

Forrás: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2016/12/szabo-laszlo-szerepek-es-egyeb-tortenetek-07-03-05/>

Szabó László

Szerepek és egyéb történetek

(Beleélés, képalkotás és érzelmi fejlesztés a történelemórán)

Az esszé abból a célból íródott, hogy hozzájáruljon a középiskolai történelemtanítás modernizációjához, vitákat gerjesztő konklúziókkal. Arra tesz kísérletet, hogy közelebb hozza a múlt emberét a képzelet és a belső képalkotás eszközeivel. Azon túl, hogy képességeket is fejleszt a felvázolt gyakorlat, a hiánycikknek számító intuíciót is fejleszti. Mindez elengedhetetlen az önismeret gyakorlásához és a feladat-felismerés megtalálásához, melyek a polgárosodás legfőbb ismérvei. Mindennek XXI. századi lehetőségeit és nehézségeit vázolja fel az írás.

Mottó: *„Az ember mint feladat nyomul a világba, öröklött tulajdonságaitól, a kockavetésként összedobott szülői génekből kell harmonikus egyéniséget kibontania; a társadalom is feladatokkal fogadja: egyéniségéhez – családban, nemzetben – szerepet kell teremtenie. A legértékesebb szellemi tulajdonságnak én éppen ezért a feladat-felismerést s a megoldásukhoz – erkölcsi kibontakozásukhoz szükséges szívósságot tartom, mely az emberből a maga s a világ javára, a legtöbbet licitálja ki”.*

(Németh László)

I.

A XXI. század elején a racionális gondolkodásforma, a fizikai-technikai és az azon is túllépő világnézet kezd megmozgítani az emberit, és valami egészen különös helyettesíteni. A háttérszerep miből fakad? Egyre kevésbé ismerjük önmagunkat. Valójában nem beszélhetünk jelenről – és nem a felgyorsult világ miatt, hanem –múltismeretünk hiánya miatt. *„A jelen: a maga-magát megértő múlt”.*¹ Ahogyan önmagunkra és a világra tekintünk, mindig minden a múltismeretünk függvényében realizálódik és ölt testet kreativitásban, versenyképességben, innovációban.² Aki árnyaltan tekint múltjára – tehát türelmes önmagával –, az sikeres, helyét és feladatát megtalálta.

A tudás, ami a „történelmi helyérzék” ismeretéhez kell, egyre kevésbé működik mind a hagyományos XVIII–XIX. századi tudományos-fogalmi módszer segítségével, mind a XX. századi technikai innovációval. A kreatív gondolkodást, a technológiai előrelépést a fantázia, a képzelet szüli. Egy forradalomban, így a technikaiban sem könnyű korlátokról beszélni, azok létére figyelmet felhívni – nemhogy azokat felfedezni. A tapasztalás intenzívebben alakul, mint több száz évvel korábban. Felgyorsult asszociációk, lényegre törő gondolkodás, praktikusabb élet- és történet szemlélet, melynek „windows”-a mindaz, ami a gyerekeket foglalkoztatja. Minél gyorsabban, minél több mindent egyszerre, egy helyen: üzenni, fotót megosztani, ismerkedni – lehet ez fragmentáció, de lehet az időtlen ember alkalmazkodási képességének zsenialitása is. Vigyázva, óvatosan kell a ráció terhével közeledni a gyerekhez. Önmaga energiáját,

Szabó László: Szerepek és egyéb történetek
(Beleélés, képalkotás és érzelmi fejlesztés a történelemórán)

érdeklődését nem válthatja fel egyik napról a másikra szerves kémiával, középkori gazdaságtörténettel, koordináta-geometriával; és mindemellett: a terhelés kontraproduktív.

Néha megmosolyogjuk mindazt, amit magunk mögött hagyunk. Néha gyermekiesnek, idejétmúltnak tekintem az 1980-as éveket. Miért? Mert digitális eszközeim segítségével újra látom, újra élem. Nem a fantáziám, a képzeletem és az emlékezetem alkotja a belső képeimet, hanem azokat már átalakítja a technika, és most elém tárja. Ahogy a gondolkodásomat befolyásoló média újabb fejlesztései jelennek meg, úgy mosolygom meg a közelmúltat. A XVI. századra nem tudok olyan „lenézően” tekinteni, mert a róla alkotott képeim az enyémeek – legalábbis ez idáig. Ami már az én életemet is jelenti, arról feltalálják a „valóságost”, és mindez a történelmi tudat egy eddig idegen homályosságába vezet. A „kétlaki” gyerekek pedig, mindezekből kiindulva, még inkább bárgyúnak, meghaladottnak találják villámgyors sebességű képszállító történeti helyüket. A történelem saját képeinkre alapozódott – eddig. A technológiai fejlődés így hatol be a személyiségformáló ingerekbe. Az egyén önértelmezésének részévé válik, egyre jobban kiszorítva a többi hatást. Nem alkothatom meg szabadon képeimet, mert azokat elém dobják.

