Knausz Imre

A múlt kútjának tükre

A történelemtanítás céljairól

Knausz Imre

A múlt kútjának tükre

A történelemtanítás céljairól

Miskolci Egyetemi Kiadó

© 2015 Knausz Imre
© 2015 Miskolci Egyetemi Kiadó

Lektorálta: Fischerné Dárdai Ágnes és Szijártó István
Tördelés és tipográfia: Gramantik Csilla
A szöveget gondozta: Mátrai Krisztina

ISBN 978-615-5216-86-2

A jegyzet a „DIGITÁLIS ÚTON-ÚTFÉLEN Komplex iskolai innováció és digitális szemléletformálás hátrányos helyzetűek körében” című TÁMOP-3.1.16-14-0001 jelű projekt keretében az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

TARTALOM

Bevezetés 7

A történelmi műveltség nemzeti funkciója 10
A nemzeti kulturális homogenizáció igénye 11
A történettudomány és a történelemtanítás kezdetei 12
Pluralizmus és posztmodern 13
Kulturális homogenizáció a posztmodern korban 15
Dialogikus történelemtanítás 16

A történelem: az élet tanítómestere 18
A történetiség tudata 18
A jelen felé vezető út 18
Analógiák 19

A történelem mint a jelen ellenpontja 21
A gondolkodás narratív módja 21
A narratívák szerepe az életünkben 22
„A jelennek kontrasztot vető" történelem 23

A történelemtanítás szerepe a képességek fejlesztésében 26
Ismeretszerzés és forráskritika 26
Történelmi gondolkodás 27
Képzelőerő 31
Empátia 31
Értékválasztások 32
Általános képességfejlesztés 33

A célok és a tananyag kiválasztása 35
Nemzetiidentitás-központú történelemtanítás 35
Tanulságközpontú történelemtanítás 36
„Kontraprezentikus" történelemtanítás 38
Képességfejlesztő történelemtanítás 39

Mélységelvű történelemtanítás 40
A múlt megismerése vs a múltról való gondolkodás 40
Felmutatás és beavatás 41

Struktúrák a történelemtanításban 46
A struktúra fogalma 46
A „struktúrák struktúrája". Kísérlet a történelmi struktúrák általános tantervi modelljének felállítására 48
Kulcsfogalmak 49
Kérdések 51
Állítások 53
Néhány lehetséges példa 54

Fókusz és fókuszálás 59
A fókusz fogalma 59
A fókusz struktúrája 61
A fókuszált történelemtanítás és a nevelés 62
Néhány lehetséges példa 63
1. példa: fókuszkereső gyakorlat 64
2. példa: alternatív fókuszok – a tatárjárás 69
3. példa: alternatív narratívák a fókuszban – Szent Erzsébet élete 70

Befejezés 72

Irodalom 73

BEVEZETÉS

„Mélységes mély a múltnak kútja. Ne mondjuk inkább feneketlennek?" – kérdezi már több mint nyolcvan éve Thomas Mann, és meglehet, valóban feneketlen ez a kút. De a tetején ott csillog a víztükör, és mi magunkat látjuk benne. A múlt rólunk szól, mert mi másról szólna? Akár a személyes emlékezetről van szó, akár a kollektív, nemzedékről nemzedékre hagyományozódó emlékezet különböző formáiról, akár a történettudományról, akár a bennünket most közelebbről érdeklő történelemtanításról – a múlt nem lehet más, mint tükör, amelyből hol így, hol úgy, de saját problémáink, kétségeink és hiteink néznek vissza.

A történelmet tanuló diák és a történelmet tanító pedagógus persze ezt gyakran nem így érzi. *„Mélységes mély a múltnak kútja. De mi közöm nekem mindehhez?"* – kérdezi magától a tankönyve fölé hajoló kamasz, aki az *Alkonyat* fantasztikus vámpírvilágában sokszor világosabban felismeri önmagát, mint a kettős szövetség hármas szövetséggé alakulásának amúgy kétségkívül tanulságos történetében. És a tanárnak általában nincs erre válasza. Ez az esszé erről szól. Arról, hogy mi közünk van hozzá.

Történelem. Mi közöm van hozzá?
(Forrás: HAYDN–ARTHUR–HUNT, 2001: 12)

Az érintettség felismerése kétségkívül részben módszertani kérdés. A tevékenység-központú pedagógiák (kooperatív tanulás, drámapedagógia, projektmódszer), a forrásokhoz visszanyúló, szövegközpontú tanítás, a világháló és a közösségi média nyújtotta előnyöket is

kihasználó kutatáson alapuló megközelítés valószínűleg nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a fiatalok ráébredjenek: róluk szól a mese. A „hogyan?" kérdése mellett azonban nem kevésbé fontos a „miért?" kérdése is, és ez az esszé ezt a kérdést járja körül. Alapvető követelménynek tartjuk, hogy a leendő pedagógusok tudjanak az oktatásról cél–eszköz relációban gondolkozni. Azaz legyenek képesek célokat meghatározni („ezt akarom elérni"), és ennek a célmeghatározásnak alárendelten gondolkodni tartalomról és tanulói tevékenységekről.

Bár az oktatáselméleti kézikönyvek evidenciaként kezelik, hogy a tanítás teleologikus tevékenység, a gyakorlatban egyáltalán nem ezt látjuk. A magyar pedagógiai kultúrából kifejezetten hiányzik mind a célok önálló megfogalmazása, mind – természetesen – a tartalom és a módszerek e céloknak alárendelt kiválasztása. Ennek alapvetően történelmi okai vannak. Az oktatás céljainak meghatározása hagyományosan egyházi/állami feladat volt, és ennek megfelelően a közvetítendő tartalmat is mindig „felülről" határozták meg különböző intézmények. Egyedül a „módszertani szabadság" volt olyasmi, ami valamiféle mozgásteret biztosított a pedagógus számára. Bár szigorúan jogi szempontból tekintve Magyarországon ez a helyzet 2003 és 2011 között megszűnt, látni kell, hogy ez nem pusztán jogi, sokkal inkább kulturális kérdés, márpedig ezen a kultúrán (KNAUSZ, 2014b) a 2000-es évek „liberális" szabályozása már csak azért sem változtathatott gyökeresen, mert a pedagógiai döntések iskolákhoz/pedagógusokhoz delegálása eleve részleges volt, gondoljunk csak a tankönyvek vagy a vizsgák rendkívül erős szabályozó erejére.

Miért baj ez? Anélkül, hogy itt belemennénk a részletekbe, elég két evidenciára röviden utalni. Az egyik, hogy a tanuló elméje nem üres lap, amelyet az egységes tananyaggal teleírunk, és ennek következtében minden tanuló ugyanazt fogja tudni. Minden tanuló komplex előzetes tudással rendelkezik, és ez az előzetes tudás fogja értelmezni azt, amit tanítunk neki (NAHALKA, 2002). Ennek az előzetes tudásnak az ismerete, „szóhoz juttatása" nélkül nem határozhatók meg egyetlen iskolai téma tanításának a céljai sem. A másik nem kevésbé magától értetődő körülmény, hogy közoktatásunk ma minden szinten motivációs deficittel küzd. A tanulók motiválása talán soha nem volt ennyire középponti pedagógiai feladat, mint most, és ennek az összetett feladatnak egyik fontos eleme kétségkívül az, hogy a tanulók érdeklődését, életkori és kulturális sajátosságait fokozottabban vegyük figyelembe mind a tananyag kiválasztása, mind a módszerek meghatározása során. A két fenti összefüggésből egyértelműen következik, hogy a tanítás céljait jelentős mértékben osztálytermi szinten kell meghatározni, és hogy a cél–eszköz relációban való gondolkodást alapvető pedagógus kompetenciának kell tekintenünk.

Azt természetesen nem állítjuk, hogy a célokról való döntés mindenféle értelemben a tanár kompetenciájába tartozik. A célok meghatározása bonyolult és többszereplős folyamat, erről részletesen lesz szó a továbbiakban. Írásunk három fő témát tárgyal nyolc fejezetben.

1. A történelemtanítás *értelme*, azaz miért van szükség (és van-e egyáltalán) történelemtanításra? Mi következik az egyes történelemtanítási funkciókból a tananyag kiválasztására és elrendezésére nézve?

2. *Struktúrák* a történelemben abban az értelemben, ahogy a fogalmat BRUNER (1968) használja. Azaz melyek azok az alapvető összefüggések, amelyek megértése érdekében érdemes a történelmet tanulmányozni? Óvakodni fogunk attól, hogy valami definitív listával szolgáljunk: egy ilyen lista (vagy alternatív listák) összeállítása természetesen sokkal idő- és tudásigényesebb feladat.
3. *Fókuszálás* a történelemórán, azaz mi az a központi gondolat, amely köré az egyes történelmi témák szerveződnek? Ez a pedagógus teleologikus gondolkodásának tulajdonképpeni terepe: mi az *én* mondanivalóm éppen *ezeknek* a fiataloknak?

*

Ez a szöveg bizonyos értelemben azoknak a tantárgy-pedagógiai kurzusoknak az eredménye, amelyeket 2013–2015 között tartottam a Miskolci Egyetem történelemtanár szakos hallgatóinak. Az órák koncepcióját Ugrai János kollégámmal együtt dolgoztuk ki, és legtöbbször együtt is tartottuk őket. Ez nyomot hagyott ezen az íráson. Hálás vagyok hallgatóimnak: ötleteik és főleg kérdéseik befolyásolták gondolkodásomat.

Ugyanakkor ez a szöveg személyes szakmai élettörténetemben is fontos szerepet játszik. Először még gimnáziumi tanárként – és az iskolafejlesztéssel foglalkozó KOMP-csoport történelem- és társadalomismeret-tanításért felelős tagjaként – 1994-ben foglaltam össze, hogy mit gondolok a történelemtanítás céljairól (KNAUSZ, 1994). 2001-ben *Az évszámokon innen és túl…* című tantárgy-pedagógiai összefoglaló számára gondolhattam újra – ezúttal már egy ugyanezekről a kérdésekről hasonlóan gondolkodó csapat tagjaként – ezzel kapcsolatos nézeteimet (KNAUSZ, 2001). Nem sokkal később kezdtem el foglalkozni a műveltség elméletével, és ebbe a kontextusba helyezve, új szempontokkal gazdagítva – egyébként ezúttal kifejezetten a KOMP-csoport számára – újra feldolgoztam a kérdést (KNAUSZ, 2004). Amikor Ugrai János nyomatékos ösztönzésére nekiláttam, hogy minden eddiginél részletesebben kidolgozzam a témát, egy húszéves gondolkodás összegzésére tettem kísérletet.

A TÖRTÉNELMI MŰVELTSÉG NEMZETI FUNKCIÓJA

Miért tanítunk (és miért tanulunk) történelmet? Vannak kézenfekvő válaszok, amelyek azonban semmiképpen nem elégíthetnek ki bennünket. Azért tanulunk történelmet, mert benne van a tantervben, vagy mert érettségizni kell belőle? Mi a baj az ilyen típusú válaszokkal? Első pillantásra csak annyi, hogy további kérdésekre sarkallnak: miért ragaszkodnak a tantervek makacsul a történelemhez? És miért kötelező érettségi tárgy a történelem? Jó, ha választ keresünk ezekre a kérdésekre, de ne feledjük: ha így tesszük fel a kérdést, akkor a szándékokra és okokra vonatkozó történelmi-szociológiai válaszokat kapunk, azaz – jó esetben – meg tudjuk mondani, hogy egy adott korban mi vezette a döntéshozókat arra, hogy kötelezővé tegyék a történelemtanítást. Mi azonban pedagógusok vagyunk, és a mi kérdésünk mindig az, hogy mivel tudjuk jobbá, többé tenni a tanítványainkat. Közelebbről: mennyiben szolgálja a történelem tanulmányozása a ránk bízott fiatalok érdekeit?

A tanár tekintheti magát a megtanítás mesteremberének: adjatok egy tananyagot, én megtalálom a módját, hogy a tanítványaim megtanulják. A gyakori tantervi (és tankönyvi) változások mintha ezt az énképet erősítenék. Ebből a pozícióból kiindulva persze válaszolhatunk a fenti kérdésre úgy, hogy a történelemtanítás azért szolgálja tanítványaink érdekét, mert ennek segítségével tudnak jól leérettségizni. Ha az érettségin a nyúltenyésztés alapjaiból kellene mindenkinek vizsgázni, akkor azzal szolgálnánk hatékonyan az érdekeiket, ha a nyúltenyésztés alapelemeit tanítanánk meg nekik. Vagy ez már túlzás? Álljon meg a menet! Miért kéne mindenkinek nyúltenyésztésből vizsgázni, egyáltalán miért kéne ezt mindenkinek tanulni? Hiszen nem lesz mindenki nyúltenyésztő. Ez olyan ismeret lenne, amelynek semmi hasznát nem veszik az életben. Nos, ez már jó kérdés. Tehát hiszünk abban, hogy a történelmi tudásnak valami hasznát veszik a fiatalok az érettségin túl is? Bármiért is döntött valaki valamikor arról, hogy a történelem kötelező érettségi tárgy lesz, szerintünk is van értelme ennek a döntésnek? Hiszünk abban, hogy Mária Terézia vámrendeletének ismerete valamiképpen fontosabb mindenki számára, mint a helyes nyúltartás technikái? Ez a döntő kérdés. Mert ha igen, akkor meg kell tudni mondani, hogy miért. És ha a kérdésen komolyan elgondolkodunk, akkor ezzel elkezdtünk magunkra másként tekinteni, mint a megtanítás mestereire. Elkezdtünk magunkra értelmiségiként tekinteni.

Szóval miért is? Egy hagyományos – de alighanem továbbra sem kielégítő – válasz erre, hogy a történelem (valamelyes) ismerete hozzátartozik az általános műveltséghez. Valami nagyon hasonlót olvashatunk már a *Rudimenta historica*… (Történelmi próbatételek… – az egész tankönyv kérdések és feleletek formájában dolgozza fel a történelmi tananyagot) c. 1755-ös jezsuita tankönyvben is.

Miért van szükség különösen a mi korunkban a történelem ismeretére?

Akinek ebben az olyannyira művelt és kifinomult korban a tekintélyesebb férfiakkal kell kapcsolatban állnia, aligha kerülheti el az ostobaság és tudatlanság bélyegét, ha nincs beavatva a

történelem nem jelentéktelen ismeretébe (Idézi: SZEBENYI, 1989b: 66, fordította: Honffy Pál).

Vagyis már harmadfél (hogy stílszerűen fogalmazzunk) évszázaddal ezelőtt megmondták: azért kell ismerni a történelmet, hogy jó társaságban ne égjünk be. Meggyőzően hangzik, túlmutat az érettségi egyszeri fenyegetésén, és kétségkívül a tanulók érdekét szolgálja. Kétségkívül? Támadhatnak kétségeink, ha feltesszük a kérdést: tényleg égő-e ma a történelmi tájékozatlanság? A műveltség tekintélye megkérdőjelezhetetlen volt a modernitásban: a múltról szóló történetek, az évszázadok remekművei szilárd értékrendet biztosítottak a művelt embernek, aki éppen ennek a tudásnak az eredményeként lehetett következetes és szilárd jellemű ember és polgár. Ma azonban már korántsem olyan egyértelmű, hogy szükségünk van a hagyományos műveltségre. A szociális hatékonyságot nem annyira a szilárd jellem (a belső iránytű, Riesman szavaival), mint inkább az aktuális trendek ismerete, a többiekhez való alkalmazkodás (egyfajta belső radar) biztosítja (RIESMAN, 1996). Ebben a helyzetben az iskolában és iskolán kívül egyaránt megkérdőjeleződik a történelmi műveltség értelme. Nem arról van szó, hogy megszűnt ez az értelem, csak arról, hogy nem intézhetjük el a kérdést azzal, hogy a művelt ember eszményére hivatkozunk. Részletesebb válaszokra van szükség.

A nemzeti kulturális homogenizáció igénye

A rendszeres történelemtanítás kezdetei világszerte összekapcsolódnak a nemzetek és a nacionalizmus kialakulásával. A 18. század végén Franciaországban ténylegesen megtörténik a rendi különbségek lebontása, Amerikában pedig létrejön egy olyan állam, amely eleve nem ismeri el a születési kiváltságokat és a rendi különbségeket. A következő évszázadban az emberek közötti egyenlőség Európában és Amerikában meghatározó eszmévé válik, még ha a társadalom rendi tagolódásának felszámolása nem is egyenlő alapossággal és ütemben ment végbe a különböző régiókban. Az egyenlőség eszméje azonban azt is jelenti, hogy az államügyek nem egy szűk kaszt „ügyei", hanem ezen a téren az adott állam minden polgárának van több-kevesebb felelőssége. Állampolgárnak lenni innentől kezdve azt jelenti: egy közösséghez tartozni és egy közösségért felelősséggel tartozni. Ennek a közösségnek a posztulálása, követelményként való megfogalmazása fejeződik ki a nemzet fogalmában. Vagyis az az igény, hogy nem csak jogilag tartozom egy politikai szervezethez (egy államhoz), hanem kulturálisan is: ehhez a közösséghez kapcsol a közösen vállalt múlt, a közös nyelv és a közös értékek.

Az európai nemzetfogalom persze rendkívül bonyolulttá és nehezen értelmezhetővé vált attól, hogy egyrészt a közös múlt képzete – igen jelentős részben: fikciója – a történelem előtti idők homályába nyúlik vissza, másrészt a közös nyelv ebben a fogalmi keretben mérhetetlenül felértékelődött. Egyszóval: a nemzetfogalom már születésekor etnikai jelleget öltött, azaz ráépült egy már korábban is létező etnikumra, amelyet a politikai nemzettel azonosított. Ez a körülmény már eleve magában hordta annak a paradox fejlődésnek a lehetőségét,

amelynek keretében a nemzeti kultúra számos esetben – Európában kisebb-nagyobb mértékben mindenütt – elvált az állampolgári közösségtől. Innentől kezdve a kétféle – kulturális és politikai – közösség egyesítése az európai nacionalizmusok alapkövetelménye lett (Vö. GELLNER, 2009: 11). Ez egyfelől a – tisztán kulturális közösségként definiált – „nemzet" egy államban való egyesítését jelentette, részben az államok egységes kulturális alapjának megteremtését, a nemzeti műveltség minél szélesebb körben való elterjesztését.

E kettős – politikai és kulturális – feladat a nemzetállamok kialakulásának időszakában meglepő módon gyakran egyszerre jelentkezett. Tömören foglalják ezt össze a 19. századi olasz államférfi, író és festő, *Massimo d'Azeglio* sokat idézett szavai, melyeket állítólag az egységes Olasz Királyság megteremtését követően mondott: *„megteremtettük Olaszországot, most pedig olaszokat kell teremtenünk"* (HOBSBAWM, 1992: 21). Az „olaszok megteremtése", vagyis általánosabban: a nemzetnek mint kulturális közösségnek a felépítése gyakorlatilag minden európai államban feladatként jelentkezett a 19. században, és ez a feladat átalakította az iskolai tanterveket, továbbá ezzel párhuzamosan magát a műveltségi kánont is. A nemzeti irodalom, a tradicionális zene, a művelt anyanyelvi beszéd és írás normarendszere, valamint természetesen a történelem ekkor szerzi meg azt a helyet az iskolai tantervekben, amely mindmáig megilleti.

Annak az igénynek a megjelenése, hogy az állampolgárok kulturális közösséget alkossanak, természetesen igen racionális okokra vezethető vissza. A társadalom merev rendi tagolódásának lebontása után ugyanis már nem lehetett közömbös, hogy az állampolgárok mit gondolnak a hatalom döntéseiről. Más szavakkal: előtérbe került a hatalom és a kormányzati intézkedések legitimációjának kérdése. Ráadásul a 19. században a nyugati világban folyamatosan nőtt azok köre, akiknek – formálisan vagy valóságosan – befolyásuk lehetett a közügyekre, azaz elindult egy demokratizálódási folyamat, amely ugyan nagyon különböző mértékben hatotta át Európa különböző régióit, de Oroszország kivételével azért valamilyen hatást szinte minden országra gyakorolt. A lakosság politikai meggyőzése pedig nem csak egy közös nyelvet igényel, hanem ennél sokkal tágabb értelemben egy közös kultúrát is: közös történeteket, amelyekre egy kommunikációs folyamatban elég csak röviden utalni, mindenki által azonosan értett metaforákat, közösen használt fogalomrendszert, közösen vállalt szimbólumokat. Ennek a közös kultúrának a kialakítását nevezhetjük nemzeti homogenizációnak, és ebben a folyamatban a történettudomány és a történelemtanítás kezdettől kiemelkedő szerepet vállalt.

A történettudomány és a történelemtanítás kezdetei

A 19. században szakszerű tudománnyá váló történetírás, amelynek – *Leopold Ranke* gyakran idézett szavaival – nem az ítélkezés a feladata, hanem a kritikai forrásfeldolgozás segítségével *„megmutatni, hogyan volt tulajdonképpen"* (Idézi: IGGERS, 1988: 108), a büszkén vállalt tárgyilagosság dacára – vagy éppen annak révén – nagyon is alkalmas eszköze lett olyan legitimációs feladatoknak, mint a mindenkori elit uralmának igazolása vagy a területi igények, a más népek

fölötti szupremácia igazságosságának bizonyítása (GYÁNI, 2003). A jelek szerint a történetírás mindig tudatában is volt ennek a kettős feladatnak: hogy a múltat olyannak mutassa meg, amilyen valójában volt, és hogy megfelelő narratívákkal szolgáljon a nemzet kulturális homogenizációja számára. *„A tudomány* – idézi Gyáni Gábor Mályusz Elemért – *nem független a nemzeti élettől; sorsa, virágzása vagy lehanyatlása elválaszthatatlan attól. A történettudomány is függ tőle. Bármennyire is vezérgondolata az igazság keresése és megállapítása, emellett mindig van egy eszme, amelyet segít diadalra jutni és érvényesülni."* (GYÁNI, 2003: 60)

Nyilván nem véletlen az sem, hogy a rendszeres történelemtanítás Magyarországon – de máshol is – a 19. században vált az iskolai tantervek szerves alkotórészévé. SZEBENYI Péter (1989b) kutatásaiból tudjuk, hogy az európai történelemtanítás 16. századi előzményekre nyúlik vissza. A 19. század előtt azonban a „történelemtanítás" először is szorosan összefonódott a vallási tanításokkal, azaz egy alapvetően biblikus szemléletű világtörténelmet tartalmazott, amelynek kimondott célja volt a történetek erkölcsi tanulságának explicitté tétele és sulykolása. Másodszor nem támaszkodott tudományos alapokra, harmadszor nem vált az iskolai oktatás megkerülhetetlen elemévé, azaz nem tanítottak mindenütt történelmet, legalábbis 1777-ig, amikor Magyarországon a Ratio Educationis a történelmet az állam által előírt tananyag részévé tette. És negyedszer természetesen nem volt nemzeti jellegű, azaz mindig a „világ" történetének egységes narratívába foglalását célozta (Lásd még: UNGER, 1976, SZABOLCS, 2000). Ezzel együtt ez a korai rendies-biblikus tanítási hagyomány megteremtette a kereteit a 19. század elején kibontakozó, már a nemzeti múltat és a nemzeti hagyományokat középpontba állító történelemtanításnak.

Némileg paradox módon a nemzetté válás és történelemtanítás összekapcsolódását igazolja az amerikai oktatás története is. Ott a rendszeres iskolai történelemtanítás megjelenése mintegy száz évvel maradt el az amerikai nemzet (és az Amerikai Egyesült Államok) kialakulásától, és a 19. század utolsó harmadára tehető (MÁTRAI, 1990: 51). Csakhogy az amerikai nemzettudat éppen abban különbözött az európaitól, hogy nem egy régi múltba visszanyúló, sőt mitikus etnikai történeti tudatra települt rá, hanem magát az államalapítást tekintette szimbolikus kezdetnek (és az angol történelmet, valamint később a prekolumbián Amerika történetét mintegy előzménynek), így érthető, hogy a nemzeti történelem iskolai tananyagként való elterjedéséhez arra volt szükség, hogy maga a nemzeti történelem egyáltalán megtörténjen. Ebben nyilván nagy szerepe volt a polgárháborúnak, amely nem kis mértékben éppen a nemzeti egységről és az amerikai nemzetállam megszilárdításáról szólt. A Unió győzelme a Konföderáció törekvések felett mintegy nyomatékosan igényelte az egységes nemzeti narratíva megteremtését és terjesztését.

Pluralizmus és posztmodern

Bár a nemzet kulturális egységének megteremtése a hatalmat gyakorló elit legitimációs igényeiből nőtt ki, semmiképpen nem merül ki ebben a jelentősége. Amikor Ady Dózsa György unokájának nevezi magát, vagy megírja a Magyar jakobinus dalát, arra számít, hogy olvasói

rendelkeznek egy közös nemzeti műveltséggel, és valamilyen mértékben azért tisztában vannak azzal, hogy ki volt Dózsa György, vagy kik voltak a jakobinusok. A közös műveltség szerepe tehát nem merül ki abban, hogy megalapozza a valahová tartozás tudatát. Ez a közös műveltség kezdettől kommunikációs alap is volt, azaz azt a célt is szolgálta, hogy segítségével jobban (illetve egyáltalán) megértsék egymást a nemzeti közösség tagjai. Az ellenzéki vagy éppen rendszerkritikai gondolatok ugyanezen a műveltségi felületen fogalmazódnak meg, és éppen ez teszi lehetővé a közügyekről szóló diskurzust. A történelem ismerete mindenekelőtt történeteket, narratívákat kínál ehhez a diskurzushoz, amelyeket nem kell minden alkalommal végigmondani, elég csak valamiképpen – a fenti példákban egy szereplővel – utalni rájuk, a beszélő számíthat arra, hogy a kommunikáció résztvevői ugyanazt fogják érteni rajta.

A nyugati világ demokratizálódása a 19–20. században érthető módon felértékelte a történelmi műveltségnek ezt a kommunikációs funkcióját. A demokratikus politikai élet valójában egy kommunikációs folyamat, amelyben különböző, gyakran egymásnak homlokegyenest ellentmondó értékrendű résztvevőknek kell(ene) megérteniük egymást. Ebben a folyamatban döntő szerepet játszik a – minden nézetkülönbség ellenére létező – közös tudásbázis. Ha azonban elfogadjuk ezt az állítást, újra kell gondolnunk, hogy mit is értünk a műveltség egységén. Egy plurális társadalomban a különböző politikai irányzatoknak különböző történelmi narratívák felelhetnek meg. Egyáltalán nem magától értetődő, hogy továbbra is megfogalmazható a nemzeti történelem egységes elbeszélése. A teljesség igénye nélkül nézzünk néhány példát arra, miben térhetnek el egymástól ugyanannak a történelmi eseménynek az alternatív elbeszélései!

