

A NARRATÍV KÉSZSÉG FEJLŐDÉSE ÉS SZEREPE A TÖRTÉNELEMTANÍTÁSBAN

Kinyó László

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

Napjainkig viszonylag kevés olyan jellegű pedagógiai kutatást végeztek Magyarországon, melyek célul tűzték ki a humán tárgyak elsajátításához szükséges készségek és képességek feltárását, illetve e tantárgyak készség- és képességfejlesztésben betöltött szerepének vizsgálatát. A humán tárgyak területén – beleértve a történelmet is – nem halmozódott fel annyi tesztszerkesztési és mérési tapasztalat, mint a természettudományokban. A mérési-értékelési kultúra fejlesztésének szükségességét, valamint a humán diszciplínák elsajátítását megalapozó képességek és készségek feltárása érdekében zajló elmélyült kutatások igényét magyarországi oktatáskutatók is megfogalmazták (*Kárpáti, Molnár és Csapó, 2002*).

A narratív készség (*narrative skill*) sajátosságai tanulmányozásának időszerűségét mutatja az a tény, hogy a narratívák (elbeszélő szövegek) megismerésben betöltött szerepének kutatása a nemzetközi pszichológiai szakirodalomban több évtizedes múltra tekint vissza, ugyanakkor a hazai pedagógiai szakirodalomban szembetűnő a hiánya azoknak a kutatásoknak, amelyek a narratívák felhasználásának lehetőségeit vizsgálják a társadalomtudományok tanításában, a gondolkodási képességek fejlesztésében, valamint a nemzeti identitás formálásában. A narratívák, nemzeti azonosságtudat és történelemtanítás kérdéskörében például csupán egyetlen, *Szebenyi és Vass (2002)* nevéhez fűződő empirikus kutatás eredményeire hagyatkozhatunk.

A tanulmány célja kettős. Egyrészt áttekintést ad arról, hogy az identitás kialakulását és fejlődését segítő narratív készség milyen fejlődési szakaszokon megy keresztül, illetve melyek a strukturális elemei, másrészt egy konkrét tantárgy, a történelemtanítás keretein belül feltárja a készség fejlesztésének és további kutatásának lehetőségeit (1) a narratív szemléletmód keretei között, illetve (2) a kognitív pszichológia narratív szövegekkel kapcsolatos emlékezetvizsgálati eredményeinek figyelembevételével.

A narratívum mint az emberi megismerési módok egyike

Az 1970-es évektől kezdve a társadalom- és humán tudományok területén egyre erőteljesebben fogalmazódott meg az a felismerés, hogy a társas tudást valamiféle természetes logikára emlékeztető narrativitás jellemzi. Ez a gondolat egyrészt kiváló táptalajnak bi-

zonyult a kognitív pszichológia narrációkutatásainak megindulásához, másrészt kiindulópontját jelenthette egy narratív központú filozófiai és pszichológiai elmélet megszületésének.

A narratív szemléletmód fő képviselője, *Jerome Bruner* (1986) a konkrét, mindennapi életben használható tárgyakból álló világ helyett a szociálisan megkonstruált világ koncepciójából indul ki, ezért filozófiájának gyökerei a konstruktivizmushoz, s azon belül is a szociálkonstruktivizmushoz nyúlnak vissza. Munkássága nagymértékben hozzájárult ahhoz, hogy a narratív szemléletmód meghatározó irányzattá váljon a társadalomtudományokban, hiszen nemcsak a narratívum fogalom hatókörét tágította ki, hanem egyenesen a megismerési módok egyik típusaként kezelte. *Bruner* különbséget tett az emberi megismerés két formája között, melyek különböző módon szervezik tapasztalatainkat, és különféleképpen képezik le a valóságot is.

A *paradigmatikus* vagy logikai-tudományos mód elvont fogalmakkal dolgozik, az igazságot kívánja megalkotni szigorú logikai szabályok és tapasztalati bizonyítékok felhasználásával. A másik gondolkodási forma a *narratív*, elbeszélő mód nem az igazság, hanem az élethűség kialakítására törekszik, szerveződésének középpontjában tehát a humán jellegű szándékok és tettek állnak. A paradigmaticus és narratív megközelítés közötti különbséget *Bruner* az *akkor* szócska kétféle funkciójával példázza, amely különböző funkciót tölt be a „Ha x, akkor y” formában megfogalmazott logikai állításban és a „A király meghalt, és akkor a királyné is meghalt” narratív idézetben. Míg az első esetben logikai állítással állunk szemben, a második esetben az *akkor* szócska két esemény közötti konkrét kapcsolatot jelöl, amely lehet gyász, öngyilkosság, vagy akár merénylet is.

Az események közötti kapcsolatok felderítéséhez hasonló, bár jelentősen behatárolt értelmezési lehetőséggel bíró példát hoz *Rumelhart* és *Norman*: „John tudta, hogy felesége operációja igen sokba fog kerülni. Azonban Harry bácsira mindig lehetett számítani ... elővette és fellapozta a telefonkönyvet.” (*Rumelhart* és *Norman*, 1985 idézi *Baddeley*, 2001). Akik ezt az idézetet olvassák, biztosak lehetnek benne, hogy John azért hívta fel Harry bácsit, hogy pénzt kérjen kölcsön a felesége műtétjére. Az idézett két példa azt szemlélteti, hogy a narratív gondolkodás az eseményeknek jelentést, értelmet tulajdonít, vagyis a „koherencia megteremtésére” törekszik.

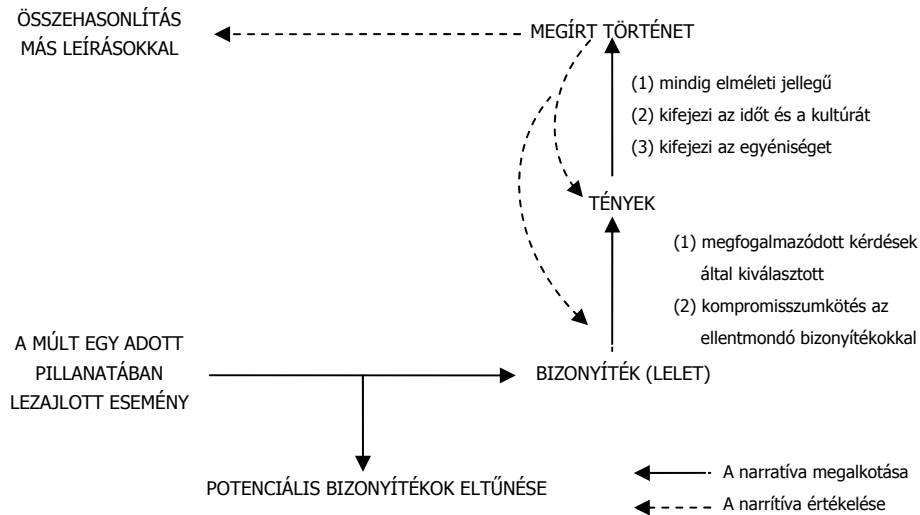
Schank és *Abelson* a történetek kognitív konstrukciójával foglalkoznak, s nyíltan előnyben részesítik a bruneri értelemben vett narratív megközelítést, amikor szinte mindenfajta tudást a történetmondásból- és megértésből származtatnak. Kimondják, hogy „lényegében minden emberi tudás a múlt tapasztalatainak ismeretében szerkesztett történeteken alapul”, illetve „új élményeinket a régi történetek fényében értelmezzük” (*Schank* és *Abelson* 1995 idézi *László*, 1999a).

McKeough és *Genereux* (2003) is amellett érvel, hogy a narratív gondolkodás az emberi kogníció elsődleges formája. Ez a szemléletmód ugyanis a szociális megismerés alapjául szolgál azáltal, hogy tájékoztatást nyújt az emberi viselkedés okairól és következményeiről, illetve a minket körülvevő környezet eseményeiről.

