

**KNAUSZ IMRE: A MŰLT KÚTJÁNAK TÜKRE.
A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS CÉLJAIRÓL. (PEDAGÓGIAI KULTÚRA
SOROZAT 2.) MISKOLCI EGYETEMI KIADÓ, 2015.**

Lehmann Miklós: A történelem helye és haszna¹

A 21. század társadalmainak egyik nagy kérdése, miként képesek szembenézni a „klasszikus” tudás és műveltség erőteljes átalakulásával, amely a tudományos diszciplínák fellazulása, a plurális megközelítések és alternatív narratívák elfogadása következtében az oktatás területén is tartalmi és módszertani újragondolást tesz szükségessé. *Nádas Péter* regénycímét kölcsönvéve, *párhuzamos történetek*

veszik át a kanonizált, a nemzeti és csoportidentitást meghatározó történetek helyét. *Knausz Imre* több korábbi írását újragondolva kísérli meg a történelem oktatásának újradefiniálását, három fő kérdésben: a

történelemoktatás értelme, a történelmi struktúrák (összefüggések) feltárása, valamint a történelem mint tantárgy. Ezek adják a kötet gondolati egységeit.

Nyilvánvalóan felmerülhet a kérdés, hogy – különbséget téve a történelem mint tudomány és mint tantárgy között – nem szükséges-e az utóbbiban mégis a kánon valamely formájának kiépítése, például a kötelező tartalom meghatározásával. Így megőrizhető az identitás, a nemzet egysége, és biztosítható annak folytonossága is. Csakhogy egy plurális társadalomban ez többé már nem lehet hiteles, még a gyermekek számára sem: „Ha az iskola az el-

múlt 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 bornírság mocsarába süllyed.” (17. o.)

Hiba lenne azonban elmerülni egy olyan kétes dilemmában, mint a tartalmi meghatározottságból eredeztethető kánon és a posztmodern *anything goes* szellemében felfogott végletes opciók közötti választás elkerülhetetlensége. Nem a kánon teljes tagadásáról van szó. A történelem a társadalmak,

csoportok, etnikumok, vallások, valamint politikai vagy más alapokon szerveződő közösségek érintkezésének színtere, tanítása ezért a más közösségekhez tartozó emberek nézőpontjának vizsgálatát is jelenti. Ez éppúgy a csoport identitását meghatározó és továbbadó tényező lehet, mint a tartalmilag szigorú kánon.

E nézőpontok vizsgálatában *Knausz* a történelmi elemzést tartja kitüntetettnek, a történelemórák feladatát pedig a nem-abszolutizált történelmi magyarázatokban, az egyéni cselekvés bizonytalanságát is figyelembe vevő, az alternatívák felé nyitott értelmezésekben – végső soron a mind-

párhuzamos történetek
veszik át a kanonizált, a
nemzeti és csoportidentitást
meghatározó történetek
helyét

¹ A könyv elérhető interneten is: <http://mek.oszk.hu/15500/15519/15519.pdf>

ezekből létrejövő szemléletmód átadásában látja. Egy évszám vajmi keveset jelenthet a vele fémjelzett eseményt övező társadalmi dinamika nélkül, melynek aktív feltárása és megértése a történelemórákon kollektív feladat. Az összehasonlító elemzések a feltárt mintázatokat (korlátosan) általánosíthatják, és elvezetnek a társadalmi események láncolatának mélyebb megértéséhez.

Itt pedig nagyon fontos a „korlátos” jelző: a történelem a természettudományokkal szemben nem operálhat egyértelmű tényekkel és kauzális magyarázatokkal, s nem fogalmazhat meg független módon ellenőrizhető univerzális törvényt. Ami akkor is igaz, ha a tudománytörténész ezen a ponton szívesen bebizonyítaná, hogy a természettudományokban sincsenek a narratívától teljesen független tények és ok-okozati összefüggések, a tudós ott is egy konstruált valósággal találja szemben magát. A fő különbség ugyanis az igazság (akár a pragmatikus értelemben vett igazság) és a valószerűség között található: míg a tapasztalati tudományok az előbbi, addig a narratív tudást konstruáló történelemtudomány az utóbbi kritériumot tartja szem előtt. A szerző ezért az események szereplőinek intencionális állapotait (mit éltek meg, mit gondoltak, milyen hitekkel és szándékokkal rendelkeztek) figyelembe vevő elemzést tartja célszerűnek. Nem hallgatható el, hogy ezek minden esetben interpretációk, s mint ilyenek, az értelmező hiteitől és szándékaitól is függenek; mégsem esnek feltétlenül a relativitás csapdájába.

