

Forrás: <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2024/06/kojanitz-laszlo-a-tortenelmi-empatia-fejlesztese-15-01-03/>

Kojanitz László

A történelmi empátia fejlesztése

Az emberi evolúció eredményeként mindnyájunkban megvan az empátiára való hajlam. Megvan a természetes képességünk arra, hogy átmenetileg mások helyzetébe képzelve magunkat megértsük az érzéseiket és szempontjaikat. Megpróbálhatjuk ennek révén az ő szemükkal nézni a helyzetet és képesek lehetünk bizonyos mértékig az ő fejükkel gondolkodni. Ez azonban csak egy potenciális adottság. Egyes kutatások szerint egyre többen vannak, akik nem használják és nincs is belső késztetésük erre. Az emberek közötti bizalmatlanság fokozódásának és a konfliktusok elmérgesedésének ez is forrása lehet. A történelmi empátia fejlesztése szempontjából ez a körülmény kihívást és lehetőséget egyaránt jelent. Számolni kell azzal, hogy a tanulók különböző szinten állnak az empátia terén is. Ugyanakkor lehet, hogy sokuk esetében éppen a történelemtanulás adhat ösztönzést, és élményszerű tapasztalatot ennek alkalmazásához a mindennapi életben is.

A történelmi empátia fogalma

Az empátia fogalma kettős természetű. Jelenti egyrészt azt a beleérző képességet, amellyel át tudjuk élni mások érzelmeit, másrészt jelenti azt, ahogy helyzeteket, eseményeket mások nézőpontjából is képesek vagyunk látni. A *történelmi empátia* minőségileg ehhez képest annyival több, hogy ebben az esetben akár régmúlt korszakokban élt emberekkel kapcsolatban is meg kell tenni ugyanezt: hogy olyan emberek szemével lássunk, akik más időkben és körülmények között éltek, és amelyek néha távol állnak mai életünktől. A történelmi empátia is magában foglalja az érzelmi elkötelezettséget és a perspektíva felvételt. Két elemből álló kulturális eszköz, amelyhez fantáziadús intellektuális és érzelmi részvételre van szükség. Egyrészt foglalkozni azzal, hogy hogyan élték meg mindazt, ami történt velük, másrészt fel kell ismerni a mienktől eltérő sajátos nézőpontjaikat.

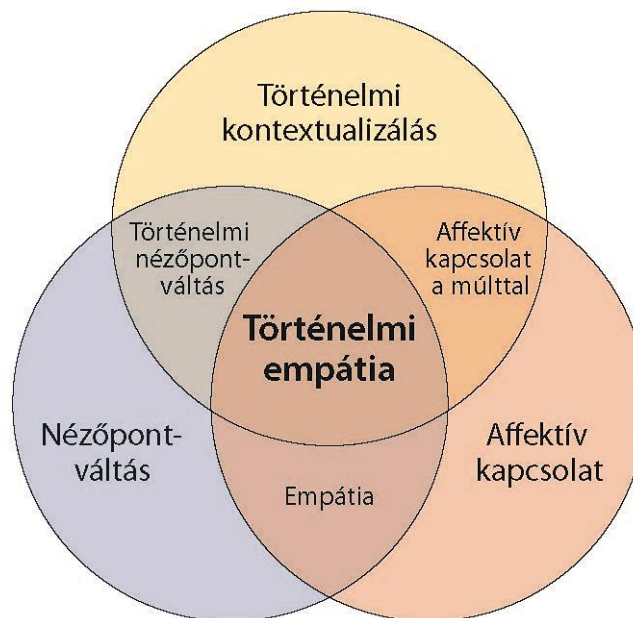
A történelemdidaktikai szakirodalomban számos neves szerző kerüli a történelmi empátia (historical empathy) fogalmát. Helyette a *történelmi nézőpont felvételét* (historical perspective taking),¹ a *történelmi perspektíva felismerését* (historical perspective recognition)² vagy a *racionális megértést* (rational understanding)³ ajánlják és használják inkább. Ezzel kifejezve, hogy a történettudományban és a történelemtanításban is a szereplők viselkedésének megértése során nem az érzelmi, hanem elsősorban a kognitív elemnek kell hangsúlyosnak lenni. Vagyis a forrásokon alapuló kontextuális háttértudás szerepét emelik ki. „*A jelenlegi értelmezések szerint az empátia nem foglal magában azonosulást, ... nem arra támaszkodik, hogy mások helyébe képzeljük magunkat (mert soha nem is élhetjük át közvetlenül az ő tapasztalataikat, észleléseiket), és nem része az érzelmi odafordulás sem (a racionális megértés a cél, nem az együttérzés vagy a csodálat)*”.⁴ Az emberek cselekedeteinek

Kojanitz László: A történelmi empátia fejlesztése

megértéséhez az ezeket meghatározó társadalmi, kulturális, intellektuális környezet megértését tartják valóban fontosnak.⁵ Foster szerint a történelmi empátia összetevői a következők: bizonyítékok és perspektívák felhasználása; a diákok saját nézőpontjának átgondolása; kísérletező következtetések. Nem tartozik viszont ebbe a fantázia, az azonosulás és a szimpátia.⁶

Ugyanakkor vannak, akik a történelmi kutatások szempontjából sem tartják helyesnek a történelmi szereplőkkel való érzelmi kapcsolatteremtés eszközének elvetését. Hasznosabbnak tartják a történelmi empátia fogalmának megtartását és komplex értelmezését. E felfogás legjobban kidolgozott elméleti modelljét Endacott és Brooks⁷ készítette el (1. ábra).

1. ábra: A történelmi empátia vizuális konceptualizálása



Forrás: ENDACOTT – BROOKS (2013) 44.

Az újabb kutatásokra⁸ támaszkodva azt vallják, hogy a történelmi empátia kettős tartományú konstrukcióként valósul meg, amelyben a történész kutató vizsgálja a történelmi személyek gondolatait és összekapcsolja őket helyzeteik affektív dimenzióival. Az ő definíciójuk szerint a történelmi empátia „*magában foglalja annak megértését, hogy a múltbeli emberek hogyan gondolkodtak, éreztek, hogyan döntöttek, cselekedtek, és hogyan néztek szembe a következményekkel egy adott történelmi és társadalmi kontextusban*”.⁹ Ez három egymástól jól megkülönböztethető, de folyamatos kölcsönhatásban álló erőfeszítést foglal magába. A *történelmi kontextusba helyezés* (historical contextualization) a vizsgált időszak különböző jellegű (társadalmi, politikai, kulturális stb.) sajátosságainak és normáinak megértését,

Kojanitz László: A történelmi empátia fejlesztése

valamint a történelmi helyzethez vezető események és más, párhuzamosan zajló események ismeretét jelenti. A *történelmi nézőpontváltás* (történelmi perspektíva felvétele, historical perspective taking) a korabeli emberek tapasztalatainak, elveinek, pozícióinak, attitűdjeinek és hiedelmeinek megismerése annak érdekében, hogy az ő nézőpontjukból is megpróbálhassuk látni a kialakult történelmi helyzeteket és konfliktusokat. A harmadik összetevő, az *affektív kapcsolat* (affective connection) annak mérlegelése, hogy az érzelmek hogyan befolyásolhatták a történelmi szereplők döntéseit és cselekedeteit. Egy történelmi személy helyébe helyezzük magunkat érzelmeinek, szerepének és helyzetének mérlegelésével. Felhasználva ehhez a saját tapasztalatainkat is az emberi reakciókról a legkülönbébb élethelyzetekben és emberi kapcsolatokban. Ezt a komplex modellt tartom a legjobban alkalmazhatónak a történelemtanítás és -tanulás terén. Ezért a történelmi empátia fogalmát én is ebben az értelemben fogom használni, amikor a továbbiakban ennek szerepével és fejlesztésével foglalkozom.

A történelmi empátia kérdése a történettudományban

„Az idősödő apa aggodalma, egyetlen életben maradt fiára koncentrálódó gondoskodása, emóciói ez esetben megragadhatóak egy kolostoralapítás kapcsán. A család Nyitra megyei birtokközpontjában, Galgócon ugyanis 1465-ben Szent Lőrinc tiszteletére ferences kolostort fundált. Jóllehet e szent tisztelete a 14. századi névadási gyakorlat alapján hagyományosnak tekinthető az Újlaki családban, ám a tradíciónál ez esetben egy sokkal személyesebb motívum is kitapintható. Miklós ekkor már túljutott a férfikor delelőjén, elmúlt 50 esztendő, így – a középkor viszonyai közepette – kevés reménye lehetett további utódok nemzésére. Számára ekkor vélhetőleg a legfontosabb kérdések közé tartozott a hatalmas Újlaki-vagyon továbbörökítése egyetlen fia, az ekkor mindössze öt év körüli Lőrinc számára. A vallásos motívumokat természetesen nem lebecsülve, nagyon valószínűnek tartom, hogy a kolostor patrónusának kiválasztásában – a személynévadással analóg módon – kiskorú gyermekének oltalmazása játszotta a döntő szerepet.”¹⁰

A fenti idézet annak jó példája, hogy a történelmi magyarázatoknak fontos részét képezi a korabeli emberek döntéseit és cselekedeteit meghatározó motivációk megvilágítása. A történésznek úgy kell értelmet adnia a történeteknek, hogy megpróbálja a dolgokat a korabeli szereplők szemszögéből látni és megérteni. Lee és Ashby ezt úgy definiálja, mint *„az a képesség, hogy feltételes lehetőségként megvizsgáljuk és átgondoljuk a körülmények és a tettek közötti összefüggéseket, hogy meglássuk, egy adott perspektíva milyen hatással lett volna a cselekvésekre adott körülmények között”*.¹¹

A valódi történelmi nézőpontváltás nemcsak a gondolkodás átállítását, hanem komoly kutatómunkát is igényel. Hiszen azt, hogy a korabeli emberek bizonyos eseményekről mit tudhattak, mit gondolhattak és mit, miért tettek, csak a források vizsgálatával lehet kideríteni. Ahhoz, hogy megértsük a XVI. századi véres polgárháborúhoz vezető vallási fanatizmust, nem elég felfüggeszteni a mai kor vallási türelmet követelő erkölcsi értékrendjét. A válaszokhoz fel kell tárni a korabeli intézmények működését, meg kell ismerni a mindennapi életet alakító társadalmi szokásokat, rekonstruálni kell ez egyes emberek döntéseit meghatározó prioritásokat. *„Nem tudhatjuk, mit jelent egy cselekmény vagy kijelentés, és milyen következményekkel járhat, ha nem ismerjük a szemantikát, a technológiákat, a konvenciókat – röviden a logikát –, amelyek jellemzik azt a világot, amelyben a cselekvés játszódik”*.¹²