A történelmi narratívák keletkezése

A narratív paradigma az elbeszélő műfajokat minden történelmi korszakban, helyszínen és társadalomban jelenlévő emberi kommunikatív megnyilvánulásként értelmezi, ezért a műfajok megnyilvánulási formái széles skálát foghatnak át: átlagemberek által mondott történeteket, szépirodalmi elbeszélő műfajokat, de egyes tudományok (pl.: történelem, néprajz, szociológia és pszichológia) sem létezhetnek narratív elemek nélkül (László, 2005). A történelemtudományra leszűkített narratív műfajoknak három időben egymást követő formája ismert: az annales, a krónika és a történelmi szöveg. Az annales egyetlen rendezőelve az időbeliség, amelyben egy év legfontosabbnak ítélt eseményei bázikus formában, tényszerű adatként, időrendben kerülnek feljegyzésre, de az egyes események között semmiféle kapcsolat nem létesül. A krónika – az annalesszel ellentétben már rendelkezik az elbeszélés bizonyos sajátosságaival – az eseményekről időbeli sorrendben számol be, de a fontosság szempontjából nem tesz különbséget az egyes események között, az olvasóra bízva az események közti lehetséges kapcsolatok, összefüggések feltárását. A krónika és a történelmi szövegek közti különbségtétel hangsúlyozása a főbb történetfilozófiai munkákban is megjelenik (Mink, 1987; White, 1987; Danto, 1985; Ricoeur 1984). A műfajok közötti alapvető különbséget a történelmi szövegben meglévő, az eseményeket egyfajta sajátos összefüggésrendszerbe ágyazó, megértésre törekvő alkotói perspektíva felismerhetősége jelenti: „megérteni egymást, megérteni a szándékokat, a motiváló hatásokat, megérteni magukat az eseményeket, illetve a társadalmi és a kulturális összefüggésekben megnyilvánuló következményeket” (White, 1987. 50. o.). A történelmi szövegek keletkezésének folyamatát és a narratívák értékelésének problémáját az 1. ábra szemlélteti.

Wishart (1997) konstruktivista ihletésű modellje részletesen bemutatja a történelmi narratívák keletkezési és értékelési folyamatának állomásait, a jelen tanulmányban azonban csak azon állításainak bemutatására vállalkozom, amelyek a megírt történetek keletkezésével kapcsolatosak, hiszen a történelmi narratívák értékelő-összehasonlító elemzése bonyolult folyamat, gyakorlati jelentősége a kritikai gondolkodás fejlesztése során nyilvánulhatna meg. Az 1. ábra azt szemlélteti, hogy egy történelmi eseményről megírt történet három korábbi állomás eredményeként jön létre. A kiindulópont a múlt egy adott pillanatában lezajlott esemény. Erről az eseményről úgy maradnak fenn bizonyos leletek az utókor számára, hogy számításba kell vennünk, időközben számos potenciális lelet megsemmisülhetett vagy elveszhetett. A következő szakaszban a fennmaradt leletek alapján fogalmazódnak meg a tények, majd végül a tények alapján jön létre egy esemény megírt története.



1. ábra

Narratíva-alkotás és narratíva-értékelés (Wishart, 1997. 113. o.).

A történelmi szövegek fő jellegzetessége az, hogy a bizonyítékoktól a megírt történetig való eljutás nemcsak egy, hanem számos lehetséges, érvényes utat feltételez. Ezt az állítást támasztja alá, hogy már a forrásokból leszűrt tények sem kanonikusak és kizárólagosak, sokkal inkább szelektívek és szubjektív jellegűek, mert keletkezésüket meghatározza a tárgyi leletekről megfogalmazódott kérdések sorozata, s nincs a világon két tudós, akik ugyanarról a bizonyítékról ugyanazt a kérdést tennék fel. *Wishart* (1997) amellet érvel, hogy eltérő szemléletmóddal rendelkező, vagy más kultúrához tartozó történészekben ugyanarról a forrásról más-más jellegű szakmai kérdések fogalmazódhatnak meg, s ennek az lehet a következménye, hogy a korábban már tényként elfogadott állítások megkérdőjeleződnek. Hasonló szubjektív folyamatok zajlanak le a tények szervezésétől a történet megírásáig tartó szakaszban is: a megírt narratívában feltárul a szerző egyénisége, azonosítható a kultúrkör, melyben él és alkot, továbbá a szubjektív folyamatokat támasztja alá, hogy a tények, információk szervezése nem formalizált szabályok szerint történik. A tények csoportosításában a formalizált szabályok hiánya az alkotóknak nagy szabadságot biztosít, mert lehetővé válik, hogy ki-ki a saját gondolatai és a rendelkezésére álló tények alapján készítse el saját történelmi narratíváját (*Wishart*, 1997). A konstruktivizmus keretei között értelmezhető szemléletmód a diszciplinára jellemző narratívák keletkezési folyamatában a szubjektívizmust és a szelektivitást emeli ki, s ezeket a folyamatokat teszi felelőssé azért, hogy ugyanarról a történelmi eseményről több, különböző nézőpontból keletkezett elbeszélés is az utókor rendelkezésére áll. A különböző kultúrák találkozásával kapcsolatos szubjektív és eltérő perspektívák lehető-

ségét jól példázza az 1528-as azték nyelvű krónika, és a spanyol hódításokról beszámoló *Antonio Pigafetta* naplója: míg az aztékok isteni tulajdonságokkal ruházták fel a hódítókat, a spanyolok narratívája az indiánok kezdetleges fegyvereire, szörnyű üvöltésére helyezte a hangsúlyt (*Bárdossy, Dudás, Pethőné és Priskinné, 2002*).

Kollektív narratívumok: a történelmi narratívák áthagyományozása

Pataki Ferenc (1997a, 2003) szerint az úgynevezett kollektív narratívumok a narratívák egy speciális változatának tekinthetők, mert ezek az emlékek a csoport eredetieg – vagy *Assmann* (1999) terminusával élve a kulturális emlékezet kezdetieg – nyúlnak vissza, és a kollektív emlékezet révén hagyományozódnak át generációról generációra. A kulturális emlékezet során áthagyományozódó narratívák természete konzervatív jellegűnek tekinthető, de több vizsgálat is kimutatta, hogy a szövegek a közelmúlt eseményeinek függvényében változhatnak is, különösen gyors társadalmi változások idején (*László, 2003*). A kollektív narratívumok alapvetően különböznek a keletkező történelmi narratíváktól: (1) mivel ezekhez a történetekhez bizonyítékok csak ritkán kerülnek elő, ezért keletkezési folyamataik csak korlátozottan értelmezhetőek a tárgyi leleteken és a tényeken alapuló narratíva-alkotás wisharti modelljében, (2) az a közösség, amely magának vall egy kollektív történetet, tudja, hogy a történet mitikus eredetű, de sosem fogja megkérdőjelezni azt, (3) az objektivitás nem cél, ezért a történetek nagy számban tartalmazhatnak szubjektív vagy hősi elemeket, (4) az érzelmeteli elemek a csoportidentitás fenntartását szolgálják.

