

Ungvári Kinga

A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS SZEREPE ÉS ÉRTELMEZÉSE A POSZTMODERN OKTATÁSI KONTEXTUSBAN

Absztrakt

A tanulmány a történelemtanítás relevanciájának kérdését vizsgálja a 21. század oktatási és tudományos kontextusában. Kiindulópontja az a felismerés, hogy a történetírás szemléletmódjának változásai – különösen a posztmodern gondolkodás és a mikrotörténeti megközelítések térnyerése – jelentősen átalakították a múltrol való gondolkodást, miközben a történelemtanítás gyakorlata sok esetben továbbra is a hagyományos, faktuális tudásközvetítésre épül. A tanulmány első része áttekinti a történetírás főbb paradigmaváltásait a 19. századi pozitívista szemlélettől a pluralizált, interpretatív megközelítésekig, különös tekintettel a mikrotörténeti irányzatokra. Ezt követően a történelemoktatás történeti és pedagógiai kérdéseit elemzi, valamint bemutatja a tantárgy céljairól szóló kortárs szakmai diskurzusokat. Az elméleti keretet egy empirikus vizsgálat egészíti ki, amely tanítóképzős hallgatók körében készült, és azt vizsgálja, hogyan értelmezik a történelemtanulás hasznát és jelentőségét. Az eredmények azt mutatják, hogy a hagyományos iskolai tapasztalatok elsősorban az általános műveltség átadását hangsúlyozzák, míg az interaktív, élményközpontú tanulási módszerek hatására a hallgatók inkább a történelem értelmező, identitásformáló és kritikai gondolkodást fejlesztő szerepét emelik ki. A tanulmány amellett érvel, hogy a mikrotörténeti perspektívák és az élményalapú pedagógiai módszerek hozzájárulhatnak a történelemtanítás relevanciájának erősítéséhez a kortárs oktatási környezetben.

Kulcsszavak: történelemtanítás; történelmi gondolkodás; mikrotörténelem

Bevezetés

Oktatási rendszerünk számtalan problémát vet fel, egyike ezeknek a történelemoktatás helye, szerepe, tartalma. A rendszerváltás óta folyamatosan keressük a választ a kérdésre: hogyan tanítsuk a történelmet? A történelem a romániai oktatási rendszerben már negyedik osztálytól heti egy órás tárgyként megjelenik a tanórák között és egészen tizenkettedik osztályig kötelező tantárgy. Mi legyen a sorsa ennek a tárgynak, mi a dolga, merül fel időről-időre valamennyi érintettben a kérdés. Egy tantárgy, ami (legalábbis látszólag) inkább a régmúlt időkről beszél, olyan fiatalok számára, akiket a jelen és a jövő mindennél jobban érdekel.

Jó néhány éve abban a szerencsében, kihívásban van részem, hogy tanítóképzős hallgatók számára történelmet (is) taníthatok. A közös tevékenységek elején sajnos számtalanszor derült már fény ugyanarra a problémára: a középiskolából kikerült fiatalok java-része idegenkedik ettől a tárgytól, a történelemmel való újra találkozás kilátása félelemmel vegyes érzésekkel tölti el őket, és komoly feladatnak mutatkozik évről évre meg-

győzni őket, hogy a történelemmel való foglalatosság lehet élvezetes, tanulságos, évszámok magolásától mentes. Hogyan gondolkodnak ezek a fiatalok (akiknek egy része maga is fog történelmet tanítani) a történelem szerepéről, relevanciájáról, mi befolyásolja jelenleg a romániai (kelet-európai) történelemoktatás szemléletmódját, hogyan lehetne az aktuális trendekhez felzárkóztatni a rendszerben oktatók mentalitását? Magyarán, mit lehetne tenni annak érdekében, hogy az iskolát elvégzők nagy része ne ellenszenvvel, hanem hálával gondoljon vissza a történelemóráira, és hasznos tudással gazdagodjon ezeken az órákon?

Tanulmányom számára a kiindulópontot a 20. század végi posztmodern kontextus jelenti, amely sok más mellett megmagyarázza azt is, hogyan változott meg a gondolkodás a történelem kutatásáról, az oktatásról és implicit módon, a történelem oktatásáról. A posztmodern korszakot Francois Lyotard neve fémjelzi és az általa megfogalmazott korjellemző: a nagy elbeszélésekkel szembeni bizalmatlanság. (Lyotard, 1993). A 20. század végére a bizonytalanság, a céltalanság, a támpontvesztés veszi át a helyét a modernista magabiztosságnak, a teleologikus, racionalista felfogásnak. A modern világkép értelmében a történelemnek értelme volt, s egy viszonylag jól meghatározott cél fele tartott, a nagy elbeszélések államférfiakról, csatákról és évszámokról szóltak. Ennek a tudományos diskurzusnak a dekonstrukciója már a század végén elkezdődik. A posztmodern tudományt Lyotard szerint *„az eldönthetlenségek, az ellenőrzés pontosságának határai, a kvantumok, a nem teljes információk konfliktusa, a 'törtobjektumok', a katasztrófák és a gyakorlati paradoxonok" érdeklik* (Lyotard, 1993, p. 128.). Nincs abszolút igazság, nincs centrális szerepű szubjektum, minden relativizálódik, „small is beautiful”, mi legyen hát a történelemmel?