Barton szerint a történelmi empátia annak képessége, hogy felismerjük, hogyan látták az emberek a múltban a körülményeket, hogyan értékelték véleményüket, hoztak döntéseket, és hogy a maguk értékrendjei, hiedelmei és attitűdjei hogyan formálták a világról vallott felfogásukat.¹³ A történelmi empátiát azonban soha nem lehet teljes mértékben megvalósítani, mert lehetetlen teljesen belehelyezkedni egy történelmi szereplő helyébe.¹⁴ Ennek ellenére jelentősen hozzájárulhat a történelmi események több szempontú és életszerű feltárásához.¹⁵ Collingwood is erre gondolt, amikor azt állította, hogy az egész történelem „a gondolkodás története”. Szerinte ahhoz, hogy a történészek megismerjék a múltat, az általuk vizsgált helyzetet, újra kell gondolniuk, életre kell kelteniük a történelmi szereplők gondolatait a kiválasztott bizonyítékok segítségével. A hivatásos történész számára a történelmi képzeletet elengedhetetlennek tartja, mert az kulcsfontosságú a történelmi cselekedetek, események és bizonyítékok megértéséhez. A történészek olyanok, mint a detektívek: különféle jelek alapján a képzeletüket is használva megpróbálják rekonstruálni, hogy ki, mit, miért tett. Ahogy azonban mondani szokás, a képzelet a történész legjobb, de legkevésbé megbízható segítőtársa. Ezért a történelmi képzelet ilyen célú alkalmazása csak akkor értékes, ha a történész elegendő bizonyítékot talál az „újrajátszáshoz” és a következtetések levonásához.¹⁶

Az empátia tehát az intellektuális és a képzeletbeli képesség kombinációját igényli, hogy „a múltat a maga fogalmi szerint lássuk és ítéljük meg úgy, hogy megpróbáljuk megérteni a történelmi szereplők mentalitását, vonatkoztatási kereteit, hiedelmeit, értékeit, szándékait és cselekedeteit különféle történelmi bizonyítékok felhasználásával. ... Úgy tekintünk a világot, ahogyan azt az emberek a múltban látták, anélkül, hogy a mai értékeket rákényszerítenénk a múltra”.¹⁷ Shemilt szerint azonban nem helyes, ha a történész úgy tesz, mintha egy az egyben meg tudná szólaltatni, akár egyes szám első személyben is az ábrázolt személyek gondolatait és érzéseit, mert ez egyszerűen lehetetlen, és ezért hamis interpretációkhoz vezet. Azt sem tartja helyesnek, amikor a történész a mai közönség elvárásaihoz alkalmazkodva kelti életre a történelmi szereplőket, akik így – megint csak félrevezető módon – elkezdnek teljesen úgy érezni és viselkedni, mint mi. Shemilt egy harmadik utat ajánl, amikor a történész úgy, mint egy időutazó saját pszichéjét vetíti ki a történelmi szereplők elméjébe, hogy az ő helyzetükből újraélje az eseményeket, de közben nem veszíti el saját identitástudatát. A történelmi szereplők alapos ismerete és a jelen fogalmi apparátusa segítségével megkísérli felépíteni a múltbeli szereplők jelentől eltérő gondolkodásmódját, „amelybe az ismert tények beilleszthetők”.¹⁸ Ehhez persze minél több forrásra kell támaszkodni, különösen a vizsgált személytől származó források tekintetében. A legtöbb esetben azonban a mélyebb empátiára lehetőséget adó személyes jellegű források ritkák vagy töredékesek. Általában nem jellemző, hogy a szereplők az események közepette levelek vagy naplók formájában megörökítsék a döntéseik hátterét. Ráadásul azt is figyelembe kell venni, hogy a források megfogalmazás módja és a bennük szereplő fogalmak számunkra sokszor már nehezen értelmezhetők, a maitól eltérő jelentésűek lehetnek. Tehát a korszak sajátosságainak ilyen jellegű megértésére is szükség lehet.

Ahhoz, hogy a szereplők gondolatait helyesen tudjuk értelmezni, el kell helyezni őket az adott történelmi időben, térben és környezetben. Az emberek gondolkodását mélyen átítatják a vallási, etnikai, osztálybeli, nemi és az egyéb szociokulturális összetevők. Ez az emberi viselkedés megértése szempontjából fontos jellegzetesség ránk is igaz. Ezért a magunk példáján keresztül is könnyen megértjük az ilyen jellegű körülmények kiemelt jelentőségét és hatásait. A helyes következtetések levonásához ezért a lehető legtöbbet meg kell tudnunk az általunk vizsgált történelmi szereplők korabeli szociokulturális hátteréről. Azért is, mert ezek

szinte minden esetben jelentősen eltértek a jelenétől, illetve még az adott korszakon belül is nagyon sokfélék lehettek. A szereplőkkel való érzelmi kapcsolódás megteremtése szempontjából hasznos lehet a következő három kontextus megkülönböztetése: a személyes (belső), a szociokulturális (külső) és a jelenkori. *„Mivel a történészek értelmezései kontextuálisan a jelenben helyezkednek el, ezek szükségszerűen magukban foglalják a kiválasztott múltbeli cselekedetek és szereplők jelentésére és jelentőségére vonatkozó kortárs ítéleteket”.*¹⁹

A történészek is, akár a többi ember, egocentrikusan közelítik meg mások nézőpontját.²⁰ A saját érzékeléseik jelentik a kiinduló pontot a történelmi perspektívák felvételéhez is, *„egy sor diszkrét mini módosítást”* hajtanak végre eredeti, személyes perspektívájukon egy olyan perspektíva irányában, amely szerintük *„valószínűleg megragadja a másik észlelését”.*²¹ Ezek a kiigazítások vagy „ugrások” annál inkább szükségesek és nagyobbak, minél távolabb van a „másik” egyén élete.

A történelmi empátia szerepe a történelemtanulásban

A történelmi empátia megjelenése a történelemtanulásban része volt az 1970-es évek Angliájából elindult mozgalomnak. *Az új történelem* (The New History) azt az elvet igyekezett a gyakorlatba átültetni, hogy a diákok ne csak ismereteket szerezzenek, hanem inkább *„csinálják is a történelmet”.*²² Ismerkedjenek meg azzal, ahogy a történészek a forrásokból rekonstruálják a múltat, s maguk is próbálják ki azt. Ebbe pedig a történelmi szereplők nézőpontjának felvétele is beletartozik. A kontextust és a gondolatvilágukat rekonstruálni a rendelkezésre álló történelmi bizonyítékok és a történelemtudomány módszerei és logikája alapján. Ez abban is segíthet, hogy a diákok felfigyeljenek az empatikus magyarázatok hipotetikus jellegére.

A mindennapi gyakorlatra nálunk az jellemző, hogy a történelemtanárok egyes témák feldolgozása során igyekeznek a diákok beleérző képességét is mozgósítani. Általában azzal a helyes pedagógiai szándékkal, hogy a diákokat érzelmileg is érintse meg az, amiről tanulnak. Érezzenek sajnálatot és szolidaritást a szenvedést és elnyomást átélő emberek iránt, vagy azonosuljanak a hazáért, szabadságért küzdő hősök lelkesedésével és elszántságával. A történelmi empátia képessége azonban ennél többet jelent és a fejlesztésének folyamatosan át kellene szőnie a történelemtanítást. *„Az empátia nem egy egyszerű és alkalmi készség arra, hogy átéljük a dolgokat úgy mit ők, és a bőrébe bújjunk azoknak, akik mi előttünk éltek, ”mintha mi lennénk ők”. A történelmi empátia inkább komoly, átgondolt erőfeszítést igényel.”*²³

A történelmi empátia nem nélkülözheti a nyitott érzelmi beállítódást, de elsősorban az empátia kognitív oldalának gyakorlását jelenti. A történelmi empátia fejlesztése tehát nem merülhet ki a szerepjátékokban. *„A kontroverz témák nagy intellektuális kihívást jelentenek. [...] Annak megértése, hogy az emberek miért és hogyan cselekednek és gondolkodnak, kulcskérdés a diákok számára, ugyanis így nemcsak mások életébe kapnak bepillantást, hanem tudatosabbá válik a sajátjuk is. A kontroverzív tanítás tehát a tanulók számára nemcsak intellektuális, hanem egyben emocionális tanulási folyamat.”*²⁴

Barton és Levstik²⁵ a történelmi empátiát úgy határozza meg, mint a történelmi szereplők tőlünk eltérő gondolkodásának és a múlt normalitásának elfogadását, a történelmi kontextus hatásainak és a történelmi perspektívák sokféleségének felismerését, valamint annak megértését, hogy a múltból alkotott nézeteinket meghatározzák a jelenünk viszonyai. A tanulók

Kojanitz László: A történelmi empátia fejlesztése

megpróbálhatják rekonstruálni egy szereplő múltbeli döntéseit, vagy képet alkotnak azokról, figyelembe véve annak a kornak a kontextusát, amelyben a szereplő élt.²⁶ Meg kell próbálniuk leírni a múltat az akkor éltek szemével és tapasztalatain keresztül, hogy elkerüljék a jelenből kiinduló gondolkodásmódot, amely kizárólag a mai normák és értékek alapján ítéli meg a múltat. Azt is meg kell tanítanunk a diákoknak, hogy a korabeli viszonyok feltárása és az emberek gondolkodásmódjának rekonstruálása is forráselemzésen alapuló interpretáció. Először kérdéseket fogalmazunk meg, amikhez megfelelő forrásokat keresünk, ezekből következtetünk, végül az állításainkat a forrásokban található részletekkel bizonyítani próbáljuk. A történelmi empátia esetében különösen fontos szerepe lehet annak is, amit az akkori világról a korabeli irodalmi és művészeti alkotások árulnak el.

A történelemoktatásnak is fontos célja tehát, hogy a tanulók a történelmi eseményeket képesek legyenek térben, időben és a maguk összefüggéseivel együtt megfelelő kontextusba helyezni. Felfigyeljenek arra is, hogy az eltérő történelmi körülmények és tapasztalatok folytán a történelmi szereplők mennyire eltérő tradíciók és normák szerint éltek, ugyanakkor az emberek viselkedését és döntését általunk is nagyon jól ismert személyes érzelmek befolyásolták. A történelmi empátia gyakorlása az alábbi történelemszemléleti alapelvek megértését és folyamatos figyelembevételét igényli a diákoktól:²⁷

- A múltban élő emberek nézőpontja valószínűleg eltért a miénktől.
- Az emberek a múltban is racionálisan viselkedtek saját meggyőződésük és a világról alkotott felfogásuk alapján. Amit tettek, a legjobbnak tűnhetett az adott körülmények között.
- Közös az emberségünk, közösek az emberi tulajdonságaink a múltban élő emberekével.
- Mai életmódunk a múltbeli emberek életmódjára épül, annak folyománya.
- Az empatikus magyarázatok annak megértésén is alapulnak, hogy a múltbeli életmód hogyan illeszkedik az eszmék, célok és hiedelmek azon tágabb értelmű mintájába, amely a jelenre is kiterjed.

A történelmi empátia tanítása és fejlesztése, vagyis az emberek nézőpontját befolyásoló összetett és kölcsönhatásban álló tényezők mérlegelése kedvező hatással lehet a tanulók társadalmi és politikai orientációjára és erkölcsi ítélőképességére is. Segíthet abban, hogy jobban felismerjék azokat a helyzeteket, amelyek esetében aktív szerepvállalásra van szükség: például az állampolgári jogok gyakorlására, a túlterjeszkedő hatalommal szembeni ellenállásra, a rászorulókat támogatására, az áldozatok és üldözöttek védelmére.