- *A történet kezdete és vége.* Minden elbeszélésnek, így történelmi elbeszélésnek is sajátossága, hogy – dacára annak, hogy a múlt kútja feneketlen, azaz minden eseményt más események már megelőztek – valahol el kell, hogy kezdődjön, és hasonlóképpen véget is kell érjen. Ez a probléma elvezet a történelmi periodizáció kérdéséhez. Mikor kezdődött a kommunista diktatúra Magyarországon? 1945-ben? 1946-ban? 1947-ben? 1948-ban? Az eltérő válaszok egyrészt eltérő periodizációt implikálnak, másrészt eltérő felfogásokat tükröznek a kommunista diktatúra természetéről.
- *A történet szereplői.* Amikor szereplőkről beszélünk, egyaránt gondolhatunk személyekre és intézményekre. Elég itt arra utalni, hogy a marxista történetírás a két világháború közötti magyar történelemben a főszerepek egyikét osztotta a Kommunisták Magyarországi Pártjára és annak vezetőire, pl. Kun Bélára vagy Landler Jenőre, miközben a legtöbb mai történetírói felfogás elhanyagolhatónak tartja a szerepüket (GYÁNI, 1997). Vagy Magyarország dualizmus kori történetében szerepelnek-e a nemzetiségek?
- *A történet elbeszélése során használt fogalmak.* 1956 mint forradalom, forradalom és szabadságharc, ellenforradalom vagy éppen népfelkelés. Vagy egy másik korszakot hozva példának: használjuk-e a „szabadságharc" kifejezést a Bocskai-felkelés elbeszélése során (PÁLFFY, 2009)?

- *A történet kontextusa.* Fontos-e, és milyen értelemben egy hazai történelmi esemény nemzetközi összefüggésrendszere? Milyen tágan értelmezzük azt? stb.

Ráadásul nem csak közvetlen politikai pluralizmusról van itt szó. A 20. század folyamán maga történettudomány is pluralizálódik. Egyre inkább szerepet kapnak benne például olyan társadalmi csoportok, amelyek korábban egyszerűen kívül estek a történelem látószögén: a politikából kizárt alsóbb társadalmi osztályok, a „nép", a nemzeti és etnikai kisebbségek, az egykor gyarmati uralom alá került népek, de hasonlóképpen a nők és a gyerekek, a deviáns vagy egy adott korban annak számító figurák stb. Ezek a csoportok a saját történelmüket állíthatják szembe a mainstream történeti elbeszéléssel, és alighanem jogosan teszik.

Mindez beleilleszkedik abba az általánosabb kulturális átalakulásba, amelyet *Lyotard* nyomán posztmodernnek szoktak nevezni, és amely a történettudományban is tudatosítja, hogy le kell mondania a múlt objektív leírásának illúziójáról, mert a tudomány nem a valóság tükre, hanem a valóságról szóló diskurzusokról szóló diskurzus, amely többszörös közvetítéseken és szükségszerű torzításokon keresztül képes csak beszámolni a múltról. Amiből viszont minden politikai kontextus nélkül is következik az alternatív elbeszélések létjogosultsága és így a minden elbeszéléssel szembeni szkepszis (GYÁNI, 1997).

Kulturális homogenizáció a posztmodern korban

GYÁNI Gábor egy újabb esszéjében (2014) kifejezetten történettudomány és történelemtanítás viszonyát vizsgálja a jelenkor posztmodern viszonyai között. Alaptézise, hogy *„a tudomány és az iskolai történelemtanítás soha nem esik maradéktalanul egybe"*, mivel a történelemtanításnak alapvetően identitáspolitikai funkciói vannak, az állampolgári nevelés szolgálatában áll, és ebből következően *„a rögzített és alapjában mindig is kanonikus tudás átadásának mestersége"*. Egy ilyenfajta rögzítettség a történettudomány számára nyilvánvalóan halálos lenne, hiszen annak eredendő feladata *„a múltra vonatkozó racionális tudás előállítása"*, ennélfogva a történettudomány *„a korlátlan kritikai tevékenység területe"*, a történetírás mint tudomány ennélfogva nem fogadhat el semmiféle doktriner kánont. Gyáni érvelése teljesen meggyőző addig, amíg a tudomány szabadságának védelmeként olvassuk. Helytálló-e azonban az a kép, amit a történelemtanítás jelenkori funkciójára vonatkozóan láthatóan magától értetődőnek fogad el: hogy az iskolának előre rögzített narratívákat kell közvetíteni annak érdekében, hogy az iskola létrehozza, illetve fenntartsa a nemzet kulturális egységét?

Úgy tűnik, Gyáni érvelése figyelmen kívül hagyja, hogy a történelmi gondolkodás és a történettudomány pluralizálódása egy ennél sokkal általánosabb kulturális átalakulás tünete, amely alól az iskola sem vonhatja ki magát. A nemzeti történelem egységes, mindenki számára elfogadható elbeszélésének délibábjával alighanem végleg le kell számolnunk. A jelenlegi helyzet ellentmondása abból adódik, hogy egyfelől szerte a világon mély társadalmi és politikai törésvonalak repesztik szét a kultúrákat, amely törésvonalak semmiféle utólagosan

konstruált egységes történeti elbeszéléssel nem fedhetők el, másfelől viszont a nyilvános politikai diskurzusok és döntések legnagyobb része nemzetállami, illetve afölötti – európai uniós – keretek között történik meg, ezért parancsoló szükségletnek tűnik e diskurzusok kulturális alapjainak – azaz a nemzet kulturális homogenizációjának – a megteremtése, a nemzetépítés. Ha az iskola az elmúlt évszázadok hagyományait követve ezt a folyamatot úgy próbálja segíteni, hogy a nemzeti és világtörténelem kanonizált olvasatait mint könnyen visszamondható narratívákat próbálja a gyerekek és fiatalok fejébe beültetni, óhatatlanul hitelét veszti, és a bornírtság mocsarába süllyed. Egy ilyen oktatástól joggal határolhatja el magát a történettudomány. Valójában azonban történelemtanítás és történettudomány ugyanabban az ellentmondásban mozog: ahogy a történelemtanítás nem válhat a rögzített narratívák rabjává, ugyanúgy a történetírás sem tagadhatja meg identitáspolitikai funkcióját. Egymásra vagyunk utalva.

Dialogikus történelemtanítás

Lehetséges-e a történelemtanítás kanonizált narratíva nélkül? A magyar történelemtanítás minden fontos kezdeményezés ellenére alapvetően még ma is „a tananyag leadásán" alapul. A tankönyvek közlik az alapnarratívát, a történelemtanár ezt vagy ennek némileg módosított változatát a tanulók befogadókészségének figyelembevételével elmondja az órán, a tanulók megtanulják visszamondani, és az ellenőrzési alkalmakkor (felelés, dolgozatírás) bizonyítják, hogy erre valóban képesek. Egy ilyen történelemtanítás az alternatív megközelítéseknek és így a gondolkodásnak vajmi kevés helyet hagy. A tudományban és a történeti tudatban jelentkező viták ebben a modellben a fő narratívát kiegészítő leágazásokként jelenhetnek csak meg, és mivel növelik az amúgy is meglehetősen terjedelmes tananyagot, eleve ritkák, és általában nem mindenki számára kötelezőek. Az utóbbi persze nem volna baj, ha nem sugallná azt, hogy ez valami mellékes dolog, vagy legalábbis olyasmi, amivel elég csak az érdeklődő és felkészültebb tanulóknak foglalkozni.

Az egységes narratíva ugyanakkor tág teret kínál arra, hogy a történelemtanításban is tovább éljen egy – Jakab György szavait idézve – félfeudális rendi szemlélet. Ebben a magyar nemzeti kultúra mint egységes alakzat jelenik meg, és a történelemtanítás még az olyan nyilvánvaló különbségekre sem reflektál, mint a magyar történelmen végigvonuló etnikai sokféleség. Ami a magyar nemzet, ill. állam feltételezett érdekeit szolgálja, az ebben a narratívában pozitívumként jelenik meg függetlenül annak általános erkölcsi tartalmától, legyen az rabló hadjárat (azaz „kalandozás") vagy éppen az ellenfél felnégyelése. Az egységes narratívaként kezelt történelem igen hajlamos a historizálásra, azaz arra, hogy a múltat a jelen igazolására használja fel, ami viszont a mindenkori államhatalomnak a történelemtanításra való közvetlen politikai nyomásgyakorlását teszi lehetővé a tanterveken keresztül (JAKAB, 2008).

Egy demokrácia felnövekvő nemzedékét azonban nem meghatározott narratívák visszamondására kell felkészíteni, hanem arra, hogy a nemzet különböző – egyébként durván szegmentálódott – csoportjai szót tudjanak érteni egymással, azaz létrejöhessenek a demokrácia

normális működéséhez szükséges diskurzusok. Egy kulturálisan és értékvilágában tagolt társadalomban ez csak úgy lehetséges, ha a szocializáció egyik központi feladatává tesszük a párbeszédre való készséget, a más csoporthoz tartozóval való azonosulás képességét, a nyitottságot és a megértésre való hajlamot. Mátrai Zsuzsa a *szerepváltás* kategóriájában foglalta össze ezt a pedagógiai fókuszt: arra kellene megtanítani a fiatalokat, hogy a számukra természetes szerepet és nézőpontot feladva rutinszerűen vizsgálják meg a dolgokat másik nézőpontból is. Hogy megértsék a másik ember nézőpontját, és képesek legyenek együttműködni vele (MÁTRAI, 2009).

Pontosan ez a történelemtanítás nemzeti feladata is. A történelemtanítási szakirodalom erről mint a perspektívaváltás követelményéről beszél (lásd pl. FISCHERNÉ, 2010). Nem feltétlenül arra kell itt gondolni, hogy kifejezetten a vitatott tényekről és értékelésekről, az alternatív elbeszélésekről kell szólnia minden történelmi téma feldolgozásának. Bár az életkor előrehaladtával valószínűleg célszerű növelni az ilyen jellegű témák számát. Sokkal inkább arról van szó, hogy a feldolgozandó témákat alaposan, a tanulók aktív részvételével járjuk körbe, gondolkodjunk közösen a felmerülő problémákon, és adjunk teret a tanulók önálló kutatómunkájának.

A TÖRTÉNELEM: AZ ÉLET TANÍTÓMESTERE

„A történelem az idők tanúja, az élet tanítómestere" – írta Cicero. „A történelem tanulsága – felesel vele Hegel –, hogy a népek és kormányok soha semmit sem tanultak belőle..."[1] A kérdés tehát ez: lehet-e tanulni a történelemből? Úgy tűnik, ez egy alapvető elvárás: azért tanulunk történelmet, mert a történelemnek tanulságai vannak, és ezeket a tanulságokat nem szabad veszni hagyni. A történelem ebben az értelemben arra taníthat, hogy mindannak, ami körülöttünk történik, okai vannak, tetteinknek pedig következményei, és ezek végiggondolása nélkül nem hozhatunk felelős döntéseket mint állampolgárok és mint magánemberek. A történelmi műveltség ebben az értelemben „a meg nem gondolt gondolat" ellen vértez föl. Nézzük meg egy kicsit közelebbről, hogyan válhat a történelem az élet tanítómesterévé![2]

A történetiség tudata

Nehéz lenne kétségbe vonni, hogy a történelem mindenekelőtt arra tanít, hogy a dolgoknak történetük van: keletkeznek, változnak, elpusztulnak. A változásoknak időnként határozott irányuk van, máskor ilyesmiről nem beszélhetünk: a történelmi tanulmányok során különbséget lehet tenni fejlődésnek nevezhető és fejlődésnek nem nevezhető változások között. Ismét máskor a „dolgok" egyáltalán nem mutatnak változásokat, vagy bizonyos vonatkozásaik maradnak változatlanok: a történelemben egyszerre van jelen a változás és a változatlanság, a megszakítottság és a folytonosság. A változások mögött emberi cselekedetek állnak, de az emberi cselekedeteket sokszor kényszerítő objektív erők határozzák meg: a történelemben egyszerre van jelen a szabadság és a meghatározottság. A történelmi tanulmányok tehát lehetőséget adnak arra, hogy a tanulók szinte észrevétlenül elsajátítsanak egy lehetséges gondolkodásmódot a társadalmi jelenségekkel kapcsolatban: a történeti elemzés igényét. Azt a megközelítésmódot, amely mindig rákérdez arra, hogy a szóban forgó jelenség adott állapotát milyen korábbi állapotok előzték meg, a változások mögött milyen feltételek húzódnak meg, milyen mozgástér nyílik az aktív emberi cselekvés számára, és a jövőre nézve milyen lehetőségek rejlenek az adott állapotban.

A jelen felé vezető út

Tanárokkal és tanárjelöltekkel beszélgetve ezekről a kérdésekről szinte mindig akad valaki, aki felhívja a figyelmet arra, hogy a történelmi múlt ismerete nélkül nem érthető meg a jelen. Ebben a felfogásban a múlt az ok és a jelen az okozat, igazán csak a jelen méltó a megismerésre, a történelem tanulmányozása a jelen megértésének eszköze. A bátrabbak még tovább

---

1 A két idézet Berend T. Iván *Válságos évtizedek* c. könyvének mottója (BEREND, 1982b).

2 A fejezet szövege részben *Az évszámokon innen és túl…* c. kötet számára írott tanulmányom vonatkozó fejezetén alapul (KNAUSZ, 2001: 16–19).

mennek: eszerint voltaképpen csak a jövő érdekes, a történelem mintegy ívet húz a múlt, a jelen és a jövő között. Szellemes és vonzó megközelítés ez, amely választ ad arra a nehéz kérdésre, hogy miért foglalkozunk a történelemórán olyan dolgokkal, amelyek valójában nincsenek, nem léteznek, bár – legjobb tudomásunk szerint – voltak és léteztek valamikor.

A jelen egy-egy jelensége bizonyosan jobban megérthető célzott, az adott jelenség megértése céljából összeállított történelmi tanulmányok révén. Nem volna semmi értelme annak, amit fentebb a történetiség tudatának neveztünk, ha nem így volna. Mai világunk meghatározó jelenségei: az intézmények és a szabályok, a szokások és a mentalitások, a szövetségek és a konfliktusok, a folyamatok és a struktúrák mind történelmi jelenségek: valamikor kialakultak meghatározott okok következtében, átalakultak szintén meghatározott okok következtében, miközben maguk is okozói bizonyos következményeknek. Ezeknek számbavétele nélkül csak felületes képet alkothatunk saját életünk körülményeiről.

Két okunk is van azonban arra, hogy óvjunk e szemlélet abszolutizálásától. Egyrészt nem szabad azt hinni, hogy a történelem egésze, ahogy azt akár a tanítás során, akár a történeti irodalomban elmeséljük, képes arra, hogy megmagyarázza a jelen egészét. Nincs és nem is lehet ilyen közvetlen kapcsolat: a történelem több annál, mint amit abból mai világunk értelmezésekor hasznosítani tudunk, és jelenünk is több annál, mint amit abból történeti elemzéssel megérthetünk. Másrészt a történelmi magyarázat soha nem abszolút érvényű. Valószínűleg a dolog lényegéhez tartozik, hogy minden társadalmi jelenség mögé többféle történeti magyarázatot építhetünk fel. Nem állítom, hogy racionális érveléssel nem választhatunk közülük, de azt igen, hogy ez a választás soha nem állhat abszolút biztos lábakon. Egy olyan történelmi tananyag tehát, amelyet teljesen jelenelvűen válogatnánk össze, valójában sokkal inkább tükrözné saját filozófiánkat és egyéni elkötelezettségeinket, mint a valóságot.

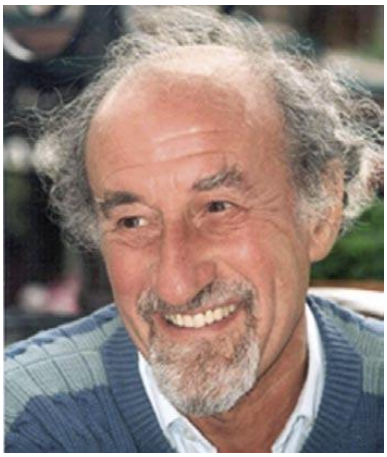
Ez a probléma mindenképpen felmerül a regresszív történelemtanítási kísérletekkel kapcsolatban. Itt a kiindulópont a jelen, és a történelmi tanulmányok során oknyomozó jelleggel haladunk az egyre távolabbi múlt felé (lásd pl. KOCHHAR, 2005: 46). Egy-egy konkrét téma feldolgozásakor ez nagyon is eredményes lehet, de ebben az esetben is csak akkor, ha nincs előre megírva az egyetlen lehetséges történelmi háttér. Hiszen minden jelenkori probléma mögé többféle történelmi narratíva helyezhető. Az egész történelem hátrafelé haladó elbeszélése azonban minden bizonnyal rendkívüli mértékben megnövelné az elbeszélői önkényből fakadó veszélyeket.

Analógiák

A történelem ismétli magát, szokták mondani, és amikor történelmi tanulságokról beszélünk, legtöbbször ezekre az ismétlődésekre gondolunk. Ami most van, ahhoz hasonló dolgok történtek már korábban, és azok kimenetele, az akkori kezdeményezések sikerei és kudarcai, az akkori konfliktusok megoldásmódjai és következményei leckéül szolgálhatnak nekünk, a kései utódoknak. Hogy ne kövessük el újra ugyanazokat a hibákat – hogy ismét egy gyakran elhangzó intelmet idézzünk fel. Másfelől viszont az is igaz, hogy a történelem soha nem

ismétli önmagát. A körülmények folyton változnak, ami egyszer megtörtént, az újra ugyanúgy már nem fog megtörténni, így a múlt tapasztalata gyakran félrevezető lehet. Ebből a dilemmából a kiutat az *összehasonlítás* jelentheti. Különböző korok és kultúrák történelmi eseményei és struktúrái bizonyos dolgokban hasonlítanak egymáshoz, más dolgokban különböznek. A történelem tanulságaihoz valószínűleg csak úgy juthatunk el, ha szisztematikusan számba vesszük ezeket a hasonlóságokat és különbségeket.

Senki sem cselekedhet légüres térben. Minden tett emberi-társadalmi viszonyok egész komplexumát hozza rezgésbe, és ezeken a viszonyokon múlik, hogy a tett végül milyen közvetlen és közvetett következményekkel fog járni. Bizonyos értelemben ezeknek a sok szálon futó „hullámmozgásoknak" a leírása és elemzése a történelem. Berend T. Iván már a hetvenes évek végén felhívta a figyelmet a történettudománynak erre a sajátosságára, és éppen ebből a megfontolásból tulajdonított centrális jelentőséget a tudományon belül az összehasonlító módszernek. *„A történelem nagy haszna ebben a helyzetben* — írja —*, hogy megtörtént események összehasonlítása révén hasonló választási helyzetekben hozott hasonló vagy ellentétes döntések ténylegesen bekövetkező hatásait állíthatja párhuzamba. A társadalomtudomány igen ritka, úgyszólván »kísérleti« lehetőségeinek egyikével állunk tehát szemben."* (BEREND, 1980: 32)



Az összehasonlítás a történelemtanításban egyfelől azt jelenti, hogy visszatérő szempontunk lehet a múlt és a jelen struktúráinak, ill. folyamatainak, a mi kultúránknak és más kultúráknak az összehasonlítása. Másfelől azonban jelent egy sokkal általánosabb dolgot is: a különböző történelmi jelenségek közötti hasonlóságok és különbségek rendszeres feltárása hozzásegíti tanítványainkat ahhoz, hogy hozzáértő módon bánjanak a történelmi analógiákkal akkor is, amikor azokat „az életben" alkalmazzák.

A TÖRTÉNELEM MINT A JELEN ELLENPONTJA

A történelem szembeszökő sajátossága, hogy legalábbis részben – igen nagy részben – történetekből építkezik. Márpedig a történetek igen fontos szerepet játszanak az emberi gondolkodásban.

A gondolkodás narratív módja

Jerome Bruner amerikai pszichológus a gondolkodás két formájáról beszél (BRUNER, 2004). Az egyik forma, amelyet paradigmatikus módnak nevez, elvont fogalmakkal dolgozik, oksági összefüggéseket keres, a logika (és a matematika) eszköztárát használja, és az ebben a módban megfogalmazott állításoktól azt várjuk, hogy igazak legyenek. A másik forma a gondolkodás *narratív* módja, ennek tartalmát nem elvont összefüggések, hanem történetek alkotják.

Mi teszi a történetet történetté? Az első, ami feltűnik, hogy a történet *egyedi*, azaz nem általánosít, hanem elbeszél. Másodszor a történetnek *időbeli lefolyása* van: kezdete és vége. Ez a sajátosság felhívja a figyelmet arra, hogy bár a történet konkrét és életszerű, nem azonos az élettel. A valóságban minden eseményt más, velük oksági kapcsolatban álló események előznek meg. Továbbá minden eseménynek következményei is vannak, az események sorozata tehát nem csak visszafelé végtelen, hanem a folytatások is vég nélkül követik egymást. De még tovább boncolgatva a dolgot azzal kell szembesülnünk, hogy önmagukban események sincsenek, hiszen az, hogy mi számít eseménynek, az elbeszélő döntésétől függ. A történet tehát mindig *konstrukció*, amely megfeleltethető valóságos történéseknek (vagy nem), de ez a megfeleltetés soha nem lehet egyértelmű: a valóságot mindig többféle történet írhatja le. Ezen túlmenően a történet lehet fiktív is, a szépirodalom, a filmművészet ilyen fiktív történetekből építkezik, és ezek a történetek eleve más értelemben vonatkoznak a valóságra, mint a non-fiction, az „igaz történetek". Ezért mondja Bruner, hogy míg a paradigmatikus gondolkodás az *igazság* megragadására törekszik, a narratívák jóságkritériuma a *valószerűség*, azaz hogy elképzelhetők-e: lehetséges-e a dolgokat az általuk kínált formában elgondolni.

A történet legfontosabb sajátossága azonban alighanem az, hogy *szereplői* vannak. A szereplőt pedig az teszi szereplővé, hogy cselekszik, azaz szándékokat valósít meg. A történet tehát csak akkor érthető meg, ha nem csak az eseményeket fogjuk fel, hanem azt is, hogy a szereplők mit éltek meg az esemény során. Ezt a „mit éltek meg" kérdést nevezzük a szereplők *intencionális állapotának*, és ez magában foglalja a szándékokat, amelyek cselekvésekhez

vezetnek, de ezen túlmenősen azt is, hogy mit érzékelnek, mit tudnak, mit gondolnak a szereplők. Röviden: a szándékokat és a vélekedéseket. Bár a narratíva is oksági kapcsolatokra épül, de ezek az összefüggések is csak az intencionális állapotokon át érvényesülnek. Az intencionalitás nagyon fontos rendezőelve a narratív gondolkodásnak, noha maguk a szövegek – a történetek hordozói – nem mindig utalnak direkt módon a szereplők szándékaira és vélekedéseire. Bruner szellemes példája (BRUNER, 2005: 31) egy meg nem írt történet egyik szereplőjének szavait idézi.

„Hol van Jancsi?

Aha, Zsuzsáék háza mellett láttam egy sárga Volkswagent."

A szerző feltételezi, hogy az olvasó kitalálja, mire gondolt a beszélő: Jancsinak nyilván sárga Volkswagenje van, és a kocsi Zsuzsáék háza mellett arra enged következtetni, hogy Jancsi is ott van. Ez a következtetés implicit: azért tudjuk, hogy Jancsi Zsuzsáéknál van, mert minden kommunikáció során folyamatos érdeklődést mutatunk a beszélő szándéka iránt. Ebben az esetben is erről van szó: nem csak azt értjük meg, hogy mit mond a beszélő, hanem azt is, hogy azt miért mondja, hogy „mit akart ezzel mondani". Narratív szöveget csak úgy tudunk olvasni, ha a szereplőkkel szemben felvesszük az intencionális alapállást (DENNETT, 1998), azaz cselekedeteiket úgy próbáljuk bejósolni, hogy szándékokat és vélekedéseket tulajdonítunk nekik. A cselekedetek aztán ennek megfelelően lesznek megszokottak vagy meglepőek.

A narratívák szerepe az életünkben

Az életünk nem történet, de történetként éljük meg. A eseményeket, amelyeknek részesei vagyunk, történetekké formáljuk. Részben utólag, amikor elbeszéljük őket másoknak vagy egyszerűen magunknak, részben már eleve egy történet szereplőiként élünk és cselekszünk, azaz az élettel mintegy párhuzamosan konstruáljuk annak számunkra érvényes elbeszélését. Miközben a történet más szereplői esetleg más történetet formálnak ugyanazokból az eseményekből.

Nagyon fontos, hogy a történelemtanár tisztában legyen vele: életünk eseményeire másképp emlékszünk, mint például az adatokra vagy a szabályokra. Ha tudjuk, hogy a jambus egy rövid és egy hosszú szótagból áll, ez a tudásunk nem feltétlenül tartalmaz személyes elemeket. Emlékezhetünk rá, hogy mikor, milyen körülmények között szereztük meg ezt az ismeretet, de ez nem feltétlenül van így. A tanulás körülményei nem befolyásolják a tudás (emlékkép) tartalmát. Egészen más a helyzet, mondjuk, az első csók emlékével, és nem csak azért, mert az utóbbi – feltehetőleg – fontosabb számunkra. Ebben az emlékben „benne vagyunk". Mit is jelent ez? Egyrészt emlékszünk arra, hogy mi történt (a tekintetére, a közeledésre, a csókra), másrészt azonban emlékszünk arra is, hogy mit éreztünk/gondoltunk/hittünk akkor, azaz emlékszünk akkori intencionális állapotunkra. A dolog azonban még ennél

is összetettebb, mert az emlék felidézése közben tudatosul az is, hogy most mit érzünk/gondolunk/hiszünk, hogy már nem vagyunk (sajnos? szerencsére?) ugyanazok, miközben egy más értelemben nagyon is ugyanazok vagyunk, hiszen az emlékeinkben élő történet beleilleszkedik az önéletrajzunkba, így átélhetjük, hogy pontosan mi vagyunk azok (nem egy másik személy), akivel mindez megtörtént (Vö. KIRÁLY, 2002: 16–35).

Endel Tulving kanadai memóriakutató a tudatosság mértéke – vagy inkább jellege – szerint háromféle emlékezeti rendszert különböztet meg. Az ún. procedurális memóriához nem kapcsolódik semmiféle tudatosság, ezt Tulving – saját maga alkotta szóval – *anoétikus* (nem tudatos) emlékezetnek nevezi. Tudok masnit kötni és pohárból inni, de nem biztos, hogy tudatosítani tudom, hogy mit miért teszek eközben. A szemantikus memória (tudom, hogy mi a jambus) Tulving terminológiája szerint *noétikus*, azaz tudatos. Ezt a tudásomat fel tudom idézni, gondolni tudok rá, és el is tudom mondani. Az első csók emléke viszont (ezt a pszichológusok hagyományosan az epizodikus memória névvel illetik) *autonoétikus*, azaz „öntudatos". Nem csak felidézni és elmondani tudom, de ennek a felidézésnek óhatatlanul része az önmagamra, saját egykori intencionális állapotaimra való emlékezés (BADDELEY, 2001: 470–471).

Hogyan kapcsolódik ez az értelmezési keret a másoktól hallott, olvasott, pl. a történelemórán megismert narratívákhoz? Ezeket a történeteket is csak úgy érthetjük meg, ha valamiképpen azonosulunk a szereplőkkel, mintha mi is benne lennénk a történetben. A rájuk való emlékezés mindenképpen autonoétikus, azaz rólunk is szól. Ez a személyes kontextus szükségszerű kapcsolatot teremt az általunk ismert történetek között. Az egyik történet magyarázza a másikat, az egyik segítségével értjük meg a másikat. Úgy is mondhatnánk: ahogy az egyik történetet megéljük, ez a megélési mód segít megélni a másik történetet is. Bizonyos értelemben minden általunk megismert történet rólunk szól.