Mindannyian számos történelmi elbeszélést ismerünk, amelyek a kollektív narratívum fogalma alá sorolhatók. Ilyen például a *Szent László* előtt megnyíló hegy mondája, *Hunyadi László* lefejezése, *Dózsa* megkoronázása tüzes vaskoronával, *Dugovics Titusz* hőstette, vagy az egri nők helytállása. E példák arra engednek következtetni, hogy a kollektív narratívumok elsajátítására leginkább a történelem tantárgy keretében kerülhet sor, bár elsajátításukra a családi szocializáció és az általános iskola alsó tagozata tantárgyainak keretében is sor kerülhet(ne), hiszen a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretében a gyerekek már a 3–4. évfolyamon találkoznak történelmi témájú olvasmányokkal. *Pataki* (1997b) és *Bruner* (1996/2004) is hangsúlyozza, hogy az iskolai nevelésnek kimondottan törekednie kellene a nemzeti elbeszélések világának megismertetésére. „Csakis a narratív mód révén tudjuk felépíteni identitásunkat és megtalálni a helyünket a kultúránkban. Az iskoláknak gondozniuk, táplálniuk kell ezt a módot, és nem kellene természetesnek tekinteniük” (*Bruner, 1996/2004. 50. o.*). *Bruner* kiemeli, hogy a kollektív narratívumok jelentősége egyrészt a nemzeti identitás fejlődésében mutatható ki, másrészt meghatározó előfeltétel szerepük van a narratív megismerési mód alapjául szolgáló, bemutatásra kerülő narratív készség kialakulásában és fejlődésében is.

A narratív készség kialakulása és fejlődési szakaszai

Az elmúlt években a narratívák kapcsolata a szocializáció és a fejlődés tágabb kérdéseivel – kogníció, képzelet, szociális kompetencia és nevelés – a nemzetközi kutatások érdeklődésének középpontjába került (Bamberg, 1997; Fireman, McVay és Flanagan, 2003). Több kutatási eredmény is meggyőzően beszámol például arról, hogy a narratív készség már az iskoláskor előtt fontos szerepet játszik a műveltség alakulásában, valamint a narratív készség hatást gyakorol a hosszú távú iskolai sikerekre is (McCabe és Bliss, 2003; Tabors, Snow és Dickinson, 2001).

Sokáig az a szemlélet volt meghatározó, hogy a narratív készség (történetmondás készsége) „magától jön”, és az iskolai oktatásban nincs szükség a fejlesztésére (Bruner, 1996/2004). Empirikus kutatások viszont megcáfolták ezt az állítást: kimutatták, hogy a narratív készségnek meghatározott fejlődési szakaszai vannak (Bruner, Feldman, Kalmar és Renderer, 1993), bebizonyosodott, hogy a készség egyes agysérülések esetén súlyosan károsodhat, vagy stressz hatására rosszabbul működhet (Bruner és Feldman, 1993), illetve kiderült, hogy fejlődésében nagy szerepe van a narratívát előhívó anyai viselkedésnek (*maternal styles of narrative elicitation*) is (Minami, 2001).

A készség korai, kisgyermekkorai fejlődésében Minami (2001) narratívát előhívó anyai viselkedés szerepét vizsgáló kutatásának célja arra irányult, hogy képet kapjon arról, vajon az anyák verbális megnyilatkozásának stílusaik hogyan befolyásolják a gyermekek narratív készségének fejlődését. Minami (2001) 20 középosztálybeli négyéves japán gyermekkel valamint édesanyjukkal végzett kutatást, majd egy év múlva ugyanazokkal az alanyokkal vizsgálatát megismételte. Az anya-gyermek interakció tekintetében három területen – mennyiség és változatosság, illetve időtartam terén – pozitív korrelációt figyelt meg, illetve lehetséges transzferhatást feltételezett a monologikus történetalkotás irányába: (1) az anya-gyermek interakcióban mennyiségileg minél több, minőségileg pedig minél választékosabb szavakat használt a gyermek, annál több és választékosabb kifejezést használt önálló elbeszéléseiben (2) az anya-gyermek interakcióban az édesanya minél hosszabb ideig engedte gyermekét beszélni, annál hosszabb ideig tudott a gyermek önálló, monologikus elbeszélést alkotni.

A narratív készség fejlődési folyamatának feltárására elsőként Bruner, Feldman, Kalmar és Renderer (1993) vállalkoztak egy empirikus kutatás keretében. A kutatás célja az volt, hogy feltárják, milyen változásokon megy keresztül a narratív készség az életkor előrehaladtával. Gyerekek, serdülők és felnőttek csoportjának ugyanazt a hétköznapi történetet kellett elolvasniuk, majd néhány nyitott kérdés megválaszolását követően saját szavaikkal össze kellett foglalniuk. A három korcsoporton – (1) 10–12 éves gyerekeken, (2) 15–19 év közötti serdülőkön és (3) felnőtteken – végzett keresztmetszeti vizsgálat eredményeként a kutatók arra a megállapításra jutottak, hogy mindhárom korosztályra jól elkülöníthető, karakterisztikus jellemzőkkel rendelkező történetmesélési mintázat jellemző, melyeket a kutatók a gyermekkor jellegzetes mintázata után *mesélésnek*, a serdülőkor tipikus mintázata után *helyzeteírásnak*, a felnőttkorban pedig *dramatizációnak* neveztek el (Bruner, Feldman, Kalmar és Renderer, 1993). A narratív készség korspecifi-

kus jellemzőinek megismerése azért fontos, mert a későbbiekben kiindulópontját jelentheti a készségfejlesztési feladatok meghatározásának.

A gyermekkori *mesélés* szakaszára az jellemző, hogy a diákok a történet eseményeinek legfontosabb mozzanatait emelik ki, emellett legjobb tudásuk szerint „naiv pszichológusként” magyarázatot próbálnak adni a szereplők motivációs hátterére is. A gyerekek által leggyakrabban használt szavakból a kutatók azt a következtetést vonták le, hogy a szereplők motivációs bázisának feltárása kimerül a vágyakra és az akaratokra történő utalással. Történetmondásuk jellegzetessége, hogy a szereplők vágyait és akaratait a cselekedet szinonimájaként használják, tehát a szereplők vágyai és akaratai megfelelnek annak, amit azok mondanak vagy csinálnak. A kutatók kimutatták azt is, hogy az interpretáció azon pontján, amikor nem világos a gyerekek számára, hogy az esemény részletei hogyan történtek, akkor gyakran használják a „... meg minden” kifejezést. (Hasonló jelenséggel egyébként a felnőttek történetmondásában is találkozhatunk, azzal a különbséggel, hogy ők a „megtörténik” vagy „lényegében” szavakat használják.)

A serdülőkorra jellemző *helyzetleírás* szakaszát a fatalisztikus gondolkodásmód és az idő perspektívájának megjelenése határozza meg. Gondolkodásmódjukra az jellemző, hogy már helyesen látják azt, hogy a jelen eseményeit a múlt eseményei határozzák meg, viszont abban a tévhitben élnek, hogy a múltbéli események annyira komplexek, összetettek, hogy azokat nem lehet feltárni. Emiatt a serdülők úgy vélik, a jelenben zajló események elkerülhetetlenül egy ismeretlen jövő felé irányulnak. A helyzetleírás szakaszának másik kulcseleme az időbeliség. Az időbeli tájékozódás megjelenésének bizonyítéka, hogy a serdülők szóhasználatában gyakran fordulnak elő időre utaló kifejezések (pl.: most, ezen a ponton, miközben, előtte, utána).

A serdülőkori és a felnőttkori narratív mintázatok közti váltást a *dramatizáció* megjelenése érzékelteti. A dramatizáció fogalma legáltalánosabban azt jelenti, hogy valaki a dráma szabályainak megfelelően mond el egy történetet. *Burke* (1969) azonban az úgynevezett „jó” történet jellemzőinek meghatározásával kitágította a fogalom jelentését, s nézőpontja szerint a történetmondás öt jellemzője (1) cselekvő személy, (2) esemény, (3) cél, (4) helyszín és (5) eszközök jelenik meg egy hétköznapi történet interpretációja során. *Bruner, Feldman, Kalmar és Renderer* (1993) *Burke* dramatizáció fogalmát egy hatodik jellemzővel kiegészítve vették alapul a felnőttkori történetmesélési mintázat elnevezéséhez. A kutatók ugyanis azzal érveltek, hogy az öt jellemzőn alapuló burke-i modell csak helyzetek, állapotok leírására alkalmas, egy „jó” történethez viszont szükség van bonyodalomra is. A kutatási eredmények végül igazolták a kutatók hipotézisét: a bonyodalommal kibővített dramatizáció fogalma alkalmas arra, hogy a felnőttkori történetmesélési mintázatot leírja.