A történelmi empátia fejlődése

A történelmi empátia a tanulók kognitív és érzelmi elköteleződésének folyamata a történelmi szereplők megismerésére, hogy jobban megértsék és kontextusba helyezték átélte tapasztalataikat, döntéseiket vagy cselekedeteiket. Mint az oktatás esetében általában, a történelmi empátiával kapcsolatos elképzelések kidolgozása sem „mindent vagy semmit” helyzet. Folyamatos erőfeszítésről van szó annak érdekében, hogy a tanulók mind megalapozottabb és árnyaltabb képet alakíthassanak ki az elmúlt korok világáról és embereiről.

Kojanitz László: A történelmi empátia fejlesztése

A történelmi empátia kognitív elemei: bizonyítékok feltárása; kontextuális tudás építése; többféle perspektíva megtalálása; a múlt és a jelen különbözőségének tudatosítása. A tanulók történelemszemléletét kezdetben jellemzően két egymással ellentétes megközelítésmód szokta eltorzítani a múltban élt emberek tetteinek, hiedelmeinek és magatartásának megítélésekor. Az egyik szerint a régen élt emberek butábbak voltak és erkölcsileg alacsonyabb szinten álltak, mint mi, ezért gondoltak és tettek néha számunkra örültségeknek tűnő dolgokat is. A másik szerint viszont az emberek bármelyik korban pontosan olyanok voltak és úgy viselkedtek, mint mi, csak más ruhákat hordtak. Úgy, ahogy azt a népszerű történelmi filmek is mutatják. A fiatalok és a közvélemény hajlamosak hitelesebbnek tekinteni a múlt ábrázolásait, ha azok megegyeznek egy történelmi személyről vagy eseményről alkotott korábbi feltételezéseikkel, valamint személyes meggyőződésükkel, identitásukkal és nézőpontjaikkal.²⁸ Bár a múltban az emberek különböző körülmények között éltek és különböző hitrendszereken keresztül szemlélték a világot, sok diák azt feltételezheti, hogy a múlt embereinek ugyanazok voltak a céljai, szándékai, attitűdjei és meggyőződései, mint amiket ők a mai társadalomban természetesnek tartanak. Ez a *prezentizmus* nyilvánul meg akkor is, amikor a mai értékrendek és normák alapján mondanak morális ítéleteket olyan korábbi tettekről és megnyilatkozásokról, amelyek egészen más történelmi környezetbe illeszkedtek. A történelmi empátia fejlődésének mércéje, hogy a diák tudatában van-e már annak, hogy a múlt és a jelen közötti különbségeket akkor is figyelembe kell venni, amikor a történelmi szereplők szokásait, viselkedését, döntéseit és tetteit értelmezzük. A történelmi empátia megköveteli, hogy felismerjük a különbséget a jelenben és a távoli múltban való élet között, és a múltbeli perspektívákat is komolyan mérlegeljük. *„Ez nem mindig nyilvánvaló, mert a diákok – és sok felnőtt – azt feltételezi, hogy az emberek mentalitása minden időben és helyen egyszerűen a 21. századi nyugatiak mentalitását tükrözi, bármilyen tökéletlenül is”.*²⁹ A diákoknak hajlandónak és képesnek kell lenniük arra, hogy megértsék a saját perspektívájuk korlátait egy történelmi szereplő tetteinek megítélésekor. Ez szükséges ahhoz, hogy megpróbáljanak a magyarázataikhoz valóban belehelyezkedni az utóbbiak helyzetébe. Közben azzal is szembesülhetnek, hogy az ő nézőpontjuk is a saját koruk és környezetük kontextusától függ, azt az értékrendet és azokat a hiedelmeket tükrözi, amelyekbe ők szocializálódtak.

Az általános iskoláskorú gyerekekkel végzett vizsgálatok azt mutatják, hogy már ők is felismernek bizonyos csoporton belüli különbségeket, amikor a tanáraik elegendő forrást és időt biztosítanak számukra az ellentétes nézőpontok tanulmányozására, a nézőpontok megvitatására és a különböző értelmezési módok felfedezésére.³⁰

Ashby és Lee³¹ az empatikus megértés öt szintjét írták le. E szintek illusztrálásához a középkori tüzesvas-próba esetére adott lehetséges tanulói megnyilvánulásokat használtam.

1. A legalacsonyabb szinten a diák a múltbeli embereket furcsáknak, butáknak és erkölcsileg gátlástalanoknak látja, ezért mai szemmel értelmezhetetlennek tartja bizonyos tetteiket is. *„Hogyan is alakulhatott ki egy ilyen embertelen és értelmetlen módszer az igazság kiderítésére?”*
2. Magasabb szinten, a tanulók általános sztereotípiákból kiindulva értelmezik a régi emberek cselekedeteit is. *„A hatalmasok mindent megtehetnek a gyengébbekkel.”*
3. A harmadik szinten a tanulók képesek a mindennapi empátiás képességüket a történelmi szereplők esetében is gyakorolni, de nem tesznek különbséget közöttük, ahogyan mi szoktuk látni a helyzetet, és ahogyan a vizsgált korszakban élők láthatták.

Kojanitz László: A történelmi empátia fejlesztése

Megpróbálják elképzelni, hogyan tennének ők maguk. *„Én biztos nem engedtem volna. Biztos akkor is sokan ellenezték az alkalmazását.”*

4. Viszonylag magas szintű történelmi empátiás képességet jelent, amikor a tanulók megértik már, hogy a múltban történtek vizsgálatok és értékelések figyelembe kell venni, hogy az akkori emberek életviszonyai, életfelfogása, céljai és értékei különböztek a miénktől. *„A középkori emberek számára ez volt a természetes.”*
5. Egy fokkal még magasabb szintet jelent, amikor a diákok a cselekvések, hiedelmek, értékek sajátosságait a történelmi társadalmak tágabb kontextusába helyezik. *„A vallásosság minden döntést áthatott a középkorban.”*

A diákok válaszainak elemzése alapján Lee és munkatársai³² három komplexitási szintet tudtak megkülönböztetni. Az első szint, amikor diákok magyarázata a szereplők tetteire személyes okokra és célokra vonatkozó feltételezéseken alapul, anélkül, hogy történelmi kontextusba helyeznék őket. A második szintű magyarázat a történelmi szereplő pozíciójából indul ki: például Augustus császár hódító hadjáratot indított, mert a császárok hódítani szoktak. A harmadik és legösszetettebb szint a helyzetelemzés, amely egy szereplő cselekedeteit kontextusba helyezi, vagyis összefüggéseket keres a tettek, a személyes motivációk és az adott pillanatban fennálló történelmi helyzet és környezet között.

Lévesque szerint³³ a történelmi empátiában három tényező játszik szerepet: a képzelet, a kontextualizálás és az erkölcsi ítélet. A történelmi empátiához szükséges kontextualizáláshoz hozzátartozik *„a vizsgált időszak társadalmi, politikai és kulturális normáinak mély megértése, valamint a történelmi helyzethez vezető események és más releváns események ismerete”*.³⁴ Minél több kontextustudással rendelkeznek a tanulók, annál magasabb szintűek a történelmi empátiás készségeik.³⁵

A diákok a kognitív jellegű nézőpont felvételt jellemzően a politikai vezetők vagy a hozzájuk hasonló kiemelkedő személyek esetében alkalmazzák inkább. Az érzelmi kapcsolatteremtés affektív megközelítésmódja pedig a történelemben alulreprezentált csoportok, például nők, gyerekek, színes bőrűek történelmének megismerésekor jellemző.³⁶ A kutatók azt is megfigyelték, hogy a tanulók és tanárok a saját identitáscsoportjukhoz tartozó személyek esetében általában magasabb empátiát mutatnak. A tanárok is gyakrabban alkalmazzák ezt a módszert például a nemzeti történelem pozitív alakjainak felidézéséhez.³⁷

Lehetséges, hogy a perspektíva-felismerés fejlődése nem egy szekvenciálisan, lineárisan előhaladó folyamat, hanem több, különböző aktuális szinten álló alkompetencia mozgósítása.³⁸ A történelmi empátia sikeres alkalmazásához mindenképpen többféle képesség együttesére van szükség.³⁹ Például:

- releváns és hiteles történelmi források kiválasztása;
- a források tartalmi részleteinek kreatív értelmezése;
- a történelmi következtetések természetének megértése;
- egyensúly teremtése az ötletes spekuláció és a módszeres vizsgálat között;
- a történelmi szereplők életre keltése (hitek, gondolatok, elképzelések, hiedelmek, érzések, motivációk, döntések, cselekedetek) a történelmi kontextus rekonstruálásának segítségével;
- a vizsgált korszak életére és az akkori emberek nézőpontjára jellemző sajátosságok megragadása és megfogalmazása;

Kojanitz László: A történelmi empátia fejlesztése

- egy adott személy vagy helyzet esetében a tipikustól eltérő, egyedi tulajdonságok és körülmények felismerése;
- a jelenkor szemléletének tudatos felfüggesztése a múlt vizsgálatok a prezentista értelmezések elkerülése érdekében;
- a történelmi szereplők eltérő nézőpontjainak felismerése, rekonstruálása és összehasonlítása, illetve mindezek felhasználása a történelmi helyzetek bemutatásához és konfliktusok magyarázatához.

A kutatások során az is kiderült, hogy nem csak a területspecifikus tudás, megértés és stratégiák fontosak a problémák megoldásához. Például azok a tanulók, akik sietve vonják le a következtetéseket, gyengébb teljesítményt nyújtanak, mint azok, akik kételyeiket fejezik ki, kérdéseket tesznek fel, és megértik a források vagy a tudásuk hiányosságából fakadó nehézségeket. Van Boxtel és Van Drie⁴⁰ azt találta, hogy azok a tanulók, akik elhamarkodták a következtetést, vagy figyelmen kívül hagyták a forrással kapcsolatos információkat, ritkábban tudták megfelelő kontextusba helyezni a forrást, mint azok a tanulók, akik szisztematikusan közelítették meg a feladatot, és a forrásból származó számos támpontot felhasználtak a következtetéseikhez. Ez összefüggésben áll a belső motivációval, mivel a történelmi szereplő valóságos helyzetének feltárása lelkesedést és energiát igénylő feladat. Ezért ennek megtervezése során, mint látni fogjuk, a feladatra való ráhangolásra érdemes különös gondot fordítani. A történelmi empátia működését vizsgáló kutatásokban résztvevő tanulók általában hasznosnak tartották az ilyen feladatokat. Leginkább a történelmi információk jobb megértése, a múlt és a jelen összehasonlítása és mások életének elképzelése szempontjából.