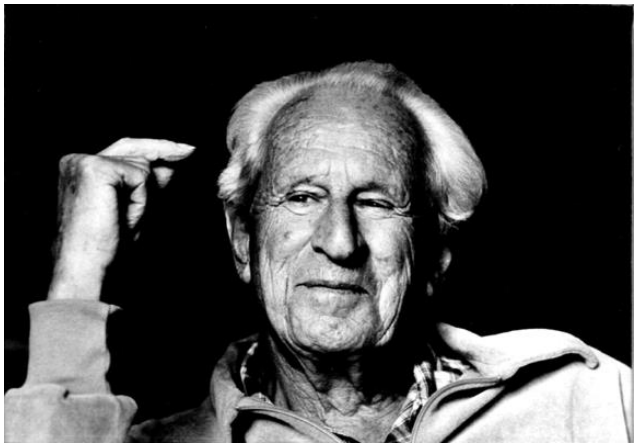
Tovább folytatva a gondolatmenetet, ez azt jelenti, hogy a saját életünket és a körülöttünk zajló eseményeket – beleértve ebbe a közéletet, a politikát is – a már korábban megismert narratívák segítségével éljük és értjük meg. Életünk aszerint brazil szappanopera, üzletemberekről szóló magyar teleregény, amerikai sitcom vagy francia karrierregény, hogy melyik narratíva sémáját alkalmazzuk a magunknak/magunkról szóló elbeszélés során. Egyáltalán nem mindegy tehát, hogy milyen történetsémákkal rendelkezünk.

„A jelennek kontrasztot vető" történelem

Rendben, mondhatjuk, de mi köze ennek a kérdéskörnek a történelemhez? Első közelítésben annyi, hogy a történelem is – elsősorban – narratívákból épül, így tanulmányozása fejleszti a narratív gondolkodást. Ez nem csak azt jelenti, hogy képesek vagyunk megérteni az elbeszélő szövegeket, hanem azt is, hogy a saját életünk eseményeit is a múlt, jelen és jövő dimenziójában tudjuk értelmezni és rendezni (FISCHERNÉ, 2006).

Mint a fenti példákkal megpróbáltuk érzékeltetni, a tömegkultúra, különösen a filmek rányomják bélyegüket arra a módra, ahogy az életről gondolkozunk. Egy erősen mediatizált

világban élünk, gondolkodásmódunkat és különösen narratív gondolkodásunkat alapvetően meghatározza a modern (vagy posztmodern?) tömegmédia: a filmek, a pletykalapok, a valóságshow-k világa. Nem túlzás azt mondani, hogy ezek a „szövegek" egységesítik, homogenizálják a gondolkodásunkat: nagyon erősen sugallják, hogy „így kell" élni, és aki mással próbálkozik, az deviáns.



Az uralkodó narratívák meghatározó hatását a gondolkodásra a filozófus Herbert Marcuse nyelvpolitikai szempontból bírálta a '60-as évek újbaloldali mozgalmainak sodrában. *Az egydimenziós ember* című kultkönyvében felhívja a figyelmet arra, hogy a nyelv a modern kapitalizmusban érvényesülő elnyomó tendenciák készséges eszköze lehet. Marcuse társadalomkritikájának egyik célpontja a „nyelvi viselkedés", közelebbről a „funkcionális nyelv", amely „a dolgot (és a személyt) azonosítja funkciójával", és így felszámolja a feszültséget a „van és a „kell", a lényeg és a jelenség, a potencialitás és az aktualitás között. Víziójában a szavak elveszítik általánosabb fogalmi jelentésüket, amely túlmutatna a jelenben közvetlenül adott tényeken, és ez megfosztja a kommunikáció résztvevőit attól, hogy a valósághoz kritikai módon viszonyuljanak, hogy egyáltalán tudatosuljanak a fennállóval szembeni alternatívák.

Mindez nagyon is összefügg a múlt elhomályosodásával. A szavak nem hordozzák már történetüket, csak egy olyan jelentést, amelyben a dolgok jelenlegi működésmódja fejeződik ki. *„Vajon ez a történelem elleni harc* – így Marcuse – *nem részese-e annak a harcnak, amely az elme egy dimenziója ellen folyik – az ellen a dimenzió ellen, ahol centrifugális képességek és erők fejlődhetnének ki, amelyek gátat vethetnének az egyén totális koordinálásának a társadalommal? A múltra való emlékezés veszedelmes fölismeréseket hívhat elő, s a fennálló társadalom láthatóan tart az emlékezet fölforgató tartalmaitól."* (MARCUSE, 1990: 120)

Nem kell elfogadnunk Marcuse radikális kapitalizmuskritikáját ahhoz, hogy belássuk: múltfelejtés és elnyomás kéz a kézben járnak. A totális diktatúrák mindig meghamisították – és így az emberek elől elrejtették – a történelmet. És nem csak azért, hogy a saját narratívájukat tegyék kötelezővé, hanem azért is, mert a történelemben felforgató erő rejlik, és így veszélyes minden fennállóra. A múlt ugyanis más, mint a jelen, és ezáltal arra hívja fel a figyelmet, hogy a jelen struktúrái nem örökérvényűek és nem maguktól értetődőek.

Hasonló gondolatokat fejt ki az egyiptológus és történetfilozófus Jan Assmann is *A kulturális emlékezet*ről szóló könyvében. „A totális uniformizálás világában – írja – az emlékezés lehetővé teszi a másság megtapasztalását és a távolságtartást a jelen tényeinek önkényuralmától. Általánosabb, kevésbé politikai értelemben azonban ugyanezt eredményezi az a nyomás is, amelyet maguk a mindennapok fejtenek ki a társadalmi valóságra, és amely mindig egységesítést és »egydimenziós jelleget« eredményez, és elcsökevényesíti a komplexitást." (ASSMANN, 1999: 86) Assmann ezzel kapcsolatban „kontraprezentikus" vagy „a jelennek kontrasztot vető" emlékezésről beszél, és ha kevésbé radikális politikai értelemben is, mint Marcuse, de szintén azt a szerepet hangsúlyozza, amelyet a kulturális emlékezet a mindennapok nyomásával szembeni ellenállás megalapozásában játszhat.

A szépirodalomban nagyon szépen jelenik meg ez a gondolatkör Ray Bradbury *Fahrenheit 451* című regényében. Ebben a negatív utópiában az elnyomás fontos eszköze az olvasás tilalma, a regény pedig valójában a fikciós irodalom ünneplése: világos üzenete szerint, ahol eltűnik a szépirodalmi fikció, ott a lelkek korlátlanul uralhatók lesznek, hiszen ott valójában az alternatívák lehetőségének tudata tűnik el. Ebben a műben tehát nem a történelemről van szó, hanem az irodalomról, ebben a vonatkozásban azonban nagyon világos az analógia a két elbeszélésmód között. Mind a történelem, mind az irodalom azt az üzenetet hordozza, hogy lehet másképp is.

A történelemórán nem csak a műveltséget szerezhetik meg a tanulók: azt is megtanulhatják, hogyan jussanak hozzá, és mit kezdhetnek vele. Ha az ismeretszerzés és -alkalmazás folyamatát állítjuk a középpontba, egészen más típusú célrendszerek kialakítására nyílik lehetőség.

Ismeretszerzés és forráskritika

Ennek a megközelítésnek egyfelől az életen át való tanulás követelménye biztosít kivételes aktualitást. A tanulás tanulása nem azonos az ismeretszerzés tanulásával, de a kettő kétségkívül szorosan összefügg. Másfelől szem előtt kell tartanunk az ezredforduló információs forradalmának következményeit. Ma az információ könnyen hozzáférhető, nem vagyunk azonban felkészülve az iszonyatos adattömegek feldolgozására, hasznosítható formában való elrendezésére. Ez a feladat – a szándékos információfeldolgozás képességeinek fejlesztése mint pedagógiai cél – természetesen nem tantárgyfüggő, a történelemtanítás kiemelkedő szerepe azonban abban áll, hogy itt ismerkedhetnek meg a tanulók a társadalmi tartalmú ismeretszerzés módszereivel. Az a mód, ahogy a hétköznapi életben a társadalmi információt feldolgozzuk, analóg a történész munkájával. Ahogy a történész a források kritikai vizsgálata és összevetése útján megállapítja, hogy mit tekint ténynek és mit puszta feltételezésnek, úgy kell nekünk is az újságokból, a tévéből, a szóbeszédből és különösen az internetről származó információinkat – nem feltétlenül tudatos – kritikai elemzésnek alávetnünk, ha képet akarunk szerezni arról, mi is az igazság.

A modern ember rutinszerűen fordul a világhálóhoz, ha adatokra van szüksége. Ezen a téren a fiatalok, sőt a gyerekek magától értetődő módon rutinosabbak, mint az idősebb nemzedék. Az adatok ellenőrzésére azonban gyakran nincsenek technikáik, és ez kiváltképpen olyan dolog, amit az iskolában lehet és kell megtanulni. A teljesség igénye nélkül álljon itt néhány olyan kérdés, amelyet a történész feltesz, ha forrásokkal van dolga, és amelyeket a hétköznapi embernek is fel kellene tenni, amikor információhoz akar jutni bármilyen információforrás segítségével.

- Ki a szerző?
- A számunkra mérvadónak tekintett közvélemény általában hitelesnek fogadja-e el ezt a szerzőt?
- Mit tudhat a szerző és mit nem? Hol húzódnak tudásának határai?
- A szerző feltételezhető elfogultságai mennyire torzíthatják a közlést?

Bár történelmi forráskritikáról általában az elsődleges források felhasználása kapcsán szokás beszélni, ne feledjük, hogy ugyanez a forráskritikai attitűd szükséges a történelemről szóló elbeszélések tanulmányozása során is. Ez önmagában is fontos célja és értelme a tör-

ténelemtanításnak, hiszen a világháló tele van tévhiteket népszerűsítő, áltudományos fejtegetéseket tartalmazó írásokkal, és ezek megfelelő olvasására, kritikus kezelésére éppen az iskolai történelemtanításnak kell felkészítenie a fiatalokat.

Történelmi gondolkodás

A tanárok általában egyetértenek abban, hogy a történelem tanítása során nem egymástól elszigetelt tényekkel és adatokkal, hanem mindig valami értelmes egésszel, a tények egy összefüggő rendszerével foglalkozunk. Az összefüggések, amelyekről itt szó van, időnként mint struktúrák mutatkoznak meg (pl. az állami intézmények rendszere, a társadalom szerkezete), máskor mint funkcionális összefüggések (intézmények, szokások, politikai döntések funkciója stb.), megint máskor egyszerűen oksági kapcsolatokról van szó. Drámaian különböznek ugyanakkor a történelemtanítási felfogások abban, hogy ezeket az összefüggéseket eleve adottaknak és megtanulandó tananyagnak tekintik-e – ebben az esetben a történelemtanítás műveltségközvetítő szerepe kerül előtérbe –, vagy személyes konstrukciók eredményének. Ez utóbbi esetben az összefüggések módszeres keresése, hipotézisek felállítása és megerősítése vagy elvetése, érvek és ellenérvek felsorakoztatása és ütköztetése válik a történelemóra valódi tartalmává. Ilyenkor beszélhetünk arról, hogy a történelemtanítás a problémamegoldó gondolkodás iskolája.

Két alapvető érv szól az összefüggések folyamatközpontú – tehát inkább a konstrukció folyamatára és kevésbé az eredményére koncentráló – szemlélete mellett. Egyrészt ezek az összefüggések – mint arra korábban már utaltunk – elég ritkán bizonyosságok. Azt még viszonylagos biztonsággal meg tudjuk mondani, hogy miért fejezték le Hunyadi Lászlót. A mohácsi vereség vagy az első világháború kitörésének okai körül már heves viták folynak. Az pedig, hogy miért bontakozott ki a reneszánsz, a reformáció vagy a felvilágosodás, már kifejezetten olyan kérdés, amelyre biztos, hogy soha nem adható egyértelmű válasz. Ilyen körülmények között a „négy okot" felsoroló bekezdések és az azokra kérdező tesztfeladatok nem csak az „ellenforradalom" esetében voltak ideologikusak, hanem lényegüknél fogva mindig azok: nem annyira a valóságról árulnak el sokat, mint inkább az elbeszélő valóságértelmezéséről.

Másrészt az összefüggések „konyhakész" tálalása megfosztja a tanulókat attól a tapasztalattól, amelyet csak az eredmények önálló „kisütése" révén szerezhetnek meg: attól a lehetőségtől, hogy történelmi-társadalmi problémák megoldását gyakorolják. A problémamegoldás során egyszerre élhetik át, hogy lehetséges a társadalmi problémákat racionális úton megközelíteni, hogy az egyik oksági magyarázat érvényesebb, plauzibilisebb lehet, mint a másik, illetve hogy a magyarázatok mindig relatív érvényességűek, bizonytalanok és vitathatóak.

Kojanitz László közelmúltban megjelent kitűnő összefoglaló tanulmánya (KOJANITZ, 2013a) a történelmi gondolkodás fejlesztésének kérdését állítja a középpontba, különös figyelmet fordítva az angol nyelvterület legújabb tantervfejlesztési törekvéseire. Emeljük ki

ezek közül a College Board által a 2010-es évek elején kidolgozott nemzetközi vizsgakövetelmény-rendszert. Az alábbi táblázat átvétel Kojanitz tanulmányából, és a történelemórán fejleszthető gondolkodási képességek egy lehetséges rendszerezését mutatja be.

Tényekre alapozott történelmi érvelés	Történelmi érvelés (például kérdések és vizsgálati szempontok megfogalmazása; releváns történelmi bizonyítékok gyűjtése egy állítás alátámasztásához; érvek gyűjtése és megfogalmazása).
	A történelmi bizonyítékok felhasználása (például információk megtalálása különböző ismeretforrásokban; egy adott történelmi bizonyíték megértése és értékelése a maga kontextusában, összefüggésrendszerében).
Időszemlélet	Történelmi okok és következmények vizsgálata (például ok-okozati összefüggések azonosítása; egy történelmi eshetőség értékelése az ok-okozati összefüggések, a kölcsönös egymásra hatások és a véletlen egybeesések megkülönböztetésének segítségével).
	A folyamatosság és a változások vizsgálata (például a helyi és a globális változások közötti összefüggések keresése; változások bemutatása hosszabb történelmi korszakon keresztül, illetve egy nagy általános témával összefüggésben).
	Korszakolás (például fordulópontok azonosítása; események csoportosítása és szakaszolása különböző szempontok szerint).
Összehasonlítás és kontextualizáció	Összehasonlítás (például történelmi korszakok és kultúrák legjellemzőbb sajátosságainak bemutatása; egymástól eltérő szempontok azonosítása, összehasonlítása ugyanazon történelmi eseménnyel, helyzettel vagy korszakkal kapcsolatban).
	Kontextualizáció (például annak bemutatása, hogy egy adott történelmi esemény, jelenség milyen módokon hozható összefüggésbe a szélesebb régióra vagy az egész világra kiterjedő folyamatokkal).
Történelmi interpretáció és szintézis	Interpretáció (például egymástól eltérő történelmi értelmezések bemutatása; az egymástól eltérő történelmi értelmezések elemzése és értékelése a rendelkezésre álló források alapján).
	Szintézis (például értelmes és meggyőző ismertetések és magyarázatok készítése a múlt eseményeivel kapcsolatban a történelmi források helyes elemzésével).

Kojanitz László egy másik írásában (KOJANITZ, 2013b) a történelmi gondolkodás fejlesztésének sok lehetséges feladata közül kiemeli és részletesen kibontja az oksági összefüggésekről való (kauzális) gondolkodás problémakörét oly módon, hogy a fejlesztési feladatok taxonómiáját évfolyamok – pontosabban évfolyampárok – szerint is tagolja, azaz kifejezetten

a tanterv egy elemeként kezeli. A kísérlet mindenképpen tanulságos, és érdemes az alábbiakban ezt a táblázatot is átvenni, még ha a magunk részéről úgy is gondoljuk, hogy az egyes fejlesztési feladatok egyfelől lényegüknél fogva több évfolyamon ívelnek át, nem köthetők a képzés meghatározott szakaszához, másfelől az egyes tanulócsoportok, sőt az egyes tanulók között ezen a téren – hogy tehát éppen milyen képességek fejlesztésére van szükségük – igen nagy egyéni különbségek lehetnek. A táblázatot tekintsük példának: egy lehetséges megoldás arra, hogyan lehet egyetlen részképességet – a történelmi kauzalitásról való gondolkodást – részekre osztani és ily módon operacionalizálni.

5–6.	A miért kérdésre adott válaszok az okok.
	Az okok az események előtt történnek; a következmények az események után jönnek.
	A legtöbbször ugyanannak az eseménynek vagy változásnak több oka is van.
	Egyes eseményeknek és változásoknak nagyon komoly következményei lehetnek, még akkor is, ha azokra előzetesen senki sem számított.
	Az okok és a következmények nem egyforma fontosságúak. Az okok és a következmények fontossági szempont szerint sorrendbe állíthatók.
7–8.	Amikor egy „miért” típusú kérdésre keresünk választ, nem „dolgokat”, hanem ok-okozati kapcsolatokat keresünk különféle események, változások, emberi tulajdonságok, motívumok, döntések és cselekedetek között.
	Az ok-okozati összefüggések feltárása és értelmezése rendkívül fontos szerepet játszik a történelmi események megértésében és bemutatásában.
	Egy történelmi esemény megmagyarázása során érdemes mindig választ keresni a következő kérdésekre. Miért történt meg? Miért éppen akkor történt meg? Mik voltak a legfontosabb okai annak, hogy megtörtént?
	Az okok és a következmények különféle szempontok szerint csoportosíthatók.
	A különféle okok együtt fejtik ki a hatásukat.
	Az események bekövetkeztének vannak közvetett és közvetlen okai, ezt úgy is értelmezhetjük, hogy a dolgok bekövetkeztének mindig vannak közvetett feltételei és vannak közvetlen kiváltó okai.
	A közvetett okok között vannak olyanok, amelyek nélkül az esemény nem következett volna be, de amelyek önmagukban még nem lehettek volna elegek ahhoz, hogy az esemény valóban bekövetkezzen.

	Kiváltó okoknak azt szoktuk nevezni, amelyek nélkül egészen biztosan nem történtek volna meg az események.
	A többféle kiváltó ok közül általában van egy olyan, ami a végső lökést adja.
	Az emberek gyakran vitáznak a kiváltó okokról.
9–10.	Az okok általában nem egyedi, egymástól elszigetelt dolgok, ezért egy esemény bekövetkeztének magyarázatául nem célravezető csak egyetlen végső okot keresni.
	Ritka az az eset, amikor az egyes okok egymást követő sorrendben, ok-okozati láncreakcióként váltanak ki valamilyen eseményt vagy változást. Az események bekövetkeztét előidéző okok általában kölcsönösen összefüggnek egymással.
	Az okok közötti összefüggések vizsgálata segít annak a megállapításában, hogy mely tényezők játszották a legfontosabb szerepet az események bekövetkeztében.
	Az okok mérlegelésekor azt kell figyelembe venni, hogy mely tényezők szerepe volt a legfontosabb.
11–12.	Minden történet más történetekkel kölcsönhatásban zajlott le. E kapcsolatrendszer feltárása nélkül semmilyen történet nem érthető meg.
	Az okok és a következmények között is sokféle további ok-okozati viszony állítható fel.
	Ugyanazzal a történelmi eseménnyel kapcsolatban az okok és a következmények kiválasztása és logikai összerendezése között jelentős különbségek lehetnek.
	Az okozati összefüggések feltárása közötti különbségek miatt lényeges eltérések lehetnek ugyanazon történelmi esemény bemutatása, értelmezése és értékelése között.
	Amikor egy esemény bekövetkeztének az okait kutatjuk, nem csak azt a kérdést kell feltenni magunknak, hogy miért következett be az az esemény, hanem azt is, hogy miért nem valami más történt helyette.
	Az okok és következményekkel kapcsolatos kérdések vizsgálata több részből álló tevékenység: a figyelmet érdemlő tényezők azonosítása; a tényezők közötti ok-okozati összefüggések megállapítása; a legfontosabb tényezők kiválasztása; az okokra vonatkozó következtetések összevetése a rendelkezésre álló bizonyítékokkal; az okokra és következményekre vonatkozó magyarázatok értelmezése úgy is mint egy történelmi interpretáció.
	A múlt interpretációjában fontos szerepet játszhatnak az ún. történelmi magyarázó elvek.

	A történelmi magyarázó elvek sokfélék lehetnek. Az a közös bennük, hogy az események magyarázata szempontjából kiemelkedően fontos szerepet tulajdonítanak egy bizonyos tényezőnek: pl. földrajzi környezet, „nagy személyiség", tulajdonviszonyok alakulása, történelmi tapasztalat, az embereket körülvevő civilizáció.

Képzelőerő

A történész munkájának egyik sajátossága azonban, hogy a források mindig hiányosak. Ha a múltat érzékletes és átélhető formában akarjuk rekonstruálni, nem támaszkodhatunk kizárólagosan a forrásokból kiolvasható információkra. Ezek az információk csak a képzelőerő mozgósításával állnak össze egésszé. Ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy tudásunk hézagait légből kapott gondolatokkal, fantáziákkal töltjük ki. A régész sem lehet meg képzelőerő nélkül, amikor szétszórt cserépdarabokból rekonstruálja a vázát. Meglehet, a végeredmény a leletek alapján maximálisan igazolható, munka közben mégis a fantáziáját mozgósítva kellett elképzelnie, milyen lehetett a váza, amikor még ép volt. Ez a gondolati kép tette lehetővé, hogy a darabok a helyükre kerüljenek. A történelemóra olyan laboratóriumnak is tekinthető, amelyben a múlt rekonstrukciója zajlik – verbális, dramatikus, kézműves, rajzos stb. eszközökkel. Ennek a rekonstrukciós folyamatnak egyik szembeötlő funkciója éppen a képzelőerő fejlesztése.

Empátia

Más a helyzet természetesen, ha egy vázáról van szó, és más, amikor emberi cselekedetekről. IV. Béla politikájának rekonstrukciója nehezen képzelhető el anélkül, hogy átgondolnánk a király belső vívódásait, az őt mozgató belső motívumokat. Az „átgondolás" azonban nehezen választható el az átéléstől. A történelmi narratívák megértése arról szól, hogy képesek vagyunk a szereplők szemével nézni a dolgokat: a rendelkezésünkre álló adatok alapján elképzeljük, mit élhetett át az adott személyiség egy bizonyos történelmi szituációban, és ezek az átélések hogyan hatottak magatartására. A pedagógiai irodalom ezzel kapcsolatban *történelmi empátiáról* beszél. Ez a jelenség némileg különbözik attól, amit a pszichológusok empátiának hívnak, bár meg kell jegyezni, hogy maga a pszichológia is többféle empátiafogalmat ismer. Buda Béla klasszikus összefoglaló munkájában erőteljesen hangsúlyozza, hogy az empátia valami olyasmi, ami a közvetlen emberi kommunikáció során jön létre, és különösen nagy szerepe van működése során a nem verbális kommunikációnak. A másik ember kommunikációjának, metakommunikációjának megfigyelése révén alakítunk ki egy képet arról, hogy mi játszódhat le benne, különösen az érzelmek vonatkozásában (BUDA, 1980). A történelmi empátia nyilván nem pontosan ugyanez, inkább az intellektuális képességeknek és a képzelőerőnek valamilyen kombinációjára épül: megpróbáljuk felvenni az adott szereplő nézőpontját, és ennek segítségével megérteni, hogy az adott körülmények között miért éppen

az adott módon cselekszik. Semmiképpen nem azonos az együttérzéssel vagy az adott személyiség cselekedeteinek valamiféle elfogadásával: az empátia a megértésről szól, nem a jóváhagyásról (YILMAZ, 2007).

Az empátia természetesen eszköz is, hiszen a megismerést segíti, motivációt jelent, szerencsés esetben fokozza a tanulók érdeklődését a téma iránt, itt azonban arról van szó, hogy cél is: a szempontváltás képessége lehetővé teszi, hogy megértsünk másokat, és hogy bonyolult szituációkat árnyaltan tudjunk elemezni. Ebben a megközelítésben különösen fontos a történelmi események több szempontú megközelítése. Ugyanazt az eseményt különböző helyzetű emberek különbözőképpen élték át. Más élményt jelentett a Nagy Imre-per az ötvenhatosoknak, a forradalomban nem részt vevő egyszerű embereknek, a pártmunkásoknak vagy éppen Kádár Jánosnak. A történelmi rekonstrukció akkor kerek, ha mindezeket az átéléseket tartalmazza.

Értékválasztások

A történelem tanulmányozásakor nem csak tényekkel és összefüggésekkel, forrásokkal és problémákkal, hanem értékekkel is szembesülünk. A történelmi tudás különböző elemeihez óhatatlanul értékítéletek kapcsolódnak: bizonyos szereplőket rokonszenveseknek, másokat ellenszenveseknek találunk, bizonyos döntéseket helyeselünk, másokat elítélünk, bizonyos fejleményeket pozitívaknak tartunk, mások kibontakozására sajnálattal tekintünk. Értékítéleteink nem feltétlenül szubjektívak és ötletszerűek: mögöttük egy értékrend sejlik föl, s ez szolgál iránytűként az egyes jelenségek megítélésekor. A történelemtanítás járhatja azt az utat, hogy egy előre megformált értékrend közvetítésére vállalkozik, és a történelmi jelenségeket eleve a hozzájuk kapcsolódó értékítéletekkel együtt közvetíti, de itt is választhatja a folyamatszempontú megközelítés útját: ebben az esetben ahhoz próbálja hozzásegíteni a tanulókat, hogy saját értékrendjüket kialakítsák és tudatosítsák, tanuljanak meg racionálisan érvelni egy-egy értékválasztás mellett, illetve legyenek képesek átalakítani saját értékválasztásaikat az ellenérvek megfontolása nyomán.

A folyamatorientált megközelítés mellett szól mindenekelőtt a társadalmi értékrend pluralizmusa, amely sok vonatkozásban eleve önkorlátozásra kell, hogy késztesse az iskolát az értékközvetítés vonatkozásában. Másrészt nem csak pluralizmusról, hanem értékválságról is beszélhetünk amennyiben a társadalom különböző csoportjai nem csak különböző értékrendek mellett elkötelezettek, hanem egyre többen vannak, akik eleve bizalmatlanul tekintenek a különféle értékrendekre. Súlyos pedagógiai kérdés, hogy ezen a helyzeten a határozott értékközvetítő magatartás vagy éppen ellenkezőleg, a tanulók autonóm értékkereső tevékenységének támogatása, az értékválasztási képességek fejlesztése segíthet hatékonyabban. Mit jelent ezen a téren a folyamatszempontú megközelítés vállalása? Semmi esetre sem a tanár saját világnézeti elkötelezettségeinek az eltitkolását. Sokkal inkább azt, hogy a tanár módszeresen törekszik olyan uralommentes kommunikációs helyzet létrehozására, amelyben saját

értékítéletei csak egy lehetséges és az ellenérveknek kitett gondolkodási utat jelenítenek meg, és amelyben más megközelítésmódok is szükségszerűen megjelennek.