Az interpretációk kialakításával a történelmi elemzés nem is marad kizárólag a múltban, mivel általa a jelen társadalmi

formációinak megértése is lehetséges. Az idő – kitüntetetten: a történelmi idő – olyan perspektívát nyújt, amely képes megjeleníteni a társadalmi változás dinamikáját, de ezzel veszélyt is hordoz magában, mert alássa az aktuálisan fennálló formációk rögzítettségébe vetett hitet: „A múlt ugyanis

más, mint a jelen, és ezáltal arra hívja fel a figyelmet, hogy a jelen struktúrái nem örökérvényűek és nem maguktól értetődők.” (30. o.) A plurális történelemoktatás ezért felszabadítja a gondolkodó elmét, középpontjába a változás jelenségét helyezi, így pedig előnyt jelent az

egyéni gondolkodás kiaknázására építő, a közösség javát előmozdító társadalom, de hátrányt a saját hatalmát rögzíteni igyekvő, az egyéneket irányítani szándékozó társadalmi formák számára.

A dinamika megértésével a történelemóra nem a száraz történelmi szövegekkel, nevek és évszámok unalmas sorozatával kapcsolódik össze a gyermekek számára, hanem a múlt feltárásának izgalmával. A pedagógus feladata nem a passzív figyelem kierőszakolása, hanem az aktivitás irányítása lesz. A személyes élményszerzésen alapuló oktatás ösztönzi az egyéni kutatást és a közös gondolkodást, a tudás kollektív konstrukciójának minden fázisában. „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.” (40. o.)

Az igazi feladat tehát a történelmi-történelmi gondolkodás fejlesztése, kapcsolatban más tárgyakkal, más pedagógiai területekkel, a gondolkodási képességek

a történelemóra olyan laboratóriumnak is tekinthető, amelyben a múlt rekonstrukciója zajlik – verbális, dramatikus, kézműves, rajzos stb. eszközökkel

általános fejlesztésével. A képességfejlesztés terén *Knausz* több tényezőt is említ (így például az empátia, az elemzőképesség és az értékválasztások átgondolt, tudatos módját), ám kiemelendő, hogy leírásából lényegében a mai műveltségfelfogás átfogó képe is megformálható. Az információ megszerzésének stratégiái, ugyanakkor az információ forrásaival szembeni kritikus hozzáállás a szuverén módon gondolkodó művelt ember sajátja, aki érvényes következtetések, érvek és ellenérvek mentén képes hozzájárulni a mások felé nyitott, toleráns társadalmi párbeszédre keresztül alakuló kollektív ismeretvilág felépítéséhez. A történelem mint tárgy segíthet a műveltséget megalapozó készségek kialakításában is, a megszerzett történelmi szemlélet és történelmi ismeret együttesen jelenhet meg más területeken, hozzájárulva a gondolkodás komplex fejlesztéséhez.

Az így körülírt műveltségfelfogás a történelem tanításának céljára is erőteljes hatással van. A múlt megismerésének helyébe a történelem és a történelmi emlékezet megértése, a változó és plurális narratívák megismerése lép – azaz, a tanulókkal végső soron a történelem működését kell megismertetni: „Inkább a módszert, mint a rendszert. Inkább a történelmi gondolkodást, mint a történelem elbeszélését.” (51. o.)

Az ennek során követendő módszerként *Knausz* a mélységelvű történelemtanítást jelöli meg, melyben a tananyag mennyisége kisebb, a feldolgozás azonban mélyebb. Az oktatás a tanulókhöz igazodik és aktív részvételt céloz, kulcsfogalmi ezért a kérdezés és a megértés. Szembetűnő, hogy mindez csak akkor valósítható meg, ha a tananyag és az oktató egyaránt meglehetősen rugalmas – mivel a tanulók

érdeklődése, a kérdezés irányai egy kevésbé kiszámítható tanítási folyamatot eredményeznek. Ugyanakkor sokkal nagyobb teret kap a valódi mester-tanítvány kapcsolat, a „beavató” pedagógia a „felmutatóval” szemben. Azért is fontos ez, mert az iskola és a gyermekek élményvilága távol került egymástól; e távolság pedig csak akkor hidalható át, ha az iskola maga is élményt ad, olyan élményt, amely a tanulók számára saját valóságukhoz közelíti a történelem távoli eseményeit, s így egy folyamatosan átalakuló, de a lényegét megőrizni képes műveltséget tesz elérhetővé.