A történelmi empátia fejlesztése

A tanári tervezőmunka szerepe

Minden történelmi téma tanítását és tanulását átszövi a történelmi empátia igénye még akkor is, ha ez nem mindig jelenik meg kifejezetten a tanórán. Szinte minden téma alkalmat ad rá, hogy rákérdezzünk a diákoknál arra, hogy mennyire értik, hogy mit és miért tettek és gondoltak az akkori emberek. Mi tűnik evidensnek, érthetetlennek vagy magyarázatra szorulóknak? Például a XV-XVI. században mik voltak a jelenkortól eltérő jellegzetességek, amelyek hatással voltak az emberek életére? Például az arany- és ezüstpénzek használata; az új területek és kultúrák megismerése; a világkereskedelem eszközei, útvonalai és árucikkei; a vallási különbségekből fakadó ellenségeskedések; a zsoldoseregek elterjedése. Mik voltak a történelmi szereplők döntéseit meghatározó körülmények, okok és motivációk? Például Kolumbusz útra kelésének, Kasztíliai Izabella támogatásának, V. Károly lemondásának. A történelmi empátia része a szolidaritás érzésének kiváltása is az üldözöttekkel és áldozatokkal: az amerikai őslakókkal, a vallásháborúban megkínzottakkal és legyilkoltakkal, a Spanyolországból elűzött zsidókkal és mórokkal. Jó esetben a tanulók mindehhez a tankönyvtől és a tanáraiktól közvetlen ösztönzést is kapnak idevágó források (például: XVI. századi indián krónika) vagy kérdések, feladatok (például: Mi vezette a spanyol hódítókat?) formájában. Vagyis hasonlóan a többi értelmező kulcsfogalomhoz a történelmi empátia is szinte bármelyik téma kapcsán bármikor fejleszthető, akár a tanórai feldolgozás fókuszába is állítható. Ez utóbbinak egy kiváló példája az, ahogy Szabó Márta az 1956-os forradalom ikonikus hőségévé vált Szeles Erika alakját fedeztette fel középiskolás diákjaival.⁴¹

Kojanitz László: A történelmi empátia fejlesztése

A tanulók bevonása az empátiát felkeltő magyarázatok elkészítésében időigényes a közös feldolgozás és annak előkészítése szempontjából is. Magas színvonalú tanári munkát igényel egyrészt a megfelelő források kiválasztása és motiváló feladatokba rendezése, másrészt az órai munka megszervezése és a közös beszélgetés vezetése szempontjából is.

A diákok történelmi empátiájának fejlesztése a történelmi ismeretek megszerzésébe ágyazódik be. Nem pusztán egy forrásfeldolgozási módszer, amit néhány példán gyakorolva meg lehet tanítani és be lehet gyakoroltatni. Folyamatos gyakorlással és gondos mentorálással fejlődik, az egyre mélyülő történelmi tudásra támaszkodva. Ki kell terjednie a történelmi kontextus áttekintésére; a történelmi „másság” érzékelésére; a múlt normalitásának elfogadására és értelmezésére; a források vizsgálatára; a nézőpontok differenciálására, az emberek múltbeli cselekedeteire vonatkozó következtetések megfogalmazására; a diákok saját nézőpontjának átgondolására. Portal szerint⁴² el kell érni, hogy a tanulók képesek legyenek

- kivetíteni a saját gondolataikat és érzéseiket egy adott történelmi helyzetre;
- megkülönböztetni a vizsgált történelmi időszakot a sajátjuktól;
- felhasználni a témához kapcsolódó referenciaanyagokat és kortárs forrásokat;
- bemutatni egy személyt vagy helyzetet a tipikusan túlmutató módon, az egyedi körülményeket figyelembe véve;
- bemutatni, hogy a történelmi szereplők nézőpontjának különbsége, a nem megfelelő empátiás kapcsolat milyen szerepet játszott a félreértések, konfliktusok vagy tragédiák előidézésében.

Az Endacott⁴³ által ajánlott oktatási modell négy szakaszt különít el:

(1) egy *bevezető szakasz*, amelynek célja azon történelmi helyzet és a történelmi személy(ek) bemutatása, akikkel a tanulóknak történelmi empátiát igénylő feladataik lesznek: *pl. Hogyan jellemezhető az a helyzet, amellyel a történelmi személyiség szembesül?*

(2) egy *vizsgálati szakasz*, amelyben a tanulók az elsődleges és másodlagos forrásanyagot behatóan tanulmányozzák, hogy mélyebben megértsék a történelmi kontextust, a történelmi perspektívát és a kapcsolódó érzelmi megfontolásokat. Például: *Mit árul el a forrás arról, hogy a történelmi személyiség mit érezhetett? Valóban megérthetjük, hogyan érezte magát ebben a helyzetben? Miért? Miért nem?*

(3) egy *megjelenítési szakasz*, amelyben a tanulók bemutatják a történelmi kontextusról, a nézőpontokról és vizsgált személy[ek] tetteiről kialakított elképzeléseiket. Például: *Miért koronázta magát Napóleon császárrá?*

(4) egy *reflexiós szakasz*, amelyben a tanulók kapcsolatot teremtenek a múlt és a jelen között, miközben mérlegelik, hogyan változhatott személyes nézetük a történelmi empátia hatására. Például: *Miben hasonlítanak vagy különböznek a múltbeli emberek perspektívái a mai nézőpontoktól? Hogyan határozzuk meg, hogy mi volt helyes vagy rossz a múltban? A reflexiós tevékenységek során a tanulóknak véleményt kell alkotni a megismert történelmi perspektívákról, érzésekről, cselekvésekről is. A történelmi empátia ugyanis nem sugallhat valamiféle erkölcsi relativizmust. Inkább arra kell ösztönözni a tanulókat, hogy kiegyensúlyozott és megalapozott morális ítéleteket hozzanak a múltban történtekről is. S ez helyes irányba terelje a jelenre vonatkozó ítéleteiket és tetteiket is.⁴⁴*

Kojanitz László: A történelmi empátia fejlesztése

Az empátiás feldolgozások megtervezéséhez hasznosítható javaslatokat Foster a következőkben összegezte:⁴⁵

- egy rejtélyes és érdekes helyzetet kiválasztani, ami felkeltheti a tanulók kíváncsiságát;
- előzetes ismereteket adni a történelmi kontextusról, mielőtt elmélyülnének a források feldolgozásában;
- lehetőséget adni sokféle elsődleges és másodlagos forrás használatára a tanulók szintjének megfelelően;
- bátorítani a tanulókat arra, hogy kritikusan kezeljék a forrásokat, ne fogadjanak el feltétlenül mindent valóságnak, amit bennük találnak;
- kérni, hogy a tanulók maguk válasszák ki a forrásokat a feladatok megoldásához, és indokolják is meg, hogy az általuk kiválasztott források miért hasznosak a múltbeli események megvilágításához;
- lépésekre bontani az összetett feladatokat, haladni egyszerűbbektől az összetettebb és elgondolkodtatóbb kérdések felé;
- ösztönözni a tanulókat, hogy maguk is tegyenek fel kérdéseket;
- segíteni őket abban, hogy a maguk magyarázataival szemben is kritikusak legyenek, képesek legyenek megfogalmazni, melyek azok az elemek, amelyek vitathatók és nehezen bizonyíthatók, vagy amelyek inkább a mi korunk szemléletét tükrözik.

Az empátiasegítő módszerek alkalmazása

*Fejleszthető-e a történelmi empátia? Ehhez segítséget adhatnak-e a mindennapi empátia fejlesztéséhez javasolt módszerek? Az első kérdésről vannak viták. Létezik egy olyan felfogás, amely szerint az empátia elősegíthető, de alapvetően nem egy tudatosan, hanem spontán módon előálló állapot, ezért taníthatatlan. A másik pszichológiai iskola szerint viszont az empátia nem személyiségjegy, hanem kognitív tulajdonság. Ezért minden embernél fejleszthető, de csak annál, aki maga is akarja. Ez a pszichológiai vita a történelmi empátia bemutatásához választott modellünk *affektív kapcsolatként* lefedett részeit érinti. A modell másik két nagy halmaza, a *történelmi kontextusba helyezés* és a *nézőpont felvétel* esetében nem kétséges, hogy tudatosan is tanítható-tanulható tevékenységekről, illetve fejleszthető képességekről van.*

Az empátia fejlesztését elősegítő módszerek közül több is van, amely hasznosan adaptálható a történelmi empátiához is. Az első ilyen ajánlás, hogy kerestessük mindenhol és mindenben az embert. Vagyis a tanulók a képzeletüket is megmozgatva próbálják megtalálni az embereket a régi tárgyakban és a fennmaradt romok között. *Ki készíthette és hogyan? Mire használhatták és miként változtatta meg az életüket? Kik élhettek itt és mivel tölthették a napjaikat?* Ugyanilyen fontos megláttatni az embereket a nagy történelmi változásokban és eseményekben is. *Kiket érinthetett ez a változás kedvezőtlenül? Hogyan reagálhattak rá? Milyen hatással lehetett a mindennapi emberek életére ez a fejlődés? A korabeli emberek is jelentős fordulópontként élhették meg ezt az eseményt?*

Az empátia fejlesztésének egy másik módszere, amikor idegen embereket külön-külön megfigyelve, megpróbáljuk elképzelni az életüket. *Ki lehet? Mivel foglalkozik? Miért tűnik gondterheltnak vagy éppen boldognak?* Meg lehet ezt a történelemórán is tenni. Kérhetjük a diákjainkat, hogy a források segítségével rekonstruáljanak egyes emberi sorsokat úgy, hogy a hiányzó részeket a képzeletük segítségével pótolják. Megkövetelve viszont azt, hogy a

Kojanitz László: A történelmi empátia fejlesztése

kitalált részletek is összhangban legyenek azzal, amit az adott személyről és a korszak jellegzetességeiről már tudhatnak.

Az empátia lényege persze, hogy nemcsak elképzelem egy másik ember életét, hanem a helyébe is képzelem magam. *Mit gondolhatott? Mit érezhetett? Miért csinálta azt, amit csinált?* A történelemtanítás esetében fontos, hogy ezt ne csak a pozitív, hanem a negatív szereplőkkel kapcsolatban is próbáltassuk ki. Ez teszi nyilvánvalóvá, hogy a történelmi empátiának nem az a célja, hogy valakivel azonosulni tudjanak, vagy valakit rokonszenvesnek lássanak, hanem hogy jobban megértsék az adott személyt és a tetteit. A bűnöket elkövetőkkel szemben ne merüljön ki a diákok reakciója abban, hogy elítélik őket. Próbálják a történelmi empátiát az ő esetükben is alkalmazni. Ezzel nagyobb esélyt adva maguknak arra, hogy magyarázatot találjanak a történetekre. *Hogy lehet, hogy lelkesen hitték és követték egy olyan politikai eszmét, amit mi nyilvánvalóan értelmetlennek és hazugnak tartunk? A bystander, a passzív szemlélő magatartás mozgatórugóinak feltárása pedig azt szolgálja, hogy lássák, melyek azok az önfelmentő ideológiák, amelyek a lelkiismeretet elaltató passzivitáshoz vezettek a kiélezett történelmi szituációkban.*

Történelmi kontextusba helyezés

A történelmi események, személyek, dokumentumok megértéséhez szükség van a történelmi kontextus helyes értelmezésére, vagyis hogy az adott történelmi környezetre milyen politikai, gazdasági, földrajzi, társadalmi, vallási, technológiai és ideológiai tényezők gyakoroltak hatást.

Ahhoz, hogy megértsük a múlt szereplőinek cselekedeteit, tudnunk kell, mit próbáltak elérni, mi jellemezte a hiedelmeiket, attitűdjüket és tudásukat. A saját történelmi környezetükben kell értelmezni a cselekedeteiket, megértve a világukat és azt, ahogyan ők láthatták azt.