Érték és érték között persze különbség van. Bizonyos típusú értékválasztások propagálásától már csak alkotmányos megfontolásokból is tartózkodni kell, másfajta értékek közvetítése viszont a leginkább folyamatközpontú megközelítés esetén is kívánatos lehet. Nyilvánvalóan elképzelhetetlen például, hogy pártelkötelezettség vagy – ami nem ugyanaz – politikai filozófiák melletti elkötelezettség terjesztése egy plurális társadalomban a történelemtanítás célja legyen. Világi, önkormányzati intézményekben ugyanígy elfogadhatatlan a felekezeti vonzalmak vagy akár az ateista meggyőződés terjesztésére törekedni. Ebből azonban nem következik, hogy teljesen száműzni lehetne a történelemtanításból az értékközvetítést. Fontos célja és értelme lehet például a történelemtanításnak a demokratikus politikai eszmények elfogadtatása, az emberi jogok, az emberi méltóság tiszteletének megerősítése.

A történelemtanítás jelentős részben az ember sokféleségéről szól, ezért kiemelten alkalmas a másság elfogadásának, a toleranciának, a más kultúrák és életformák elismerésének a gyakoroltatására. Mindez úgy is fogalmazható, hogy egyfajta nyitottság kialakítása a cél, amely nem csak eltűri a másként gondolkodó embert, hanem meg is érti, és gondolkodásmódjának értékeit igyekszik beépíteni saját értékrendjébe. Ez is értékközvetítés, de olyan, amelynek lényege éppen az értékrend autonóm fejlődésének támogatásában áll. Ebből viszont az is következik, hogy bár a folyamatorientált szemlélettől nem idegen az értékközvetítés, azt lehetőleg közvetett úton, uralommentes légkörben teszi. Az ilyen pedagógiai szituációban mindenféle – akár alapvető értékeknek ellentmondó – nézet megfogalmazható, mert éppen a különböző nézetek szembesítése segíti elő az értékelő képesség fejlődését.

Általános képességfejlesztés

A történelemóra természetesen módot ad egy sor olyan képesség fejlesztésére is, amelyek nem kapcsolódnak közvetlenül a történelemhez, mintegy eloldozódnak a történelmi műveltséganyagtól. Ilyen például a *szövegértés* (azaz olvasás), amit már jó ideje az iskolai oktatás egyik központi céljának tartanak a szakemberek, és az összehasonlító eredményméréseken is kiemelt szerepet játszik. Ilyenek a *kommunikációs* képességek, amelyek a történetek összefüggő szóbeli elbeszélésétől a vitáig, a meggyőzési technikákig terjedhetnek. De nem csak (szűkebb értelemben vett, nyelvi jellegű) szövegekkel van dolgunk a történelemórán. A képek értelmezése és a képalkotás, a tárgyak értelmezése és a tárgyalkotás, modellezés *vizuális* és *manuális* képességeket fejleszt, a statisztikák, táblázatok, diagramok értelmezése pedig alkalom a *matematikai* gondolkodás fejlesztésére. Külön érdemes szólni a *transzformáció* vagy fordítás képességéről, azaz arról, hogy az egyik kódrendszerben megfogalmazott információt egy másik kódrendszer alkalmazásával fogalmazunk újra. Például mondatokkal írunk le egy képet, vagy táblázatba foglaljuk a szöveges forrásból kinyerhető mennyiségi információkat. (A történelemórán fejleszthető képességek különböző taxonómiáiról lásd pl. SZEBENYI, 1989.)

Bár az alfejezet címében azt írtuk: általános képességfejlesztés, látni kell, hogy egyáltalán nem mindegy: milyen anyagon fejlesztjük ezeket a képességeket. Amikor történelmi szövegeket értelmezünk, a szövegértést gyakoroljuk, de a *történelmi* szövegek megértését. Hasonlóan tudásterület-specifikusnak tartjuk a vizuális kommunikáció, a manualitás stb. fejlesztését is, vagyis az egyik diszciplínához kapcsolódó képességfejlesztés aligha „válthatja ki" teljes egészében a másik diszciplínához kapcsolódó képességfejlesztést.

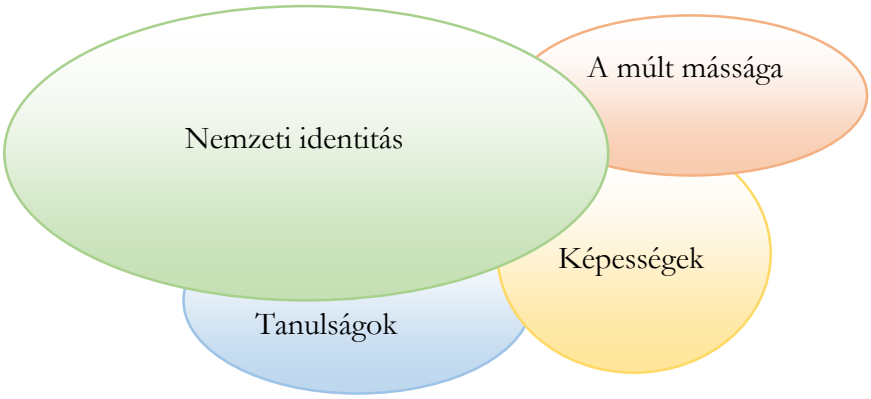
A CÉLOK ÉS A TANANYAG KIVÁLASZTÁSA

A fenti négy fejezet röviden a következőképpen foglalható össze. A történelemtanítás négy lehetséges célját fogalmaztuk meg. Ezek:

1. a nemzeti identitás megalapozása,
2. a történelem tanulságainak közvetítése,
3. a múltban (és a kulturális viszonyokban) rejlő sokféleség felmutatása,
4. a képességfejlesztés.

Vajon egymás alternatívái-e ezek a célok? Választanunk kell-e, amikor végiggondoljuk saját történelemtanítási gyakorlatunkat? Könnyű azt válaszolni, hogy e célok együtt, egyszerre és egymást erősítve értelmesek. Hogy ezek így összességükben írják le a történelemtanítás értelmét. És valóban: aligha van olyan történelemtanár vagy tantervfejlesztő, aki e célok közül bármelyiket is elvetné, vagy azt állítaná, hogy egyik vagy másik nem értelmes cél. Mégis választani kell. Elvetni ugyan egyiket sem fogjuk – valószínűleg nem is lehet –, azt azonban meg kell tudni mondani, hogy melyik célt milyen súllyal kívánjuk érvényesíteni. E döntésünkből ugyanis a történelemtanítás különböző modelljei következnek. És ez jelentős részben értékválasztás kérdése. (A szakmai és értékválasztások megkülönböztetésére és a történelemtanítás modelljeinek egy másfajta rendszerezésére lásd MÁTRAI, 1992.) A következőkben a legkézenfekvőbb alapeseteket tekintjük át.

1. Nemzetiidentitás-központú történelemtanítás



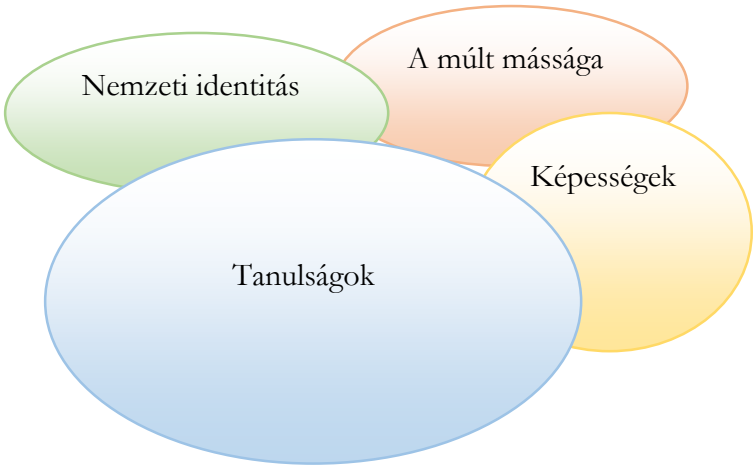
Ha a tanítás középpontjába a tananyag identitásformáló erejét állítjuk – akármilyen felfogást vallunk is a nemzeti identitásról –, akkor valószínűleg kiemelt szerepet szánunk a nemzeti történelemnek. Gyakran éri a magyar történelemtanítást az a kritika, hogy túlságosan sok órát

szán az egyetemes történelemre, bezzeg más nemzetek elsősorban mégis csak a saját történelmüket tanítják. Túl azon, hogy a „más nemzetek" kifejezés egy ilyen érvben megengedhetetlen nagyvonalúság, a felvetés elsősorban úgy válaszolható meg, ha először tisztázzuk a tantárgy alapcélját. Ha ez elsősorban a nemzeti identitás és homogenizáció megalapozása, akkor jogos a kritika, ha azonban más célok is fontos szerephez jutnak, akkor árnyaltabban kell megítélni a kérdést.

Egyértelműen következik továbbá ebből a prioritásból a nemzeti történelem önálló narratívaként való megjelenítése. Ez a hazai gyakorlatban lényegében mindig megvalósul. A tipikus tanterv az egyetemes és a magyar történelmet egymást váltó témakörök formájában jeleníti meg jellemzően úgy, hogy minden egyetemes történelmi témát – az őskort és az ókort leszámítva – egy olyan témakör követ, amely a magyar történelem azonos időszakát dolgozza fel. De elvileg járható út a magyar történelemnek az egyetemes történetről leválasztott, elkülönült oktatása is.

A nemzetiidentitás-központú történelemtanítás egy hagyomány közvetítésére vállalkozik – erősebb vagy gyengébb kritikai attitűddel. Ebből az is következik, hogy a tantervnek viszonylag erőteljesen kell igazodnia a nemzeti emlékezetben élő hagyományhoz, azaz a magyar történelem olyan témáiról kell elsőrendűen szólnia, amelyek elevenen élnek a közbeszédben, és meghatározó módon befolyásolják a közgondolkodást.

2. Tanulságközpontú történelemtanítás



Ha a történelmet az élet tanítómesterének tekintjük, azaz arra akarjuk használni, hogy a segítségével jobban megértsük a saját korunkat, akkor ebből mindenekelőtt az következik, hogy a jelenhez közelebb álló témákat, a modern történelmet kell a tananyag kiválasztása során preferálni. Ez ismét olyan kritika, amely a 2011–2012-es tantervi változások előtt nagyon

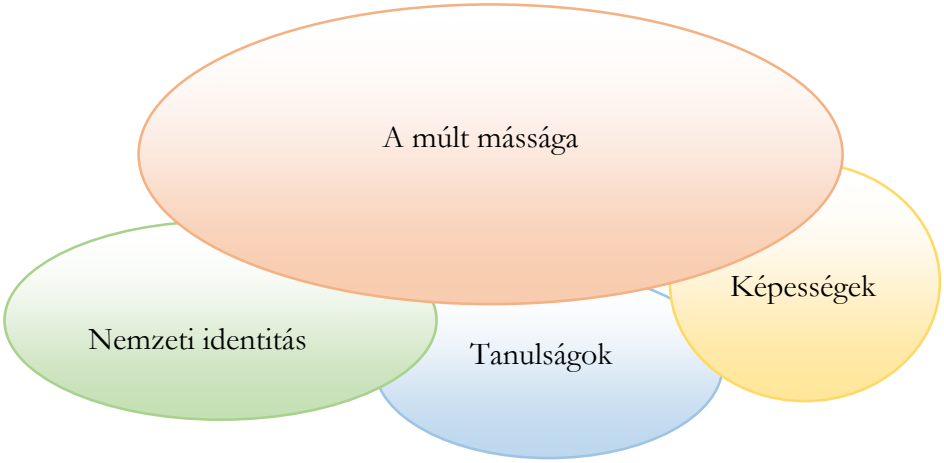
gyakran megfogalmazódott a hazai történelemtanítással szemben. A történelemnek, úgymond, nyilvánvalóan a legújabb fejezetei a legérdekesebbek, hiszen azok állnak a legvilágosabb kauzális kapcsolatban a jelennel. És a jelenlegi rendszerben éppen a történelemnek ez a legfontosabb része kapja a legkisebb hangsúlyt, hiszen „elmegy az idő" a régebbi korokkal, sokkal jobban is, mint ahogy a tanterv ezt előírja, és egyszerűen nem tudunk már súlyának megfelelően foglalkozni a 20. század második felével vagy pláne a 21. századdal. Erre a kritikára is azt mondhatjuk tehát, hogy attól függ. Ha a történelmet valóban a jelen előzményének, saját korunk megértése kulcsának tekintjük, és egyéb funkcióit zárójelbe tesszük, akkor így igaz. Ez azonban ismét értékválasztás kérdése.

E funkció másik következménye a társadalomtudományok és a történelem integrációjának újra és újra felmerülő igénye. Magyarországon a legkomolyabban a '70-es évek közepén merült fel ez a kérdés annak a munkának a kapcsán, amely az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottságában folyt egy korszerű műveltségkép (a távlati műveltség tartalma) és végső soron egy átfogó tantervi reform kidolgozása érdekében (BÁTHORY, 2001: 23–26). A történelem tantárgy megújításának koncepcionális alapjait Berend T. Iván és munkatársai dolgozták ki. Berend – mint korábban láttuk – erőteljesen hangsúlyozta a történelemben rejlő magyarázó erőt, a történelem kulcsszerepét abban, hogy saját korunkat megértsük, és ennek megfelelően határozottan kiállt amellett, amit akkor *integrált történelemtanításnak* neveztek. *„Integrált tantárgyat akarunk tehát, de történeti stúdiumot!"* – szögezte le egy 1975-ben tartott előadásában. Közgazdaságtant, szociológiát, politológiát, néprajzot stb. nem tanítanak (azóta sem) a közoktatásban, noha világunk megértéséhez ezekre nyilvánvalóan szükség volna. Berend koncepciója szerint a történelem mint befogadó tárgy saját logikáját megőrizve integrálná magába ezeket a diszciplínákat, és ezt az tenné lehetővé, hogy maga a történettudomány is újabb fejlődése során beépítette saját működésmódjába ezeknek a tudományoknak a módszereit, szemléletmódját és eredményeit (Berend T. Iván Ránki Györggyel együtt a kor vezető *gazdaság*történésze volt) (BEREND, 1982a).

Noha az MTA EKB műveltségkép-koncepciója és Berend T. Iván történelemtanítási elképzelése igen kevéssé valósult meg, a történelem és a társadalomtudományok összekapcsolása az oktatásban mint feladat továbbra is napirenden maradt, természetesen a rendszerváltás után is (lásd pl. SZABOLCS, 1998).

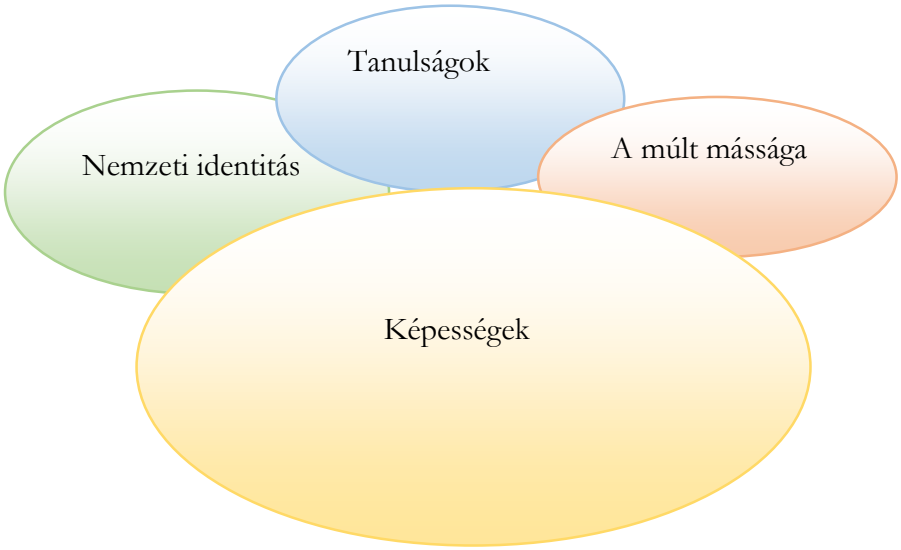
A jelen vonzása a témák kiválasztásában is óhatatlanul megmutatkozik. Mit akarunk megérteni a saját korunkban? Annak a gyökereit fogjuk keresni a múltban. Ha most az ökológiai válság, a terrorizmus, az LMBT emberek helyzete, a romakérdés, a túlnépesedés, a migráció vagy éppen a testképzavarok azok a témák, amelyekről a közbeszéd folyik, akkor ezek a témák nem hiányozhatnak a történelemórákról sem.

3. „Kontraprezentikus” történelemtanítás



Ha a történelemtanítás arról szól, hogy a múlt más volt – és sokféleképpen volt más –, mint a jelen, ha tehát „kontrasztot akar vetni” a jelennek, akkor az pontosan az ellenkező következménnyel jár a korok egymás közti arányainak megosztására, mint az előző felfogás. Egyszerre kiderül, hogy a távoli múlt bizonyos értelemben még érdekesebb lehet, mint a közelmúlt, éppen azért, mert nagyobb a távolság, ennélfogva erősebb a kontraszt. Az ókor és a középkor felértékelődésén túl további következménye ennek a paradigmának a miénktől lényegesen különböző civilizációk erőteljesebb bevonódása a tananyagba. Ma nagyon keveset tanulnak a magyar iskolások az iszlámról, a Távol-Keletről vagy Afrikáról. Hasonlóan alig tartalmaz valamit a szokásos tananyag az amerikai őslakosokról, vagy egy sokkal közelebbi példával élve: a hazai cigányságról. Egy ilyen történelemtanítás központi kategóriája alighanem a kultúra, és bizonyos interdiszciplinaritás ebben az esetben is óhatatlanul következik a tantervből: elsősorban a kulturális antropológia felé kell nyitnia a tantárgynak.

4. Képességfejlesztő történelemtanítás



Ha a történelemtanításban a képességfejlesztési célok uralkodnak, akkor másodlagossá válik a tartalom. Ha szövegértést, oksági gondolkodást, térképhasználatot, történelmi empátiát és hasonló, a tartalomtól legalább részben függetleníthető dolgokat akarunk tanítani a történelemórán – és a történelemtanítás más céljai háttérbe szorulnak –, akkor a tananyag kiválasztásának legfőbb szempontja az lesz, hogy milyen témákon lehet a leghatékonyabban fejleszteni ezeket a képességeket.

A múlt megismerése vagy a múltról való gondolkodás?

A történelemtanítás fentebb körvonalazott céljai természetesen nem férnek össze egy előre rögzített extenzív tananyag feldolgozásának kötelezettségével. A tervezés döntő kérdése ugyanis az egyes tananyagegységekre fordítandó idő. Ha ez az idő előre rögzített, és ráadásul szűkre van szabva, akkor eleve nincs esély arra, hogy a tanulók önálló és közös gondolkodása, a problémamegoldás és a vita szabályozza az idővel való gazdálkodást. Ha viszont nincs idő – mert haladni kell –, akkor nincs esély a dialógusra, a témák több szempontú megközelítésére sem. Az ellentmondás a következőképpen fogalmazható meg: a történelemtanításra szánt idő kevés, a történelmi múlt viszont hosszú és szerteágazó, ráadásul az idő előrehaladtával folyamatosan nő. Ebből látszólag az a követelmény fakad, hogy az egyes történelmi témákat viszonylag rövid idő alatt dolgozzuk fel, ami viszont lehetetlenné teszi a történelemtanítás mélyebb céljainak megvalósítását. Ha azonban ezt az ellentmondást továbbgondoljuk, még nagyobb problémába ütközünk. A felszínesen „leadott" – milliméter vékony, de kilométer széles – tananyag valójában nagyon gyorsan válik a feledés martalékává. De azt is érezhetik tanítványaink, hogy nem is érdemes memorizálni a történelemkönyvekben rögzített narratívákat, ugyanis egyrészt bármiről kiderülhet, hogy – „az újabb kutatások szerint" – nem is úgy volt, másrészt – ahogy arról korábban részletesen is szó volt – ugyanannak a történelmi eseménysornak párhuzamosan is többféle elbeszélése létezik, ami könnyen vezethet el a „nincs is történelmi igazság!" érzéséhez (KOJANITZ, 2013a: 30).

Vajon tényleg az-e a történelemtanítás célja, hogy megismerjük általa a múltat? Nem arról van-e inkább szó, hogy a történelmi emlékezet normál állapota, hogy egyrészt változó, másrészt plurális, és hogy a történelemtanítás célja sokkal inkább az, hogy megismerjük ennek az emlékezetnek – a történelemnek – a működését? Inkább a módszert, mint a rendszert. Inkább a történelmi gondolkodást, mint a történelem elbeszélését.

Ebben az értelemben beszél F. Dárdai Ágnes – a német történelemdidaktikai szakirodalom nyomán – problémacentrikus történelemtanításról. *„A történeti tanulás tehát nemcsak – és nem elsősorban – a történelmi ismeretek megtanulását jelenti, hanem mindenekelőtt történelmi gondolkodást. Annak a képességnek a birtoklását, hogy a tanuló a múlt-jelen-jövő hármas dimenziójában tudjon gondolkodni, hogy életkori sajátosságainak és fejlettségi szintjének megfelelően ismerje és tudja alkalmazni a történettudomány vizsgálati eljárásainak legfontosabb alkotóelemeit (a történeti probléma felismerése, megfogalmazása – a heurisztika, a kritika, az interpretáció módszereinek ismerete és alkalmazása – a történeti probléma megoldása válaszadással és ítéletalkotással)."* (FISCHERNÉ, 2007)

KOJANITZ László (2013a) a történelmi gondolkodás négy összetevőjét különbözteti meg.

1. A történelemi ismeretek mibenlétéről való gondolkodás
   Itt valójában a történelmi igazság fogalmáról van szó, arról, hogy ez hogy viszonyul az igazság hétköznapi fogalmához. Milyen alapon tehetünk különbséget a „hiteles és a felszínes történelmi interpretációk között"?
2. A történetírás sajátos problematikájának megértéséhez szükséges gondolkodás kialakítása
   A történettudomány sajátos módszereinek, alapfogalmainak, alapkérdéseinek megismerése és megértése. Az iskolai oktatás egyik alapfunkciója hagyományosan, hogy a fiatalok megismerjék a tudományos gondolkodás alapjait, mert ezek segítenek kontrollálni a hétköznapi gondolkodásunkat, és növelik a problémamegoldási hatékonyságunkat. Így van ez a társadalmi emlékezet és a történettudomány esetében is.
3. Adaptív történelmi műveltség kialakítása
   Itt a történelmi tudás használhatóságáról van szó. A történelemtanításnak olyan értelmezési kereteket kell biztosítani, amelyek lehetővé teszik mind a múltbeli, mind a jelenbeli események megértését.
4. Történelmi tudatosság kialakítása a jelen viszonyaival kapcsolatban
   A jelenről és a jövőről való gondolkodás képessége a történelmi tudás segítségével.
   Látható, hogy ezek a feladatok egyrészt komoly átfedésben vannak egymással (Kojanitz valójában különböző konkrét történelemtanítási koncepciókat mutat be, amelyek természetesen nem különböznek egymástól alapelveikben), másrészt sok ponton erősen rímelnek azokra a történelemtanítási funkciókra, amelyekről korábban részletesen szóltunk. Nem arról van szó, hogy ezeknek a feladatoknak a megvalósításához ne lenne szükség alapos történelmi tárgyi ismeretekre. Biztosra vehető azonban, hogy nem egy előzetesen listázott – és az emberiség, illetve Magyarország történetét látszólag (!) teljesen lefedő – tananyaghalmaz elsajátítását feltételezik. A történelmi gondolkodás sokkal inkább úgy fejleszthető, ha a tananyag kiválasztását és elrendezését legalább részben – de nagyobb, illetve növekvő részben – a tanulói kérdések határozzák meg. Ennek megértéséhez azonban foglalkoznunk kell azzal a kérdéssel, hogy mit is jelent a mélységelvű tananyag.

Felmutatás és beavatás

A tanítás mindig két egymást feltételező szálból fonódik össze. Úgy is mondhatnánk, kétféle pszichológiai funkciót teljesít, két arca vagy dimenziója van. Nevezzük az egyiket *felmutatásnak*, a másikat *beavatásnak*.

A felmutatás révén az iskola végigvezet bennünket a műveltségi javak galériáján. Ez a tárlatvezetés maga is többféle funkciót lát el. Egyrészt bizonyos tudáselemeket, illetve nyelvhasználati módokat az értelmiségi kultúra komponenseiként definiál, elsajátíttatja velünk azt

a vélekedést, hogy ezek valamiképpen értékesebbek, mint azok az elemek, amelyek nem kerültek be a tananyagba. Kanonizál tehát, és arra szocializál, hogy megadjuk a tiszteletet azoknak, akik járatosabbak ezekben a dolgokban, mint mi. Megtanuljuk megkülönböztetni a valódi értéket a talmitól.

Mérő László mondja kissé provokatív módon az iskolai matematikaoktatás funkcióiról a következőket. „Olyan jellegű tudás van, hogy megtanulom: vannak, akik ezt tudják, megtanulom tisztelni azokat, akik tudják, megtanulom, hogy az ilyeneket a tenyerünkön kell hordozni, mert ugyan általában tökhülyék meg zavarosak, de időnként szükség van a tudásukra. Nem azt tanulják meg, hogy én tudjam, hanem hogy ez valami olyan, amit az XY szokott tudni, mert ő olyan elborult matekos. És odamennek az XY-hoz, és megkérdezik tőle. Ami helyes is." (MÉRŐ, 1997b)

Másrészt megtanulunk egy nyelvet, egy nyelvhasználati módot, utalások egy rendszerét. Ez segít bennünket, hogy egy „rendes társaságban" megértsük, hogy miről folyik a beszélgetés, és ki tudjuk fejezni magunkat. Megtanuljuk például, hogy Károly Róbert milyen gazdasági reformokat vezetett be. Ez képessé tesz bennünket arra, hogy több értelmiségi mondatot értsünk meg, olyanokat, amelyekben szerepel Károly Róbert vagy a kapuadó stb.

Harmadrészt a fiatalok egy részében ez a tárlatvezetés felkelti az igényt, hogy találkozzanak azokkal a történetekkel, művekkel stb., amelyekről szó van. Ez a három funkció valójában három szint. Ha sikeresen működik az oktatás (ami persze egyáltalán nem biztos), akkor a Károly Róbertről szóló tudás egyeseknek azt jelenti, hogy aki Károly Róbertet ismeri, az nagyon okos. Másoknak azt jelenti, hogy én is ismerem Károly Róbertet valamelyest, és ez a tudásom belépő az elitklubba. Megint másoknak pedig feladatot jelent: egyszer majd meg kell értenem a kapuadó jelentőségét. Illetve ugyanazon személy szellemi fejlődésének három állomása is lehet ez.

A felmutatás az iskolai oktatás rendkívül fontos funkciója. A tananyag előzetes, mintegy küszöb előtti megértése megy végbe ilyenkor. Az ismeret még külsődleges, nem a sajátunk, de már „tudjuk hová tenni", kijelölődik a megismerés célja. A mindennapi életben is jelen van, és nagyon fontos szerepet játszik ez a küszöb előtti megértés. A kisgyerek élvezettel hallgatja a mesét, és mindig újra kéri, hogy meséljünk, pedig bizonyosan nem érti még abban az értelemben, ahogy mi értjük. Nem tudna szövegértési kérdésekre válaszolni. Vagy elolvasunk egy verset, és tetszik, pedig „nem értjük". Újraolvassuk, hogy közelebb kerüljünk hozzá. Mi indítana bennünket erre az erőfeszítésre, ha nem az, hogy valamelyest mégis megértettük?