A történetírás színeváltozásai

A tanulmány szempontjából fontos referenciapont a 19. századi epizetmológiai, konkrétan, történelemtudományi helyzet. A történelem professzionalizálódása egybeesik a nemzetállamok kialakulásának időszakával, illetve a pozitívizmus térnyerésével. A pozitívista szemlélet a történetírásban azt jelentette, hogy a történetírók valós reményeket tápláltak azt illetően, hogy megvalósítható a Ranke-i kihívás, miszerint a történelem feladata megmutatni, ahogy valójában történt. (Ranke, 1936). A megismerés ide kapcsolódó kumulatív modellje alapján a tudás felhalmozásába vetett optimista hit volt az uralkodó, ez a felfogás kitartott elég sokáig amellet, hogy a kutatók a „jobb tudás” fele közelítenek, következőképpen a történetírók a múlt egyre igazabb képét írják le (Gyáni, 1997).

A klasszikus történetírók, a historizmus követői számára (Hegel nyomán) az állam individuumként jelenik meg, olyan központi elemként, amelynek a vitathatatlan fejlődési folyamatát valamilyen nagy elbeszélésbe kellett foglalni, így a történelem alapvetően a politikátörténetre koncentrált. Ez eredményezte ugyanakkor a felülről látott, láttatott történelemírást, amelyben az államférfiak és hadvezérek szempontjából narrálódnak az események. Ezért sem meglepő, hogy a történelemkönyvekben a nők (kevés kivétellel) láthatatlanok, hiszen a komoly, magasztos dolgokkal a férfiak foglalkoztak. Főként a háborúk bemutatása képezett kihívást a történetírók számára, így születik meg az

agresszió kultúrája, amelyben a háború trivializálódik, a férfias kaland válik a nagyszerűség mércéjévé (Knausz, 2015). A 19.században a történelemnek egyértelműen legitimációs feladata volt: a mindenkori elit uralmának az igazolása, nem kevésbé a nemzet más népek feletti szupremáciájának az igazolása is. A modern történeti tudat a nemzeti identitás éltető forrása és következménye, ennek alapján alakul ki a nemzeti múlt adekvát elbeszélése és nem utolsósorban ez legitimizálja magának a történelemnek, mint diszciplínának a kiváltságos pozícióját is. (Gyáni, 1997).

Benedetto Croce (1997) neohegeliánus történész még a 20. század közepén is hitt abban, hogy a történelemben van rend, és az olyan magasabbrendű tudást képvisel, amely az emberi szabadság megvalósításának a területe lehet. Eszerint a szellem tevékenységét a történelem írja le, filozófiai kategóriákba foglalva, amely szellem története abszolút, végtelen fejlődés. De ezt a magasztos hangvételt és a történetírók optimizmusát a 20. század eseményei felülírták, a második világháború olyan megrázkódtatást okozott, amelynek következtében a történetírás újragondolása elkerülhetetlennek bizonyult. A kritikus hangok már jóval korábban is megjelentek, a nagyobb változások azonban a század második felétől érzékelhetők. A történészek megkísérelték re-nacionalizálni az erodálódott nemzeti történetírást, de ez több okból is kudarcra volt ítélve. A totalitarizmusok a nacionalizmus diszkreditálásához vezettek, teret nyert az Európá-gondolat, az internacionalizmus. Az emlékezés kultusza, a kollektív emlékezés (lieux de memoires) arra mutatott rá, hogy mindenki a maga történésze lehet, nincs szükséges egy egységes történelemre. Legfőképpen talán a posztstrukturalizmus hozott változást, amellyel a nemzeti történet identitáskonstrukciójának mítosza leépült, a sokszólamúság, pluralizmus, fragmentált identitás váltak kulcsszavakká, a történetírásban is a játékosabb megközelítések lettek szükségesek.

Karl Popper már ezt a szemléletet képviseli, szerinte a történetírást a kutató folyton változó személyes érdeklődése mozdítja előre, ami már nem lép fel az objektív nézőpont pretenciójával. Azt a történelmet írjuk, amely érdekel bennünket, a jelentésadást kereső tudósnak nem lehet illúziója a valóság és leírás közötti megfelelést illetően (Popper, 1989). A történelmi objektumok nem természetes tárgyak, így pontos leírásuk nem lehetséges, csak diskurzusok születnek róluk. Umberto Eco szerint a fogalmaink nem nevezik meg a valóságot, nincs helyes interpretáció, a jelek maguk konstituálják a szubjektív realitást, ezért beszélhetünk nyitott múról (Eco, 2006). A történelem, tehát, szubjektív elemekkel átszőtt konstrukció, nincs egyedül érvényes történelem, számtalan perspektíva van, ami a régmúlt valóság egy töredékéről beszél. A történész dekonstruktőr, szerepe a 20.század második felétől jelentősen megváltozik.

Mindezen jelentős szemléletváltásnak a hatására természetszerűen megjelentek új történetírási iskolák: a francia Annales, a német Alltagsgeschichte vagy az olasz microstoria iskolái. Közös bennük, hogy a társadalomtörténetre fókuszálnak a politikátörténet helyett, a haladásba vetett hitet elvetik, a kvantitativ módszerekben kételkednek, az alulról látott történelem érdekli ezeknek az iskoláknak a képviselőit. Az állam már nem központi szerepű tényező, Foucault nyomán elfogadják, hogy a hatalom diffúz, megragadhatatlan egy pontban, mivel mindenhol jelen van (Foucault, 1975). Marxista ihletésű az a tendencia, hogy a hátrányos, szubaltern, marginalizált helyzetű

csoportok helyzetét vizsgálják, a társadalmi struktúrák, folyamatok, társadalmi cselekvések rekonstruálása áll a középpontban. A privát szféra feltárása, a népi kultúra, tulajdonképpen minden hétköznapi emberi tevékenység érdekli őket, nem a nagy események állóképeit vázolják, hanem a változások, folyamatok és struktúrák mibenlétét ragadják meg. Schlumbohm kiemeli, hogy a microstoria képviselői olyan lényeges jelenségeket szerettek volna láthatóvá tenni, amelyeket addig figyelmen kívül hagytak, mert a hagyományos történetírás etnocentrikus, győztespárti, teleologikus volt (Schlumbohm, 2000).