A kontextusba helyezés képességén elsősorban azokat a gondolkodási műveleteket értjük, amelyek segítségével a tanuló képes a pontszerű tartalmi ismereteit összekapcsolni és elhelyezni történelmi térben és időben, annak érdekében, hogy a különböző eseményeket, jelenségeket, folyamatokat több szempont figyelembevételével vizsgálja és összefüggéseiben értelmezze. A megfelelő összkép kialakítása a különböző történelmi korokról és helyzetekről sokféle ismeret integrációját igényli, ugyanakkor elengedhetetlen feltétele a történelmi megértésnek. A diákok ennek érdekében megtanulják azonosítani és összehasonlítani az egyes történelmi korszakok, időszakok jellegzetességeit. A történelmi kontextus rekonstrukciójához a tanulók különböző referenciakereteket használhatnak, beleértve a kronológiai vonatkoztatási keretet, a térbeli vonatkoztatási keretet vagy a társadalmi vonatkoztatási keretet. A kronológia ismerete és megértése különösen fontos a sikeres megvalósításhoz.

A történelmi kontextus megteremtése szempontjából ma már külön is érdemes foglalkozni a virtuális valóságot elénk táró eszközökkel. Ha ezek történetileg hiteles információkon alapulnak, a régi helyek és események szinte teljes körű élményét adhatják. Ki kell használni, hogy ma már az interneten található virtuális produkciók segítségével sétákat tehetünk a diákjainkkal akár az ókori Rómában vagy a 19. századi Londonban. Közben azonban érdemes azzal a kérdéssel is foglalkozni a diákoknak, hogy miért kell kritikus szemmel nézni a vizuálisan tökéletesnek látszó és a valóságot életre keltő rekonstrukciókat is. A kritikai szemléletet erősítheti az is, ha a történelmi kontextust már megismerve, a tanulóknak kell felismerni

anakronizmusokat vagy a prezentizmust tükröző részleteket az adott korról készült szöveges vagy vizuális interpretációkban.

A történelmi nézőpont felvétele

A perspektíva felvétele magában foglalja annak megértését, hogy egy történelmi szereplő hogyan gondolkodhatott egy helyzetről, és kísérlet arra, hogy megértsük a cselekedeteit és döntéseit, az ő szemén keresztül nézzük az eseményeket. A nézőpontok rekonstruálása nélkül nem lehet megérteni a történelmi események okait. Ahhoz, hogy rekonstruálni lehessen az eseményeket, fel kell ismerni az emberek akkori céljait, szándékait, felfogásait és azt is, hogy miként látták egymást és a helyzetüket. A nézőpontváltáshoz először is „el kell felejteni” mindent, amit az akkori emberek még nem tudhattak. Ez nemcsak a később lejátszódott eseményeket jelenti, hanem azokat az ismereteket és információkat is, amit akkor még csak kevesen tudhattak, vagy amit a többség elől eltitkoltak. A történelmi nézőpont figyelembe vétele szorosan összefügg az emberek életét és cselekedeteit formáló történelmi körülményekkel. A fejlesztésében kitüntetett szerepe van azoknak az elsődleges forrásoknak, amelyek közvetlen betekintést nyújthatnak a történelmi szereplők gondolataiba és érzéseibe. *„A forrásalapú témafeldolgozás különösen alkalmas a kontroverzív, konfrontatív, több szempontú, sőt a többnyelvű megközelítés hiteles alkalmazására, hiszen a nemzeti kisebbségi közösségeknek mindennapos élettapasztalatuk, hogy minden éremnek (legalább) két oldala van.”*⁴⁶

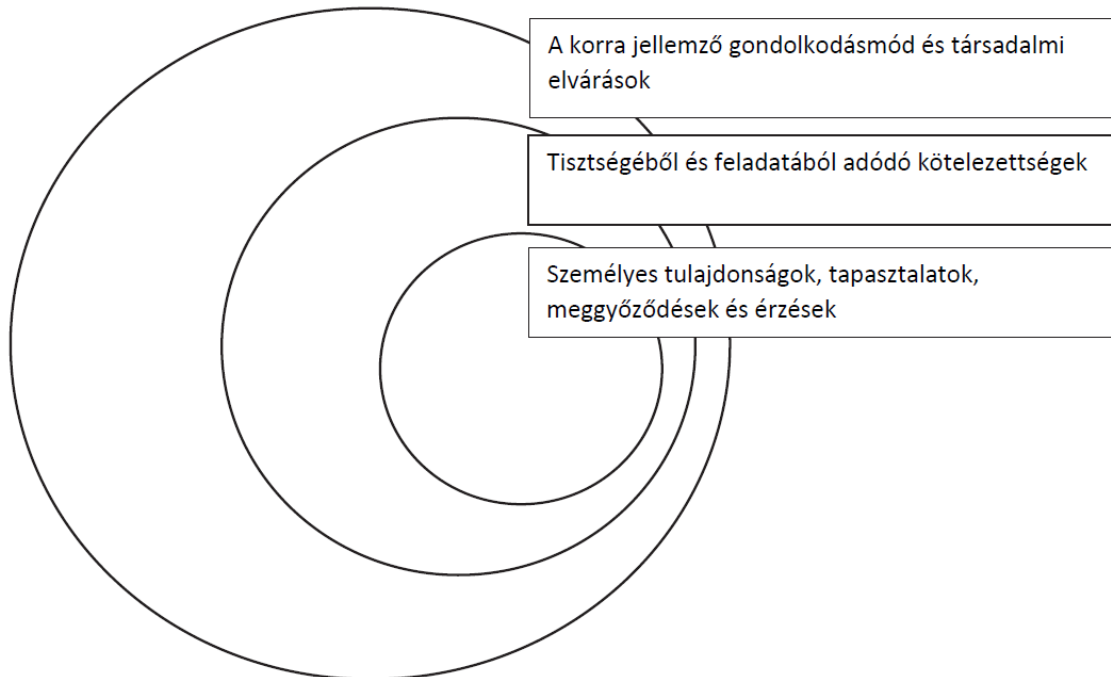
A sikeres megvalósítás három egymáshoz szorosan kapcsolódó összetevőn múlik: annak tudatosításán, hogy a jelenorientált perspektíva hátráltathatja az emberek múltbeli cselekedeteinek megértését; a történelmi kontextus rekonstruálásán; valamint a történelmi beleérző képesség használatán.⁴⁷

A diákok és a történelmi személyek közötti nagyobb távolságok (térben, időben, státuszban, kultúrában stb.) fokozott kihívást jelentenek a perspektíva kialakításában. A tanároknak ilyenkor érdemes explicitté tenni ezt, és kérni, hogy a diákok maguk fogalmazzák meg a különbségeket az adott korszak és a jelen között. Aztán ezekből kiindulva vonjanak le következtetéseket arról, hogy az akkori emberek miről és miként gondolhattak mást, mint mi. Más esetekben ugyanez a módszer abban is segíthet, hogy a tanulók megtalálják a mai perspektívák és gyakorlatok történelmi előzményeit.⁴⁸

A nézőpont felvétel gyakorlásának és a megszerzett ismeretek alkalmazásának nagyon hatékony módja, amikor egy-egy történelmi személyiség szerepét felvéve kell a diákoknak vitázni vagy interjút adni. Átmenetileg azonosulva az adott szereplő céljaival, motivációival és nézeteivel kell a felmerült kérdésekre reagálniuk. Ennek előkészítéseként érdemes először olyan feladatokat adni, amikor két ellentétes nézetet tartalmazó forrást kell a diákoknak összehasonlítani és a különbségekre magyarázatot adni.

A történelmi empátia fejlődését akadályozza az, amikor a történelemtankönyvekben vagy a tanórákon az események és szereplők hamisan leegyszerűsített módon, fekete-fehér interpretációk formájában kerülnek bemutatásra. Éppen ezért ennek az ellenkezője nagyon is szemléletformáló élményt jelenthet a tanulók számára. Néhány jól kiválasztott eset kapcsán forrásokra támaszkodva érdemes a tanulókkal részletesebben megvizsgálni és megvitatni egyes döntések körülményeit, valamint az ebben szerepet játszó külső és belső motivációkat. Ehhez strukturáló szempontokat is érdemes adni (2. ábra).

2. ábra. Egy jól használható vizuális rendező a történelmi szereplő gondolkodását meghatározó tényezők összegyűjtéséhez



Különösen érdekes lehet az utólag negatívan értékelt szereplők és döntések körül járása. (Pl. Miért nem adta ki a visszavonulási parancsot Jány Gusztáv?) A történelmi tapasztalatok elmélyítése szempontjából még fontosabb lehet az olyan cselekedetek vagy bűnök esete, amikor nem egyes személyek, hanem emberek csoportjai az elkövetők. Az őket vezérlő indulatok megértésére való törekvés nem teszi észszerűvé például a puritánok boszorkányüldözését, de tanulságul szolgálhat az irracionális félelmek és a fanatikus hit által kiváltott reakciók veszélyeiről. Az ilyen csoportos érzelmkitörések pszichikai hátterének vizsgálata nélkül a tanulók elhamarkodott következtetésekre juthatnak.⁴⁹

Affektív kapcsolat a múlttal

A tanulók az emberek múltbeli helyzetébe képzelik magukat, hogy megértsék döntéseik és tetteik indítékait. A történelmi empátia ezen összetevője azon alapul, hogy felváltva kell egy történelmi szereplőre és magukra figyelniük. Igyekeznek felismerni, hogy egy másik személy mit érezhetett valószínűleg egy adott helyzetben, és közben önmagukra is reflektálva, megpróbálják felidézni, hogy volt-e már, amikor valami hasonlót éreztek, s az miként befolyásolta gondolataikat és viselkedésüket. Kapcsolatot kell teremteniük a történelmi szereplő és a saját tapasztalataik között.⁵⁰ A mindennapi empátia esetében általában nem is tudatosul ez a két összefonódó mentális tevékenység. A történelmi empátia alkalmazása közben viszont érdemes felhívni erre a figyelmet. Hiszen ebben az esetben a történelmi háttérismeretek és a források megfelelő használatára is szükség van a másik érzelmeinek rekonstruálásához. A képzelet bizonyítékokhoz van kötve. Ezekre támaszkodva próbálhatunk meg belépni egy múltbeli tapasztalatba.

Kojanitz László: A történelmi empátia fejlesztése

A tanári mintaadásnak fontos szerepe lehet abban, hogy a diákok motiváltan és helyes szemlélettel végezzék el az empátiás feladatokat. Egy-egy eset vagy személy kapcsán hangosan gondolkodva, a tanár maga is bemutathatja azokat a következtetéseit és magyarázatait, amelyhez az empátia használatára is szüksége volt.

Nilsen négy „én”-t azonosított, amelyekre a történelmi empátia során az emberek támaszkodni szoktak.⁵¹

1. A *mostani én*, amely a valóságban, a jelenben létezik.
2. A *hipotetikus múltbeli én*, amely olyan, mintha a múltban élt volna, de nem azonos a jelenkori énjével.
3. Az *elképzelt múltbeli én*, ahol olyan személynek képzelik magukat, aki valójában annak a másik történelmi világnak a része, és nem a jelené.
4. Az *időtlen, általánosított én*, amely az egyén tág értelemben vett feltételezései az emberiségről és az emberi természetről.