Bruner munkacsoportjához hasonlóan a narratív készség spontán fejlődésének tanulmányozásával foglalkozott *McKeough* és *Genereux* (2003) is. Kutatásukban 10 és 18 év közötti diákok verbális történeteinek szerkezeti összetettségét, illetve a humán interakciókban szerepet játszó pszichológiai folyamatok és változók megértésének életkori sajátosságait vizsgálták (*socialpsychological understanding*). Az életkor előrehaladtával nemcsak a történetek szerkezeti összetettségének elemzésében tapasztaltak egyértelmű fejlődést, hanem a szociálpszichológiai megértés területén is: az emberi viselkedés megértésének szándéka a közvetlen érzések, gondolatok és célok felől három szempontból is

az értelmező megértés felé mozdult el (élettörténet elemzése, régóta fennálló pszichológiai jellemvonások elemzése, átfogóbb szövegelemek felismerése).

A narratív készséget feltáró keresztmetszeti vizsgálatok jelentősége abban rejlik, hogy áttekintést kaphattunk arról, hogy az életkor előrehaladtával milyen spontán változásokon megy keresztül a készség. A vizsgálatok azonban csak érintőlegesen foglalkoztak a narratív szerkezet strukturális elemeivel kapcsolatban felmerülő kérdésekkel. Milyen kötelező tartalmi elemei vannak a narratíváknak? Meghatározhatók-e sematikus formában a történetek főbb komponensei? Ezekre a kérdésekre a kognitív pszichológia keretében lezajlott szövegemlékezeti vizsgálatok eredményei adnak választ.

Szövegemlékezeti vizsgálatok

A '60-as évek közepétől feltűnő kognitív pszichológia, s annak kulcsfogalma a séma, napjainkra nemcsak a tudásreprezentáció kutatásának, hanem az empirikus történetkutatásnak is alapfogalmává vált. Az elbeszélő szövegek kutatásában egyrészt arra a kérdésre keresték a választ, hogy a létező szövegtípusok közül miért az elbeszélő szövegekre a legkönnyebb emlékezni (Pléh, 1996), másrészt azt kutatták, hogy az elbeszélő szövegek megjegyzésében milyen emlékezeti sémák játszanak szerepet (Pléh, 1986).

A kognitív pszichológia képviselői a kérdések megválaszolásában a narratív szerkezet általános, könnyen mozgósítható jellemzőit, a cselekvő személyét és az idő perspektíváját tekintik irányadónak. Érvelésük szerint ugyanis e két általános jellemző hitelesíti a narratívákat, hiszen cselekvő személy (hős) nélkül – vagy legalábbis olyan szereplő nélkül, aki elszenvedi az eseményeket – egy hétköznapi történet elképzelhetetlen lenne, az elbeszélő időnek pedig az a funkciója, hogy visszaadja az események időbeli egymásutánosságát.

A modern emlékezetkutatás és a pszicholingvisztika alapvető célkitűzése volt, hogy a séma fogalmának felhasználásával olyan modelleket alkossanak, melyek leírják az elbeszélő szövegek emlékezeti sematizációját. Az elbeszélő szövegek emlékezeti sematizációjában Pléh (1996) a szembenálló szemléletmódok két markáns csoportját különbözteti meg: formai (szerkezeti) és tartalmi alapú megközelítéseket.

A formai (szerkezeti) vagy strukturalista modellek a történetek sematikus struktúrájával foglalkoznak, s arra törekednek, hogy szabályrendszereikkel szerkezetet rendeljenek mindenfajta történethez (Pléh, 1986). Az elmélet szerint a feltárt szabályrendszerek alkalmasak arra, hogy segítségükkel akár végtelen számú történetet létrehozzunk. Rumelhart (1975) – aki a hagyományos népmesék struktúráját próbálta feltárni – történetnyelvtanoknak nevezte el az említett szabályrendszereket. A későbbiekben számos Rumelhartéhoz hasonló történetnyelvtant alakítottak ki, köztük a legjelentősebbek: Mandler és Johnson, illetve Thordyke modelljei. [Az említett kutatók által megalkotott történetnyelvtanok, szabályrendszerek jellemzőiről lásd Pléh (1986) és Baddeley (2001)]. A strukturalista modellek végül az egyre gyakrabban megfogalmazódott kritikai észrevételek és a kognitív pszichológia újszerű empirikus kutatási eredményei következtében kikerültek a szakmai érdeklődés középpontjából. A modell bírálói egyrészt azt kifogásol-

ták, hogy a formai (szerkezeti) megközelítés nem vette figyelembe a történetekben szereplő események, cselekvések szociális kontextusát, a társas mező jelentőségét (Pléh, 1996), másrészt egyre erőteljesebben hatott az a felismerés, hogy „a problémákat nem szerkezetük alapján oldjuk meg, gondolkodási sémáink nagymértékben tartalomszpecifikusak” (Csapó, 2003. 32. o.).

A strukturalista modellekkel versengő tartalmi alapú emlékezeti modellek újdonsága és megnyerő jellege abban rejlett, hogy a merev történetnyelvtanok, szabályrendszerek helyett a hatékony hétköznapi kommunikációhoz szükséges társas folyamatok figyelembevételére törekedtek. A változást jól szemléltetik Schank (1975), majd Schank és Abelson (1977) éttermi rendelés forgatókönyvének modelljei, amelyekben már kitüntetett szerepet kapnak az egyes szereplők indítékai, motivációs bázisai, azaz nemcsak a 'Ki? Mit csinál?' kérdésekre, hanem a 'Miért?' problémáira is választ próbálnak adni.

A forgatókönyv elméleti fogalma (egy előre meghatározott, sztereotip cselekvéssorrend) és az alkalmazott definíció (a forgatókönyv a tapasztalatok következtében megváltozhat) közötti ellentmondások azonban a gyakran idézett elmélet újraértelmezésére ösztönözték Schanket. Revideált álláspontja szerint emlékezetünket nem passzív adathalmazként, hanem aktív, dinamikus struktúráként kell értelmeznünk, amely az élmények, történések következtében változásokon megy keresztül. Ebben az értelmezési keretben tehát elképzelhetetlen az állandósult cselekvéssorrendek létezése, mert azok bármilyen szokatlan esemény hatására megsérülnek. Schank (1999/2004) szerint a sérülési pontokon indexek jönnek létre, melyek – abban az esetben, ha ugyanaz a probléma ismételtlen bekövetkezik – felülírják a korábbi struktúrákat.

A bemutatott elbeszélő szövegekkel kapcsolatos nézőpontok mindegyike az emlékezeti sematizációval foglalkozott, de a '70-es és '80-as években keletkezett modellek megalkotói nem fordítottak kellő figyelmet arra, hogy megválaszolják, honnan ered az emberiség igénye, s legfőképpen mi a célja a hétköznapi események és történetek szerkezetének sematizálásával. A kutatók sokáig megelégedtek azzal a válasszal, hogy létezik valamiféle kitüntetett séma, amely egyetemes jellegű, és már korai életkortól kezdve rendelkezésünkre áll. Napjainkban a pszichológiai narratív kutatás azt az álláspontot képviseli, hogy a sémák, keretek vagy forgatókönyvek eredete magában az emberi cselekvés szerkezetében, valamint az észlelési, információfeldolgozási, emlékezési folyamataink sajátosságaiban keresendők. Amikor ugyanis történetet hallunk és értünk meg, akkor mindannyian naiv pszichológusként viselkedünk (Pléh, 1996): saját „naiv” elképzeléseinket, meglévő régebbi ismereteinket rávetítjük a történetre, hogy értelmet és sémát találjunk a hallottaknak, a jelentést tehát ki-ki saját maga konstruálja meg. A megértésre váró események feldolgozását és a koherenciateremtés folyamatát Schank (1999/2004) álláspontja szerint az önmagunknak és másoknak feltett 'Miért?' kérdések segítségével valósítjuk meg: így próbálunk magyarázatot találni egy történet szereplőinek motivációs bázisára, mások cselekedeteinek okaira és következményeire.