A microstoria mozgalom alapítói, Carlo Ginzburg és Carlo Poni az alsóbb, rejtett, periférikus rétegek vizsgálatával foglalkoztak, a „normális rendkívülit”, a „kivételes általánost” vagy az „általánosítható kivételt” keresve, a triviális elemeket kutatták, lemondva (legalábbis deklarációk szintjén) a tudományosságról és az elméleti konstrukciókról, de igényt tartva arra, hogy alapvető jelentőségű kérdéseket tegyenek fel. A microstoria antropológisztikus megközelítést alkalmaz, szembefordulva a regnáló társadalomtörténeti paradigmával. Ginzburg „A sajt és a kukacok” c. írásában egy 16. századi molnár, Menocchio inkvizíciós pereit mutatja be, aki az állni hagyott sajtban megjelenő kukacok képével a káoszból megszülető különféle lények - köztük emberek, angyalok és az Isten - létrejöttét igyekszik megvilágítani. (Ginzburg, 1979). Bódy Zsombor szerint Ginzburg ebben a felfogásban a teremtett világ, illetve egy, a világtól elkülönülő, Isten koncepciójának elutasítását, egy materialisztikus világmagyarázat elemét látja. A materialista világnézetet valló molnár, Menocchio, a keresztényüldözés évszázadait és az évezredes keresztény uralmat túlélő „paraszi kultúra” képviselőjévé válik. A szerző az egyedi esetből a nagy általánosságba való merész ugrással járult hozzá ahhoz, hogy a könyve és maga a mikrotörténeti irányzat lenyűgöző hatást váltson ki. Eszerint a nemkonvencionális, az eltérő, a különös vizsgálata az egyik fő feladata a történésznek, ebből következethet az akkori társadalom működésére. A parányi események rekonstrukciója - a mikrotörténeti iskola képviselői szerint - feltárja a rendszer következetlenségeit (Bódy, 1996).

Kérdés lehet, hogy amennyiben elfogadjuk, hogy létezik egy mikro- és egy makrovilág, előbbi az életvilág, utóbbi a normatív rendszer, hogyan állíthatók kapcsolatba a történeteik? Az microstoria történészei szerint az egyedi eset átlagossága miatt releváns a közepszerű mindennapiság, vagyis mikrokozmoszként magában hordozza azokat a jellemzőket, amelyek az egész társadalmi rétegre reprezentatívak. Azonban több szerző is rámutat arra, hogy veszélyes figyelmen kívül hagyni a makrostruktúrát, s csupán ezekre az emlékezeti forrásokra támaszkodni, hiszen sok esetben ezeket is a hatalom szerkezete uralja, s ezért a kis történetek a hatalom öndokumentációi lehetnek (Gyáni, 1997). Mivel a történész számára nem adatik meg a közvetlen megfigyelés lehetősége, ezért a hézagokat a saját tudományos fantáziájával egészíti ki, a koherenciát ő teremti meg a hiányos adatok között, ennél fogva az ilyen leírás megbízhatósága vitatható.

A makrotörténészek részéről nem jött széleskörű reakció a microstoria mozgalomra, legtöbbször alig vettek tudomást a mikrotörténeti törekvésekről, nem reagáltak az általános történelmi diskurzus egyeduralmára vonatkozó kritikákra. Néhány történész a

két szemlélet kombinációját javasolta, de az mikrotörténet lényegi gondolatiságát figyelmen kívül hagyták.

Noha a mikrotörténetre alapuló történetírást számos kritika érheti, az egyértelmű, hogy egy új módszert dolgoz ki, az olvasottnak és tapasztaltnak az emberi gondolkodásban való egymásba épülését szokatlan hatékonysággal lehet e módon vizsgálni. Ginzburg műve kiindulópont lett a determinista, makrotörténelem kritikusi számára. Nem pusztán arról van szó, hogy a mikrotörténetek kis léptékkel dolgoznak, az esettanulmányokkal foglalkozva a történetíró komplex kérdésekre keresi a választ, arra törekedve, hogy elkerülje a makrotörténelem módszertani csapdáit. (Bódy, 1996)

A történelemtanítás régi és új kihívásai

Miután megvizsgáltuk nagy vonalakban, hogyan alakult és hol tart ma a történetírás, feltehetjük a kérdést, hogyan alakult a történelemtanítás az elmúlt évszázadokban és hol tart ma?

A mindenkor történelemtanítás nagy kérdéseit Kaposi József négy, egymással szoros összefüggésben levő kérdés köré csoportosítja: miért, kinek, mit és hogyan oktassunk történelemórán (Kaposi, 2020). Ebben az alfejezetben ezekről a kérdésekről és a rájuk adott lehetséges válaszokról lesz szó, milyen elképzelések születtek a történelemoktatás értelmét, hasznát, tartalmát tekintve az elmúlt évszázadokban, és melyek a legaktuálisabb válaszok ezekre a kérdésekre.