Az empátia-feladatok két jellemző típusa a „képzelt” és a „feltevés” típusú feladat.⁵² A „képzelt” feladatokban a tanulóknak magukat kell egy történelmi szereplőként elképzelni: *Képzeld el, hogy szegény párizsi polgár vagy. Miért gondolod úgy, hogy itt az ideje a forradalomnak?* A „feltevés” feladatok egy múltbeli személy gondolatainak és érzéseinek rekonstrukcióját kéri: *Képzeld el egy szegény párizsi polgárt! Miért gondolja, hogy itt az ideje a forradalomnak?* A tanár által adott vagy a tanulók által talált források alapján a „képzelt” feladatok megoldásai valóságos formát is ölthetnek levelek, naplóbemjegyzések, újságcikkek stb. formájában. A művészeti alkotások, regények, versek, festmények inspirációkat és mintákat adhatnak a történelmi empátiát igénylő feladatokhoz akár elsődleges vagy másodlagos forrásokként használjuk őket ehhez.

A történelmi empátia feltételeinek megteremtése a tanórákon segíthet abban, hogy a múltból tanultak ne absztrakciókkal teli narratívákként maradjanak meg a diákok fejében, hanem valódi érzésekkel rendelkező és valódi gondokkal küzdő emberek világát keltsék életre.⁵³ Ehhez legközvetlenebb módon az egyéni élettörténetekből kirajzolódó személyiségek megismerése vezethet. Minél több korszakból, minél többféle személy életén keresztül. A tanulóknak forrásokra támaszkodva kell elképzelniük egy-egy életszituációt (3. ábra). A gazdag, sokféle szöveges és vizuális elemet tartalmazó történelmi forrásanyag nagyban elősegítheti a helyzet és a szereplők mélyebb megértését. Ezt még motiválóbbá lehet tenni, ha csapatmunkában, a rendelkezésre álló információk kikeresésével és egymáshoz illesztésével kell a diákoknak kinyomozniuk egy történelmi szereplő karakterét.⁵⁴

Kojanitz László: A történelmi empátia fejlesztése

3. ábra: Szabó Márta középiskolásoknak készített vizuális rendezője Szeles Erika alakjának empátiikus felidezéséhez



A történelmi empátiás képességek fejlesztésére és ellenőrzésére használni lehet kitalált szereplőket és történeteket is, amelyek valóságos élettörténetek alapján is készülhetnek. Ezek a már megismert történelmi eseményekhez kapcsolódva olyan döntési helyzeteket mutathatnak be, amelyekkel az akkori embereknek valóban szembe kellett nézniük. Például, hogy valaki kivándoroljon-e Amerikába, megtagadja-e a fegyveres szolgálatot, belépjen-e náci pártba, elbújtasson-e egy üldözöttet, adja-e be a földjét a téeszbe. Mindazok alapján, ami a történet részleteiből kiderül, a tanulóknak kell megvitatni, hogyan is fog végül dönteni a főszereplő. Fontos, hogy a feladat alapjául szolgáló történet kellően érzékeltetni tudja, hogy egy akkor és ott meghozott döntésben mennyire sokféle egymással ellentétes tényező és motiváció játszott egyszerre szerepet a különféle élethelyzetekben lévő emberek esetében. Az a jó, ha nincs is egyértelműen jó megoldása az ilyen feladatoknak. Az a fontos, hogy a diákok, felismerve a bemutatott szituáció ellentmondásosságát, a szereplő helyzetébe képzelve magukat gondolják végig, hogyan is fog a főhős dönteni és miért. Egy-egy ilyen eset megbeszélése során a korszakról szerzett háttértudás és a történelmi empátiás képesség

egyenként fontos szerepet kap. A tanulók képességét mérő kutatásokban is használnak ilyen típusú feladatokat. Ezekben kész válaszlehetőségekről kell a diákoknak eldönteniük, hogy azokat mennyire találják megfelelőnek a szereplő helyzetének mérlegelése alapján.⁵⁵

A történelmi megismerést is torzíthatják az előítéletek. A történelmi empátiának ezek felismerésében és leépítésében is közvetlen szerepe lehet. Erre utalt Bill Bullard: „*A vélemény az emberi tudás legalacsonyabb formája. Nem igényel elszámoltathatóságot, sem megértést. A tudás legmagasabb formája az empátia, ami azt igényli tőlünk, hogy hátralépünk az egónktól, és a másik világába lépünk.*”⁵⁶

Az *oral history* viszonylag friss eszköze a történetírásnak és a történelemtanításnak is. Az oktatásban kezdettől fogva szorosán összekapcsolódik a történelmi empátia felkeltésének a szándékával is. A mi régióinkban legtöbbször a holokauszt-túlélőknek és a kommunista időszak alatt meghurcoltaknak a visszaemlékezései kapnak szerepet az ilyen jellegű történelemórákon. A tanulókból ezek a traumatikus történetek együttérzést váltanak ki, s ez pedagógiai szempontból nagyon is fontos. Ugyanakkor azt is értenünk kell, hogy amikor a diákok együtt éreznek másokkal, ez azt jelenti, hogy sajnálatot és részvétet éreznek irántuk, de nem azt, hogy megértik őket.⁵⁷ Az együttérzés tehát önmagában nem tekinthető még valódi történelmi empátiának, de erős ösztönzést adhat hozzá. A tapasztalatok szerint, amikor diákok érzelmi kapcsolatot alakítottak ki például egy hozzájuk ellátogató holokauszt túlélővel, ez fokozza kognitív megértésüket. A törődés, az érzelmi odafordulás sok esetben a történelmi érdeklődés és a történelmi kutatások legerősebb motiváló ereje. A videón vagy szövegesen felhasznált visszaemlékezések közvetlen segítséget adnak az interjúalany élettörténetének megértéséhez. Az ezt kiegészítő egyéb források, fényképek, dokumentumok pedig lehetővé teszik az egyéni tapasztalatok és elbeszélések történelmi kontextusba helyezését és kritikai feldolgozását.⁵⁸

A történelmi empátia szerepe és jelentősége

Ha az empátia az egészséges emberi kapcsolatok sarokköve, a történelmi empátia az egészséges történelmi tudaté. E nélkül nem tudunk sem racionális, sem emocionális kapcsolatot teremteni a múlt és a jelen között. A történelmi empátia révén tudunk olyan magyarázatokat készíteni, amelyek értelmet adnak a múltban élt emberek tetteinek és a világról alkotott gondolatainak. Ehhez meg kell próbálnunk a korabeli emberek perspektívájából is rekonstruálni a történéseket. A történelmi megismerés elképzelhetetlen e nélkül, hiszen a korábbi korszakok világképe, a hajdani emberek cselekedeteit meghatározó lehetőségek és korlátok mindig eltértek egymástól és persze a jelentől is. Ezért csak e különbségek tudatosításával és figyelembevételével lehet helyes képet alkotni róluk. Az empátia a történelmi gondolkodás alapvető eleme, amely a kontextuson belüli mélyebb megértést eredményezi.

A különböző korszakok összehasonlítása és különösen a történelmi beleélésen alapuló szerepjátékok motiválni szokták a diákokat is, így a legtöbb tanár használja is alkalmanként ezeket a feladattípusokat. A történelmi empátia valódi elmélyítése azonban ugyanolyan folyamatos és tudatos tanári munkát igényel, mint a történelmi gondolkodás egyéb összetevőinek fejlesztése. Vagyis érdemes a történelmi empátiát is *értelmező kulcsfogalomnak* (second-order concept) tekinteni.⁵⁹ A cselekvések, tettek és a társadalmi intézmények mögött meghúzódó eszmék, hiedelmek és értékek magyarázataként.⁶⁰

IRODALOM

- ASHBY, Rosalyn – LEE Peter (1987): "Children's Concepts of Empathy and Understanding in History." *The History Curriculum for Teachers*, edited by C. Portal, 62-88. London: Falmer.
- BARTON, Keith C. – LEVSTIK, Linda S. (2004): *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, New Jersey – London. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781410610508/teaching-history-common-good-keith-barton-linda-levstik> (Letöltés: 2024. márc. 20.)
- BARTON, Keith C. (1996): *Did the Evil Just Run Out of Justice? Historical Perspective Taking Among Elementary Students*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- BERTI, Anna Emilia – BALDIN, Isabella – TONEATTI, Laura (2009). Empathy in History. Understanding a Past Institution (Ordeal) in Children and Young Adults When Description and Rationale Are Provided. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 34. no. 4. 278-288. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.06.002>
- BOXTEL, Carla van – DRIE, Jannet van (2012). "That's in the time of the Romans!" knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction*, vol. 30. no. 2. 113–145. <https://doi.org/10.1080/07370008.2012.661813>
- BROOKS, Sarah (2011): Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom. *Theory and Research in Social Education*, vol. 39. no. 2. 166-202. <https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473452>
- BULLARD, Bill (2007): "San Francisco University High School Commencement Address." Speech.
- COLLINGWOOD, Robin G. (1935) *The Historical Imagination*. Clarendon Press Oxford.
- DÁRDAI Ágnes (2002): Történelemdidaktika és a kontroverzív történelemtanítás. In: *Történelem – tanítás – módszertan. Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére*. Szerk.: NAGY Péter Tibor és VARGYAI Gyula. Országos Pedagógia Könyvtár és Múzeum, Budapest. <https://lib.pte.hu/sites/docs/polc/documents/F-Dardai-Agnes-Tortenelmi-megismeres-tortenelmi-gondolkodas-i-ii-ELTE-BTK-Pecs-2006/html/index.html> (Letöltés: 2024. márc. 24.)
- DAVIS Jr., O. L. (2001): "In Pursuit of Historical Empathy." In: *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, edited by DAVIS Jr., O. L. – YEAGER, E. A. – FOSTER, S. J. 1-12. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- DAVISON, Martyn (2014) Developing an Historical Empathy Pathway with New Zealand Secondary School Students. November 2014 *History Education Research Journal*, vol. 12. no. 2. 5-2. DOI:[10.18546/HERJ.12.2.02](https://doi.org/10.18546/HERJ.12.2.02)
- DE LEUR, Tessa – BOXTEL, Carla van – WILSCHUT, Arie (2017): 'I Saw Angry People and Broken Statues': Historical Empathy in Secondary History Education. Published online: 21 Feb. 331-352. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1291902>
- DOWNEY, Matthew T. (1995): "Perspective Taking and Historical Thinking: Doing History in a Fifth-Grade Classroom," paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Kojanitz László: A történelmi empátia fejlesztése