Fantáziavilágunk tágul – csak nem teljes egészében a miénk, mert képzeletbeli tulajdonosa nélkülözi azt a képességet, amely ezt az imaginációt létrehozza. Ez a világ az érzelmeinkre hat, de saját érzelmi reakcióink kisebbségbe szorításával. Amennyiben ez a fantáziavilág uralkodóvá válik, akkor beszélek én öncsalásról. De ha a „múltbéli” élő-érző ember helyétől indulunk ki, magunkat is beleképzelve – már pusztán ez is képzettársítás –, saját szunnyadó érzelmeink adnak hírt önmagunkról – az önismeret végett. A virtuális – mediatizált fantáziavilág önfelejtő, a történelmi imagináció önemlékező embert formál. A figuratív, szemléletes megjelenítés, a „kis” történetekbe belebújás a bölcselet metódusának lényege, és innen nyeri létjogosultságát. A történelmi narráció megismerő aspektusát „gyakoroltathatjuk” tanórán. Az ún. „alkotó fantáziára” van szüksége történelemtanárnak és diáknak egyaránt. Életünk minden eseményét – mindent, amivel kölcsönhatásba, interakcióba kerülünk – kommunikáljuk. *„Különböző diskurzusok árasztanak el bennünket, s mindegyik el akarja magyarázni az események jelentését, vagy meggyőzni arról, hogy nincs jelentése”.³* Az egyén leértékelődik, margóra szorul. Nincs meg a bizalom a helyzetértékelés képességében azért, mert a média világa erre (is) épül. A manipulációra, a misztifikációra. Túlfeszült lényeglátót kíván nevelni – és mi hagyjuk. Nehéz munka önmagunk hitének érvényre juttatása. Ez a média nem tömegben gondolkodik, hanem egyénben: önmagát kreatívnak gondoló, innovációra hajló, de „zanzásított” is. És sajnos nem kizárólag a gyerekekben lehet kialakítani azt az igényt, hogy nem kell sem szellemi, sem fizikai teljesítmény – egyszerűen nem kell önmagunkba munkát fektetni, a középszerűség is elég. A középszerű nem szabad ember, mert nem szabadon értelmez. Nem tud értelmezni és/vagy nem is akar – nem kész személyiség. Az értelmezés szabadsága határozza meg választásainkat. Az intuitív történeteszemlélet nem manipulál, nem mondja, hogy ez vagy az az egyetlen igazság. Nem misztifikál. Az önmaga megismerésének fáradságos munkájával kivajúdott szabad embert kíván. Azt, aki vállalja a fáradozást – ugyanis a megismeréshez nagyobb önfegyelem szükségeltetik, mint a megértéshez. *„A diskurzus (a történelmi reprezentáció – Sz. L.) misztifikálhat és demisztifikálhat is. Szerintem meg kell tanítanunk a diákjainknak, hogy a narrativitás és a diszkurzivitás ezen fontos eszközei segítségével demisztifikálják azt a világot, mely alapvetően misztifikált formában kerül eléjük – ebből ugyanis mindenképpen kárunk származik”.⁴* A folyamatos józanítás és a misztifikáció az unintuitív ember osztályrésze. A demisztifikálást a kritika egy olyan területének gondolom, amely – nem egyszerűen kételkedik

Szabó László: Szerepek és egyéb történetek
(Beleélés, képalkotás és érzelmi fejlesztés a történelemórán)

a megértés vágya miatt – inkább az emberhez, a megismeréshez közelít. A konfliktuskezelés alapját ebben látom. Figuratívan reprezentálni a történelmet – történetekkel.

A középiskolás történelmileg fogalmakban gondolkodik; a történetiséget – hála a média és virtuális dimenzióinak – jobban érti, mint gondolnánk: ugyanis ebben él. Nekünk, gondolatainak útvesztőiben irányokat szükséges mutatni, hiszen időérzékelésük masszív környezeti hatások egyre növekvő intenzitásának van kitéve: az információs forradalomnak, a virtuális dimenzióknak. Minden gyermeki ideálkép, mely a saját világában növekedik, a pillanatban ragadható meg. Nincs perspektívájuk, nincs meg az idő tudatos érzete. A XXI. század elején a nagy (át)alakító médiumok befolyása és manipulációja abban is megnyilvánul, hogy nem is lesz meg ez az időérzékelés. A technikai innováció leárnyékolja számukra mindazt, amiből az nem húzhat hasznot, amivel az nem tud kompatibilitást megalapozni. Az idő, a történelem, az emlékezet hatalmas lehetőség a digitalizáció számára is. A globalizmus időversenye éppen az időt állítja parkolópályára. A gyerekek rosszul vannak a kronológiától – és most szó sincs lustaságról! Egyszerűen nem értik, mire való, nem látnak benne segítséget, végtelen időpályákon mozognak időérzékelés nélkül, és mindez egyre inkább kihat idegrendszerükre.

