira szeretem az interaktív feladatokat, Interaktív szerepjáték.*”

tanúskodnak, hogy a diákok többségének sikerült bevonódnia, és átgondolta foglalkozáson elhangzottakat.⁴⁸ Az egyik különösen izgalmas volt számomra, mert fölvetette a videóinterjúk használatának egy következő lehetőségét: „Több interjút nézzetek, olvassatok, de a legfontosabb, hogy kérdezzétek meg a nagyszülőktől/dédszülőktől”. Egy megfelelő projektben például, bevonva a családtagokat, meg lehetne tanítani a tanulóknak a videó- és interjúkészítést, valamint a történelmi kutatás alapvető szabályait.

Összegezve a foglalkozás tapasztalatait: a videóinterjúk az érzelmi érintettség ellenére képesek közelebb hozni a történelmi eseményeket a diákokhoz, segítve a megértést, a bevonódást és az érdeklődés felkeltését. Ehhez jól kell megválasztani az interjúrészleteket, és bizalommal teli légkör kell teremteni az órákon, ami ebben az esetben véleményem szerint sikerült, csupán egyetlen feladat okozott érzelmi többletet, de az nem az interjúrészletekhez kapcsolódott. Fontos tehát, ahogy azt több tanulmány és kutatás is kiemeli, megtalálni a feladatok megtervezésekor a megértés és az átélés közötti határt.⁴⁹ Az életútinterjúkból készített feladatok konstruktívan beilleszthetők a tanítási–tanulási folyamatba, más módszerekkel ötvözve újszerűen, motiválóan hathatnak a tanulókra, továbbá lehetőséget biztosítanak az érzelmi nevelésre, vagy a történelmi empátia fejlesztésére, ahogyan a barátságáról szóló vita is jelzi.

4. Összegzés

Az információs forradalom, a globalizációs folyamatok megváltoztatták természetes környezetünket és társadalmunk, módosítva azon ismeretek körét, amelyekre a modern ember számára szükséges lehet a boldoguláshoz. A diákokat fel kell készítenünk egy állandóan változó világra, amelyben a ma tudása gyorsan elévülhet, de a kulcskompetenciák, vagy az empátia fejlesztése segítségünkre lehet az alkalmazkodás, az egész életen át tartó tanulás, és

48 Válogatás a visszajelzésekből: „Gondold át mielőtt beszélsz, A barátság akkor jó ha a nehéz időt is kibírja, Az tesz igazán kivételessé, hogy mennyit vagy képes tenni másokért, Mindennek kétoldala van, Embernek maradni mindig, mindenhol, Gondolkodj, vedd figyelembe mások érdekeit is. Megbocsájtani tudni kell felejteni nem, Ne ítélkezz, felesleges ..., Mindig ássunk a dolgok legmélyére, Csinálják, kitartást, mert új és jó szemlélet!”

49 Zembylas et al 2019.

az aktív állampolgárrá válás segítségével. Ezek társadalmunk és demokráciánk alapjai. Bár a görög eredetű empátia szó fogalma sok évszázadra kiveszett a használatból, de a 20. századra visszatért többértű jelentéstartalommal, aminek mára gazdag szakirodalma lett. Kutatások szólnak iskolai fejlesztéséről, antropológiai sajátosságairól, a 21. században betöltött szerepéről. Az empátia fejlesztése egyelőre nem kapott kiemelt szerepet sem a Nemzeti alaptantervünkben, sem a tanári gyakorlatban, pedig véleményem szerint társadalmunk egyik alapképessége, amelyre nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk a továbbiakban, már csak a történelem tantárgy sajátosságából adódóan is. Ezért tartom szükségesnek az olyan módszerek beépítését a gyakorlatba, amelyek kiaknázzák a tantárgyban rejlő lehetőségeket, különös tekintettel a történelmi empátiára. A videóinterjúkra épített tananyagokkal tevékenykedtető feladatokon keresztül érzékeltethetőek például az antiszemitizmus formái az akkori magyar társadalomban, amely nem a gettóknál, vagy a koncentrációs táboroknál kezdődött, hanem a hétköznapi emberi kapcsolatoknál. Erről soha nem szabad megfeledkeznünk bármilyen történelmi eseményt is vizsgálunk. Az embert és cselekedeteit, mint a történelem alakítóját meghatározzák belső motívumai, tapasztalatai, érzelmi, vívódásai.

Felhasznált szakirodalom

- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika 2002 *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. PTE, Pécs–Budapest.
- Buda Béla 2006 *Empátia, a beleélés lélektana. Folyamatok, alkalmazás, új szempontok*. Urbis, Budapest.
- Citizenship education at school in Europe*, 2017. Eurydice Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Luxembourg, 2017. (https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6b50c5b0-d651-11e7-a506-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-56573425?fbclid=IwAR33CMybLEYfoqgRjIHrZJanjkGnjMsf-nhUN77tFXkBojVZmPBgedL0X_U) [2020.02.24.]
- Endacott, Jason – Brooks, Sarah 2013 An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, (8.) 1:41-58.

- Jakab György 2007 Társadalmi kihívások és az iskolarendszer. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/lapszamok/2007-3-4> (2020.12.15.)
- Jakab György 2019 *Bevezetés az iskolai demokratikus állampolgári nevelés integráció problémáinak diskurzív vizsgálatába*. Doktori disszertáció. Pécs.
- Jancsák Csaba – Képiró Ágnes – Kiss Mária Rita – Kontár Piroška – Szőnyi Andrea 2018 A Holokauszt oktatása Kelet-Közép-Európában, középiskolában használatos tankönyvek tükrében. *Belvedere Meridionale*, (30.) 2:119-142.
- Jancsák Csaba – Szőnyi Eszter – Képiró Ágnes 2019 The Impact of Video Testimonies in Holocaust Education in Hungary. *International Journal of Research on History Didactics History Education and History Culture*, 40:161-179.
- Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyama számára*. 2012 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 3. melléklete. 2012. https://kerettanterv.oh.gov.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html (2019.01.23.)
- Knausz Imre 2015 *A múlt kútjainak tükre. A történelemtanítás céljai*. Miskolci Egyetemi Kiadó. <https://mek.oszk.hu/15500/15519/15519.pdf> (2020.05.10.)
- Nemzeti Alaptanterv* (2012) Magyar Közlöny 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról 10635–10848. https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2020.01.10.)
- Morgan Katalin Eszter 2017 Exploring the Educational Potential of a Video-Interview with a Shoah Survivor. *Genocide Studies and Prevention: An International Journal*, Vol. 11. Iss. 2: 88-105. DOI: <http://doi.org/10.5038/1911-9933.11.2.1494>
- Nahalka István 1997 Konstruktivizmus a láthatáron. *Iskolakultúra*, 2:21-34.
- Prievara Tibor 2015 *A 21. századi tanár. Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története*. Neteducatio Kft, Budapest.
- Zembylas, Michalinos – Loukaides, Loizos – Antoniou, Petroula 2020 Teachers' understandings of empathy in teaching about the holocaust in Cyprus: The emotional risks of identification and the disruptive potential of empathic unsettlement. *Teacher and Teacher Education*, 89. <https://www.researchgate.net/journal/Teaching-and-Teacher-Education-0742-051X>

A tanulmány megjelenését az MTA Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja támogatta.