A magyar történelemoktatás hagyományai

Már Comenius kiemeli a történelemmel való foglalatosság fontosságát : *„(...) a történelem tanulása igen gyönyörködteti az érzéseket, izgatja a képzeletet, ékesíti a műveltséget, gazdagítja a nyelvet, élesíti a dolgokról alkotott ítéletet és észrevétlenül fejleszti az okosságot (...)*” (idézi Kaposi, 2022, p. 5.), s kötelező tárgyként írja elő. A magyar oktatásban Mária Terézia 1777-es Ratio Educationisában megfogalmazott oktatáspolitikája hoz jelentős fordulatot, amelyben elrendelték a kötelező történelemoktatást is, egész pontosan az egyetemes történelem oktatását, kevésbé a nemzeti történelemét. Ebben a korszakban egyértelműen az államtanra fókuszál a történelemtanítás, a cél a hű alattvalók nevelése, így az oktatást rendies-biblikusnak nevezhetjük (Knausz, 2015). Csak a reformkorban válik hangsúlyosabbá a magyar történelem oktatása, de ez a forradalom leverése után ismét háttérbe szorul. Mivel a rendi társadalom lebomlik, szükséges a hatalom legitimációja, nem közömbös már, hogy az állampolgárok mit gondolnak, ezért a történelem a kormányzat eszközévé válik. 1851-ben bevezetik a kötelező érettségit Magyarországon is, ezen a vizsgán az osztrák állam történetéhez kapcsolódó, erkölcsi példázat értékével bíró történetek voltak meghatározóak. A Kiegészítést követően ez a szorítás enyhül, a nemzeti történelem ismét teret kaphatott. A századfordulón a gimnáziumokban heti 3 órában tanítottak történelmet és a magyar szerzők korszerű elképzeléseket fogalmaztak meg. Így például Kármán Mór a 19. század végén szorgalmazza a nemzeti és világtörténelem egyensúlyát, s arról beszél, hogy a történelemtanításnak nem a tények felsorolását, hanem az oksági összefüggések megértését kellene megcélozza. Komoly vitákat szított az akkori szakemberek körében a

kérdés, hogy egyetemes és nemzeti történelem, a politika- és a kultúrtörténet milyen arányban szerepeljen a tananyagban. Bizonyos fokú szerepzavar is tapasztalható volt a magyar történelemoktatást illetően: egyes esetekben erősen leértékelve szerepünket, máskor túlértékelve történelmi jelentőségünket. Az a modell, amit ebben az időszakban fokozatosan kidolgoztak, egészen napjainkig mintául szolgál a történelemoktatásban. (Kaposi, 2000) Ezekbe a diskurzusokba kapcsolódtak be a reformpedagógiai mozgalmakkal szimpatizáló pedagógusok, akik módszertani megújulást javasoltak.

1918 után, a világháborús összeomlást követően a társadalmi zavarodottság, gazdasági káosz, proletárdiktatúra kontextusában kezdetben a nyílt irredentizmus, majd az ún. kultúrfölény elmélet terjedt el (Ujváry, 2018), amely úgy vélte, a magyar hazát nem a kard, hanem a kultúra teheti naggyá. Trianon után a nemzetnevelés életbevágónak tűnt, nem engedett teret alternatíváknak és a tárgy státusa valamelyest emelkedett. Ennek megfelelően az érettségi követelmények is magasak voltak, 120 tételből álló vizsgán kellett megfelelni. 1930 után ismét hangsúlyos a nemzeti történelem (Hóman Bálint nevével fémjelzett korszak), ugyanakkor a hatalom egyre gyanakvóbbá válik a pedagógustársadalom lojalitását illetően, így az nehézségek árán őrizheti meg autonómiáját.

A második világháború utáni időszak radikális változásokat hoz: az egyházi iskolákat államosítják, új – ideológiailag megfelelő – tantervek, tankönyvek születnek, de az érettségi rendszer egészen az ötvenes évekig változatlan maradt. 1952-től vezetnek be az egyetemekre a kötelező felvételi vizsgát, ennek köszönhetően az érettségi leértékelődik. A történelem egyértelműen a politikum szolgálatában áll, csak a következő évtizedben tapasztalhatók pozitív módszertani változások, politikai enyhülés. A hetvenes években a történelem már nem kötelező érettségi tárgy, ezáltal is igyekezett a hatalom a nemzeti vonalat gyengíteni. 1982-től lesz ismét érettségi tárgy és ebben az időszakban a módszertani újítási kísérletek is érezhetőek, ugyanakkor a tabutémák száma is csökken. Több értékes munka született ekkor, Szabolics Péter, Szabolcs Ottó, a monopolisztikus történelemszemlélet kritikusai érvényesítik hangjukat. (Szabolcs, 1988; Szabolics, 1978).

Az 1989-es rendszerváltáshoz nagy remények fűződtek, a felszabadulás azonban nem hozta meg a várt változásokat, legtöbbször nem tudták kezelni a szabadságukat, mitöbb, elutasították a különböző alternatív pedagógiai szemléleteket, s tényfetisizmusba menekültek, módszereik monologikus jellegűek maradtak. A történelem az Ember és társadalom műveltségi terület részévé várt, amit a tanárok nagy része a történelemoktatás Trianonjaként élt meg, és konzervativizmushoz vezetett. (Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1992).

A fenti összefoglaló a magyar oktatásra vonatkozik, de sok tekintetben hasonlóságot mutat más Kelet-Európai országokkal a második világháború után, amikor a marxista szemlélet, a vulgarizált, egyszerűsítő történelemírás mindenütt jellemző volt. Az oktatásban minden tekintetben konzervativizmus uralkodott, ugyanakkor az eseményeket átpolitizálták, ferdítve aktualizálták. Bár Sztálin halála után mindenhol tapasztalható volt enyhülés, a tanárok továbbra is a tények mögé bújva tanítottak, anyagot adtak le, így az adatok memorizálása kellett, a véleménynyilvánítás tilos volt (Szabolics & Vass, 2002). 1960 után Magyarországon fokozatosan javulás tapasztalható, nyitottabb

problémakezelés lett a jellemző, ezzel ellentétben Romániában az 1970-es évek végétől romlott a helyzet, a történelem a személyi kultusz erősítésére szolgált, a román nemzeti identitást támasztotta alá. Ugyanúgy a fakticizmus, a módszertani egyhangúság, bármilyenfajta szabad gondolkodás megakadályozása volt jellemző egészen a rendszerváltásig.