Az iskolai beavatás a felmutatástól elválaszthatatlan. A tanár nem csak felmutatja a tudást, hanem időnként feltárja annak mélységeit is: beavat a misztériumba, hogy a tudás magunkévá lényegíthető. A brit szociológus, Basil Bernstein írja egy kissé homályosan, de nagyon szuggesztív módon: *„…a tárgy végső misztériumán azt a benne rejlő lehetőséget értem, hogy új valóságok megalkotására tesz képessé... Mivel ez a rejtély a gyűjteményes kódok esetében az oktatás igen késői szakaszában tárul fel – s akkor is csak azon kevés kiválasztott számára, akiknél felismerhetők a sikeres szocializáció jelei –, csak a kiválasztottak tapasztalják saját bőrükön, élik át igazán azt az eszmét, hogy a*

tudás áthatolható, hogy annak rendszerezései ideiglenesek, hogy a tudás dialektikája a zártság és a nyíltság." (BERNSTEIN, 1974) A tudás csak akkor a miénk igazán, ha szuverén urai vagyunk: ha rólunk szólnak Károly Róbert reformjai, sőt bizonyos értelemben szereplőivé váltunk a történetnek.

Nincs olyan pedagógia, amely elvszerűen megelégedne a felmutatással, és ne törekedne a beavatás révén történő megértésre. És nincs olyan pedagógia, amely a beavatás jelszavával tagadná a felmutatás jelentőségét.

És mégis van kétféle pedagógia. A *felmutatáspedagógia* – nevezzük így – számára az oktatás elsődleges funkciója a kánonvédelem, ha tetszik, az értelmiségi identitás őrzése. Azoknak a gyerekeknek a pedagógiája ez, akik az elitkultúra szalonjába szeretnének bejutni. Ennek érdekében a felmutatáspedagógia hajlamos engedményeket tenni a megértés oltárán. „A gazdasági világválságot úgysem értik, arra elég egy óra" – ez a mondat nem butaság, csak következetes alkalmazása a felmutatásszemléletnek. Néhány dologról elég „említésszinten" beszélni.

A felmutatáspedagógia szembeállít: a gyerek kultúrájával az elitkultúrát, a 21. századdal a 19. századot. Kinyitja a hagyomány ajtaját, és azt mondja: átjöhetsz a mi szalonunkba, de vegyél fel valami rendes ruhát! A *beavatáspedagógia* ezzel szemben az életre hivatkozik. Makacsul hisz abban, hogy Károly Róbert reformjai rólunk szólnak, és hogy a személyes utazás a középkori Magyarországra teljesebb emberré tesz. Kevesebbet, de mélyebben!

Mit jelent ebben az összefüggésben a mélység? Egyrészt bizonyosan a *kérdezés* központi szerepét. A mélységelvű (beavató) pedagógia nem válaszokat ismertet, hanem kérdezni tanít, és arra, hogyan keressük a válaszokat. A szakszerű keresés fontosabb, mint a keresés eredménye, hiszen ezek az eredmények csak időlegesek lehetnek. A keresés azonban szakszerű kell hogy legyen, ezért óhatatlanul előtérbe kerülnek a tudomány, esetünkben a történettudomány módszerei. Ebben az írásban nincs szó a történelemtanítás módszereiről, de röviden utalni kell arra, hogy milyen fontos szerepe van ezen a téren a kutatásnak, azaz annak, hogy a tanulók időről időre önállóan járjanak utána különböző nyitott kérdéseknek. A kutatás (és a kérdezés) azért is fontos, mert személyes érdekeltséget teremt a tudás iránt, az önállóan megszerzett tudás szervesebben illeszkedik a tanuló már meglévő kognitív sémáinak rendszerébe, és így – nem utolsósorban – tartósabban meg is marad.

És éppen ez a beavatás másik kulcsfogalma: a *megértés*. Mert mi más a megértés, mint annak átélése, hogy az új tudás illeszkedik meglévő tudásom keretei közé: tudom hová tenni. Vagy éppen arról van szó, hogy nagyon nem illeszkedik, és arra kényszerülök, hogy felülvizsgáljam, amit eddig tudtam a világról. A tudáselmélet fogalmi váltásnak nevezi ezeket a szubjektív kognitív forradalmakat, amikor az ember az új tapasztalatok hatására feladja korábbi hiteit, és elkezd egy adott területen másképp gondolkodni (NAHALKA, 2002). A korábban

emlegetett Károly Róbert számos ponton kínálja a gondolkodás megújításának lehetőségét. Egy olyan uralkodóról van szó, aki erőszakos eszközökkel konszolidálta az országot. Ez lehetőség lehet arra, hogy felülvizsgáljuk mindazt, amit az erőszakról korábban gondoltunk. Vagy: fontos pénzügyi reformok fűződnek a nevéhez. Vajon jól értjük-e a középkori pénzviszonyokat és általában a pénz gazdasági szerepét? De persze nem történik lépten-nyomon fogalmi váltás az elménkben, a megértés néha egyszerűen csak annyit jelent, hogy az új információkat el tudjuk helyezni elménk régi rekeszeiben. Csakhogy ehhez is idő kell, különböző tanulóknak különböző idő, és főleg: nem tudhatjuk előre, hogy mennyi idő. A feszített haladási ütemű (szélességelvű) tananyag nem kedvez a megértésnek. A mélység viszont azt jelenti, hogy a tanítás célja a megértés.

A kétféle pedagógia ellentéte természetesen a kánonhoz való viszonyban éleződik ki. A beavatáspedagógia elveit senki sem vitatja egészen addig a pontig, amíg a kánon kérdése fel nem merül. A felmutatáspedagógia abban hisz, hogy a műveltségi kánon katalogizálható, és hogy a tanítási kánon voltaképpen nem más, mint a kultúrjavak ezen katalógusa, amelytől eltérni éppen ezért felettébb kockázatos. A beavatáspedagógia ezzel szemben hajlamos arra, hogy inkább kevesebb dologról, de mélyebben, megértésközpontúan, azaz beavató módon tanítson, ily módon elkerülhetetlenül feláldozva a tanítási kánon bizonyos elemeit. A kánon integritásának megőrzése mellett nagyjából a következő érvek hozhatók fel. Először, hogy a csonka kánon csonka, egyoldalú műveltséghez vezet. Másodszor, hogy aki csak egy csonka kánonnal ismerkedett meg tanulmányai során, az hátrányba fog kerülni azokkal szemben, akiknek megadatott a kánon teljességének felmutatása. Harmadszor, hogy a kánon megrostálása elsősorban a kevésbé iskolázott szülők gyermekeit sújtja, hiszen szerencsésebb társaik családi hátterüknél fogva könnyen pótolhatják az iskolai nevelés hiányosságait. Végül negyedszer, hogy a kánon laza kezelése a társadalmi emlékezet tömeges méretű leépüléséhez vezethet.

A következőkben – elismerve ezeknek a szempontoknak az érvényességét – a beavatáspedagógia és a tanítási kánonok relativizálása mellett szeretnénk érvelni. A fenti ellenvetések mögött láthatóan az a hallgatólagos feltevés húzódik meg, hogy amit „tanítani szoktunk", azt a gyerekek meg is szokták tanulni, azaz tudják is, és ennek a szokásnak a felrúgása ezt a tudást veszélyeztetné. Látni kell azonban, hogy ez nincs így. Egyre nő a szakadék a tanulók saját kultúrája és az iskola által közvetíteni kívánt műveltség között, miközben az utóbbi egyre kevésbé tűnik relevánsnak a gyerekek számára: érthetetlen üzenetek egy idegen világból. Nem csak arról van szó, hogy Tisza István vagy Thököly Imre keveset jelentenek a mai fiataloknak, hanem egyre inkább arról is, hogy maguk a nevek is – sőt fontosabb nevek is – idegenül csengenek. Nem teljesül tehát az a követelmény sem, amelyet korábban a felmutatás legalsó szintjeként mutattunk be, vagyis hogy a tanulók legalább annyit megtanulnának, hogy ezek fontos nevek.

A háttérben kultúránk mélyreható átalakulása sejlik fel. A média, az audiovizuális kultúra térhódítása és az olvasás ezzel párhuzamos visszaszorulása nem csak a fiatalok, hanem a

szülők, sőt a pedagógusok gondolkodását is észrevétlenül átalakítja. A múltból örökül kapott történetek riválisaként – amely történetek az iskolai oktatás gerincét alkotják – soha nem látott tömegben jelennek meg az elektronikus és nyomtatott sajtó jóvoltából a kortárs tömegkultúra narratívái. A család és a kortárscsoport egyre kevésbé tudja és akarja betölteni alapvető kezdeményező-katalizáló szerepét a műveltség közvetítésében. Az iskolai tananyag ma már ritkán beszédtéma az iskolán kívül. Az iskola légüres térbe kerül, és a műveltségi javak galériájának végignézése sokszor erőltetett menetnek bizonyul, amely után csak az unalom és az üresség emléke marad meg.

A beavatás pedagógiája ezzel szemben abból indul ki, hogy a műveltségi kánon nem a kultúrjavak zárt katalógusa, hanem maga a minden kor és minden befogadó által újraértelmezett, és ezért mindig átalakuló és ebben az átalakulásban valami lényegeset mégis megőrző hagyomány. Ebből az elkerülhetetlenül személyes tudásból nem vezethető le egy mindenki számára egyformán érvényesítendő közös tanítási kánon. A teljesség helyett a személyes élmény középpontba állítása azonban esélyt kínál arra, hogy valami mégis közvetíthető legyen belőle.

A struktúra fogalma

Kojanitz László korábban már idézett tanulmányában Peter Leenek a történelmi műveltségről kidolgozott elméletét idézi fel. Szerinte *„a történelemtanítás legfőbb feladata, hogy egy jól adaptálható értelmezési keretet adjon, amely lehetővé teszi a tanulók számára az újonnan megismert események és folyamatok megértését és asszimilálását, akár a múltban történtekről, akár a jelenben lejátszódó eseményekről van szó. Az iskolai oktatásban ehhez szerinte nagyobb hangsúlyt kellene fektetni az emberiség történelmének hosszú távú folyamataira, a társadalmi közösség és a hatalom viszonyában lejátszódott változásokra, a korábbi történelmi tapasztalatok és interpretációk eseményekre gyakorolt hatásaira, illetve a történelmi időben való tájékozódóképesség kialakítására"* (KOJANITZ, 2013a: 36).

Lee – a University College London Pedagógiai Intézetének tanára – itt valójában a történelmi tudás olyan meghatározására tesz kísérletet, amely túlmutat az események, adatok gyűjteményén, ugyanakkor nem is valami az adatoktól független(íthető) képességlista, hanem olyasmi, ami talán a kettő között van. „Értelmezési keretekről" beszél, amelyek elsajátítása a későbbi megismerési folyamatokat támogatja, azaz abban segíti a tanulókat, hogy az új információkat fel tudják dolgozni, éspedig – Lee nem mulasztja el hozzátenni – „akár a múltban történtekről, akár a jelenben lejátszódó eseményekről van szó". Ez azért nagyon fontos, mert a történelmi tudás itt olyan eszközként jelenik meg, amelynek használata nem korlátozódik a történelemre, még kevésbé az iskolában oktatott „iskolás" történelemre, hanem olyan területen is alkalmazható, amely közvetlenebbül kapcsolódik a mi életünkhöz.

Mit is értsünk konkrétan ezeken az értelmezési kereteken? Ha közelebbről meg akarjuk érteni, hogy miről is van itt szó, ismét az amerikai pszichológia és oktatáselmélet nagy öregje, Jerome Bruner siethet a segítségünkre. Bruner 1960-ban jelentette meg *Az oktatás folyamata* című rövid írását (BRUNER, 1968), amelyben amellett érvelt, hogy minden tudománynak megvannak a legfontosabb alapstruktúrái, és ezeknek a struktúráknak a tanítását kellene az oktatás középpontjába állítani. Bruner tehát itt bevezet egy olyan – részben tudományelméleti, részben pedagógiai – struktúrafogalmat, amely szűkebb a megszokottnál, és semmiképpen nem azonos azzal, ahogy a fogalmat a történettudományban általában használni szokták. A bruneri struktúra olyan összefüggés, amely a legkülönbözőbb konkrét problémák kapcsán ismétlődően megjelenik, de egyre gazdagabb tartalommal, egyre több tárgyi ismeretet magába foglalva. Semmiképpen nem arról van tehát szó Brunernél, hogy bármelyik tudomány tanítását néhány elvont törvényszerűség memorizálására lehetne redukálni. A struktúrák nem helyettesítik a tárgyi tudást, hanem arra szolgálnak, hogy hatékonyabban tudjuk elrendezni azt, és így hatékonyabban tudjunk gondolkodni az adott diszciplína keretei között.

Hogy ezt jobban megértsük, érdemes tenni egy kis kitérőt, és néhány szót szólni az emberi gondolkodás általános sajátosságairól. Hajlamosak vagyunk azt hinni, hogy az életben felme-

rülő problémákat általános szabályok alkalmazásával oldjuk meg. Szembesülünk egy problémahelyzettel, pl. nyávog a macskánk, valamit akar. Megvizsgáljuk a helyzetet: milyen hangon nyávog? Hol van? Hova néz közben? Milyen mozdulatokkal kíséri a nyávogást? Felidézzük az erre vonatkozó szabályokat, pl. ha az ajtó előtt nyávog, akkor valószínűleg ki akar menni. A szabályokat alkalmazzuk a helyzetről összegyűjtött információkra, és kikalkuláljuk az eredményt, azaz meghatározzuk a helyes válaszcselekvést. Nem így szokta csinálni? Nos, a jó hír az, hogy más sem, és szigorúbban strukturált helyzetekben sem. A laikusok például sokszor azt gondolják, hogy a sakkozók minden helyzetet (állást) egyedileg elemeznek fantasztikus logikájuk segítségével, miközben persze ismerik a játékszabályokat, és ismernek általános játékstratégiákat is. A valóság ezzel szemben az, hogy a jó sakkozó (a mester, a nagymester) még valamit ismer: nagyon sok konkrét játszma konkrét menetét. És játék közben nem annyira általános szabályokat húz rá az egyedi helyzetekre, mint inkább analógiákat keres (sokszor persze nem tudatosan, az intuíciójára hagyatkozva) a már korábban megismert, megélt helyzetekkel és játékmenetekkel. A tanulság tehát az, hogy az általános szabályok – amilyenek a jelenleg tárgyalt struktúrák is – rendszert visznek az egyedi ismeretek tengerébe, de egyáltalán nem képesek azokat helyettesíteni (A téma szellemes feldolgozására lásd MÉRŐ, 1997a.) A Dreyfus-fivérek az információfeldolgozásnak ezt a módját holisztikus sablonalkalmazásnak nevezik. Holisztikusnak, mert nem elemezzük a helyzetet, hanem egészlegesen fogjuk fel. (Amikor a macskánk nyávog, valójában nem végezzük el a fent leírt analízist, hanem egyszerűen tudjuk, hogy mi a teendő.) És sablonalkalmazásnak, mert korábban megismert helyzetek idéződnek fel az elménkben, ezek analógnak bizonyulnak a megtapasztalt új helyzettel, és ily módon sablonként viselkedhetnek: ezek segítségével értjük meg az új helyzetet (DREYFUS–DREYFUS, 1986).

A továbbiakban Brunert követve a struktúrák néhány fontos sajátosságáról lesz szó.

1. A struktúrák megismerésének döntő szerepe van abban, hogy az egyik témával kapcsolatban megszerzett ismeretet egy másik témával kapcsolatban is alkalmazni tudjuk. A pszichológia ezt a jelenséget transzfernek nevezni. A *transzfer* azt jelenti, hogy az egy adott téma kapcsán megtanult konkrét tudás képessé tesz bennünket arra, hogy más témákról is hatékonyabban tudjunk gondolkodni egyszerűen azáltal, hogy ugyanazok a – sokszor rejtett – struktúrák húzódnak meg a háttérben. Ez azért döntő jelentőségű, mert ebben a kontextusban a struktúra nem egyszerűen egy megtanulandó és visszamondható összefüggés, hanem olyan gondolkodási eszköz, amelyet használni is tudunk, az egész elgondolás tehát a tudás alkalmazása körül forog. A történelmi struktúrák olyan általános összefüggések, amelyek segítenek elrendezni a tárgyi tudást, de a lexikális ismeretek nélkül üresek, semmitmondóak, sőt valószínűleg nem is igazak, hiszen a történelem aligha ismer minden körülmények között érvényesülő törvényszerűségeket. Másrészt viszont a lexikális ismeretek struktúrák nélkül – Kant szóhasználatát felidézve – vakok. Ami a mi esetünkben azt jelenti, hogy nemigen használhatók

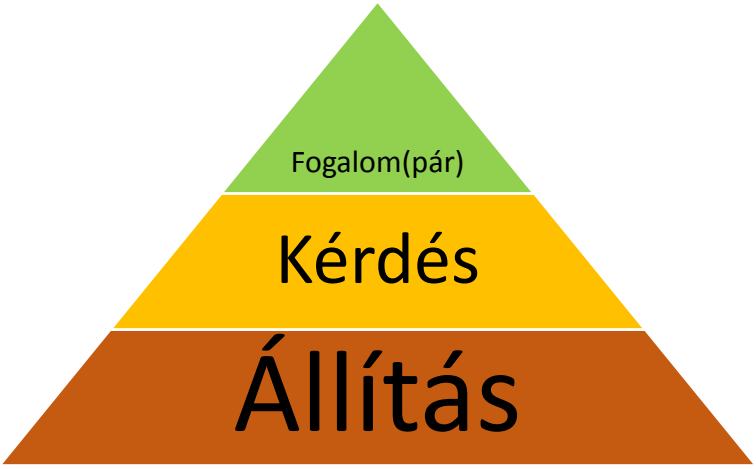
bármire is, azaz nem képesek „sablonként” viselkedni, magyarázatul szolgálni életünk különböző jelenségei számára.

2. A struktúrákat nem érdemes direkt módon tanítani, sőt az is kérdéses, hogy mikor és milyen módon érdemes egyáltalán megfogalmazni őket. Az összefüggés megfogalmazása, kimondása önmagában nem elégséges ahhoz, hogy az szervesen összekapcsolódjon a tényekkel, azaz – egyszerűen fogalmazva – kevés a megértéshez. Ehhez az kell, hogy a tanulók maguk gondolkozzanak el rajtuk, keressék a megoldást a problémákra, éljék át a felfedezés izgalmát. Értsék meg, hogy az alapvető ideák keresése, megtalálása, az azokban való kételkedés és adott esetben azok elvetése együtt alkotják a kritikai gondolkodás normális működését.

3. A struktúrák különböző témakörök kapcsán újra és újra előkerülnek, de egyre gazdagabb tartalommal, egyre differenciáltabban, és egyre több ellentmondást is felszínre hozva. Bruner *spirális tantervnek* nevezi a tananyag tervezésének olyan módját, amely tudatosan tekintettel van a struktúrák megismerésére.

4. Végül érdemes – ismét csak Brunert követve – megfogalmazni azt a magától értetődő követelményt, hogy egy adott tudomány alapvető ideáit, összefüggéseit, struktúráit csak a tudomány legkiválóbb képviselő fogalmazhatják meg. A „spirális tanterv” tervezése tehát csak úgy lehet hatékony, ha abban részt vesznek a legkiválóbb tudósok is.

A „struktúrák struktúrája”. Kísérlet a történelmi struktúrák általános tantervi modelljének felállítására



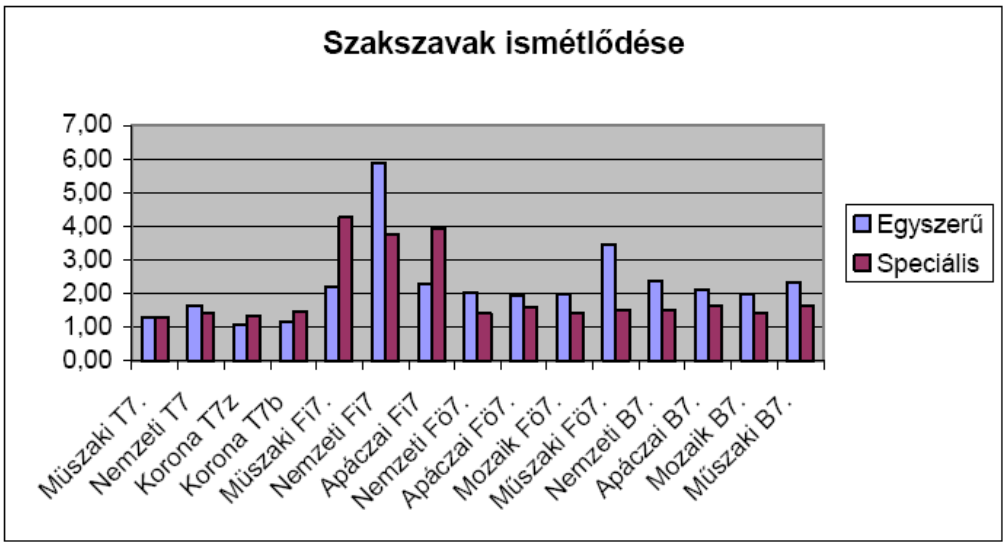
Hogy „néz ki” egy bruneri értelemben vett struktúra a történelemtanításban? Hogyan lehet ezt megfogalmazni? Az alábbiakban egy javaslatot vázolunk fel részben a tantervfejlesztők

számára, amennyiben ún. spirális tantervet kívánnak összeállítani, részben azonban a gyakorló tanárok – és leendő tanárok – számára is, amennyiben a struktúrák szempontjából is végig akarják gondolni tanítási gyakorlatukat.
Javaslatunk szerint a történelmi struktúrákat három különböző módon érdemes megfogalmazni, és ez a három megfogalmazás a struktúra három rétegét vagy szintjét jelenti.

Kulcsfogalmak

A spirális tanterv értelmezhető úgy, hogy bizonyos kulcsfogalmak újra és újra visszatérnek egyre gazdagabb tartalommal. Bár a fogalmak hagyományosan nagyon fontos szerepet játszanak a történelemtanításban (szerepelnek a tantervekben, a témazáró dolgozatokban, az érettségi feladatsorokban), a történelmi fogalmak tanítására azonban éppen nem az a jellemző, hogy újra és újra visszatérnének a tananyag feldolgozása után. Legalábbis meglehetősen ritka az olyan tanterv (vagy tankönyv), amely tudatosan figyelne a visszatérő kulcsfogalmakra.

Egy 2004-ben lebonyolított vizsgálat, amely a közoktatásban használt tankönyveket kvantitatív vizsgálatnak vetette alá, megállapította: a tankönyvek általánosnak mondható hibája, hogy sok szakszót tartalmaznak (a szakszavak sűrűsége nagy), ugyanakkor az egyes szakszavakat csak igen ritkán, általában csak egyszer-kétszer használják. *„Tankönyvi szakértők az olyan tankönyveket, amelyek sok különböző szakszót használnak anélkül, hogy azokat megfelelő számban más és más szövegkörnyezetben megismételnék, »megemlítő tankönyveknek« csúfolják”* – írja Kojanitz László a kutatás összefoglalójában (KOJANITZ, 2004: 9).



Az egyes szakszavak átlagos előfordulási gyakorisága egyes 7. évfolyamos tankönyvekben
(Forrás: KOJANITZ, 2004: 9)

Az ábra vízszintes tengelyén a vizsgált tankönyveket láthatjuk a kiadó, a tantárgy (T = történelem, F = fizika, Fö = földrajz, B = biológia) és az évfolyam megjelölésével. A függőleges tengely azt mutatja, hogy egy-egy szakszó átlagosan hányszor fordul elő a tankönyvben.

„Az adatok alapján kiderül, hogy a fizika kivételével a többi vizsgált tantárgy esetében a speciális szakszavak többsége legtöbbször egyszer vagy kétszer fordul elő a szövegben. A történelem rosszabb képet mutat az összes természettudományi tantárgyhoz képest is. Különösnek tűnik az is, hogy a speciális szakszavak kevesebbszer ismétlődnek, pedig általában ezek jelentik az új ismeretet a tankönyvi leckékben. […] Mindezen adatok összességükben megerősítik a túl sok szakszó, túl kevés alkalommal való előfordulásáról szóló kritikák jogosságát." (KOJANITZ, 2004: 9)

A kulcsfogalmak tanításán alapuló spirális tanterv ezzel szemben azon alapulna, hogy kevesebb, de körültekintően kiválasztott szakszót (fogalmat) próbálna megtanítani, azok azonban lényegesen gyakrabban kerülnének elő, mindig újabb és újabb kontextusokban, és ily módon alkalmassá válnának arra, hogy beépüljenek a gondolkodásba, és valóban a tanulók segítségére legyenek történelmi szempontból releváns szövegek értelmezésekor.

A fenti piramisábrán fogalmakról és fogalompárokról beszélünk, a történelemről ugyanis sokszor fogalompárok, „történelmi ellenfogalmak" (KOSELLECK, 2004) segítségével gondolkodunk. Ilyen fogalompárok lehetnek a történelemtanításban pl. a következők: állandóság és változás, háború és béke, reform és forradalom, demokrácia és diktatúra, centrum és periféria, centralizáció és önkormányzatiság, barbárság és civilizáció, lokális és globális, és a sor nyilván még hosszan folytatható. Ezzel természetesen nem akarjuk azt mondani, hogy a kulcsfogalmak mindig párokban, egymás ellenfogalmaiként jelennek meg: egy struktúra középpontjában éppígy állhat egyetlen fogalom is.

A kulcsfogalmak jelentőségének kiemelése nem jelenti azt, hogy azokat mindig explicit módon a középpontba kell állítani. Különösen fontos szem előtt tartani ebben a vonatkozásban a tanulók értelmi fejlettségi szintjét, amely mindenekelőtt az életkorukkal – de nem kizárólag azzal – van összefüggésben. Szebenyi Péter aprólékos elemzéssel sokoldalúan mutatta ki, hogy a 10–11 éves tanulók történelmi fogalmai még képi-szemléletes jellegűek, azaz valamilyen képhez, érzékileg elgondolható dologhoz kötődnek (SZEBENYI, 1976). Ez persze sok felnőtt esetében is így van („vizuális típus vagyok" – szoktuk mondani). A különbség azonban abban áll, hogy a serdülőkorban értelmünk képessé válik a formális műveletekre (Piaget), és el tudunk vonatkoztatni a fogalmak által előhívott konkrét-érzéki tartalmaktól, bármennyire fontosak is ezek számunkra; fiatalabb korban azonban erre sokkal kevésbé vagyunk képesek. Ennek a körülménynek természetesen óriási jelentősége van a történelemtanítás szakmódszertana szempontjából, hiszen Magyarországon a rendszeres (kronologikus) történelemtanítás 10–11 éves korban kezdődik el, de történelmi olvasmányokkal a gyerekek már korábban is találkoznak. Ezeknek a következményeknek az elemzésére itt természetesen nincs mód. A mi szempontunkból arra kell felhívni a figyelmet, hogy a történelem alapstruktúráját megragadni kívánó kulcsfogalmak jellemzően elvontak, nem is lehet ez másképp. Ami

viszont azt jelenti, hogy az adott kulcsfogalmak köré csoportosítható ismeretek (történetek) tanítását érdemes már azelőtt megkezdeni, hogy magukat a fogalmakat bevezettük volna.