- EISENBERG, Nancy (2000). Empathy. In: KAZDIN, Alan, E. (Ed.), *Encyclopedia of psychology*. Vol. 3. Washington, D.C. 179-182.
- ENDACOTT, Jason L. – BROOKS, Sarah (2013): An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. Emerald Publishing. March 2013 *Social Studies Research and Practice*, vol. 8. no. 1. 44. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>
- ENDACOTT, Jason L. – STURTZ, John (2015) Historical Empathy and Pedagogical Reasoning. *Journal of Social Studies Research*, vol. 39. no. 1. January, 1-16. DOI: 10.1016/j.jssr.2014.05.003
- ENDACOTT, Jason L. (2010): Reconsidering affective engagement in historical empathy. *Theory and Research in Social Education*, vol. 38. no. 1. 6-49.
- EPLEY, Nicholas – KEYSAR, Boaz Van – BOVEN, Leaf – GILOVICH, Thomas (2004): Perspective taking as egocentric anchoring and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 87. no. 3. 327-339. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.3.327>
- FEDELES Tamás: Miklós király és Lőrinc herceg – Az utolsó két Újlaki vázlatos pályaképe. In: *Személyiség és történelem – A történelmi személyiség. A történeti életrajz módszertani kérdései*. Szerk. VONYÓ József. Magyar Történelmi Társulat – Kronosz Kiadó – Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltára, Pécs – Budapest.
- FOSTER, Stuart J. (2001): Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts. In: DAVIS Jr., O. L. – YEAGER, Elizabeth A. – FOSTER Stuart J. (Eds.): *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers Inc. 167-179.
- HUIJGEN, Tim – BOXTEL, Carla van – GRIFT, Wim van de – HOLTHUIS, Paul (2017): Toward Historical Perspective Taking: Students' Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past. *Theory and Research in Social Education*, vol. 45. no. 1. 110-144. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1208597>
- KITSON, Alison – HUSBANDS, Chris – STEWARD, Susan (2011): *Teaching and Learning History 11–18 - Understanding the past*. Open University Press.
- KNIGHT, Peter (1990): A study of teaching and children's understanding of people in the past. *Research in Education*, vol. 44. no. 1. <https://doi.org/10.1177/0034523790044001>
- KOHLMEIER, Jada (2006): "Couldn't she just leave?": The relationship between consistently using class discussions and the development of historical empathy in a 9th grade world history course. *Theory and Research in Social Education*, vol. 34. no. 1. 34-57.
- KOJANITZ László (2013): A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra* 13. évf. 2. sz. 28-47. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00173/pdf/EPA00011_iskolakultura_2013_2_028-047.pdf (Letöltés: 2024. márc. 14.)
- KOJANITZ László (2020): A történelmi interpretáció és az oral history az oktatásban. *Belvedere*. Meridionale vol. 32. no. 4. 16–33. http://www.belvedere-meridionale.hu/wp-content/uploads/2020/04/02_Kojanitz_2020_04.pdf (Letöltés: 2024. márc. 14.)
- KOJANITZ László (2020): Az értelmező kulcsfogalmak tanítása és tanulása I. Okok. *Történelemtanítás (LV.) Új folyam XI.* 3-4. sz. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2020/11/kojanitz-laszlo-az-ertelmezo-kulcsfogalmak-tanitasa-es-tanulasa-i-11-03-04/> (Letöltés: 2024. márc. 14.)
- KRUEGER, Joachim – CLEMENT, Russel W. (1994): The truly false consensus effect: An ineradicable and egocentric bias in social perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 67. no. 4. 596–610. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.4.596>

Kojanitz László: A történelmi empátia fejlesztése

- LEE, Peter – ASHBY, Roselyn (2001): Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. In: *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. In: DAVIS, Jr. O. L. – YEAGER, Elizabeth Anne – FOSTER, Stuart. J. (Eds.): Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers Inc. 21-50.
- LEE, Peter – DICKINSON, Alaric – ASHBY, Rosalyn (1997): „Just another emperor”: Understanding action in the past. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 233–244. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(97\)89731-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(97)89731-5)
- LEE, Peter (2004): 'Walking Backwards into Tomorrow:' Historical Consciousness and Understanding History. January 2004 *History Education Research Journal*, vol. 4. no. 2. <http://dx.doi.org/10.18546/HERJ.10.2.07>
- LÉVESQUE, Stéphane (2008): *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-first Century*. University of Toronto Press.
- LEVSTIK, Linda S. (2001): Crossing the Empty Spaces: Perspective Taking in New Zealand Adolescents' Understanding of National History. In: *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. DAVIS JR., O. L. – YEAGER, Elizabeth Anne – FOSTER, Stuart J. (Eds.): Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers Inc. 69-96.
- MATTHEWS, Jolie Christine (2018): A past that never was: historical poaching in Game of Thrones fans' Tumblr practices. *Popular Communication*, vol. 16. no. 3. 225–242. <https://doi.org/10.1080/15405702.2018.1453070>
- MATTHEWS, Jolie Christine (2022): Historical perspective taking and the self in online community discussions, *Discourse Processes*, vol. 59. no. 2. March, <https://doi.org/10.1080/0163853X.2022.2041153>
- NILSEN, Adam P. (2016). Navigating windows into past human minds: A framework of shifting selves in historical perspective taking. *Journal of the Learning Sciences*, vol. 25. no. 3. 372–410. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1160830>
- PORTAL, Christopher (1987): "Empathy as an Objective for History Teaching." In: *The History of Curriculum for Teachers*, ed. Christopher Portal London: Palmer Press, 83-133.
- RILEY, Karen L. (1998): Historical empathy and the holocaust: Theory into practice. *International Journal of Social Education*, vol. 13. no. 1. 32–42.
- ROGERS, Peter J. (1979): *The New History: Theory Into Practice*. Historical Association
- ROYZMAN, Edward B. – CASSIDY, Kimberly Wright – BARON, Jonathan (2003). "I know, you know": Epistemic egocentrism in children and adults. *Review of General Psychology*, vol. 7. no. 1. 38. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.7.1.38>
- SAVENIJE, Geerte M. (2014): *Sensitive history under negotiation. Pupils' historical imagination and attribution of significance while engaged in heritage projects*. Unpublished PhD Dissertation, Erasmus University Rotterdam, The Netherlands. ISBN/EAN: 978-94-6108-722-5.
- SEIXAS, Peter – PECK, Clara (2004): Teaching historical thinking. In: SEARS, Allen – WRIGHT, Ian (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press, 109-117.
- SEIXAS, Peter (1994): Confronting the moral frames of popular film: Young people respond to historical revisionism. *American Journal of Education*, vol. 102. no. 3. 261–285. <https://doi.org/10.1086/444070>
- SEWELL JR., William H. (2005): *Logics of History – Social: Theory and Social Transformation*. University of Chicago Press, 10. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226749198.001.0001>

Kojanitz László: A történelmi empátia fejlesztése

- SHEMILT, D. (1984): "Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom." In: *Learning History*. DICKINSON, A. K. – LEE, P. J. – ROGERS, P. J. (Eds.): London: Heinemann.
- STODDARD, Jeremy (2008): Attempting to understand the lives of others: Film as a tool for developing historical empathy. In MARCUS, Alan S. (Ed.) *Celluloid blackboard: Teaching history with film*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 187-214.
- SZABÓ Márta Mária (2023): „Budapesti helyszínelők”: a mystery módszer adaptálása In: Korszerű történelemoktatás – Új utak és megoldások. Szerk. KOJANITZ László. Belvedere Meridionale, Szeged 189-199.
- THORNTON, Stephen J. – BARTON, Keith C. (2010): Can History Stand Alone? Drawbacks and Blind Spots of a "Disciplinary" Curriculum. *Teachers College Record*, vol. 112, no. 9. September, 2471–2495.
- VAJDA Barnabás (2008): Példa a forrásalapú, empátikus és multiperspektivikus tanulói foglalkoztatásra. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. évf. 11-12. sz. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/pelda-a-forras-alapu-empatikus-es-multiperspektivikus-tanuloi-foglalkoztatásra> (Letöltés: 2024. márc. 24.)
- VAN BOXTEL, Carla – DE LEUR, Tessa – WILSCHUT, Arie (2015): 'Just Imagine ...': Students' Perspectives on Empathy Tasks in Secondary History Education. *Research Journal*, vol. 13. no. 1. November, 69-84. <http://dx.doi.org/10.18546/HERJ.13.1.07>
- VANSLEDRIGHT, B. A. (2001) "From Emphatic Regard to Self Understanding: Im/Positionality, Empathy, and Historical Contextualization." In: *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, ed. Davis, O. L. – Yeager, Elizabeth A. – Foster, Stuart J. (Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2001), 55.
- VANSLEDRIGHT, Bruce A. (2001): From Emphatic Regard to Self-Understanding: Im/positionality, Empathy, and Historical Contextualization. In: *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, DAVIS, Jr. O. L. – YEAGER, E. A. – FOSTER, Stuart J. (Eds.): Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers Inc. 51-68.
- WINEBURG, Sam – MOSBORG, Susan – PORAT, Dan – DUNCAN, Ariel (2007): Forrest Gump and the Future of Teaching the Past. *Phi Delta Kappan*, vol. 89. no. 3. 16. <https://doi.org/10.1177/003172170708900305>
- WINEBURG, Sam (2001): *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past (Critical Perspectives on The Past)*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- WINEBURG, Sam S. (1998): Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, vol. 22, no. 3. 319–346. https://doi.org/10.1207/s15516709cog2203_3
- YILMAZ, Kaya (2007): Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. *The History Teacher*, Vol. 40, No. 3. May, 331-337.

ABSTRACT

Kojanitz, László

Developing Historical Empathy

As a result of human evolution, we all have a tendency for empathy. We have the natural ability to temporarily put ourselves in the position of others, to understand their feelings and perspectives. In this way, we can try to see the situation through their eyes and can be able to think with their heads, to a certain degree. However, this is only a potential facility. According to some research, more and more people don't use empathy and even lack any internal impulse for empathy. This can be a source of increasing mistrust between people and escalating conflict. From the perspective of developing historical empathy, these circumstances pose both a challenge and an opportunity. One must anticipate that students are at various levels with regard to empathy, too. However, it may be the case for many that learning history may provide an incentive and an enjoyable experience for using empathy in everyday life, too.

JEGYZETEK

- ¹ DOWNEY, Matthew T. (1995): "Perspective Taking and Historical Thinking: Doing History in a Fifth-Grade Classroom," paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco; HUIJGEN, Tim – BOXTEL, Carla van – GRIFF, Wim van de – HOLTHUIS, Paul (2017): Toward Historical Perspective Taking: Students' Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past. *Theory and Research in Social Education*, vol. 45. no. 1. 110-144. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1208597>; LEVSTIK, Linda S. (2001): Crossing the Empty Spaces: Perspective Taking in New Zealand Adolescents' Understanding of National History. In: *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. DAVIS JR., O. L. – YEAGER, Elizabeth Anne – FOSTER, Stuart J. (Eds.): Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers Inc. 69-96.
- ² BARTON, Keith C. – LEVSTIK, Linda S. (2004): *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, New Jersey – London. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781410610508/teaching-history-common-good-keith-barton-linda-levstik> (Letöltés: 2024. márc. 20.)
- ³ LEE, Peter – ASHBY, Roselyn (2001): Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. In: *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. In: DAVIS, Jr. O. L. – YEAGER, Elizabeth Anne – FOSTER, Stuart. J. (Eds.): Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers Inc. 21-50.
- ⁴ BARTON – LEVSTIK (2004) 208.
- ⁵ LEE – ASHBY (2001); SEIXAS, Peter – PECK, Clara (2004): Teaching historical thinking. In: SEARS, Allen – WRIGHT, Ian (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press, 109-117. (A tanulmányban szereplő, eredetileg angol nyelvű idézetek magyar nyelvre fordítását a tanulmány szerzője végezte el.)
- ⁶ FOSTER, Stuart J. (2001): Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts. In: DAVIS Jr., O. L. – YEAGER, Elizabeth A. – FOSTER Stuart J. (Eds.): *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers Inc. 167-179.
- ⁷ ENDACOTT, Jason L. – BROOKS, Sarah (2013): An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. Emerald Publishing. *Social Studies Research and Practice*, vol. 8. no. 1. March, 44. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>
- ⁸ BROOKS, Sarah (2011): Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom. *Theory and Research in Social Education*, vol. 39. no. 2. 166-202. <https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473452>; ENDACOTT, Jason L. (2010): Reconsidering affective engagement in historical empathy. *Theory and Research in Social Education*, vol. 38. no. 1. 6-49.; KOHLMEIER, Jada (2006): "Couldn't she just leave?": The relationship between consistently using class discussions and the development of historical empathy in a 9th grade world history course. *Theory and Research in Social Education*, vol. 34. no. 1. 34-57.; STODDARD, Jeremy (2008): Attempting to understand the lives of others: Film