Narratív, elbeszélő szövegek az oktatásban

Mely tantárgyak tanításában játszhatnak szerepet a narratívák?

A narratív készség alapját képező kollektív narratívumok jelentőségét tárgyaló fejezetben *Pataki* (1997b) és *Bruner* (1996/2004) megállapításai bemutatásával egy adott kultúra közös elbeszéléseinek két pedagógiai konzekvenciáját már érintettem: (1) a narratíva mint a tanulás egyik lehetséges eszköze, (2) egy kultúra közös elbeszéléseinek szerepe az identitás kialakulásában. A fejezetben e két területtel összefüggésben álló dilemmák megválaszolására kerül sor: A narratív megközelítés mely tantárgyak oktatásában játszhat szerepet? A szemléletmód hogyan járulhat hozzá a történelemtanításban az önazonosság kialakulásához?

A narratív készség tudásterületek felett álló, kultúraáthagyományozó szerepét hangsúlyozó álláspontok szerint a gyerekek fejlődésében a narratívák (elbeszélő szövegek, történetek) megértésének és alkotásának képességei lehetővé teszik, és egyben arra ösztönzik a gyerekeket, hogy saját kultúrájuk műfaji sokféleségének széles skáláját és egyéb szimbólumrendszerit elsajátítsák, illetve ezen képességeket rugalmasan és kreatívan alkalmazzák saját céljaik elérése érdekében (*Cohen és McKeith*, 1991; *Miller, Hengst, Alexander és Sperry*, 2000; *Miller és mtsai*, 1993; *Rowe*, 1998; *Wolf és Heath*, 1992).

A narratív megközelítésnek azokban a tantárgyakban van fontos szerepe, amelyekben a verbális reprezentáció meghatározó szerepet játszik, ezért alkalmazási lehetőségei leginkább a humán tantárgyakban, az irodalomban, az idegen nyelvek oktatásában és a történelemtanításban nyilvánulhatnak meg (*Csapó*, 2002). Az irodalomtanításban a megközelítésnek főként az irodalmi szövegek megértésével (szövegértés képessége) kapcsolatos kognitív folyamatok kutatásában van szerepe (*László*, 1999b), az idegen nyelvek oktatásában bepillantást engedhet az adott kultúra gondolkodásmódjába, kulturális hagyományaiiba (*Standards for Foreign Language Learning*, 1996; *Bárdos*, 2002), a történelemtanításban pedig a szemléletmód fontos szerepet játszik az identitás és történelmi műveltség fejlődésében (*Csapó*, 2002; *László, Ehmann és Imre*, 2002; *Szebenyi és Vass*, 2002).

Schank korábbi forgatókönyv-elméletének újraértelmezése mellett a tanítás-tanulás problémáival kapcsolatos általános kérdéseket is felvet, s kimondja, hogy: „Az oktatásnak a céljaink megértését, a tények visszamondása helyett az egyértelmű célok meghatározását, a miértet megválaszolását és a még több »miértet« kitermelő tudásvágyat kell képviselnie” (*Schank*, 1999/2004. 282. o.).

Történelemtanítás, narratívák és identitás

László (2005) terminológiája szerint az identitásfogalom két forrásból táplálkozik, egy pszichoanalitikus indíttatású személyes identitásból, illetve egy csoportlélektani alapokra épülő szociális (társadalmi) azonosságtudatból. A két identitástípus egymáshoz való viszonyáról *Pataki* (1982. 26. o.) megállapítja, hogy: „A személyes identitás tudata; az én-tudat (vagy öntudat) nem jöhet létre másként, mint a szociális identitás ilyen vagy

olyan felépítése révén”. Mindez azt jelenti, hogy a személyes és szociális identitás elválaszthatatlanul összefonódik, az önazonosság felépítéséhez és formálásához a társadalmi azonosságtudat egyidejű alakítására is szükség van. Az identitás formálásában nagy szerepe van az iskolai közegnek, hiszen az iskolai tantárgyak, a humán tárgyakat tanító pedagógusok, illetve azok az olvasmányok, melyekkel a gyerekek az iskolában megismerkednek, jelentős befolyásoló tényezőnek tekinthetők az önazonosság kialakulásában és fejlődésében. *Szebenyi és Vass* (2002) megállapításai szerint a történelemtanításnak a társadalmi azonosságtudat alakításában kell részt vállalnia a „történettánnitáson alapuló történelemtanítás” elvének érvényesítésével, hiszen: „az elbeszélés önazonosság-formáló ereje nyilván abban rejlik, hogy az élet gazdagságát teljesebben közvetíti, mint a vértelen lényeg-vázlatok, s ezért teljesebben hat az emberre” (*Szebenyi és Vass*, 2002. 33. o.). Álláspontunk szerint ennek az elvnek az érvényesülését segíthetné elő, ha a történelemtanításban nagyobb figyelemben részesülnének a kollektív narratívumok, hiszen a funkciójuk éppen az, hogy fenntartsák, erősítsék és átszarmasztassák az egyes nemzetekhez, etnikumokhoz köthető közös elbeszéléseket (mítoszokat, mondákat, legendákat és hagyományos történeteket), erősítve ezzel az egyén személyes identitását és csoporttudatát.

A szociális identitással kapcsolatos empirikus kutatások közül különösen azok tekinthetők jelentősnek, amelyek a nemzeti identitás formálódását és változását alakító szocializációs hatások különbségeinek prezentálására vállalkoznak. Ebbe a vonulatba illeszkedik például az a kultúraközi vizsgálat, amely az Egyesült Államokban és Észak-Írországból a történelmi változás folyamatáról vallott nézetek különbségeinek feltárással foglalkozott (*Barton*, 2001), illetve az az észtországi kutatás, amely a családban és az iskolában elsajátított történelmi narratíva lehetséges konfliktusait mutatja be (*Wertsch*, 2000). A két példa a szociális azonosságtudat formálódásában az iskolai történelemtanulás-tanítás lehetőségeire és korlátaira hívja fel a figyelmet. Az első példa az iskolai történelemtanulásig visszavezethető gondolkodásmódok kialakulását támasztja alá, a második pedig rámutat arra, hogy léteznek határok, ahol a történelemtanulás-tanítás hatásai már nem érvényesülnek, mert a családi szocializáció erősebbnek bizonyul. Az Egyesült Államokat és Észak-Írországot érintő kultúraközi vizsgálatban *Barton* (2001) megállapította, hogy a két országban a gyerekek és a felnőttek eltérően vélekednek a történelmi változások folyamatáról. Míg az amerikai gyerekek nemzetük történelmének változásait inkább a jelentős történelmi személyiségek cselekedeteinek, mint a politikai és a társadalmi körülményeknek tulajdonítják; ezzel szemben az északi gyerekek a történelmi változásokat és a nemzeti fejlődést hosszú távú társadalmi és politikai jelenségek keretein belül értelmezik. A kétféle történelemszemlélet a két országban használt történelemkönyvek eltérő narratív struktúrájával magyarázható: az északi tankönyvek a történelmi változásokat gyakran olyan hosszú távú folyamatok eredményének tekintik, mint a bevándorlás vagy az iparosítás, az egyesült államokbeli tankönyvek – s maga a kultúra is – pedig a jelentős személyiségek történelemalakító szerepét hangsúlyozzák.