Itt kell néhány szót ejteni a definíció problémájáról is. A fogalom bevezetése semmiképpen nem azonos egy definíció megtanításával. Több okból sem. Egyrészt a meghatározás csak a használatból érthető meg, ezért általában jó ötlet előbb használni a fogalmat, és csak utána definiálni, miután egy intuitív megértés már létrejött. Ami azt is jelenti, hogy a definíciók visszakérdezése a legritkább esetben alkalmas a fogalom megértésének ellenőrzésére. Másrészt a történelmi fogalmak – és különösen az ún. kulcsfogalmak – általában nehezen meghatározhatóak, maga a tudomány sem képvisel egységes álláspontot ezen a téren. Egy-egy definíció megtanulása ilyen körülmények között képes arra, hogy megkösse, megmerevítse a gondolkodást. Sokkal hasznosabb lehet a meghatározásokról való közös gondolkodás kontextusokból, használati módokból kiindulva.

Kérdések

A kulcsfogalmak (fogalompárok) problémákat hívnak elő, és ezek a problémák kérdések formájában fogalmazhatók meg. Nem olyan kérdésekről van tehát szó, amelyektől egyenes út vezet az egyetlen helyes válaszig, amely aztán egy témazáró dolgozatban visszakérdezhető. A történelem tele van lezáratlan problémákkal, megválaszolatlan kérdésekkel, amelyekre keressük a választ, de nem számíthatunk arra, hogy az egyetlen helyes választ valamikor is megtaláljuk. Valószínűleg nem is ez a tanítás célja. Érdemes meghallgatni, mit mond erről – a természettudományos oktatás nézőpontjából – Lawrence Krauss fizikus. Az idézett szöveg egy videóra rögzített szabad szóbeli megnyilvánulás leirata.

„Nem gondolom, hogy létezik egy varázsszer, amely megoldja oktatási problémáinkat, de van néhány kérdés, amelyről érdemes elgondolkodni.

Az egyik, hogy túl nagy jelentőséget tulajdonítunk a válaszok, a tények tanításának. Holott a kérdések az érdekesek. Minden gyerek úgy nő föl, hogy kérdez: honnan jöttem, hová megyek, meg tudják… egyedül vagyok-e a világegyetemben? Ezeket az izgalmas kérdéseket teszik föl... és közben nem tudják, hogy a tudósok kérdései ugyanezek. Én szívesebben alapoznám a tantervet a kérdésekre, mint a válaszokra, mert éppen erről szól a tudomány: a kérdezés folyamatáról, és hogy hogyan tegyük föl a kérdéseket.

A válaszok nem fontosak, mivel a legtöbb gyerek nem lesz szükségszerűen tudós, fontosak viszont a tudomány eszközei, amelyekkel megpróbálhatjuk felfedezni a világegyetemet, megkülönböztetni az értelmeset az értelmetlentől, és egy bonyolult helyzetet úgy leegyszerűsíteni, hogy kezelni tudjuk. És elsősorban annak megértésére akarjuk nevelni a gyerekeket, hogy a tudomány azokat a lényeges kérdéseket teszi föl, amelyek mindannyiunkban ott vannak. Szóval nagyszerű lenne egy olyan tantervet kifejleszteni, amely éppen azokon a kérdéseken alapul, amelyek a gyerekeket érdeklik.” (KRAUSS, 2013)

Ha elfogadjuk, hogy a történelemtanítás célja „inkább a módszer, mint a rendszer" elsajátítása, ha tehát hiszünk abban, hogy történeti módon gondolkodni fontosabb, mint a történelmi tényeket visszamondani, akkor ennek az alapállásnak logikus következménye, hogy a problémákat állítjuk a középpontba, és ezekre alapozzuk a tananyag megtervezését. Ez több, mint egyszerű tantervtechnikai megoldás.[3] A problémaközpontú tanítás abból indul ki, hogy a történelem fő kérdései – és itt szándékosan Krauss fentebb idézett gondolatmenetét követjük – olyan kérdések, amelyeket a gyerekek is feltesznek maguknak és egymásnak a történelemtől függetlenül. Miért vannak háborúk? Mi az oka, hogy az egyik országban mások a szokások, mint a másikban? Mitől függ, hogy kinek van igaza egy konfliktusban? Miért udvariaskodnak a fiúk a lányokkal? Mióta beszélnek magyarul a Kárpát-medencében? stb. A cél tehát nem egyszerűen az, hogy közösen keressük a választ ezekre a kérdésekre, hanem még inkább az, hogy maguk a tanulók tegyék fel a kérdéseket, és a saját kérdéseikre keressék a választ. Ez tenné lehetővé, hogy megváltozzon az a Karácsony Sándornak tulajdonított paradoxon, amely szerint az iskola az a hely, ahol az kérdez, aki tudja a választ, attól, aki nem tudja (VEKERDY Tamás idézi föl ezeket a szavakat, lásd: RÉVAI, 2007: 166).

A cél tehát, hogy az osztályt kérdező közösséggé tegyük. Ennek természetesen módszertani előfeltételei vannak, amelyeket itt nem tárgyalhatunk. Érdemes azonban néhány elvi megfontolást átvenni ezzel kapcsolatban a nálunk is népszerű Robert Fishertől, akitől maga a „kérdező osztály" fogalom is származik. *„Az olyan tanár, aki azt gondolja, hogy minden kérdésre van kész válasz* – írja Fisher –*, ne próbálkozzon kérdező osztály létrehozásával. Ugyancsak ne kísérelje meg ezt az a tanár sem, aki fél az intellektuálisan megerőltető feladatoktól. A kérdező osztály csak annak a tanárnak felel meg, akinek az a célja, hogy a gyerekek önállóvá, kreatívvá és kíváncsivá váljanak."* (FISHER, 2000: 44)

Fishernek ez a gondolata több olyan elemet is tartalmaz, amelyek tudatosítása fontos lehet problémaközpontú tanítás esetén. Az egyik a bizonytalansághoz való pozitív viszony, egyszóval: a *bizonytalanságtűrés*. A magyar pedagógiai kultúrában mélyen gyökerezik az a meggyőződés, hogy tanítványainknak biztos fogódzókat kell adni. Ezt ráadásul megerősíti a minősítő értékelés kényszere: erős meggyőződésünk, hogy kell valami „visszamondhatót" tanítani, hogy legyen mire osztályzatot adni. A kérdező osztály ezzel szemben a kompetenciafejlesztés színtere. Tanárnak és tanulónak egyaránt hozzá kell szokni, hogy nincsenek végleges és megkérdőjelezhetetlen válaszok. A hagyományos tanárszerepből kiindulva kínos is lehet a tanár számára, ha egy a tanuló által felvetett kérdésre nem tudja a választ. Hagyományosan ugyanis a tanár a válaszok tudója, tekintélye abból fakad, hogy nagy tárgyi tudásával el tudja oszlatni a bizonytalanságot. Problémacentrikus oktatás esetén azonban szerepváltásra van szükség. A tanár ebben a szituációban a közös válaszkeresés irányítója, aki nem abban jó, hogy min-

[3] Persze az is. Itt kell megemlíteni, hogy a 2003-as (és a 2007-es) Nemzeti alaptantervben az Ember és társadalom, valamint a Mozgóképkultúra és médiaismeret műveltségi terület leírása részben kérdésekkel történt.

dent tud, hanem abban, hogy kritikusan tudja kezelni a felmerülő válaszkísérleteket, és tanítványait is erre a kritikai gondolkodásra tanítja meg. Talán túlzás a Kilpatricknak tulajdonított mondás, miszerint ha egy tanító nem tudja a választ egy kérdésre, az nem hátráltatja, hanem kifejezetten előmozdítja a nevelést, de az összefüggésnek kétségkívül egy fontos oldalát világítja meg.

Másrészt Fisher arra is utal, hogy a kérdésközpontú oktatás „intellektuálisan megerőltető", azaz mégsem arról van szó, hogy a kérdező osztályban elég, ha a tanár kevesebbet tud. Éppen ellenkezőleg: ha a megnyugtató válaszokat nem is tudja előrángatni a zsebéből, nagyon is sokat kell tudnia magáról a problémáról ahhoz, hogy a válaszkeresést szakszerűen irányítani tudja, és a váratlan szituációk ne hozzák zavarba. Krauss professor hivatkozott videoüzenetében ezt is kiemeli. *„Ezzel persze az a probléma, hogy ha a tanárok így akarnak tanítani, eléggé otthonosan kell mozogniuk az anyagban, hogy képesek legyenek különböző irányokba elindulni. És az egyik nagy probléma az, hogy a tanárainknak nincs megfelelő természettudományos képzettsége. Azt hiszem, hogy az általános iskolai (middle school) természettudományos szakos tanárok nagyjából 90%-ának természettudományos felkészültsége nem haladja meg a középiskolai szintet."* (KRAUSS, 2013) Ebben az idézetben most nem az az érdekes, hogy vélekedik Krauss az amerikai tanárok felkészültségéről (bár persze másfelől ez is érdekes, és az is, hogy állunk ezzel Magyarországon és a történelemtanárok körében), hanem az, hogy a kérdések köré épülő tanterv intellektuális kihívás, amely a szaktudományban való mély jártasságot követeli meg a tanároktól.

Egy másik fontos elv, amelyről Fisher szól, a bátorítás fontossága, és ezzel összefüggésben az esélyegyenlőség biztosításának kötelezettsége. Ha a tanulók nem kérdeznek, az gyakran az önbizalom hiányából és különböző – részben az iskolarendszer által kialakított – gátlásokból fakad. A tanár bátorító, éspedig minden tanulót bátorító attitűdje ezekkel a gátlásokkal fordul szembe. Fisher egy kommunikációs tréningekből átvett betűszót (pontosabban betűmondatot ajánl a figyelmünkbe): PARTS ARE EQUAL (‚a felek egyenlőek'). Feloldása: People Always Respond To Someone Actively Encouraging Equality in Questioning And Listening (‚az emberekre mindig hatással van az, aki tevőlegesen biztosítja az egyenlőséget a kérdezés és a meghallgatás terén') (FISHER, 2000: 44).

Állítások

Válaszokat is írhatnánk, hiszen valójában erről van szó. A történelem nagy kérdéseire adható válaszok azonban csak válaszkísérletek, amelyek mindig csak részleges érvényességűek lehetnek. Az „állítás" szó a komponens nyelvi formájára utal: itt mondatokról van szó, éspedig nem kérdő, hanem kijelentő mondatokról. Összefüggésekről, ha úgy tetszik.

Vannak-e tanulságai a történelemnek? Más szavakkal fogalmazva: vannak-e a történelemben olyan törvényszerűségek, amelyek tanítása a tantárgy egyik célja lehetne? Tudjuk, hogy a marxizmus-leninizmus – a pozitivizmushoz hasonlóan – ismerni vélt ilyen törvényszerűségeket, és ezek hol a háttérben, hol az előtérben, de a szocializmus idején mindig szerepet játszottak a történelemtanításban. Ma már kevesen ragaszkodnak ahhoz, hogy a történelmi

tanulmányokat általános törvények oktatására futtassák ki: közelebbről vizsgálva az ilyen szabályok vagy hamisnak, vagy közhelyesnek, de leginkább nagyon részlegesnek bizonyulnak. Tény ugyanakkor, amely mellett nem volna szabad szó nélkül elmenni, hogy aki tartósan történelemmel foglalkozik – például tanítja –, az nehezen tudja elkerülni, hogy időről időre megfogalmazzon magának bizonyos szabályszerűségeket. Milyen szerepet játszhatnak a történelemnek ezek a konkrét tanulságai a tanításban?

Az ún. törvényszerűségek „megszelídítésének" kétféle lehetőségére szeretnénk itt felhívni a figyelmet. Az egyik lehetőség, hogy a valóságra vonatkozó törvényeket inkább a történelemről való gondolkodás módszertani szabályaiként fogalmazzuk meg.

Vegyük az ismert marxista-leninista tételt, amely szerint a forradalmak akkor törnek ki, ha az uralkodó osztályok már nem tudnak a régi módon kormányozni, a tömegek pedig már nem hajlandóak a régi módon élni. Ha ebben a formában értelmezni akarjuk, kiderül, hogy nem sokra megyünk vele, elég lapos állítás, ahhoz mindenesetre kevés, hogy a forradalmak tanulságaként, mint valami tartalmas ismeretet tanítsuk. Annak viszont van értelme, hogy bizonyos társadalmi jelenségek elemzéséhez valamiféle algoritmusokat állítsunk össze, és a forradalmak esetében ennek része lehet egyfelől a hatalomgyakorlás válságának, másfelől a tömegek elégedetlenségének vizsgálata. Az állításként (összefüggésként) megfogalmazott struktúrák a maguk elvontságában laposak és tartalmatlanok, konkrét helyzeteket elemezve azonban megelevenednek, és a helyzetek éppen általuk válnak fontossá és relevánssá.

A másik eljárás a tanulságok tudatos szubjektivizálása. Tegyük fel, hogy egy tanár személyes meggyőződésévé vált, hogy – a témánál maradva – a győztes forradalmakat mindig kisajátítják az előnyösebb helyzetben lévők, és hogy ezért a forradalom a politikai változások előidézésének nem hatékony útja. Ha ezt mint történelmi törvényszerűséget tanítja is, az alighanem súlyosan kifogásolható. Egyrészt, mert nem alapul elég széles körű elemzésen, ezért nehezen volna bizonyítható, másrészt mert eltereli a figyelmet a forradalmak közötti – másfajta, nem kevésbé érdekes tanulságokkal járó – különbségekről, harmadrészt mert elfogadhatatlan történelmi determinizmust sugall, amely az ezután esetleg kitörő forradalmakat is lefutott játszmáknak tekinti. Ha azonban ez a gondolat nem törvényként, hanem a tanár személyes és vitatható véleményeként kerül be a tanuló sémarendszerébe, nyitott sémaként tehát, amely mellett annak ellentmondó sémák is elférnek, tartalma már sokkal kevésbé elfogadhatatlan (KNAUSZ, 2001: 17–18).

Néhány lehetséges példa

A továbbiakban kísérletet teszünk néhány történelmi struktúra megfogalmazására. Nem lehet azonban elég nyomatékosan hangsúlyozni, hogy ez a fejezet nem lép fel a tanítás közvetlen befolyásolásának igényével. Sem egy tantervfejlesztés megalapozásáról nem lehet itt szó, sem a gyakorló vagy leendő pedagógusokat nem akarjuk rávenni arra, hogy éppen az itt megfogalmazott struktúrák szem előtt tartásával tervezzék meg saját tanmenetüket. Úgy gondoljuk azonban, hogy nem térhetünk ki az elől a jogos igény elől, hogy az elvont fejtegetések

után néhány példát is megfogalmazzunk – kifejezetten csak a struktúrafogalom alaposabb megvilágítása céljából.

Még egyszer le kell szögezni: valódi spirális tanterv kialakítása csak úgy képzelhető el, ha abban a fejlesztő munkában a szaktudomány legkiválóbb képviselői is részt vállalnak. Másrészt viszont ennek hiányában a gyakorló pedagógusok kialakíthatják a saját spirális tanmenetüket azokkal az összefüggésekkel, amelyeket ők tartanak fontosnak és alapvetőnek saját tanítási gyakorlatuk szempontjából. Ennek viszont hangsúlyozottan olyannak kell lenni, amiben az adott pedagógus személyesen hinni tud, és aligha vehető át egy az egyben más forrásokból (pl. ebből az esszéből).

E figyelmeztetések előrebocsátása után lássuk a példákat!

Fogalom	Kérdés	Állítás
változás–fejlődés (haladás)	Van-e fejlődés a történelemben?	A történelmi változások bizonyos területeken a fejlődés jeleit mutatják, máshol nem. A történelem egészének aligha lehet határozott iránya.

A struktúra kapcsán olyan kérdések merülhetnek fel, mint hogy mi a fejlődés, vagy hogy milyen területeken van (pl. technika, gazdaság, demográfia), és milyen területeken nincs (pl. művészetek, életmód) fejlődés. Van-e fejlődés az emberi természetben (finomul-e pl. a kín)?

A kérdés újra és újra előkerülhet lényegében a történelem kezdeteitől, de különösen élessé válik olyan korszakok tárgyalásakor, amelyek magukat magasabb rendűnek tudták a megelőző koroknál. Ilyen volt pl. a reneszánsz kora, de még inkább a felvilágosodás. A 19. századi technikai és nemzetállami fejlődés megalapozta a haladás modern – ma már kevesek által elfogadott – elméletét.

További kérdés lehet még a visszafejlődés, a visszaesések, illetve az ellentmondásos fejlődés tapasztalata, hiszen a technikai fejlődés pl. rombolást jelent a természeti erőforrások vonatozásában.

Fogalom	Kérdés	Állítás
háború–béke	Miért vannak háborúk? Lehetséges-e egy háborúk nélküli világ?	Úgy tűnik, a háborúk végigkísérik az emberiség történetét. Okai összetettek: gazdasági és hatalmi érdekek, kulturális meghatározottságok egyaránt szerepet játszanak kialakulásukban.

Ide kapcsolódhat még ez a kérdés is: mi a természetesebb állapot, a háború vagy a béke? (Melyik szorul inkább magyarázatra?) A hagyományos történelem-tananyag éppen elég alkalmat kínál arra, hogy a történelmet háborús és békés időszakok váltakozásaként ábrázoljuk, és a háborúk (és békék) okait elemezve mélyebben megértsük a történelem működését.
A háború olyan téma, amelyhez óhatatlanul értékítéletek tapadnak. A háborúk – különösen a régi korok háborúi – mindig hordoznak romantikus elemeket, nehéz lenne letagadni, hogy a gyerekek kalandvágya gyakran irányul a háborúk tanulmányozására. Az újabb és újabb háborúk megismerésének folyamatában bontakozik ki a háborúk antihumánus, kegyetlen jellege és mindaz, amit a béke lehetősége jelent. Az életkor előrehaladtával aztán egyre inkább előtérbe kerülhet az oknyomozó, funkcionális megközelítés: annak felismerése, hogy a háborúknak pozitív és negatív következményeik egyaránt vannak. A háború és béke kérdésének visszatérő elemzése segítheti a fiatalokat abban, hogy felismerjék: mást jelent egy téma történeti és mást a morális elemzése.

Fogalom	Kérdés	Állítás
szegény–gazdag	Milyen okai és következményei vannak az emberek közötti egyenlőtlenségeknek?	Bár sok tekintetben minden ember a saját szerencséjének kovácsa, a társadalmi egyenlőtlenségek nem vezethetők vissza a személyes döntésekre. Azoknak olyan strukturális okaik vannak, amelyeken az egyéni döntések csak nagyon korlátozott mértékben tudnak változtatni. Mindamellett az egyes történelmi helyzetek nagy mértékben különböznek egymástól abban, hogy mennyire teszik lehetővé az egyénnek, hogy változtasson társadalmilag meghatározott helyzetén.

A társadalmi egyenlőtlenségek témája elkerülhetetlenül az emberi történelem egyik vezérmotívuma. Nem csak a kifejezetten társadalomtörténeti témák nélkülözhetetlen eleme, hanem az életmódtörténet, a művelődéstörténet sem tanítható anélkül, hogy azt össze ne kapcsolnánk a társadalom szociális tagolódásával. A politikatörténet számára pedig azért fontos ez a tagolódás, mert a politikai akarat eredete és célja egyaránt igen gyakran éppen ez az egyenlőtlenség.

A társadalomtörténet gyakran fullad „folyamatológiába" (ENGEL Pál kifejezése, lásd pl. JAKAB, 2006), azaz annak sematikus és unalmas taglalásába, hogy az egyik társadalmi rétegből

hogyan alakult ki egy másik, hogyan bomlottak két vagy több részre, és kikből ki lett stb. A háttérben ilyenkor szinte mindig valamilyen elvont ideológiai sémának az igazolási igénye rejlik. Ezeknél a kérdéseknél sokkal fontosabb annak vizsgálata, hogy milyen szerepet játszanak egy konkrét társadalom életében az egyenlőtlenségek: miért van szükség rájuk, hogyan befolyásolják az emberek életét, és milyen mozgalmak jöttek létre az egyenlőtlenségek mérséklése vagy éppen megszüntetése érdekében.

Fogalom	Kérdés	Állítás
alkotmányosság–önkényuralom	Valóban fontos civilizációs vívmány-e az alkotmányosság?	Az önkényuralom stabil és hatékony tud lenni ideig-óráig, az alkotmányos rendszerek pedig sokszor nehézkesebbek. Mégis nagy előnye az alkotmányosságnak, hogy gátat vet a zsarnokságnak, az egyoldalú, korlátok nélküli hatalomgyakorlásnak.

Nagyon hosszú ideig az volt a jellemző a történelemben, hogy az uralkodó hatalmát semmi sem korlátozta, de az isteninek tekintett hagyományokkal ők is csak ritkán fordulhattak szembe. Az emberek által alkotott törvények uralma talán a görög poliszokban valósult meg először, de elvi szinten csak a 17. századtól fogalmazódott meg mint az alkotmányosság igénye. Ez a struktúra tehát végső soron a törvények és az önkény viszonyáról szól, arról, hogy miért fontos a törvények tisztelete.

További fontos összetevője az összefüggésnek az írott alkotmányok és az alkotmányosság viszonya. Bár az írott alkotmány fogalma szerint a hatalom korlátozását célozza, nem egyszer éppen a zsarnokság palástolását szolgálja, mint pl. a Magyar Népköztársaság 1949-es alkotmányának esetében.

Fogalom	Kérdés	Állítás
természeti környezet	Milyen szerepet játszik a természeti környezet az egyes országok, civilizációk életében?	Az élet természetes feltételei majdnem mindig meghatározó hatást gyakorolnak a társadalmak alakulására. Ugyanakkor sokszor éppen azt figyelhetjük meg, hogy az ember átalakítja a természeti körülményeket. A természet átalakítása sokszor sok előre nem látható következménnyel jár.

A korunkban lejátszódó (vagy csak fenyegető?) ökológiai katasztrófa a történeti reflexió területén is felértékeli a természeti környezethez kapcsolódó kérdéseket. Ez egyfelől azt jelenti, hogy a fiatalok történelmi tanulmányaik során egyre több ismeretet szerezhetnek arról, hogy a környezet milyen módon hat a történelmi folyamatokra, másfelől egyre többet tudhatnak meg arról is, hogy az ember mélyrehatóan átalakítja természeti környezetét. Ezek az átalakulások részben élhetőbbé teszik a világot, növelik a gazdaság hatékonyságát, részben egyre világosabbá válik, hogy veszélyes és talán visszafordíthatatlan változásokat indítottak el.

Fogalom	Kérdés	Állítás
forradalom	Mi a forradalmak szerepe a történelemben?	A tömegek elégedetlensége néha olyan szintet ér el, hogy fellázadnak az elviselhetetlen körülmények ellen. A forradalmak gyakori kísérője az erőszak, és a forradalmak haszonélvezői ritkán azok, akik vásárra vitték a bőrüket a harcok során. Ezzel együtt a forradalom mint eszköz alighanem nélkülözhetetlen az igazságtalanságok elleni harcban.

Már az sem könnyű kérdés, hogy egyáltalán mit nevezünk forradalomnak, és hogy mióta vannak forradalmak. Gyakori a visszaélés a forradalom fogalmával, és az aktuálpolitikai eredetű nyelvi akrobatikára jó példa a magyar 1956-os forradalom megnevezésével való bajlódás. Érdekes téma az is, hogy a „forradalom" szó nálunk alapvetően pozitív csengésű, miközben az „erőszak" egyáltalán nem az, és egy konzervatív történelemfelfogás lehet kifejezetten forradalomellenes is.

A fókusz fogalma

A modern tömegoktatást visszatérően vádolják azzal, hogy egyrészt túl sok mindent akar megtanítani, sokat markol, és keveset fog, másrészt sok fölösleges, szükségtelen ismerettel tömi a gyerekek fejét. Szecskával, ahogy Szent-Györgyi Albert mondta,[4] ahelyett, hogy gondolkodni tanítana. Mások ezzel szemben rámutatnak arra, hogy az emberi agy rengeteg információt képes befogadni, mindenesetre sokkal többet, mint amennyivel az iskola ténylegesen terheli, a tananyag pedig egyáltalán nem fölösleges információk halmaza, hanem az emberi kultúra nagy teljesítményeinek gyűjteménye vagy kivonata. *„A kisgyermeki agyban olyan hatalmas befogadási lehetőségek vannak, amelyeket ki kell használni* – fejtette ki egy interjúban Ádám György agykutató. – *Ugyanis később ez a kognitív befogadási képesség rendkívül beszűkül… A tanításban-tanulásban ezt az életkori sajátosságot ki kellene használni. Minél többet kellene megláttatni a természet világából a kisgyerekekkel. Nem szabad félni a kisgyermekkori kognitív terheléstől, s ezért nem szabad szimplifikált, leegyszerűsített módon közelíteni a természettudományokat."* (ÁDÁM, 2009)

Alighanem mindkét álláspont képviselőinek igaza van, és a két gondolatmenet nem is mond ellent egymásnak. A probléma ugyanis valószínűleg nem a tananyag mennyiségében áll, és még csak nem is abban, hogy ez a sok tudnivaló önmagában nézve fölösleges lenne. Az az állításom, hogy a szokásos iskolai tananyag nem fölösleges, hanem értelmetlen, az értelmetlenség pedig a fókuszálatlanságból adódik.

A tananyagot az teszi értelmetlenné, hogy izolált információk halmaza. Olyan információké, amelyeknek az értelmét – vagyis azt, hogy mit lehet megérteni a segítségükkel – már sokszor a tanár is elfelejtette, a tanuló pedig végképp nem is keresi. Látszólag a tények és összefüggések dualitásáról van szó, arról, hogy összefüggéseikből kiragadott tényeket magoltat be az iskola. Látni kell azonban, hogy ennél bonyolultabb a probléma. A tantervek és tankönyvek ugyanis hagyományosan nagy hangsúlyt helyeznek az összefüggések megtanítására. Az iskola üzemszerű működése során azonban az összefüggések is izolált információk, amelyek nem a tényekből következnek, hanem a tények mellett állnak visszamondható szövegelemek formájában. A tudás információvá dologiasodik, azaz a személyiségtől független, arról leválasztható dologként jelenik meg. A tantervek lajstromozzák, a tankönyvek kifejtik őket, a tanár elmondja (előző este még átnézi, hogy el ne tévessze, de eltéveszti mégis), a tanuló (ideális esetben) meghallgatja, elolvassa, visszamondja, beírja a tesztbe stb. Nincs hozzá személyes közünk. A tanár leadja, mint egy csomagot a portán, a tanuló felveszi és hordja magával, amíg el nem veszíti. Hamar elveszíti, persze. Az iskolának tanulunk, nem az életnek.

[4] Filmfelvételen: https: //www.youtube.com/watch?v=djGSrgXZeyY

A háttérben pedig ott van a fókuszálatlanság. Egyszerűen fogalmazva: az, hogy nincs mondanivalónk a tananyaggal kapcsolatban. Röviden ez lenne a fókusz meghatározása: *egy adott tananyag tanításának értelme.* Az, hogy meg tudjuk mondani, miért tanítjuk, azaz mi is tulajdonképpen a mondanivalónk (KNAUSZ, 2014).