Az 1989-es események után az eufória elmúltával a szakmai hitel devalválódott: ha nem lehetséges a múlt objektív megjelenítése, ahogy azt a tömeg elvárja, ha nincsenek egyértelmű válaszok, akkor mit ér ez a tudomány? Így történhetett meg, hogy a szakma továbbra is a pozitívizmusban talált menetsvázat, noha tisztán látszott: egy séma már nem jelenítheti meg a múlt bonyolult világát, különösképpen egy olyan korban, amikor már nem cél a könnyen irányítható állampolgárok nevelése.

A történelemtanítás lehetséges hozadékai

Ha áttekintettük röviden a történelemoktatás történetét, akkor egyik fontos megállapítás az lehet, hogy a pedagógusok azért nem tudnak célokat megfogalmazni saját tanításukkal kapcsolatosan, mert történelmileg ahhoz szoktak, hogy egyházi vagy állami irányítottságúak az oktatási célok. Kulturális problémának is tekinthetjük azt a jelenséget, hogy a pedagógusok nehezen tudnak saját válaszokat adni arra kérdésre: miért tanítsunk történelmet? vagy mi közünk van a történelemhez? Azt is láttuk, hogy a 20. század végén a történelemírás pluralizálódik, szerepet kapnak a marginális csoportok, a háttérbe szorított hangok, megfogalmazódik, hogy az objektív leírás csupán illúzió. Ehhez képest azonban a történelemtanítás nem képes követni az aktuális tendenciákat, mert identitáspolitikai funkciókat tölt be, és azért sem, mert a pedagógustársadalom viszonyulása ezt megakadályozza. Ma is zömében a tananyag leadása történik, felelőssel és memoriter jellegű dolgozatok megírásával zajlik az értékelés. Jakab György szerint félfeudális rendi szellem él tovább az iskolákban, az egységes narratívába kapaszkodás, a historizálás jellemző (Jakab, 2006).

Egyre evidensebben körvonalazódik a lehetséges megoldások iránya, amit a kortárs szakemberek több helyütt is megfogalmaznak: az iskolai történelemtanítás célja a történelmi gondolkodás fejlesztése és a történelmi műveltség kialakítása, amivel meghaladható az okafogyott tényfetisizmus. A történelmi gondolkodás értelmezési keretként szolgál, olyan sémák kidolgozását jelenti, amelyek rámutatnak ok-okozati, analógiás vagy éppen hierarchikus összefüggésekre, ezen mintázatok felismerése egyaránt segíthet a konvergens és divergens gondolkodás fejlesztésében. A történelmi műveltség összetett, flexibilis tudáskészlet, amely az általános emberi normák elfogadására épül, az alapvető állampolgári kompetenciákra támaszkodik és olyan transzverzális képességekre, mint a kritikus gondolkodás, problémamegoldás, kreativitás, kooperativitás (Kaposi, 2020).

De mire is tanít a történelem? Lehet-e tanulni a történelemből? Knausz Imre kiemel jellemző válaszokat a kérdésre (Knausz, 2015):

- 1) A múlt, mint *tanulások forrása*: egyértelmű, hogy a történelemnek vannak tanulmányai, a dolgoknak van története, kezdete és vége, a változásoknak okai,

feltételei vannak és az ezekre való rákérdezés, vagyis a történeti elemzés értékes hozzáadéka e tárgynak.

- 2) A múlt, mint a *jelen megértésének eszköze*: egy jelenbeli eseménynek, jelenségnek különféle múltbeli események állhatnak a háttérében, azaz különböző magyarázatokat konstruálhatunk egy mai történés kapcsán, ezért problematikus lehet abszolút magyarázatot adni a múltból a jelen dolgaira.
- 3) A múlt, mint *analógia forrás*: szintén hasznos felismerni, hogy a történelemben a jelenhez hasonló események megtörténtek már, az analógiák keresése kecsegtető lehetőség, de itt is vigyázni kell a leegyszerűsítő következtetésekkel, hiszen semmi nem történik meg ugyanúgy, komplex összefüggéseket kell látni, egyaránt rámutatva a történelmi hasonlóságokra és különbségekre is.
- 4) A múlt, mint *narratíva*: a történelem, akárcsak az életünk, történetek hosszú sora, egyedi, nem általánosító, elbeszélő jellegű, időbeli lefolyással rendelkező konstrukció. A történetek szereplőinek szándékaik, vélekedéseik vannak, akárcsak nekünk. Minél sikeresebben azonosulunk egy szereplővel, annál jobban megértjük, így az emlékezésünk autonóetikus lesz, rólunk szól, részünkké válik.
- 5) A múlt, mint a *jelennek kontrasztot vető dimenzió*: egy olyan világban, ami egyre globálisabb és uniformizálabb, ahol a média által erőteljesen homogenizálódik a jó életmódról szóló gondolkodás, az emlékezés lehetővé teszi a másság megtapasztalását, a sokféleség megértését, szembenáll a jelen önkényével, szabaddá teszi a gondolkodást.