Wertsch (2000) azt vizsgálta, milyen ismeretekkel és meggyőződésekkel rendelkeznek nemzeti történelmükről azok az északi felnőttek, akik szovjet tagállami keretek között nőttek fel. *Wertsch* megállapította, hogy egy időben két versengő történelmi narratíva létezett. A történelemtankönyvek az közvetítette, hogy az észtek 1940-ben kifejezetten azzal a kéréssel fordultak a Szovjetunióhoz, hogy védje meg az országot a német agresz-

szióval szemben; a családok szájhagyománya szerint pedig – s a lakosság körében ez volt az elfogadott – a Szovjetunió kényszerítette fennhatósága alá Észtszországot.

A nemzeti identitás jellegéről, elmélyültségéről szociológiai kutatási eredmények is rendelkezésünkre állnak, mivel az identitáskutatás nemcsak a pedagógiának és a pszichológiának, hanem a szociológiának is közkedvelt területe. 1995-ben, 23 ország szociológiai együttműködése keretében (az országok lakosságát reprezentáló mintán) sor került a nemzeti identitás összehasonlító vizsgálatára. A felmérés egyik eredménye szerint az országgal, mint a nemzet földrajzi-társadalmi terével való azonosulás értéke minden országban magas (kivéve a Fülöp-szigeteket), de a legmagasabb érték Magyarországhoz tartozott (Csepeli, 1998).

Knausz (2001) a történelemtanítás eredményorientált funkciói között kiemelten fontos területként jelöli meg a szociális identitás kialakítását, és az identitástípusoknak hét egymással versengő csoportját különbözteti meg: nemzeti identitás, patriotizmus, európai identitás, közép-európai identitás, globális identitás, lokális identitás és kisebbségi identitás. Az identitás elmélyítése, s azon belül is a nemzeti és a közép-európai identitás kialakítása a Nemzeti alaptanterv (2003) Ember és társadalom műveltségi területének is fontos alapelve.

Az alaptantervben célként megfogalmazott közép-európai identitás kialakítása azért fontos, mert a 19. század óta jelenlévő „közép-európeerség” gondolata, illetve később a vasfüggöny mögötti lét megmutatta, hogy a térség országainak problémái gyakran azonos jellegűek lehetnek, ennek ellenére ez a felismerés a történelemtanításra alig volt hatással (Knausz, 2001).

Az európai identitás kialakulásának csirái Nyugat-Európában már az ötvenes években megjelenhettek bizonyos fölérendelt célok érvényesülésének következtében, a hidegháború miatt azonban a közép-kelet-európai országok nem vehettek részt ebben a folyamatban. Összehasonlító vizsgálatok kimutatták, hogy a vasfüggöny mögött élő nemzetekben a kettéosztottság ellenére az európaiság tudata megerősödött, de éppen a megosztottságból eredően a közép-európaiak a nyugat-európaiaktól markánsan különböző Európa tudatot alakítottak ki. A közép-európai emberek európai identitásának fontos jellemzője, hogy Európa-élményük jóval intenzívebb: sokkal magasabb azonosulási értéket mutatnak Európával, mint az osztrákok, hollandok vagy franciák (Csepeli, 2003). Elképzelhető, hogy a fölérendelt célként értelmezett Európa és az idealizált Európa-kép hatással volt arra, hogy hazánkban a rendszerváltást követően Európa történetének tanításában – más közép-európai országok gyakorlatához hasonlóan – a nyugati orientáció hangsúlyozása volt domináns, és a régió országainak története legfeljebb csak érintőlegesen szerepelt a tananyagban.

A narratív szövegek iskolai alkalmazásával új lehetőségek nyílhatnak meg az oktatásban. Bár a magyarországi felnőtt lakosság nemzeti identitása erős, az utókor nemzeti (szociális) és személyes azonosságtudatának elmélyítését segítené a kollektív narratívumaink felé történő tudatos odafordulás. Az alaptantervi célokat figyelembe véve, a közép-európai identitás kialakítása érdekében a szomszédos országok kollektív elbeszéléseinek vagy egyéb narratív szövegeinek megismerése is teret kaphatna oktatásunkban, hogy a jövőben az együttműködés formáit ne árnyékolja be a félelem és a kölcsönös fenyegetettség érzése.

Az élménygazdag közös nemzeti elbeszélések világának megismertetése és a narratívák tananyagba ágyazása a történelemtanítás kívánatos módszertani megújításának az egyik lehetséges módja. A másik lehetőség a történetfelidézés gyakoroltatását előíró tantervi követelmény teljesülését segítően elő a történetmesélés narratív sémájának tudatosításával. A következőkben az utóbbi célkitűzéssel kapcsolatos azon tantárgyhoz köthető készségfejlesztési elképzeléseket mutatom be, melyek (1) figyelembe veszik a kommunikatív képesség fejlesztésének elvét, (2) a kognitív pszichológia emlékezetkutatási megállapításait, és (3) a kognitív fejlődés életkori szakaszainak sajátosságait.

A narratív készség fejlesztése a történelem tanításában

A fejlesztés alapelvei, céljai

A narratív készség fejlesztése a történelemtanítás keretein belül két okból is fontos, egyrészt hozzájárul a kommunikatív képesség fejlődéséhez, másrészt nagy szerepe van a történelmi információk szervezésében. A Nemzeti alaptanterv (2003) Ember és társadalom műveltségi területén belül kiemelt fejlesztési feladatként jelenik meg a kommunikatív képesség fejlesztésének igénye. Az alaptanterv már első évfolyamtól kezdődően előírja a történetfelidézés gyakoroltatását: „Események, történetek elbeszélése élőszóban”. Jelentősen megkönnyítené a – bloomi értelemben ismeret vagy megértés szintjén elhelyezkedő – kötelezően elsajátítandó történelmi narratívák felidézését, ha a gyerekek implicit, majd explicit formában, a gondolkodásfejlődés életkori sajátosságainak figyelembevételével elsajátítanák a történetmesélés narratív sémáját.

A narratív készség információszerző szerepére *Barton és Levstik* (2004) hívta fel a figyelmet, s három olyan tulajdonságát is megjelölték, amelyek információszerző funkcióját igazolják:

- a tanulók sajátos elbeszélő módszereket alkalmaznak történelmi jellegű megnyilvánulásaikban;
- a narratív készség szervezi a specifikus történelmi információkat összefüggő egységé;
- a készség segítséget nyújt az események és folyamatok felidezésében.

A fejlesztés lehetőségei, módjai

A narratív készség kialakításához és fejlesztéséhez *Bruner* (1996/2004) azt javasolja, hogy a gyerekeket meg kell ismertetni saját kultúrájuk nemzeti elbeszéléseivel, emellett *Wells* (1986) valamint *Wolf és Heath* (1992) megállapításaival összhangban kiemeli a képzelt vagy fiktív történetek szerepét is. A képzelt történeteknek azért fontos a szerepük a készség fejlődésében, mert serkentik a fantáziát, és a szavak segítségével elviszik a gyerekeket a képzelet és a lehetőségek világába.

A készség serdülőkori iskolai fejlesztésében *McDiarmid és Vinten-Johansen* (1994) a saját vélemény- és történetalkotás írásbeli formájának szerepét hangsúlyozzák. Kutatási

eredményeik szerint egy konkrét témakör tanulásában (lásd *Földnélküli János* és a parlament harca) a gyerekek nemcsak a kulcsszereplőkről és az eseményekről, hanem a társadalmi és politikai viszonyokról is alaposabb ismeretekre tesznek szert, ha lehetőségük van írásban megfogalmazni, szerintük mi és miért történt a múltban. Hasonló eredményekről számolt be *Newell* és *Winograd* (1995), akik azt találták, hogy azok a középiskolások, akik történelmi elemző esszé megírására vállalkoztak, később több múltbéli információra emlékeztek vissza, mint azok, akik csupán ellenőrző kérdésekre válaszoltak.