Nagyon hasonló problémát feszeget a korábban már idézett Basil Bernstein. *Osztály, kódok és hatalom* c. monumentális könyve 1971-ben jelent meg, és ebben egyebek mellett bevezeti a gyűjteményes és az integrált kód fogalmát (BERNSTEIN, 1974). Ez a megkülönböztetés a tantervek mélyén meghúzódó kétféle megközelítésre utal. A gyűjteményes kód jellemzi voltaképpen az összes hagyományos tantervet, és a lényege az, hogy az egyes tartalmak és fogalmak egymástól élesen elválasztva, elszigetelten jelennek meg. Ezt nevezi Bernstein erős osztályozásnak. Alighanem ő is a transzferről, pontosabban annak hiányáról beszél, mint Bruner, csak egy kevésbé technikai, inkább filozofikus nyelvet használva. A gyűjteményes kódban a tudáselemek átjárhatatlanok, nem vonatkoznak egymásra, ezért – ahogy Bernstein fogalmaz – „a tudás végső misztériuma" csak a tanulmányok végén tárul fel, akkor is csak a kiválasztott keveseknek. Ugyanezt a jelenséget nevezhetjük a tudás *eldologiasodásának*: olyan tudásról van szó, amely nem a valóságot világítja meg, nem a személy és a valóság közötti gyakorlati viszony kialakításának eszköze, hanem puszta információ, amelynek az oktatási folyamatban nincs más szerepe, mint a szelekció szabályozása a minősítések révén.

Ezzel szemben lehetséges olyan történelemtanítás is, amely az egyes témák szintjén is a bruneri struktúrákat állítja a középpontba, azaz a tárgyi tudást úgy közvetíti, hogy az bizonyos mélyebb belátásokhoz vezessen el, illetve az ezekről való gondolkodást ösztönzi. Ezzel egyértelműen a bernsteini integrált tanterv felé mutat, mert a tananyag minden pontján a lényegről beszél, és szembesíti a tanulót a „titokkal". Igaz, ezt értelemszerűen különböző szinteken teszi.

A lényegről beszélni azonban csak személyesen lehet. Mit jelent ez? Az iskolai oktatás során szövegekkel találkozunk. Szövegekkel, amelyek a valóságra vonatkoznak, arról próbálnak elmondani valamit. Az iskolai szövegeknek ez a valóságvonatkozása azonban nagyon gyakran elhomályosodik. A cél nagyon gyakran a szövegeknek, pontosabban a szövegek kivonatának (tartalmának) a memorizálása. Ilyenkor nem keressük a szerzői szándékot, így azt sem, hogy mit akar megmutatni a valóságból. A szöveg „csak szöveg", értsük akár a pesti szleng szellemében, nem tár föl semmit a valóságból (KNAUSZ, 2009).

A szövegek – így az iskolai tananyagok is – akkor válnak, csak akkor válhatnak elevenné, akkor kérdezünk rá az igazságtartalmukra, azaz akkor tekintjük őket a valóság hírnökeinek, ha figyelmünket a szerzői szándékra irányítjuk: mit akar nekünk mondani? Vagyis ha úgy tekintünk a szövegre, hogy az nem csak úgy van, hanem valaki mondja nekünk. Távoli, konstruált szerzők ritkán tudnak meggyőzőek lenni, ezért belép a folyamatba egy helyettes szerző: mostantól ő mondja, ő akar valamit, tőle lehet kérdezni, az ő szándékaival azonosulva lehet megérteni XIV. Lajos politikáját és a honfoglalók életmódját egyaránt. Ő a tanár. Együtt

olvas a tanulókkal (azaz együtt szemléli velük a valóságnak azt a szeletét, amelyet a feldolgozott szövegek megmutatnak), és nézőpontját felkínálja nekik. Így is lehet látni a dolgokat. Innen nézve az, hogy a tanulók elfogadják-e a tanárt, hiteles személynek tekintik-e, egyszerű szóval kifejezve: hogy szeretik-e, már nem valami humanista aggály, hanem a tananyag megértésének legfontosabb előfeltétele.

Az ilyen együttműködés azonban kétirányú dolog. A partner csak akkor lesz kíváncsi az én látásmódomra, ha én is kíváncsi vagyok az övére. Sőt: én olvasok a te kedvedért, te olvasol az én kedvemért. Az a pedagógus, aki megveti azt, ami a tanítványainak fontos – a Szent Johanna Gimitől a kibeszélő show-kig –, és folyamatosan ezt kommunikálja, esélytelen arra, hogy a felvilágosult abszolutizmust megértesse velük. Ha megvetem valakinek a kultúráját, őt magát vetem meg, és fordítva: ha becsülök valakit, hinnem kell abban, hogy van érték abban, amit szeret. A látásmódok kölcsönös cseréje: ez a közös olvasás pedagógiai üzenete.

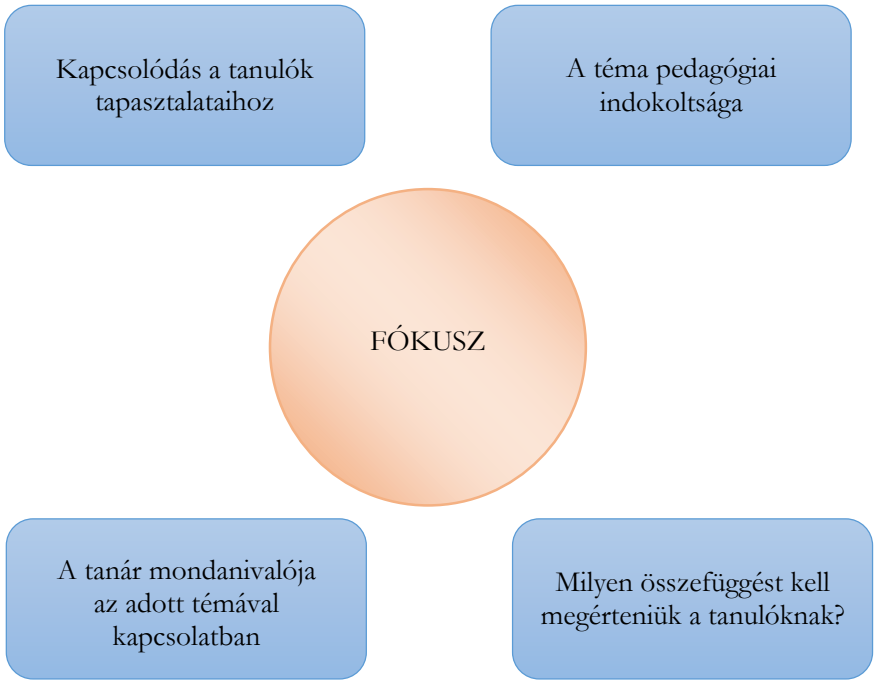
A fókusz struktúrája

Ezek után kísérletet tehetünk a fókusz pontosabb meghatározására. Fókusza lehet egy kisebb vagy nagyobb témakörnek, akár egy tanórának is, ha meg tudjuk mondani, hogy az adott téma tanításával milyen struktúra mélyebb megértését akarjuk elősegíteni. A téma fókusza azonban soha nem egyszerűen egy struktúra megnevezése, több okból sem. Egyrészt azért, mert az adott struktúrát a témához kell illeszteni, azaz végig kell gondolni, hogy a témában milyen lehetőségek rejlenek. Mennyiben gazdagítja, ill. differenciálja az adott téma tanítása a struktúrát? Ha ezt az összefüggést megfordítjuk, úgy is fogalmazhatunk, hogy mi indokolja az adott téma tanítását. Innen nézve a fókusz tulajdonképpen a tartalom kiválasztásának pedagógiai igazolását adja. Pontosan ebben az értelemben használja a fókusz fogalmát Arató László a problémacentrikus irodalomtanítás koncepciójában és tanterveiben. Metaforikusan utal a fogalom geometriai eredetére azzal, hogy az általa konstruált irodalmi témáknak két fókuszuk van, mint az ellipszisnek: egy tematikus (néha úgy is fogalmaz, szociálpszichológiai, azaz az emberi kapcsolatokról szóló) és egy poétikai fókusza (lásd pl. ARATÓ, 2001). Ezek a fogalmak, ill. összefüggések határozzák meg, hogy miért éppen azok a szerzők és művek kerültek egymás mellé az adott tananyagegységben.

A fókuszra vonatkozó kérdés úgy is hangozhat, hogy elsősorban mit kell megérteniük a tanulóknak az adott témakör feldolgozása során. A fókusz tehát egy összefüggés, pontosabban egy olyan pedagógiai cél, amely egy összefüggés megértésére irányul. Ha mindezt úgy fogalmazzuk meg, hogy a fókusz ily módon a tanár elsődleges mondanivalója, fő üzenete a téma kapcsán, akkor a fókusz személyes jelleget ölt, és a fentiek értelmében ez nagyon is helyénvaló.

Másrészt a fókusz azért is több lehet, mint egy struktúra megnevezése, mert reflektálhat az adott tanulócsoport előzetes tapasztalataira és beállítottságaira is. Ebben az értelemben tehát a fókuszálás nem annyira tantervi kategória, mint inkább a tanári tervezőmunka központi eleme. A fókusznak ugyanis akkor van igazán értelme, ha nem egyszerűen készen állnak

a tanulók az adott összefüggés befogadására, megértésére, hanem szükségük is van rá abban az értelemben, hogy ez fejlődésüket előmozdítja.



A fókuszált történelemtanítás és a nevelés

És itt eljutottunk ahhoz a kérdéshez, hogy a fókuszálás problémája miért játszik olyan csekély szerepet az oktatásról való gondolkodásban és még inkább a napi tanítási gyakorlatban. Ez valójában logikus, bár nem feltétlenül szükségszerű következménye annak a folyamatnak, amelynek során nagyjából a 20. század utolsó harmadától az oktatás fokozatosan levált a nevelésről, és külön útra tért. Megítélésem szerint a két korábban idézett klasszikus, Bruner és Bernstein pontosan erre a folyamatra reagáltak, az előbbi fejlesztői, az utóbbi kritikai attitűddel. Az oktatás ugyanis a modernitásban mindenekelőtt a jellem megszilárdítását szolgálta, ennyiben egyértelműen eszközi szerepet játszott. Az iskola által közvetített műveltség értékeket és elveket implantált a személyiségbe, amelyek belső iránytűként mutatták a helyes utat a változó világban. A 20. század utolsó évtizedeiben azonban az oktatás egyre inkább pragmatikus célokkal próbálta legitimálni magát, a tantervelmélet óriási erőfeszítéseket tett annak érdekében, hogy ezeket a célkitűzéseket operacionalizált formában leírja és rendszerezze, miközben pl. Bloom és munkatársai arra is kísérletet tettek, hogy az affektív célkitűzéseket – amelyek korábban a nevelés világához tartoztak – egy párhuzamos és szintén operacionalizált

taxonómiában megjelenítsék (BLOOM, 1956). A korábban szorosan és hierarchikusan összefonódó nevelés és oktatás útjai így különváltak nyilván nem függetlenül attól a posztmodern átalakulástól, amelynek során a hagyományos műveltség értékorientációs szerepe relativizálódott. Ebben a helyzetben azonban az oktatás, legalábbis a hagyományos műveltség átörökítését célzó oktatás – amely az iskolai tanítás legnagyobb részét teszi ki – értelme megkérdőjeleződött, és azóta az iskola folyamatos legitimációs problémákkal küzd. Mind az elméletben, mind a gyakorlatban nagyon erősen teret nyert egy technológiai szemlélet, amely az izolált információcsomagok átadásának optimalizációjában hisz. Ebben a helyzetben vitakérdés lehet, hogy az iskola mi módon képes hatékonyan megtanítani a római polgárháborúknak és a császárság kialakulásának történetét, miközben fel sem vetődik az a kérdés, hogy miért is kell erről tanítani.

Az oktatás értelmére irányuló kérdést felvetni és egy fókuszált oktatást megvalósítani csak úgy lehet, ha újra visszahelyezzük az oktatást a nevelési viszony keretei közé. A nevelést viszonynak tekintem, amelyben a nevelő a növendék személyiségére figyel, ill. felelősséget vállal a fejlődéséért (KNAUSZ, 2013). A fókuszáló, azaz a lényeges összefüggések megértetésére irányuló oktatáshoz ez legalább háromféle összefüggésben nélkülözhetetlen. Egyrészt a fókusz csak úgy határozható meg, ha képem van a tanulók kultúrájáról, gondolati fejlődéséről, arról, hogy milyen szellemi eszközökre van szükségük a saját világuk értelmezéséhez. Ez személyes egymásra hangolódás nélkül nem valósítható meg. Másrészt az oktatás során valóban a fókuszra figyelni csak úgy lehet, ha én is értem a tanulót, azaz látom, hogy mi és miért okoz neki problémát a megértés során. Jól értsük meg: ezek a problémák nem csak és talán nem is elsősorban a készségek és ismeretek hiányából fakadnak, hanem sokszor motivációs jellegűek, a kulturális idegenséggel vagy éppen különböző gátlásokkal függenek össze. A tanulók megértéséhez szintén személyes kapcsolatokra van szükség. Harmadszor a fókuszáló oktatás a tanulók életproblémáinak megoldásában akar segítséget adni. Ez viszont csak úgy lehetséges, ha a tanuló elfogadja a tanárt partnernek, bízik benne, hiteles személyiségnek tekinti. És ez a követelmény szintén újra a személyességre irányítja a figyelmet. Azaz a nevelésre.

Néhány lehetséges példa

Az alábbiakban úgy szeretnénk segíteni a fókuszról való gondolkodást, hogy néhány példát megfogalmazunk. Hangsúlyozni kell természetesen: nincs olyan, hogy egy történelmi témához valamilyen meghatározott fókusz tartozna. A témák fókuszálása kreatív pedagógiai feladat, és erősen függ mind a tanár beállítódásától, mind a tanulócsoport összetételétől, érdeklődésétől, felkészültségétől, előzetes tapasztalataitól.

1. példa: fókuszkereső gyakorlat

A következő szöveg egy amerikai tanórai jelenet átirata[5] (GOOD–BROPHY, 2008: 23–27). Olvassuk el a szöveget, és próbáljunk meg válaszolni a következő kérdésekre!

1. Van-e fókusza ennek az órának? Indokoljuk meg a válaszunkat!
2. Milyen lehetséges fókuszok köré lehetne szervezni ezt az órát?
3. Mitől függ, hogy a lehetséges fókuszok közül melyiket választjuk?

Sally Turner a Maplewood Általános Iskola hatodikos osztályát tanítja. Az iskola közepes méretű középnyugati városban működik. Az osztály huszonnégy diákjának nagy többsége alsó középosztálybeli és munkáscsaládokból származik. Legtöbben (tizenhárman) fehérek, három afroamerikai, öt spanyol és három ázsiai származású gyerek is jár az osztályba. Sally három éve dolgozik a Maplewoodban, amióta megkapta a diplomáját.

Az alábbi jelenet októberben játszódik. A diákok Kolumbuszról tanulnak, s ehhez a tankönyvükből és az internetről is olvasnak szövegeket. Az órába akkor kapcsolódunk be, amikor Sally azokat a térképeket osztja szét, amelyeken bejelölték Kolumbusz tengeri utazásainak útvonalait.

Billy: *(Szinte kiabál) Én nem kaptam térképet!*

Tanár: *(Nyugodt, határozott hangon) Billy, ott a Rosié, nézzétek együtt! Tim, ti pedig vagy Margarettel, vagy Damiannal osztozzatok meg a térképen!*

Tim: *Nézhetem a Jillét?*

Tanár: *(Némiképp gondterhelten) Rendben, de nem akarok semmi huncutságot. Ti ketten Jill-lel mindig töritek valamiben a fejeteket. (A legtöbb gyerek erre Tim és Jill felé néz.) Úgyhogy ma tényleg nem akarok semmi ostobaságot (mondja a tanár mosolyogva ugyan, de érezhető boszszankodással). Nos tehát, mindenkinek van térképe? Ki akartam őket osztani, még mielőtt belefognánk a munkába. Láthatjátok, hogy mindegyik utazás útvonalát feltüntették. Összesen négy ilyen út volt, mindegyik más-más irányban haladt. Nagyon figyeljetek a megbeszélés alatt, mert a holnapi teszt megoldásához szükségetek lesz mindarra, ami ma elhangzik! Ha a megbeszélés jól megy, akkor különleges jutalmat kaphattok. Megnézhetünk egy videofilmet Kolumbusz útjáról, egy másikat pedig az űrhajósokról.*

Az osztály: *(Spontán túláradó örömmel) Jaj, de jó!*

Tanár: *Ki tud valamit Kolumbuszról?*

Emily: *(Bekiabál) 1451-ben született Olaszországban.*

---

[5] A jelenetet Ugrai János fedezte fel a fókuszálás tanítása számára.

Tanár: *Helyes, Emily. Látom, hogy tanultál. Na, most ki tudja megmondani, hogy kinek a példája ösztönözte Kolumbuszt az ismeretlen tengereken való utazásra? (Körbenéz, és Robertót szólítja fel, aki több gyerekkel együtt jelentkezik.)*

Roberto: *Kolumbusz olvasott Marco Polo kathaji útjáról és mindarról az értékes holmiról, amit onnan hozott.*

Tanár: *Helyes. Jan, mikor érkezett Kolumbusz először Amerikába?*

Jan: *1492-ben.*

Tanár: *Nagyszerű! Tudtam, hogy rendesen készülsz. Nagyon ügyes lány vagy! Na és hol állt meg Kolumbusz, hogy utánpótlást vegyen fel?*

Manuel: *(Nevetve) De tanárnő, a dátum rajta van a térképen, amit kiosztott.*

Tanár: *(Bosszúsan) Manuel, ne szólj közbe jelentkezés nélkül!*

Billy: *(Bekiabál) A Kanári-szigeteken.*

Tanár: *Helyes, Billy. Na és mi volt a neve a három hajónak? (Körbenéz, és az egyik jelentkező gyereket, Tylert szólítja fel.) Tyler, te mondd meg! (Tyler elvörösödik, és a padlóra mered.) Tyler Taylor! Csak akkor jelentkezz, ha tényleg tudod a választ! Na jó. Ki tudja az osztályból megmondani, hogy mi volt a három hajó neve? (A jelentkező Brandont szólítja.)*

Brandon: *(Bizonytalanul) Santa Maria, Niña és…*

Tanár: *(Megadja a helyes választ) Pinta. Nancy, mennyi ideig tartott az első út az Újvilágba?*

Nancy: *(Vállát rángatja) Nem tudom.*

Tanár: *Gondolkozz! Nagyon hosszú út volt ez, Nancy. Mit gondolsz, tovább tartott-e száz napnál vagy sem? (Mély csend.) A válasz ott van az olvasmány első oldalán. Valaki meg tudja mondani az osztályból, hogy meddig tartott az első út? (Senki sem jelentkezik.) Nos, jó lesz, ha megtanuljátok, mert ez a kérdés a vizsgán is szerepel! És azt ki tudná megmondani, hogy miért jött az Újvilágba? (Maria és még két másik gyerek jelentkezik.) Maria?*

Maria: *(Határozottan, hangosan) Mert új kincseket akartak találni, mint azok az utazók, akik a Távol-Keleten jártak.*

Tanár: *(Megáll, erősen ránéz Maxra és Helenre, akik egymással beszélgetnek, és Manuelre, aki épp a ceruzahegyező felé indul. Max és Helen azonnal abbahagyják a beszélgetést.) Manuel, azonnal ülj le! (Manuel megindul a helye felé.) Különben is, mit akartál?*

Manuel: *(Szégyenlősen mosolyog) Jan akarta, hogy kihegyezzem a ceruzáját.*

Jan: *(Elvörösödve és aggódva mondja) Tanárnő, ez nem igaz! (Az osztály hangosan nevet.)*

Tanár: *Hallgassatok mindketten! Semmi szükség most a hegyes ceruzára. Ülj le! (Újra felveszi a megbeszélés fonalát.) Jól válaszoltál, Maria. Nagyon ügyes vagy. Mi lehetett még az okuk? Eszedbe jut még valami?*

Nancy: *(Bekiabál) Mert rövidebb utat kerestek a Távol-Kelet felé. Különben csak a szárazföldön mehettek, és az sok ezer mérföld volt sivatagokon meg hegyeken át.*

Tanár: *(Nagyon büszke Nancyre) Jól van, Nancy! És vajon kik voltak „ők”? Kik akarták a kincseket?*

Billy: *(Bekiabál) Izabella királynő és Ferdinánd király. A királynő fizette a költségeket, mert azt remélte, hogy Kolumbusz gazdaggá teszi.*

Tanár: *Helyes, Billy, de legközelebb jelentkezz, mielőtt megszólalsz. Mit gondoltok, Kolumbuszt miért érdekelte ez az utazás? Csak a pénz miatt indult útnak?*

Az osztály: *(Egyszerre kiabálva) Nem!*

Tanár: *Nos, milyen bajaik voltak a matrózoknak? (Körbenéz, és a jelentkező Manuelt szólítja fel.)*

Manuel: *Hát, messze voltak az otthonuktól, és nem tudtak levelet írni. Kicsit úgy, mint én, amikor a nyári táborban vagyok. Nem szoktam írni. Eleinte magányos vagyok, de…*

Tanár: *(Némiképp zavartan és bosszúsan) Nem igazán erre gondoltam. Például sokat betegeskedtek-e? Tudja-e valaki? (Körülnéz, és látja, hogy Claire jelentkezik.)*

Claire: *Arra nem emlékszem, hogy a matrózoknak bajuk lett volna Kolumbusszal, de tudom, hogy sok bajuk volt a skorbuttal, és nagyon kellett vigyázniuk magukra. (Hank rettentő zavarban odamegy a tanárhoz, és fojtott hangon engedélyt kér, hogy kimehessen a WC-re. Az engedélyt megkapja.)*

Tanár: *Igen, Claire. Ez a helyes válasz. Mondd csak, Claire, megpróbálták valahogy megelőzni a skorbutot?*

Claire: *Sok gyümölcsöt vittek magukkal… például citromot.*

Tanár: *Így van, Claire, de mi volt az a bizonyos gyümölcsfajta, amit nagyon fontos volt enniük? (Claire elpirul, a tanárnő pedig majdnem hangtalanul „c” hangot formál az ajkával.)*

Claire: *A citrusfélék.*

Tanár: *Nagyszerű! Na és milyen problémájuk volt még a tengerészeknek? (Mattet szólítja, aki jelentkezik.)*

Matt: *Hát, nem volt térképük, nem sokat tudtak a szél járásáról és más egyébről, így hát féltek az ismeretlentől meg attól, hogy egyszer csak levitorláznak a föld színéről. (Nevetés)*

Tanár: *(Észreveszi, hogy sok gyerek a padlót bámulja vagy az ablakon át bámészkodik, és ezért hangosabban és gyorsabban kezd beszélni.) Nem, nem. A tanult emberek tudták, hogy a Föld kerek. Kicsit alaposabban kellene készülnöd.*

Alice: *(Bekiabál) De még ha néhány tanult ember tudta is, hogy a Föld kerek, Kolumbusz tengerészei nem hitték el. Az Atlanti-óceánt a „Sötétség tengerének" hívták, és Kolumbusznak két naplót kellett vezetnie. És a matrózoknak mindig azt a hajónaplót mutatta, amibe csak nagyon kevés mérföldet írt be, hogy ne rémissze meg őket. De az emberek így is mindig lázadással fenyegetőztek.*

Tanár: *(Hatalmas lelkesedéssel) Tökéletes válasz, Alice. Így van. Az emberek féltek az ismeretlentől, bár szerintem a legtöbbjük tudta, hogy a Föld gömbölyű. Szóval, Matt, kicsit eltérítettél minket az eredeti kérdéstől. Miért akart Kolumbusz útra kelni? A pénzen kívül milyen egyéb okai voltak ennek az utazásnak? James, te mit gondolsz? (James vállat von.) Nos, amikor majd olvassátok az anyagot, keressétek meg erre a választ! Ez fontos, és lehet, hogy a tesztben is szerepelni fog. (Elkeseredve) Tim! Jill! Azonnal hagyjátok abba a lökdösődést! Megmondtam, hogy nem akarok semmi rendetlenkedést! Miért nem fogadtok szót?*

Tim: *(Dühösen) Jill belökte a térképet a fiókjába. Le akartam másolni, hogy nekem is legyen sajátom.*

Jill: *De ez az én térképem…*

Tanár: *(Határozottan) Ebből elég! Egy szót se akarok hallani! Add ide azt a térképet, és a többit majd hármasban megbeszéljük a szünetben.*

Igazgató: *(A hangszórón keresztül) Kedves kollégák, elnézést az órák zavarásáért, de fontos bejelentenivalóm van. A középiskolai zenekar nem lesz itt délután, a délután kettőkor és fél háromkor kezdődő órákat tehát nem halasztjuk el. Egyúttal arra is szeretnék mindenkit emlékeztetni, hogy ma este szülői értekezlet lesz. Kérem, mindenki gondoskodjon róla, hogy a diákok… (A hirdetés alatt sokan beszélgetni kezdenek szomszédjukkal.)*

Tanár: *(Különösebb indulat vagy lelkesedés nélkül) A szünet még nem kezdődött el. Nekünk még dolgunk van. Elmondom, mi következik. Két videofilmet hoztam magammal. Az egyik az amerikai űrhajósoknak a Holdra vezető első útjáról szól, a másik Kolumbusz első útjáról, amelyet az Újvilágba tett. Figyeljetek nagyon, mert miután megnéztük a filmeket, azt fogom kérni, hogy mondjátok el, miben hasonlít ez a két út. Ralph, kapcsold le a villanyt, légy szíves!*

Hank: *(A WC-ből visszatérve) Hűha, tanárnő! Miért nem ég a lámpa? Egészen kísérteties itt.*

Alice: *(Huncutul) Ez itt a Sötétség tengere! (Az osztályból kitör a nevetés.)*

Tanár: *Csend legyen! Ideje, hogy elindítsuk a filmet – egy hosszú, veszélyes és izgalmas utazás kezdődik most.*

Juan: *(Jól hallhatóan, de nem hangosan) Ha ott lettem volna, azt mondtam volna: „Buena suerte y buen viaje, Señor Columbus." (Osztálytársai tapsolnak, és kifejezik érdeklődésüket.)*

A tanár és az osztály megnézik a 20 perces videofilmet.

Hank: *(Abban a pillanatban, ahogy a film véget ér) A nővérem azt mondja, hogy Kolumbusz gonosz ember volt.*

Tanár: *Hank, hogy érted azt, hogy „gonosz"?*

Hank: *A nővérem mondta, hogy Kolumbusz hazudott az embereknek azért, hogy rávegye őket, hogy idejöjjenek, hogy rabszolgákat hozott ide, és brutális módon leöldöste az amerikai őslakókat.*

Tanár: *A következő két napban erről az utazásról és annak fontosságáról fogunk beszélgetni. Arról is szó lesz, hogy mi történt az úton, és mi történt, amikor végül elérték Észak-Amerika partjait. Hanknek igaza van, történt jó néhány kegyetlen dolog is. Most is beszélgetünk majd a célokról és a módszerekről, mint ahogyan a múlt héten tettük, amikor a környezetről és a foglalkozásokról tanultunk. Beszélnünk kell a történelmi események különböző megítéléséről – a történelemről mások szemszögéből nézve, arról, hogy mit akarunk, és amit akarunk, azt hogyan valósítjuk meg.*

Juan: *(Játékosan) A testvérem, Ramon azt mondta, hogy az indiánokat csak azért hívják indiánoknak, mert Kolumbusz teljesen összezavarodott, és azt hitte, hogy Indiába érkezett.*

Yevette: *(Látható nyugtalansággal) Juan, ne légy ilyen hülye! Nem csak Kolumbusszal van a baj. Az anyukám mesélt nekem az „isteni elhivatás" elméletéről. Ez az ostobaság igazolta, hogy mi, amerikaiak megölhetjük az indiánokat, mivel útban voltak. Azért öltük meg őket, mert meg akartuk szerezni a földjüket.*

James: *(Szinte ellenségesen) Igen, de az indiánok meg leölték a más törzsből valókat és a fehér telepeseket. Nem kell Kolumbuszt hibáztatni. Nézd meg, mi folyik a Közel-Keleten!*

Tanár: *James, ne fecsegj engedély nélkül! Yevette, személyeskedésre nincs szükség. Emlékeztek még, hogy miről beszélgettünk ma reggel? A jó osztályközösség kölcsönös tiszteletre épül. Most pedig térjünk vissza Kolumbuszhoz!*

Maria: *(Érdeklődve) Tegnap este az interneten böngésztem, és egy olyan írást találtam, ami Kolumbuszt emigránsnak nevezte. Igaz ez?*

A szöveg egy meglehetősen széthulló, igen kevéssé fókuszált órát mutat be. Kolumbusz útjáról van szó, ismereteket idéznek fel, de nem világos, hogy miért, milyen céllal. Holott ugyanez a szöveg számos lehetséges fókuszt kínál.