Kiutak, alternatívák

Összegezve a fentieket, a történelem egyaránt szolgál tanulságokkal, segíti a nemzeti identitás fejlesztését, rámutat ugyanakkor a másságra is, s nem utolsó sorban képességeket fejleszt (empátia, kreativitás, kritikai gondolkodás stb). De hogyan tudjuk beváltani a történelemhez fűzött reményeinket a mai iskolai realitásban?

Knausz Imre úgy véli, a tanítás két pszichológiai funkciót tölt be, két dimenziója van: az egyik a felmutatás, a másik a beavatás (Knausz, 2015). A felmutatás az általános műveltséget megcélzó oktatás, mely során végigvezetjük a tanulókat az általános műveltség „galériáján”, szocializáljuk őket bizonyos értékek tiszteletére, megtanítjuk az értelmiségi kultúra nyelvhasználatára. Az iskolai oktatásban rendkívül fontos ez a dimenzió, a kulturális kánonvédelmet szolgálja: az ismeret itt külsődleges marad a tanulótól, igazából nem érti, de már valamit tud róla. A beavatás ezután következik, a tudás belsővé válásával, hiszen akkor vagyunk igazán a tudásunk urai, ha az rólunk is szól. A tanár feladata itt már a mélységek megmutatása, olyan tevékenységek szervezése, ahol a tanulók a történetek szereplőivé válnak.

A két dimenzióknak nem kellene egymás nélkül léteznie, mégis a realitás azt mutatja, hogy létezik. A felmutatás pedagógusai a dolgokról felületesen beszélnek, az elitkultúra kész elemeit felvillantják, említésszerűen, de nem elemzik mélyrehatóan, hiszen a cél az ismeret. A beavatás pedagógusa úgy gondolja, hogy kevesebbet tanít, de alaposabban, a tanultakat az életre vonatkoztatja, a tanulókat kérdezni tanítja, mert a cél a megértés. A két pedagógiai dimenzió azért kerül egymással ellentétbe, mert a beavatás hosszabb időt

igényel, s nincs idő a kultúra minden részletét bemutatni, amit a felmutatás kedvelői fontosnak tartanak. Úgy vélik, hogy ha a kánont csonkán mutatjuk be, a műveltség sem lesz teljes, az ilyen „csonka” felmutatás résztvevői hátrányba kerülnek illetve a hátrányos helyzetűek nem tudják ezeket a hiányokat otthon pótolni. Knausz itt rámutat, véleményem szerint, a legfontosabb problémára, éspedig arra, hogy a felmutatás pedagógusai abban a hitben vannak, hogy mindent, amit felmutatnak, azt a tanulók meg is tanulják, vagyis „felveszik” a leadott anyagot. De a valóságban tanulóink kultúrája annyira eltávolodott ettől az elitkultúrától, hogy számukra minden ilyen üzenet idegen, értelmezhetetlen, legtöbb esetben még a fontos neveket sem sajátítják el. A kortárs tömegkultúra oly mértékben beszippantja a ma padban ülő diákjainkat (és nem kevésbé szüleiket!), hogy az előbb említett galériában való szemlélődés erőltetett menetté válik, sok esetben teljes kudarcba fullad. A beavatás ezzel szemben személyes élményeket kínál, a múlt újraértelmezésének, testreszabásának lehetőségét villantja fel: A teljesség közvetítése elérhetetlen cél, a hagyományt megőrizni csak szubjektív kapcsolódások által lehetséges.

Ha megértettük a mai iskolai realitás mibenlétét, ha pedagógusként hajlandók vagyunk szembesülni azzal, ami tanulóinkkal történik, akkor az is kiderül számunkra, hogy a mikrotörténeti szemléletnek helye van az oktatásban. A lázadó molnárlegény története, Kolumbusz magánnyal küzdő hajósának az élethelyzete, a tatárjárás idején menekülő gyermek gondolatai relevánsakká válhatnak számunkra. A mikrovilág történeteinek kapcsolódása a mai fiatalok életéhez indokolja alátámasztja a történelem legitimitását, s a makrotörténetek felé is utat nyit.

Gyakorlati vonatkozások

Tanulmányom eddigi részében szerettem volna vázolni, összefüggésbe állítani a történelemírás és történelemtanítás alakulásának fontosabb állomásait, összefüggéseit, láttatni azokat a pontokat, ahol a kettő a jelenlegi iskolai realitásban találkozni tud.

Az elméleti felvetést követően, bemutatnék egy rövid felmérést arra vonatkozóan, hogy tanítóképzős hallgatók hogyan vélekednek a történelemtanítás hosszútávú hasznáról, miben ragadják meg a történelemmel való foglalkozás értelmét, túl a tantervi kötelezettségeken. Kis mintavételről van szó, amely további kutatásokat kívánna megalapozni. Azért tartottam érdekesnek tanítóképzős hallgatói csoportot vizsgálni, mert, noha ők nem a szó szoros értelmében vett szakemberek, a történelem oktatásával foglalkozniuk kell majd munkájuk során, ezért nem elhanyagolható, hogyan gondolkodnak e diszciplína szerepéről, a benne rejlő lehetőségekről.