A kognitív pszichológiának a történetek emlékezeti sematizációjával kapcsolatos megállapításai az oktatás területén napjainkig kiaknázatlanok, pedig az intézményes oktatás, s a történelemtanítás hozzájárulhatna ahhoz, hogy a gyermekek önéletrajzi és történelmi jellegű interpretációi színesebbé és teljesebbé váljanak, a diákok narratív készsége fejlődjön. A történelem diszciplinának – mint a múlt eseményeivel foglalkozó tudománynak – is megvannak a történet szerkezeteket leíró tematikus szerveződési pontjai, bár kissé különbözhetnek a hétköznapi történetektől, hiszen feltétlenül tartalmazniuk kell a helyszín perspektíváját is. Ahhoz, hogy egy történelmi eseményt a maga teljességében interpretáljunk, az alábbi elemekre van szükség: (1) alany, aki aktív résztvevő vagy elszenvedi az eseményeket, (2) idő, (3) esemény, (4) helyszín és (5) cél, szándék. Egy történelmi narratíva tehát akkor kerek egész, ha a sémák segítségével választ kapunk azokra a kérdésekre, hogy 'Ki? Mikor? Hol? Mit? Miért tett?', vagy 'Mivel? Mikor? Hol? Mi? Miért történt?'.

A készség tantárgyhoz köthető fejlesztési lehetőségeinek meghatározásához szükség van a kognitív fejlődés életkori sajátosságainak figyelembevételére. A történelem tanításában ez azt jelenti, hogy a 8–12 év közötti gyerekek rendkívüli érdeklődést mutatnak a konkrét személyekről, eseményekről szóló történetek iránt, ugyanakkor az események ok-okozati összefüggéseinek átlátása komoly nehézséget okozhat: megnyilatkozásaikban a pontos információ gyakran naiv elképzelésekkel illetve kitalált bonyodalmakkal keveredik (*Dickinson* és *Lee*, 1984; *Egan*, 1989; *VanSledright* és *Brophy*, 1992). *Lee*, *Dickinson* és *Ashby* (1997) kutatási eredményei alapján a tanulók történelmi események okaira vonatkozó magyarázataiban a 12 év körüli életkor alapvető fordulópontnak tekinthető. Míg 12 éves kor alatt a gyerekek a történelmi események okait a szereplők személyes indítékaival magyarázzák, 12 éves kortól az okok meghatározásánál egyre inkább előtérbe kerül az adott történelmi szituáció elemzése. Az ismertetett eredmények összhangban állnak *Knausz* (2001) megállapításával, amely szerint – mivel a történelmi események okairól csak ritkán jelenthető ki megkérdőjelezhetetlen tények, bizonyosságok – az események közötti összefüggések keresése, a lehetőségek számbavétele és a problémamegoldás csak későbbi életkortól, a *Piaget*-féle formális műveleti szakaszban, az elvont fogalmi gondolkodás megjelenésétől veheti kezdetét.

A kognitív fejlődés életkori sajátosságai alapján a narratív készség és a narratív séma elsajátítása éveken át tartó, kétszintű fejlődési folyamatot feltételez. Fiatalabb életkorban, 8–12 éves kor között megtörténhetne a tények és egyszerű összefüggések leírására alkalmas 'Ki? Mikor? Hol? Mit tett?' és 'Mivel? Mikor? Hol? Mi történt?' részséma elsajátítása a többszörös egyéni tapasztalatszerzés lehetőségét biztosító, tananyagba ágyazott feladatok segítségével, majd a fogalmi gondolkodás megjelenésétől kezdetét vehetné a modell elemeinek tudatosítása, illetve a 'Miért?' kérdésre választ adó, magasabb rendű

gondolkodási képességek (forráselemzés, összefüggés-keresés, problémamegoldás, kritikai gondolkodás) fejlesztése. Ezek a célkitűzések egyébként összhangban állnak a kognitív pedagógiai kutatások eredményeivel is, amely szerint nem érdemes az ismeretközvetítés és a képességfejlesztés feladatát kettéválasztani, mert megfelelő ismeretrendszer kialakítása nélkül a gondolkodási képességek sem fejleszthetők (Korom, 2002; Csapó, 2005).

Összegzés

A tanulmány egyrészt a hazai és a nemzetközi szakirodalom feltárásával kívánt áttekintést nyújtani a narratív megismerési módról, a történelmi narratívák jellemzőiről, kialakulásáról, és áthagyományozásáról, másrészt a narratív paradigma és a kognitív pszichológia elbeszélő szövegekkel kapcsolatos kutatási eredményeinek integrációs törekvése szellemében a narratív készség fejlődésével és fejleszthetőségével is foglalkozni kívánt.

A tanulmány a szakirodalom alapján a történelemtanítás módszertani fejlesztéséhez is következtetéseket fogalmazott meg: (1) a szociális azonosság tudat felépítése és formálása érdekében felhívta a figyelmet a nemzeti elbeszélések (kollektív narratívumok) oktatásban történő alkalmazására, (2) a narratív készség fejlesztése érdekében a történetmesélés sémájának kialakítására helyezte a hangsúlyt a kognitív fejlődés életkori sajátosságainak figyelembevételével és a sémákra épülő fejlesztő feladatok lehetőségének megvilágításával.

A tanulmány azt kívánta bemutatni, hogy a narratív szemléletmód nemcsak a pszichológiai kutatásokban érdemelhet kitüntetett figyelmet, hanem a pszichológiai és pedagógiai kutatási eredmények integrációjával megfontolandó módszertani következtetések megfogalmazására is lehetőség nyílhat. A narratív szemléletmód és az oktatáselméleti kutatások közötti szorosabb kapcsolat megteremtését jelenthetné a narratív készség iskolai fejleszthetőségének empirikus vizsgálata.

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm a tanulmány korábbi fogalmazványához fűzött értékes kritikai észrevételeket és javaslatokat *Csapó Benőnek, Korom Erzsébetnek, Molnár Edit Katalinnak és Vass Vilmosnak.*

Irodalom

- Assmann, J. (1999): *A kulturális emlékezet*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Baddeley, A. (2001): *Az emberi emlékezet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bamberg, M. (1997, szerk.): *Narrative development: Six approaches*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N. J.