A könyv második felében a történelemtanítás korábban leírt elveinek gyakorlati megvalósítását tárgyalja. Egyik központi példája a struktúrák kérdése: miként járulhat hozzá az események felépítésében tetten érhető struktúrák megismerése a tanulók

a tanulók kérdései mindig fontosabbak a tanár állításainál

gondolkodásának fejlesztéséhez? A kérdés azért is jó választásnak tűnik, mert a struktúra nem tanítható a hagyományos értelemben, például frontális tanítás formájában; ehelyett a tanulók aktivitására, önálló és közös gondolkodására alapoz. Felismerhető, hogy az oktatás ezen formája miként épít az általánosabb kognitív képességekre, jelen esetben az észlelésben megragadható struktúra- vagy mintázat-kiemelésre. A történelem tárgyában azonban a struktúra speciális megközelítésére van szükség.

Ennek érdekében a szerző egy tantervi modellt javasol, amely három egymásra épülő szinten tárgyalja a struktúrákat: a fogalom (vagy fogalom pár), a kérdés és az állítás szintjén. Az oktatás során néhány jól kiválasztott fogalomnak kell visszatérnie az újabb események tárgyalásánál, megalapozva ezzel, hogy a fogalmak a gondolkodás organikus részévé váljanak ahelyett, hogy tőle idegen és érthetetlen, egyedileg

alkalmazott eszközök legyenek. Ezt követi a kérdések megfogalmazása: leegyszerűsítve mondhatnánk, hogy a tanulók kérdései mindig fontosabbak a tanár állításainál.

„A cél tehát, hogy az osztályt kérdező közösséggé tegyük.” (67. o.) A kérdésekre pedig közösen kell választ találni – vagy még inkább válaszokat, amelyek képesek az összefüggések megragadására, és amelyek akár szubjektív karakterrel is rendelkezhetnek, megalapozva a dialógust. A kötet gyakorlati példái (mint a történelmi fejlődés, a háború és béke vagy az anyagi egyenlőtlenségek) színesen illusztrálják a modell működését.

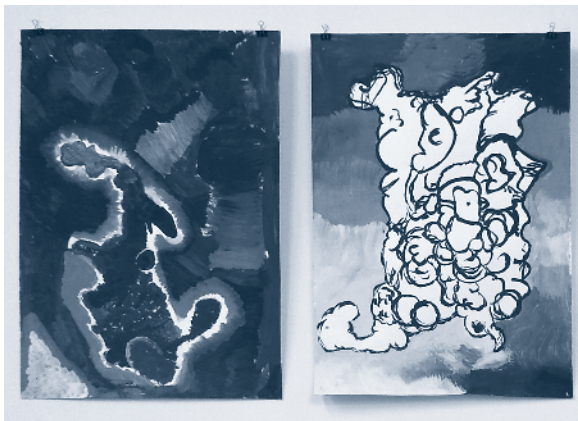
Ugyancsak gyakorlati példán keresztül jelenik meg az oktatás fókusz, illetve fókuszátlansága (a szerző a pozitív mellett itt egy határozottan negatív példát idéz). Meghatározása szerint a fókusz „egy adott tananyag tanításának értelme”, kiválasztása a pedagógus feladata. A helyes választás mindig figyelembe veszi az oktatás tágabb kontextusát, azaz a tanulók érdeklődésének, előzetes ismereteinek, a szélesebb társadalmi események-problémák és pedagógiai célok összefüggéseit.

Ahhoz, hogy mindez az oktatásban meg is valósuljon, komoly változásra lenne szükség. Olyan változásra, amely nem csu-

pán a pedagógusok és iskolák szemléletét, hanem a pedagógus tevékenységének külső feltételeit is érinti: a tartalmi szabályozás szigorának feloldását, az értékelés átformálását és az iskolák felszereltségének korszerűsítését.

Miért is fontos tehát *Knausz Imre* könyve? Az elvárások, tantervek és a transzparens diszciplináris határok közt jól ragadja meg a történelemtanítás korszerű formáját, a cél-eszköz relációban gondolkodva pedig megmutatja helyét az oktató-nevelő munka egészében. A kötet álláspontja szerint a pedagógus nem csupán tananyagot ad át a történelemtanítás során: a gyermekek és fiatalok világához közelítve, a múlt és jelen struktúráinak összevetésére építve korszerű, a jövő felé nyitott módon közvetíti az ismereteket. Olyan szemléletet képvisel ezzel, amelynek az oktatáspolitikai döntések meghozatalakor is figyelmet kellene kapnia.

A könyv elején megfogalmazódik egy olyan kérdés, amelyet a tanulók tehetnek fel történelemtanárúknak: Mi közöm van a történelemhez? Átfogalmazva: Minek tanuljak történelmet? Olyan kérdés ez, amelyre minden történelemtanárnak jó választ kell adnia – ehhez ad segítséget a kötet.



GYIK40 *Élet-formák? Színompás kémia?*