- as a tool for developing historical empathy. In MARCUS, Alan S. (Ed.) *Celluloid blackboard: Teaching history with film*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 187-214.
- ⁹ ENDACOTT – BROOKS (2013) 41.
- ¹⁰ FEDELES Tamás: Miklós király és Lőrinc herceg – Az utolsó két Újlaki vázlatos pályaképe. In: *Személyiség és történelem – A történelmi személyiség. A történelmi életrajz módszertani kérdései*. Szerk. VONYÓ József. Magyar Történelmi Társulat – Kronosz Kiadó – Állambiztonsági Szolgálatok Történelmi Levéltára, Pécs – Budapest, 140.
- ¹¹ LEE – ASHBY (2001) 25.
- ¹² SEWELL JR., William H. (2005): *Logics of History – Social: Theory and Social Transformation*. University of Chicago Press, 10. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226749198.001.0001>
- ¹³ BARTON, Keith C. (1996): *Did the Evil Just Run Out of Justice? Historical Perspective Taking Among Elementary Students*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- ¹⁴ KITSON, Alison – HUSBANDS, Chris – STEWARD, Susan (2011): *Teaching and Learning History 11–18 - Understanding the past*. Open University Press; RILEY, Karen L. (1998): Historical empathy and the holocaust: Theory into practice. *International Journal of Social Education*, vol. 13. no. 1. 32–42.; WINEBURG, Sam S. (1998): Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, vol. 22, no. 3. 319–346. https://doi.org/10.1207/s15516709cog2203_3
- ¹⁵ BROOKS (2011); ENDACOTT – BROOKS (2013); KOHLMEIER (2006); COLLINGWOOD, Robin G. (1935) *The Historical Imagination*. Clarendon Press Oxford.
- ¹⁶ LÉVESQUE, Stéphane (2008): *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-first Century*. University of Toronto Press.
- ¹⁷ YILMAZ, Kaya (2007): Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. *The History Teacher*, Vol. 40, No. 3. May, 331.
- ¹⁸ SHEMILT, D. (1984): "Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom." In: *Learning History*. DICKINSON, A. K. – LEE, P. J. – ROGERS, P. J. (Eds.): London: Heinemann, 43.
- ¹⁹ LÉVESQUE (2008) 153.
- ²⁰ KRUEGER, Joachim – CLEMENT, Russel W. (1994): The truly false consensus effect: An ineradicable and egocentric bias in social perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 67. no. 4. 596–610. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.4.596>; ROYZMAN, Edward B. – CASSIDY, Kimberly Wright – BARON, Jonathan (2003). "I know, you know": Epistemic egocentrism in children and adults. *Review of General Psychology*, vol. 7. no. 1. 38. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.7.1.38>
- ²¹ EPLEY, Nicholas – KEYSAR, Boaz Van – BOVEN, Leaf – GILOVICH, Thomas (2004): Perspective taking as egocentric anchoring and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 87. no. 3. 328. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.3.327>
- ²² ROGERS, Peter J. (1979): *The New History: Theory Into Practice*. Historical Association.
- ²³ VANSLEDRIGHT, Bruce A. (2001): From Emphatic Regard to Self-Understanding: Im/positionality, Empathy, and Historical Contextualization. In: *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, DAVIS, Jr. O. L. – YEAGER, E. A. – FOSTER, Stuart J. (Eds.): Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers Inc. 55.
- ²⁴ DÁRDAI Ágnes (2002): Történelemdidaktika és a kontroverzív történelemtanítás. In: *Történelem – tanítás – módszertan. Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére*. Szerk.: NAGY Péter Tibor és VARGYAI Gyula. Országos Pedagógia Könyvtár és Múzeum, Budapest. <https://lib.pte.hu/sites/docs/polc/documents/F-Dardai-Agnes-Tortenelemi-megismeres-tortenelemi-gondolkodas-i-ii-ELTE-BTK-Pecs-2006/html/index.html> (Letöltés: 2024. márc. 24.)
- ²⁵ BARTON – LEVSTIK (2004) 210-221.
- ²⁶ LEE – ASHBY (2001) 25.
- ²⁷ SHEMILT (1984) 39-84.
- ²⁸ MATTHEWS, Jolie Christine (2018): A past that never was: historical poaching in Game of Thrones fans' Tumblr practices. *Popular Communication*, vol. 16. no. 3. 225–242. <https://doi.org/10.1080/15405702.2018.1453070>; SEIXAS, Peter (1994): Confronting the moral frames of popular film: Young people respond to historical revisionism. *American Journal of Education*, vol. 102. no. 3. 261–285. <https://doi.org/10.1086/444070>; WINEBURG, Sam – MOSBORG, Susan – PORAT, Dan – DUNCAN, Ariel (2007): Forrest Gump and the Future of Teaching the Past. *Phi Delta Kappan*, vol. 89. no. 3. 16. <https://doi.org/10.1177/003172170708900305>
- ²⁹ THORNTON, Stephen J. – BARTON, Keith C. (2010): Can History Stand Alone? Drawbacks and Blind Spots of a "Disciplinary" Curriculum. *Teachers College Record*, Vol. 112, no. 9. September 2010. 2485.
- ³⁰ BARTON – LEVSTIK (2004) 218.
- ³¹ ASHBY, Rosalyn – LEE Peter (1987): Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. In: *The History Curriculum for Teachers*. London: Falmer, 62-88.
- ³² LEE, Peter – DICKINSON, Alaric – ASHBY, Rosalyn (1997): „Just another emperor”: Understanding action in the past. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 233–244. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(97\)89731-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(97)89731-5)
- ³³ LÉVESQUE (2008) 142.
- ³⁴ ENDACOTT – BROOKS (2013) 43.
- ³⁵ BERTI, Anna Emilia – BALDIN, Isabella – TONEATTI, Laura (2009). Empathy in History. Understanding a Past Institution (Ordeal) in Children and Young Adults When Description and Rationale Are Provided. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 34. no. 4. 278-288. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.06.002>
- ³⁶ ENDACOTT (2010) 7.

- ³⁷ MATTHEWS, Jolie Christine (2022): Historical perspective taking and the self in online community discussions, *Discourse Processes*, vol. 59. no. 2. March, <https://doi.org/10.1080/0163853X.2022.2041153>
- ³⁸ KNIGHT, Peter (1990): A study of teaching and children's understanding of people in the past. *Research in Education*, vol. 44. no. 1. <https://doi.org/10.1177/0034523790044001>
- ³⁹ YILMAZ (2007) 333.
- ⁴⁰ BOXTEL, Carla van – DRIE, Jannet van (2012). "That's in the time of the Romans!" knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction*, vol. 30. no. 2. 113–145. <https://doi.org/10.1080/07370008.2012.661813>
- ⁴¹ A foglalkozásról készült film az interneten megtekinthető bárki számára: <http://87.229.72.137/1956/csoportfoglalkozas.mp4> (Letöltés: 2024. márc. 14.)
- ⁴² PORTAL, Christopher (1987): Empathy as an Objective for History Teaching. In: PORTAL, Christopher (ed.): *The History of Curriculum for Teachers*. London: Palmer Press, 83-133.
- ⁴³ ENDACOTT – BROOKS (2013) 46.
- ⁴⁴ BARTON – LEVSTIK (2004) 228.
- ⁴⁵ FOSTER (2001) 175.
- ⁴⁶ VAJDA Barnabás (2008): Példa a forrásalapú, empátikus és multiperspektivikus tanulói foglalkoztatásra. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. évf. 11-12. sz. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/pelda-a-forras-alapu-empatikus-es-multiperspektivikus-tanuloi-foglalkoztatásra> (Letöltés: 2024. márc. 24.)
- ⁴⁷ HUIJGEN – BOXTEL – GRIFT – HOLTHUIS (2017) 113.
- ⁴⁸ BROOKS (2011) 183.
- ⁴⁹ WINEBURG, Sam (2001): *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past (Critical Perspectives on The Past)*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- ⁵⁰ DE LEUR, Tessa – BOXTEL, Carla van – WILSCHUT, Arie (2017): 'I Saw Angry People and Broken Statues': Historical Empathy in Secondary History Education. Published online: 21 Feb 2017. 331-352. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1291902>
- ⁵¹ NILSEN, Adam P. (2016). Navigating windows into past human minds: A framework of shifting selves in historical perspective taking. *Journal of the Learning Sciences*, vol. 25. no. 3. 372–410. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1160830>
- ⁵² VAN BOXTEL, Carla – DE LEUR, Tessa – WILSCHUT, Arie (2015): 'Just Imagine ...': Students' Perspectives on Empathy Tasks in Secondary History Education. *Research Journal*, vol. 13. no. 1. November 2015. 69-84. DOI: 10.18546/HERJ.13.1.07
- ⁵³ SAVENIJE, Geerte M. (2014): *Sensitive history under negotiation. Pupils' historical imagination and attribution of significance while engaged in heritage projects*. Unpublished PhD Dissertation, Erasmus University Rotterdam, The Netherlands. ISBN/EAN: 978-94-6108-722-5.
- ⁵⁴ SZABÓ Márta Mária (2023): „Budapesti helyszínelők”: a mystery módszer adaptálása In: Korszerű történelemoktatás – Új utak és megoldások. Szerk. KOJANITZ László. Belvedere Meridionale, Szeged, 189-199.
- ⁵⁵ HUIJGEN – BOXTEL – GRIFT – HOLTHUIS (2017) 117-119.
- ⁵⁶ BULLARD, Bill (2007): “San Francisco University High School Commencement Address.” Speech.
- ⁵⁷ EISENBERG, Nancy (2000). Empathy. In: KAZDIN, Alan, E. (Ed.), *Encyclopedia of psychology*. Vol. 3. Washington, D.C. 179-182.
- ⁵⁸ KOJANITZ László (2020): Az értelmező kulcsfogalmak tanítása és tanulása I. Okok. *Történelemtanítás (LV.) Új folyam XI*. 3-4. sz. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2020/11/kojanitz-laszlo-az-ertelmezo-kulcsfogalmak-tanitasa-es-tanulasa-i-11-03-04/> (Letöltés: 2024. márc. 14.)
- ⁵⁹ KOJANITZ László (2013): A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra* 13. évf. 2. sz. 28-47. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00173/pdf/EPA00011_iskolakultura_2013_2_028-047.pdf (Letöltés: 2024. márc. 14.); KOJANITZ László (2020): A történelmi interpretáció és az oral history az oktatásban. *Belvedere Meridionale* vol. 32. no. 4. 16–33.
- ⁶⁰ LEE, Peter (2004): 'Walking Backwards into Tomorrow:' Historical Consciousness and Understanding History. January 2004 *History Education Research Journal*, vol. 4. no. 2. DOI:10.18546/HERJ.10.2.07