- Bárdos Jenő (2002): Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, **8**. 1. sz. 5–18.
- Bárdossy, I., Dudás, M., Pethőné, N. Cs. és Priskinné, R. E. (2002): Reflective reading: A tool for understanding. *Thinking Classroom: An International Journal of Reading, Writing and Critical Reflection*, **3**. 3. sz. 25–31.
- Barton, K. C. (2001): A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, **38**. 4. sz. 881–913.
- Barton, K. C. és Levstik, L. S. (2004): *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, N. J.
- Bruner, J. (1986): *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press, Cambridge.
- Bruner, J. (1996/2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bruner, J. és Feldman, C. (1993): Theories of mind and the problem of autism. In: Baron-Cohen, S., Tager-Fenbergs, H. és Cohen, J. D. (szerk.): *Understanding other minds: Perspectives from autism*. Oxford University Press, Oxford. 267–291.
- Bruner, J., Feldman, C., Kalmar, D. és Renderer, B. (1993): Plot, plight, and dramatism: Interpretation at three ages. *Human Development*, **36**. 6. sz. 309–323.
- Burke, K. (1969): *A grammar of motives*. University of California Press, Berkeley-London.
- Cohen, D. és McKeith, S. A. (1991): *The development of imagination: The private worlds of childhood*. Routledge, New York.
- Csapó Benő (2002): Az iskolai műveltség: elméleti keretek és a vizsgálati koncepció. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 11–36.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2005): Az életszerű szituációkban a gyerekek alig tudják alkalmazni a tudásukat. *Aura*, **3**. 1. sz. 2–3.
- Csepeli György (1998): Nemzet a lelkekben – Nemzeti identitás a világ 23 országában. *Kritika*, **35**. 9. sz. 3–6.
- Csepeli György (2003): *Emberek vetése. A XXI. század szociálpszichológiai kihívásai*. József Attila Műhely Kiadó, Budapest.
- Danto, A. C. (1985): *Narration and knowledge: Including the integral text of analytical philosophy of history*. Columbia University Press, New York.
- Dickinson, A. K. és Lee, P. J. (1984): Making sense of history. In: Dickinson, A. K., Lee, P. J. és Rogers, P. J. (szerk.): *Learning History*. Heinemann, London. 117–153.
- Egan, K. (1989): *Teaching as story-telling*. Chicago University Press, Chicago.
- Fireman, G. D., McVay, T. E. és Flanagan, O. J. (2003): *Narrative and consciousness*. Oxford University Press, New York.
- Kárpáti Andrea, Molnár Edit Katalin és Csapó Benő (2002): A tesztekkel mérhető tudás a humán tárgyakban. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 65–89.
- Knausz Imre (2001): Kinek tanítunk történelmet? In: Knausz Imre (szerk.): *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 24–43.
- Korom Erzsébet (2002): Az iskolai tudás: újabb elemzések és eredmények. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 321–335.
- László János (1999a): *Társas tudás, elbeszélés, identitás. A társas tudás modern szociálpszichológiai elméletei*. Scientia Humana-Kairosz, Budapest.
- László János (1999b): *Cognition and representation in literature. The psychology of literary narratives*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- László János (2003): Történelem, elbeszélés, identitás. *Magyar Tudomány*, **163**. 1. sz. 48–57.
- László János (2005): *A történetek tudománya*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- László János, Ehmann Bea és Imre Orsolya (2002): Történelem történetek: a történelem szociális reprezentációja és a nemzeti identitás. *Pszichológia*, **22**. 8. sz. 147–162.
- Lee, P. J., Dickinson, A. és Ashby, R. (1997): „Just another emperor”: Understanding action in the past. *International Journal of Educational Journal*, **27**. 3. sz. 233–244.
- McCabe, A. és Bliss, L. S. (2003): *Patterns of narrative discourse: A multicultural, life-span approach*. Allyn & Bacon, Boston.
- McDiarmid, G. W. és Vinten-Johansen, P. (1994): *Teaching and learning history – from the inside out*. National Center for Research on Teacher Learning, Michigan State University, E. Lansing.
- McKeough, A. és Genereux, R. (2003): Transformation in narrative thought during adolescence: The structure and content of story compositions. *Journal of Educational Psychology*, **95**. 3. sz. 537–552.
- Miller, P. J. és mtsai (1993): Troubles in the garden and how they get resolved: A young child’s transformation in his favourite story. In: Nelson, C. A. (szerk.): *Memory and affect in development. The Minnesota symposia on child psychology*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale. 87–114.
- Miller, P. J., Hengst, J., Alexander, K. és Sperry, L. (2000): Versions of personal storytelling/ Versions of experience: Genres as tools for creating alternate realities. In: Rosengren, K. S., Johnson, C. N. és Harris, P. L. (szerk.): *Imagining the Impossible: Magical, Scientific, and Religious Thinking in Children*. Cambridge University Press, New York.
- Minami, M. (2001): Maternal styles of narrative elicitation and the development of children’s narrative skills: A study on parental scaffolding. *Narrative Inquiry*, **11**. 1. sz. 55–80.
- Mink, L. O. (1987): *Historical understanding*. Cornell University Press, New York.
- Nemzeti alaptanterv (2003): a Kormány 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 147. sz. 11367–11469.
- Newell, G. E. és Winograd, P. (1995): Writing about and learning from history texts: The effects of task and academic ability. *Research in the Teaching of English*, **29**. 2. sz. 133–163.
- Pataki Ferenc (1982): *Az én és a társadalmi azonosságodat*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Pataki Ferenc (1997a): Kollektív narratívumok és a csoportidentitás. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **37**. 5–6. sz. 181–185.
- Pataki Ferenc (1997b): Nemzetkarakterológia? *Magyar Tudomány*, **157**. 2. sz. 169–179.
- Pataki Ferenc (2003): Együttes élmény, kollektív emlékezet. *Magyar Tudomány*, **163**. 1. sz. 26–35.
- Pléh Csaba (1986): *A történet szerkezet és az emlékezeti sémák*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (1996): Narratívumok mint a pszichológiai koherenciateremtés eszközei. *Holmi*, **8**. 2. sz. 265–282.
- Ricoeur, P. (1984): *Time and narrative*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Rowe, D. W. (1998): The literate potentials of book-related dramatic play. *Reading Research Quarterly*, **33**. 1. sz. 10–35.
- Rumelhart, D. E. (1975): Notes on a schema for stories. In: Bobrow, D. G. és Collins, A. (szerk.): *Representation and understanding*. Academic Press, New York. 211–236.
- Schank, R. C. (1975): *Conceptual information processing*. North-Holland, Amsterdam.
- Schank, R. C. (1999/2004): *Dinamikus emlékezet. A forgatókönyv-elmélet újraértelmezése*. Vince Kiadó, Budapest.
- Schank, R. C. és Abelson, R. (1977): *Scripts, plans, goals and understanding*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century (1996): *National Standards in Foreign Language Education Project*, New York.

Kinyó László

- Szebenyi Péter és Vass Vilmos (2002): Történelemtudás és nemzeti azonosságtudat. *Iskolakultúra*, **12**. 2. sz. 30–51.
- Tabors, P. O., Snow, C. E. és Dickinson, D. K. (2001): Homes and schools together: Supporting language and literacy development. In: Dickinson, D. K. és Tabors, P. O. (szerk.): *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H. Brookes, Baltimore. 313–334.
- VanSledright, B. és Brophy, J. (1992): Storytelling, imagination, and fanciful elaboration in childrens historical reconstructions. *American Educational Research Journal*, **29**. 4. sz. 837–859.
- Wells, G. (1986): *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Heinemann, Portsmouth.
- Wertsch, J. V. (2000): „Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history?” In: Stearns, P., Seixas, P. és Wineburg, S. (szerk.): *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*. New York University Press, New York. 38–50.
- White, H. (1987): *The content of the form: Narrative discourse and historical representation*. Johns Hopkins University Press, London.
- Wishart, D. (1997): The selectivity of historical representation. *Journal of Historical Geography*, **23**. 2. sz. 111–118.
- Wolf, S. A. és Heath, S. B. (1992): *The braid of literature: Children’s worlds of reading*. Harvard University Press, Cambridge.

ABSTRACT

LÁSZLÓ KINYÓ: THE DEVELOPMENT OF NARRATIVE SKILLS AND THEIR ROLE IN HISTORY TEACHING

The aims of the study are twofold. On the one hand, the present paper gives a literature review on narrative epistemology and the emergence, characteristics and succession of historical narratives. On the other hand, it integrates the narrative paradigm and the research results of cognitive psychology concerning narrative texts in order to examine the development of narrative skills as well as the possibilities of facilitating this development. The overview of the literature allows for a few conclusions regarding improvements in the methodology of history teaching. 1) It draws attention to the use of collective narratives in the education process in order to help the formation of social identity. 2) It stresses the importance of shaping the story-telling scheme in the development of narrative skills, which should take into account general developmental processes and capitalise on the potentials of scheme-based tasks.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 2. 109–126. (2005)

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