Két csoportban végeztem el ugyanazt a rövid felmérést. Egyik csoportba az első és másodéves hallgatók tartoztak, akik még az egyetemen nem tanultak történelmet. A feltett kérdés az volt, hogy mit jelentett számukra a történelemtanulás az iskolában, mi hasznát látták ennek, hogyan gondolkodnak erről a tárgyról. Kíváncsi voltam, hogy 9 év (!) történelemtanulás után miben látják a történelem hasznát. A második csoportban a harmadévesek körében tettem fel ugyanezt a kérdést, olyan hallgatóknak, akikkel egy félévén keresztül interaktív módszerek segítségével tanultuk együtt a magyar történelmet és elsősorban a hétköznapi életre, a magyarok életmódjára fókuszáltunk, majd egy másik

féléven keresztül a történelemoktatás módszertanát boncolgattuk, példáztuk mikrotanítások keretében. Mindkét csoportban 3 érvet kellett megfogalmazzanak a történelemtanítás relevanciáját illetően. Az érvek csoportosítása során a Knausz Imre terminológiáját használtam fel: a felmutatás és beavatás pedagógiájára jellemző érveket, indokokat kerestem, eszerint osztályoztam a hallgatók válaszait. Ezen belül szintén Knausz nyomán tovább csoportosíthatók a válaszok, a beavatás pedagógiáján belül.

67 diáktól kaptam választ azok köréből, akik nem tanultak még történelmet az egyetemen, azaz tulajdonképpen, nem dolgoztunk még közösen, minden idevágó véleményük, elképzelésük középiskolai tapasztalataikra támaszkodott. Esetükben a felmutatás pedagógiájára jellemző válaszok így hangzottak: a történelem alapműveltséget, általános műveltséget jelent, fontos a kultúrák ismerete, szélesíti a látókört, segít megismerni a nemzeti történelmet, illetve külföldi szokásokat. A beavatás pedagógiájához tartozó válaszokat a következőkben lehet összesíteni: a történelem segít okulni a múltból, a hibákból tanulni, jobb jövőt építeni, identitást formálni, összehasonlítani jelent a múlttal, megérteni ok-okozati összefüggéseket, változásokat, értékelni, azt amink van, tudatosítani hovatartozásunkat, gyökereinket, meglátni összefüggéseket, megtalálni helyünket a világban, megérteni az időrendiséget, erkölcsi értékek kialakulását, segít a másság elfogadásában. Ezen hallgatók körében minden megkérdezett adott felmutatásról szóló választ is, de csak 62% a hallgatóknak tudott beavatásra utaló válaszokat adni. Az általános műveltség, mint a történelemtanítás melletti legfőbb érv a hallgatók 95 % esetében szerepel a válaszok között. A felmutatásra vonatkozó válaszok változatosabbak, ezek között az ok-okozati összefüggések megértése a domináns indok a történelemtanulásra (6 % említi ezt valamilyen formában), gyakori még a múlt-jelen összehasonlítása annak érdekében, hogy értékeljük jelenlegi helyzetünk (4 %), illetve az identitás kialakítása hasonló százalékban jelenik meg.

78 választ elemeztem azon diákok körében, akikkel két féléven keresztül foglalkoztunk a történelemmel és a történelemtanítás módszertanával. Először is érdekes volt megfigyelni, hogy a válaszadók 55% nem adott egyáltalán a felmutatás pedagógiájára jellemző válaszokat, viszont mindenki adott a beavatás pedagógiájára jellemző indokokat. Akik beavatás jellegű válaszokat adtak, zömében a következők miatt tartották fontosnak a történelemtanítást: fontos megismerni a múltat, az ősöket, a kultúrát, régmúlt eseményeket, tágabb képet alkotni a világról, alapműveltséget, általános műveltséget szerezni, új fogalmakat megtanulni, szaktudást szerezni, látókört szélesíteni, embereket eseményekhez kötni. Látható, hogy ezek a válaszok nagyban hasonlítanak az előző csoport válaszaihoz, viszont jóval kevesebb arányban tartották ezeket a szempontokat fontosnak.

A beavatás pedagógiájának szempontjait ebben a csoportban a hallgatók sokkal több érveléssel tudták alátámasztani, ezekből emelem ki a legjellemzőbbeket.

1. ábra: A történelemtanulás aspektusai

Tanulságok forrása	Jelen megértésének eszköze	Analógia forrása	Narratíva	Jelennek kontrasztot vető dimenzió
Tanulni a múlt hibáiból	A jelen átalakítani	Jelen-jövő összefüggéseit megérteni	Pozitív kép magunkról	Más kultúrák szokásait megérteni
A miértekre választ kapni	Értékelni a mai élet lehetőségeit	Példamutató cselekedeteket követni	Hovatartozás tisztázása	Valódi értékeket felkutatni
A jelen alakulását megérteni	Dolgok eredetét, működését megérteni	Mai és múltbeli életmód összehasonlítása	Nemzeti identitás kialakítása	Más szemszögből, perspektívából gondolkodni
Ok-okozat megértése	Megtalálni a helyünket a világban	A múlt ismétli önmagát – észrevenni a hasonló kihívásokat	Választ kapni arra, hogy honnan jövünk	Reálisabb képet alkotni a mai világról
Ötleteket meríteni a múltból, problémamegoldásra	Erkölcsei értékek megalapozása	Változásokat megérteni	Ösztönző példák feltárása, elmesélése	Nyitottság a világ fele
Háborúkat elkerülni	Változások megértése		Erősíteni a valahova tartozás érzését	Kritikusan látni a jelen
A múlt nehézségeit feltárni, megérteni	Jelenbeli helyzetünk értelmezése			Fiktív világban élő gyerekek számára valós példák
Megtanulni, hogyan kell valamit elérni	Generációs különbségek megértése			Érzékenyítés, empátia, tolerancia fejlesztése
Hétköznapi boldogulás	Megérteni mai szabadságunk minnek köszönhető			

Forrás: szerző saját szerkesztése

Ezen válaszok köréből visszatérőek voltak az identitásunk kialakításához (14%), a múlt hibáiból való tanuláshoz (12%) és a jelen megbecsüléséhez (10,5 %) kapcsolódó érvek.