1. Az ismeretlentől való félelem, a magány: általában a felfedezőutak emberi tényezői. Kolumbusz attól lehetett sikeres, hogy legyőzte ezeket a belső akadályokat. A téma

többször előkerül az órán, a tanár is kezdeményezi, de spontánul is. Manuel személyes élményt idéz fel, milyen nehéz elszakadni a szeretteinktől. Ez jó lehetőség lett volna a tananyag és a tanulói tapasztalat összekapcsolására. A vetítéskor támadó sötét szintén a félelemmel kapcsolatos asszociációkat hívott elő. De bizonyára a film is ezt erősítette, hiszen pl. az űrkutatás és Kolumbusz útja között ez lehet az egyik összekötő kapocs.

2. A hódítás erkölcsi megítélése ellentmondásos. Ez is egy lehetséges fókusz, és az óra vége felé a gyerekek spontán hozzászólásai mutatták, hogy a gyerekekben lett volna nyitottság erre.

3. Adódhat természetesen egy olyan fókusz is, hogy miért érte meg vállalni mindezt a megpróbáltatást. Vagyis annak számbavétele, hogy mit reméltek a felfedezők a vállalkozástól, és milyen tényleges eredményekkel járt. Ennek is megvannak a nyomai az órán, elsősorban a tanárnő kezdeményezéseiben.

2. példa: alternatív fókuszok – a tatárjárás

Miről szól a tatárjárás? Miről szólhat a 12 éves tanulók számára? Nézzünk néhány lehetséges választ!

1. A középkori háborúk természete

A gyerekeknek, kiskamaszoknak van már egy kialakult képük a háborúkról. Ezt csak részben formálták korábbi tanulmányaik, nagyobb szerepet játszanak e kép kialakulásában olvasmányaik és médiatapasztalataik. A gyerekekben élő háborúkép egyik forrása a mese. Ez ma már igen csekély mértékben jelenti a népmesékben megjelenő harcokat, sokkal inkább mesefilmekről van szó (figyelemreméltó, hogy ma a gyerekek többsége számára a „mese" szó jelentése: ‚mesefilm'), köztük gyakran sok olyan is, amelyek modern és brutális csatákat ábrázolnak. A korai háborúkép másik forrása az ifjúsági irodalom, mármint azoknál a gyerekeknél, akik olvasnak. Hogy ebben az *Egri csillagok* vagy *Az éhezők viadala* lesz a meghatározó, az nagyrészt esetleges. A harmadik forrás a játékfilmek, köztük a háborús filmek. A negyedik mindaz a dokumentumanyag, ami napjaink háborúiról az elektronikus médiában megjelenik. Miért fontos ez? Ezekből az élményekből konstruálódik meg az, hogy mi jut a gyerekek eszébe, amikor háborúról, harcokról hallanak. Különböző gyerekek esetében nyilván különbözőképpen. Ha a tatárjárás tanítása során erre fókuszálunk, akkor különös figyelmet kell fordítani annak részletes megismertetésére, hogy mi is történt a csatatereken, illetve a falvakban a tatárok támadásakor. Másfelől fontos, hogy a gyerekek előzetes tudása hangot kapjon az órán, hogy legyen mivel szembesíteni azt, amit meg akarunk értetni a középkori nomád támadásokkal kapcsolatban. Ellenkező esetben az új információkat ráhúzzák az elméjükben előzetesen kialakult sémára, ami egészen meglepő tévképzetekhez vezethet.

Egy ilyen fókusz persze hatást gyakorol például a feldolgozás időarányaira. Az idő jelentős részét kell arra használni, hogy pl. háborús jeleneteket rekonstruáljunk, és ezeket összevessük más háborúk másfajta jeleneteivel.

2. „Minél rosszabb, annál jobb"

Mint azt Rogerius mester „Siralmas énekéből" tudjuk, a tatárjárást a magyar főurak és IV. Béla közötti viszály előzte meg. A főurak magatartását – legalábbis elbeszélő forrásunk szerint – ebben a helyzetben az a szociálpszichológiai képlet határozta meg, amelyet a *„minél rosszabb, annál jobb"* elveként írhatunk le. Azaz minél rosszabb helyzetbe kerül a Magyar Királyság, annál világosabban felismeri az uralkodó, hogy helytelen volt a főurakkal szembeni hatalomkoncentrációs politika. Ez azért lehet jó fókusz, mert az ilyen helyzetek – nem politikai, hanem társas kapcsolati értelemben – nem feltétlenül ismeretlenek a 12 évesek számára sem. Van tehát egy előzetes tudás, amelyre építhetünk, és témánk voltaképpen ennek a szociálpszichológiai sémának a tágítása a politikai mező irányába.

Ha még tágabban értelmezzük ugyanezt a problémát, és jobban kiemeljük a dolog politikai karakterét, tulajdonképpen a legitimáció fogalmához jutunk el. Ha hatodikban nem is kell bevezetni ezt a fogalmat, egyáltalán nincs akadálya annak, hogy tudatosítsuk: az eredményes hatalomgyakorláshoz nem elég az erő, az is kell, hogy az uralkodó számára fontos személyek belsőleg is elfogadják az uralmát. Ha ez megtörik, akkor egy vészhelyzetben ennek következményei lesznek.

3. Kulturális konfliktusok

A tatárjárás viharában két ellentétes kultúrájú nép találkozott, és bár a konfliktus nem ennek a különbségnek volt köszönhető, azért érdemes az eltérő szokásokat is megvizsgálni. Ennek azonban feltétele, hogy valóban hiteles és átfogó képet rajzoljunk a mongolokról, a birodalom történetéről és a mongolok/tatárok későbbi történetéről. Beleértve ebbe azt a rendkívül izgalmas kulturális kölcsönhatást, ami Kubiláj kínai uralkodása idején bontakozott ki.

Ha azonban kulturális különbségekről van szó, akkor a tatároknál érdekesebb szerepet játszottak a 13. századi – és későbbi – Magyarországon a kunok. A tatárjárást közvetlenül megelőző kun–magyar konfliktusnak valóban kulturális okai voltak: a letelepedett és a nomád életmód különbségeivel érdemes itt foglalkozni. Ugyanakkor IV. Béla a tatárjárás után ismét betelepítette a kunokat, akik az ország későbbi történelme során részben igen fontos szerepet játszottak, részben igen hatékonyan integrálódtak a magyarságba.

Fölösleges utalni arra, hogy a kulturális idegenség és a kulturális konfliktus, valamint a kultúrák együttélése és a kulturális integráció olyan fogalmak, amelyek mai hétköznapi életünkben is kiemelkedő szerepet játszanak, így a történelem segítségünkre lehet saját világunk megértésében.

3. példa: alternatív narratívák a fókuszban – Szent Erzsébet élete

A hazai történelemtanítás egyik szembeszökő hiányossága, hogy rendkívül intézménycentrikus, és nagyon kevés lehetőséget biztosít konkrét személyiségek megismerésére. Holott a történelmi személyiségek teszik átélhetővé a történelmet: azonosulási mintákat kínálnak, viszonyulási lehetőséget, de csak akkor, ha lehetőség nyílik életük és egyéniségük, döntési dilemmáik és tényleges döntéseik megismerésére. Különösen feltűnő a hiány a premodern korszakok esetében, hiszen legtöbbször a megfelelő források is hiányoznak egy-egy hús-vér ember bemutatásához. Ha néha mégis személyiségek kerülnek a tanítás középpontjába, azok majdnem mindig férfiak. Történelemtanításunkból hiányoznak a nők társadalmi csoportként is, de ugyanígy a jelentős női karakterek is. Részben persze ismét a források hiánya miatt, hiszen a nők alárendelt helyzetéből logikusan következett, hogy a források is keveset foglalkoznak velük. Másrészt azonban azért is, mert történelemtanításunk állam-, illetve politikacentrikus, és ezen a területen valóban kisebb szerepet játszottak a nők a történelem legnagyobb részében, de lényegében ez a helyzet napjainkban is. Nem szükségszerű azonban, hogy a történelemtanítás makacsul az állami intézmények megismertetésére korlátozza magát.

Árpád-házi Szent Erzsébet élete egy kivételesen jól dokumentált középkori történet, számos kortárs vagy majdnem kortárs szöveg maradt fönn vele kapcsolatban (J. HORVÁTH–SZABÓ, 2001), amelyek alapján egy izgalmas tanítási téma lenne kialakítható, elsősorban a középiskolák számára. Az Erzsébet-téma arra lehet példa, hogy a multiperspektivitás, azaz ugyanannak a dolognak a többféle nézőpontból való elmesélése nem csak az ideológiai szempontból előtérben álló témakörök esetében alkalmazható (mint pl. Horthy Miklós szerepének megítélése), hanem ilyen emberi ügyekben is, mint egy különös középkori élet.

Röviden: a Szent Erzsébet-narratíva szólhat arról, hogy egy nagyon vallásos nő Istennek tetsző életet akar élni, és ezért magasabb rendű célért feláldoz mindent, ami neki örömet jelenthetne. Szólhat arról, hogy egy magas rangú hölgy kivételesen erős empátiával és a részvétre való hajlammal rendelkezik, és ezért szakít mindennel, ami kiváltságossá tenné az emberek között. És szólhat pszichés zavarokról, a realitások fel nem ismeréséről vagy akár szexuális eltévelyedésről (mazochizmus) is. A háromféle Erzsébet-kép kiegészíthető a királylány gyóntatóatyja, marburgi Konrád karakterének többféle értelmezésével. Konrád is lehet mélyen hívő, a ferences eszmék mellett belsőleg elkötelezett „szent" ember, lehet cinikus politikus, aki felismerte, hogy az egyháznak szüksége van egy tisztelhető, Ferenc-típusú szentre, és aki ezt a célját a fiatal nő élete árán is megvalósítja, és lehet perverz, szadista gonosztevő, aki saját örömére alázta meg és kínozta Erzsébetet.

Ebben az esetben nem alternatív, választható fókuszokról van szó, mint előző példánkban, hanem éppen arról, hogy az eltérő narratívák összevetése és elemzése, adott esetben megvitatása alkothatja a fókuszt. Meg lehet vizsgálni, hogy a források mennyiben támasztják alá az egyes elbeszéléssémákat, illetve hogy milyen előfeltevések vezethetnek valakit arra, hogy az egyik vagy a másik narratívát tekintse meghatározónak.

A megközelítésben az a különösen érdekes – és ez általános érvényű, nem korlátozódik erre a témára –, hogy a különböző narratívák lényeges pontokon hasonlítanak, így lehetőséget adnak arra, hogy biztos vagy viszonylag biztos pontokat is megragadjunk a történetben. Így például nem nagyon vitatható, hogy Erzsébet jó ember volt, és hogy példája – éppen esendőségével együtt – a mai ember számára is jelentéssel bírhat.

BEFEJEZÉS

Gondolatmenetem végére érve fel kell tenni a kérdést: van-e esélye Magyarországon az írásomban proponált dialogikus és fókuszált történelemtanításnak? Vagy ez „csak elmélet", ahogy a gyakorló tanárok mondani szokták: olyasmi, amit elbír a türelmes papír és az egyetemi szemináriumi termek steril világa, de aminek az „élethez", pláne „a végeken" zajló élethez semmi köze nincs? Kétségtelen, hogy a megvalósításnak kemény feltételei vannak. Lássuk a legfontosabbakat!

1. Mindenekelőtt olyan *tartalmi szabályozásra* van szükség, amely lehetővé teszi, hogy a tanár döntéseket hozzon a tananyagról, azaz képes legyen alkalmazkodni tanítványai felkészültségéhez, tapasztalataihoz és érdeklődéséhez. Egy kicsit pontosabban ez olyan tantervi előírásokat és vizsgakövetelményeket jelent, amelyek egyrészt kellőképpen rugalmasak, másrészt viszont lehetővé teszik a kompetenciák mérését, a fejlődés ellenőrzését. (Részletesebben lásd: KNAUSZ, 2012.)
2. Ez értelemszerűen szükségessé teszi az *értékelési rendszer* átalakítását. Végig kell gondolni, hogyan lehet a minősítő értékelés (is) kompetenciaalapú.
3. Olyan *taneszközökre* is szükség van továbbá, amelyek lemondanak az egységes történelmi narratíva közvetítéséről, és a hangsúlyt a gondolkodásra és az önálló ítéletalkotásra helyezik. A taneszköz ma már egyre kevésbé a tankönyv, sokkal inkább a tanulást segítő digitális megoldásokban kell gondolkodni.
4. Ahogy korábban utaltunk rá: a kérdező történelemtanítás előfeltétele, hogy a tanár igazán értsen a történelemhez (és persze a pedagógiához is). Ez egyrészt a tanárképzés felelősségére hívja fel a figyelmet, másrészt azonban arra is, hogy a legjobbakat kell a pedagóguspályára vonzani.
5. Látszólag nagyon távol esik a témánktól, de sok pedagógiai megújulási kísérletet egyszerűen az tesz reménytelenné Magyarországon, hogy a korai szelekció és a nyomában járó szegregáció az általános és középfokú iskolák jelentős részében demotivált és iskolaellenes helyi tanulói kultúrákat hoz létre, és ez pusztán pedagógiai eszközökkel sokszor nem kezelhető. (Részletesebben lásd: KERTESI–KÉZDI, 2008.)
6. Végül, de nem utolsósorban az intézmények belső kultúrájának kell mélyreható átalakulásokon átesni. A tanulók és a tanárok közötti személyesebb és partneri viszony nélkül nincs esély arra, hogy bármelyik tantárgy oktatása lényeges változásokon essen át (KNAUSZ, 2014b).

Nos, ez elég riasztó felsorolás. Alkalmas arra, hogy elbizonytalanítson. A jó hír viszont az, hogy a történelemtanítás megújulása nem csak eredménye, hanem kiváltója is lehet a változásoknak. A felsorolt folyamatok – beleértve a dialogikus, fókuszált, kompetenciaalapú és kérdező történelemtanítást is – rendszert alkotnak, és ez a rendszer elvileg bármelyik pontján megragadható. Ez a történelemtanítás felelőssége ma.

IRODALOM

ÁDÁM, 2009

A természettudomány világa közel hozható a felnövő nemzedékhez. Interjú Ádám György akadémikussal. *Új Pedagógiai Szemle,* 2009. 9. sz., 60–68. http: //www.ofi.hu/tudastar/termeszettudomany-090617

ARATÓ, 2001

ARATÓ László: A szöveg vonzásában. *Iskolakultúra,* 2001. 5. sz., 75–77.

ASSMANN, 1999

ASSMANN, Jan: *A kulturális emlékezet.* Ford.: Hidas Zoltán. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest, 1999.

BADDELEY, 2001

BADDELEY, Alan: *Az emberi emlékezet.* Osiris Kiadó, Budapest, 2001.

BÁTHORY, 2001

BÁTHORY Zoltán: *Maratoni reform.* Önkonet, Budapest, 2001.

BEREND, 1980

BEREND T. Iván: A történettudomány társadalmi hasznossága. In: Uő: *Napjaink — a történelemben.* Magvető, Budapest, 1980, 9–39.

BEREND, 1982a

BEREND T. Iván: A történelem mint tudományos diszciplína és mint iskolai stúdium. In: Uő: *Öt előadás gazdaságról és oktatásról.* Magvető, Budapest, 1982, 91–136.

BEREND, 1982b

BEREND T. Iván: *Válságos évtizedek. Közép- és Kelet-Európa a két világháború között.* Gondolat, Budapest, 1982.

BERNSTEIN, 1974

BERNSTEIN, Basil: Az iskolai tudásanyag osztályozásáról és kereteiről (framing). In: FERGE Zsuzsa–HÁBER Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1974, 123–152.

BLOOM, 1956

BLOOM, Benjamin S.: *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain.* McKay, New York, 1956.

BRUNER, 1968

BRUNER, Jerome: *Az oktatás folyamata.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1968.

BRUNER, 2004

BRUNER, Jerome: *Az oktatás kultúrája.* Ford.: Egyed Katalin, Somogyi Eszter, Szalay Ágnes. Gondolat, Budapest, 2004.

BRUNER, 2005

BRUNER, Jerome: *Valóságos elmék, lehetséges világok.* Ford.: Ehmann Bea–Újlaky Judit–Ülkei Zoltán. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2005.

BUDA, 1980
BUDA Béla: *Az empátia – a beleélés lélektana.* Gondolat, Budapest, 1980.
DENNETT, 1998
DENNETT, Daniel: *Az intencionalitás filozófiája.* Ford.: Pap Mária–Pléh Csaba–Thuma Orsolya. Osiris Kiadó, Budapest, 1998.
DREYFUS–DREYFUS, 1986
DREYFUS, Hubert L.–DREYFUS, Stuart E.: *Mind over Machine.* The Free Press, New York, 1986.
FISHER, 2000
FISHER, Robert: *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Ford.: Zsigovits Gabriella. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2000.
FISCHERNÉ, 2006
FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes: A történelmi tanulás sajátosságai. In: Uő: *Történelmi megismerés – Történelmi gondolkodás I. kötet.* ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Pécs, 2006, 14–29.
FISCHERNÉ, 2007
FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes: A problémaorientált történelemtanítás koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle,* 2007. 11. sz., 29–59.
FISCHERNÉ, 2010
FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes: Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás,* 2010. 2. sz.
http: //www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/
GELLNER, 2009
GELLNER, Ernest: *A nemzetek és a nacionalizmus.* Ford.: Barabás András. Napvilág, Budapest, 2009.
GOOD–BROPHY, 2008
GOOD, Thomas L.–BROPHY, Jere E.: *Nyissunk be a tanterembe! 1. kötet.* Educatio, Budapest, 2008.
GYÁNI, 1997
GYÁNI Gábor: Mit várhat az iskola a szkeptikus történetírástól? *Új Pedagógiai Szemle,* 1997. 4. sz.
http: //epa.oszk.hu/00000/00035/00004/1997-04-ta-Gyani-Varhat.html
GYÁNI, 2003
GYÁNI Gábor: Nacionalizmus és a történetírói diskurzus. In: Uő: *Posztmodern kánon.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003, 60–80.
GYÁNI, 2014
GYÁNI Gábor: Tanítható-e a tudomány? *Élet és Irodalom,* 2014. december 19., 6.

HAYDN–ARTHUR–HUNT, 2001

HAYDN, Terry–ARTHUR, James–HUNT, Martin: *Learning to Teach History int he Secondary School.* Routledge Falmer, London–New York, 2001.

HOBSBAWM, 1992

HOBSBAWM, Eric: *Etnikai identitás és nacionalizmus.* (Eredeti megjelenés: 1992, ford.: Koltai Júlia.) http: //adatbank.transindex.ro/html/cim_pdf719.pdf

IGGERS, 1988

IGGERS, Georg G.: *A német historizmus. A német történetfelfogás Herdertől napjainkig.* Gondolat, Budapest, 1988.

J. HORVÁTH–SZABÓ, 2001

J. HORVÁTH Tamás–SZABÓ Irén: *Magyarország virága. 13. századi források Árpád-házi Szent Erzsébet életéről.* Szent István Társulat, Budapest, 2001.

JAKAB, 2006

JAKAB György: A történelemtanár dilemmái. Műveltség és/vagy szakértelem és/vagy kompetencia. *Új Pedagógiai Szemle,* 2006. 10. sz., 3–20.

JAKAB, 2008

JAKAB György: A magyar nemzeteszme változásai és a történelemtanítás kánonja. *Iskolakultúra,* 2008. 5–6. sz., 3–28.

KERTESI–KÉZDI, 2008

KERTESI Gábor–KÉZDI Gábor: Az oktatási szegregáció okai, következményei és ára. In: BERNÁTH Gábor (szerk.): *Esélyegyenlőség – deszegregáció – integráló pedagógia. Egy stratégia elemei.* Educatio, Budapest, 2008, 15–29.

KIRÁLY, 2002

KIRÁLY Ildikó: *Az emlékezet fejlődése kisgyermekkorban. Utánzás és emlékezet.* Gondolat, Budapest, 2002.

KNAUSZ, 1994

KNAUSZ Imre: Töprengés a történelemtanításról. *Iskolakultúra,* 1994. 1–2. sz., 134–142.

KNAUSZ, 2001

KNAUSZ Imre: Miért tanítunk történelmet? In: KNAUSZ Imre (szerk.): *Az évszámokon innen és túl… Megújuló történelemtanítás.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2001, 11–23.

KNAUSZ, 2003

KNAUSZ Imre: A mélységelvű tanításról. *Új Pedagógiai Szemle,* 2003. 4. sz.
http: //www.ofi.hu/tudastar/melyseg-elvu-tanitasrol

KNAUSZ, 2004

KNAUSZ Imre: A történelmi műveltségről. In: DONÁTH Péter–FARKAS Mária (szerk.): *Filozófia – művelődés – történet 2004.* Trezor Kiadó, Budapest, 2004, 213–230.

KNAUSZ, 2009
KNAUSZ Imre: *A közös olvasásról* [Kézirat]. 2009.
http: //knauszi.hu/content/kozos_olvasasrol
KNAUSZ, 2011
KNAUSZ Imre: Műveltség és motiváció a közoktatásban. *Egyenlítő,* 2011. 9. sz.
http: //knauszi.hu/sites/default/files/muveltseg_es_motivacio.pdf
KNAUSZ, 2012
KNAUSZ Imre: A kötött tananyag és az oktatás hatékonysága. *Taní-tani Online,* 2012. február 25.
http: //www.tani-tani.info/a_kotott_tananyag
KNAUSZ, 2013
KNAUSZ Imre: Mi a nevelés? *Taní-tani Online,* 2013. november 9.
http: //www.tani-tani.info/mi_a_neveles
KNAUSZ, 2014a
KNAUSZ Imre: A fókusz mint oktatáselméleti kategória. *Taní-tani Online,* 2014. február 8.
http: //www.tani-tani.info/fokusz_mint
KNAUSZ, 2014b
KNAUSZ Imre: A pedagógiai kultúráról. *Taní-tani Online,* 2014. december 3.
http: //www.tani-tani.info/a_pedagogiai_kulturarol
KOCHHAR, 2005
KOCHHAR, S. K.: *Teaching of History.* Sterling Publishers, New Delhi, 2005.
KOJANITZ, 2004
KOJANITZ László: *A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása.* 2004.
http: //www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/cd1_kojanitz/vizsgalat_eredmenyeinek_bemutatasa.pdf
KOJANITZ, 2013a
KOJANITZ László: A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra,* 2013. 2. sz., 28–47.
KOJANITZ, 2013b
KOJANITZ László: A történelmi kulcsfogalmak tanítása. Okok és következmények. *Taní-tani Online,* 2013. május 12.
http: //www.tani-tani.info/a_tortenelmi_kulcsfogalmak
KOSELLECK, 2003
KOSELLECK, Reinhart: Az aszimmetrikus ellenfogalmak történeti-politikai szemantikája. Ford.: Szabó Márton. In: Uő: *Elmúlt jövő. A történeti idők szemantikája.* Atlantisz, Budapest, 2004, 241–298.

KRAUSS, 2013

KRAUSS, Lawrence: Should Science Teachers Be Paid More Than Humanities Teachers? *YouTube,* 2013. január 24. Big Think felhasználó feltöltése. https: //www.youtube.com/watch?v=HqscXqyN4Dc

LYOTARD, 1993

LYOTARD, Jean-François: A posztmodern állapot. In: BUJALOS István (szerk.): *A posztmodern állapot.* Századvég Kiadó, Budapest, 1993, 7–145.

MARCUSE, 1990

MARCUSE, Herbert: *Az egydimenziós ember.* Fordította: Józsa Péter. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1990.

MÁTRAI, 1990

MÁTRAI Zsuzsa: *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990.

MÁTRAI, 1992

MÁTRAI Zsuzsa: Egy döntésjáték, és ami mögötte van. *Pedagógiai Szemle,* 1992. 2. sz., 5–12.

MÁTRAI, 2009

MÁTRAI Zsuzsa: Új korszak küszöbén: a túlélés pedagógiája. *Iskolakultúra,* 2009. 3–4., 122–128.

MÉRŐ, 1997a

MÉRŐ László: *Észjárások.* Tericum, Budapest, 1997.

MÉRŐ, 1997b

Mire való a matematika tanítása? Bölcsesség vagy frusztráció. Kónya Anikó interjúja Mérő Lászlóval. *Tandem,* 1997. 2.1., 39., 41–42.

NAHALKA, 2002

NAHALKA István: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002.

PÁLFFY, 2009

PÁLFFY Géza: *Győztes szabadságharc vagy egy sokféle sikert hozó felkelés? A magyar királysági rendek és Bocskai István mozgalma (1604–1608).* Magyar Történelmi Társulat, Budapest, 2009.

RÉVAI, 2007

RÉVAI Gábor: *Beszélgetések nem csak gyerekekről Ranschburg Jenővel és Vekerdy Tamással.* Park Könyvkiadó, Budapest, 2007.

RIESMAN, 1996

RIESMAN, David: *A magányos tömeg.* Polgár Kiadó, Budapest, 1996.

SZABOLCS, 1998

SZABOLCS Ottó (szerk.): *Történelemtanítás és korunk kihívásai.* ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 1998.

SZABOLCS, 2000

SZABOLCS Ottó: *Fejezetek a történelemtanítás történetéből.* Budapest, 2000.

SZEBENYI, 1976

EPERJESSY Géza–SZEBENYI Péter: *A tanulók történelmi fogalmainak fejlődése.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.

SZEBENYI, 1989a

SZEBENYI Péter: *Történelemtanítás Angliában.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989.

SZEBENYI, 1989b

SZEBENYI Péter: *A rendszeres iskolai történelemtanítás és a történelemmetodika kezdetei Magyarországon (1650–1848).* Budapest, 1989.

UNGER, 1976

UNGER Mátyás: *A történelmi tudat alakulása középiskolai történelemtankönyveinkben a századfordulótól a felszabadulásig.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.

YILMAZ, 2007

YILMAZ, Kaya: Historical Empathy and its Implications for Classroom Practices in Schools. *History Teacher,* May 2007, 331–338.

Megjelent a Miskolci Egyetemi Kiadó gondozásában
A kiadó felelős vezetője: Szendi Attila
Nyomtatás és kötészet: Gazdász-Elasztik Kft.
Felelős vezető: Vesza József
Első kiadás