De voltak olyan indokok is a történelemtanítás hasznosságára vonatkozóan, amik a fenti osztályozásba nem fértek be, mint pl. a tanulás megtanulása.

Összegzés

Kis kutatásunk alapján arra mutathatunk rá, hogy az iskolai történelemtanulás jellemzően a felmutatást szolgálja, az iskolapadokból kikerülő fiatalok számára a történelem alapvetően az általános műveltség megalapozásáról szól, ami elég problémássá teszi a tantárgy relevanciáját, ha azt tekintjük, hogy ennek a generációnak már nem jelent valós referenciát az általános műveltség és a kanonizált kultúra. A harmadévesek körében végzett felmérés más eredményeket mutat, a tény, hogy jelentősen háttérbe szorul az általános műveltség indoka azt mutatja, hogy a hallgatók felismerték menet közben a történelem más potenciálját is, jobban értik és értelmezik a történelem sokirányú relevanciáját. Az őket befolyásoló tényezők is sokrétűek, magyarázat lehet a teljes egyetemi képzés, az általános érésük, illetve – reményeim szerint – az interaktív, élménycentrikus történelemtanulás, melynek során történelmi forrásokat elemzünk, a microstoria szellemében a történelmi korok mindennapjaira (is) fókuszálunk, rámutatunk a korok közti kölcsönhatásra, az értékek változására, és az emberi lét állandó problémáira.

Következtetésképpen, hiszek abban, hogy a történelemtanár sokat tehet a történelem relevanciájának megalapozásáért azokkal a tartalmakkal, módszerekkel, amiket az órái során kiválaszt. Nem fogadható el az a leegyszerűsítő nézet, miszerint a történelem csak a múltról beszél és emiatt egyre kevesebb fiatal érdekelhet. A fentebb bemutatott érvek is azt demonstrálják, hogy amennyiben megfelelően foglalkozunk a történelemmel, nagy eséllyel a hallgatóink is megértik annak valós hasznát, aktualitását és más motivációkat fognak találni a történelem tanulására, tanítására.

Irodalomjegyzék

- Bódy Zs. (2006): *Bevezetés a társadalomtörténetbe*, Osiris Kiadó, Budapest.
- Bódy Zs. (1996): A sajt és a kukacok: Carlo Ginzburg: A sajt és a kukacok: egy XVI. századi molnár világképe, *Aetas*, (11) 4. pp. 201-206.
- Croce, B. (1997): A történelem különössége és teljessége, *Világosság*, (38) 12. pp. 60-62.
- Eco, U. (2006): *Nyitott mű*, Európa Kiadó, Budapest.
- Foucault, M. (1975): *Felügyelet és büntetés*, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Ginzburg, C. (1979): A sajt és a kukacok, egy 16. századi molnár teremtés-elmélete, *Világtörténet*, (1) 3. pp. 13-31.
- Gyáni G. (2006): A történetírás újragondolása, *Történelmi Szemle*, (48) 3-4. pp. 261-274.
<https://epa.oszk.hu/00800/00861/00016/2000-4-19.html>
- Gyáni G. (1997): A mindennapi élet, mint kutatási probléma, *Aetas*, (12) 1.
https://tti.abtk.hu/images/kiadvanyok/folyoiratok/tsz/tsz2006-3-4/261-273_Gyani.pdf
- Jakab Gy. (2006): A történelemtanár dilemmái. Műveltség és/vagy szakértelem és/vagy kompetencia, *Új Pedagógiai Szemle*, (56) 10. pp. 3-20. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00107/2006-10-ta-jakab-Tortenelemtanar.html>
- Kaposi J. (2020): A hazai történelemoktatás dilemmái, *Történelemtanítás*, (11) 1-2.
https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wpcontent/uploads/2020/05/11_01_03_Kaposi.pdf

- Kaposi J. (2022): *A történelemtanítás tartalmi és módszertani kérdései Magyarországon (1985-2015)*, Szaktudás Kiadó Ház, Budapest.
- Katona A. (2010): Tantárgytörténet: a neveléstörténet mostohagyereke, *Történelemtanítás*, (1) 2. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2010/02/Katona1.pdf>
- Knausz G. (2015): *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól*, Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- Lytard, F. (1993): *A posztmodern állapot*, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Művelődési és Közoktatási Minisztérium (1992): *Nemzeti alaptanterv : A kötelező iskolázás közös alapkövetelményei*, Pedellus, Debrecen.
- Popper, K. (1989): *A historicizmus nyomorúsága*, Hermész könyv, Budapest.
- Ranke, L. (1936): *A pápák története*, Hungária Kiadó, Budapest.
- Schlumbohm, J. (2000): Mikrotörténelem-makrotörténelem, *Aetas*, (15) 4. <https://epa.oszk.hu/00800/00861/00016/2000-4-19.html>
- Szabolcs O. (1988): A történelemtanítás tényezői : Szélgjegyzetek egy meditációhoz, *Történelemtanítás*, (33) 5., pp. 5-8.
- Szebenyi P. (1978): *Történelemtanításunk a korszerűsítés útján*, Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szebenyi P. & Vass V. (2002): Történelemtudás és nemzeti azonosságtudat *Iskolakultúra*, (12) 2. pp. 30-51.
- Ujváry G. (2018): Klebelsberg Kunó kulturális politikája és a felsőoktatás, *Gerundium*, (9) 3., pp. 102-126. <https://doi.org/10.29116/gerundium/2018/3/7>