Ez nem az intuíció nyújtotta időtlen idő érzete, mert az az emberből, az időtlen emberből indul ki. Ők éppen hogy az emberrel nincsenek tisztában, ezért nincs időérzetük, és menekülnek valamiféle valóságosnak tűnő virtuálisba, fantáziába – főleg, ha mindezek a felejtés szakadékának szélére szorítottak: az érzelmeiben is az embert mutatják be. A gyerekek történelemórán az ember közömbösségét kell megszüntetni. És ők ebben partnerek, a legjobb tanítványok, mert semmi másra nem vágnak, mint hogy érezzék: nincsenek egyedül. Az érzelmi fejlesztés létjogosultsága a történelempedagógiában nagyobb, mint valaha. Az embereknek hatniuk kell egymásra – az elmagányosodás ellen. A XXI. század érzelmi forradalmának ez a feladata: a technika béklyóiba szorult személyiséget mindenki visszahízelegesse magába. *„Az érzelmek és eszmék csak akkor újulnak meg, a szív csak akkor hevül, az emberi szellem csak akkor fejlődik, ha az emberek kölcsönösen hatnak egymásra”*.⁵ A kölcsönös hatás az emberi cselekedetekben nyilvánul meg – a jellemfejlődés végcéljában. Az érzelmi világ a jellemben mutatja meg magát környezete számára. A történelemtanítás a jellem nevelésének útján mozog, hiszen felelősen cselekvő, autonóm szabad személyiségeket kívánunk nevelni, akik kompetenciáik birtokában értelmes cselekvéssel alakítják környezetüket.

Az újabb kognitív struktúrák megismeréséhez, a folyamatos képzetársításokhoz, a magas absztrakciós képességhez én tanórán úgy tudom hozzásegíteni tanítványaimat, hogy improvizációs gyakorlatok elé állítom őket. Látszólag valaki másnak a bőrébe kerülnek. Átélessel és beleléssel érkezik meg a másik szerepbe a tanuló.

Jelen történelmi helyünk a kreatív gondolkodás, helyzetfelismerés és cselekvés tere. Az asszociációkat életre kell segíteni, és felismertetni a gyerekekkel, hogy azok az övéik. A képességfejlesztésben a képzetársításnak nagyobb szerepet kell kapnia. Annál is inkább, mert a képmutató digitális technika olyan képekkel is ostromolja szórakoztatva őket, amit már előző generációk is megkaptak. Az 1970-es vagy az 1990-es évekbeli érzékenység más kompetenciákat, más minőségű kognitív funkcióhasználatot igényelt és más imaginárius gondolkodásnak volt a sajátja. Mind a felejtés, mind az emlékezés struktúrája változik: a kommunikáció és a virtuális tér a lelkiismeret szerepére apellál. Mindezek leginkább a gyerekek fantáziaalakító impulzusaira hatnak ki. A kétlakiság mentálhigiéniájának, pszichés és értelmi egészségének fenntartásához a gondolkodásformánkat is utaztatni kell. Belemerülünk a virtuálisba, de a gondolkodásunk a „való világban” ragad, önmagunk megcsalásában. Ezt

Szabó László: Szerepek és egyéb történetek
(Beleélés, képalkotás és érzelmi fejlesztés a történelemórán)

jelzi sok gyerek olvasási nehézsége; képzeletszegénysége és fantáziaéhsége, idegrendszeri érzékenysége.

A spontán szövegalkotás kompetenciája az intuícióban és az imaginációban is rejtőzik: az ember megismerésében. A gyengén teljesítő, gyengébb képességű gyerekről gyakran kiderül, hogy csak későn érik, és kíváncsiságát nehezebben lehet előcsalogatni, de elő lehet, és érdeklődését fenn lehet tartani! Mivel? Önmagával, önmaga megismerésével! A fogalmazásírást és forrásközpontúságot a beleélő történetekkel is fejleszteni vélem. Kezdve az antikvitással.

A görögök az első korszak, ahol a történelmi gondolkodás alaprétegeit – nem kiássuk, mert ez az általános iskola feladata – megtöltjük (és nem betemetjük, hiszen történelemről van szó). Válogatva, szelektálva a környező ismeretekből. Mindent kételkedve, kritikusan fogadva, árnyalva. Hellász lakói az elsők, akiknek világáról gondolkodunk. Cezúrákat és disszonanciákat felvillantva a diákok kíváncsiságát ragadhatjuk meg, és ettől kezdve már nevelünk. Az ókori görögök tudatosan kutatják környezetüket és önmagukat. Az önmagukat kiteljesíteni kívánó, vállalkozó szellemű emberek kora ez. Nem az időt, önmagukat igyekeztek megérteni, hogy partot érjenek.⁶ A bölcsesség racionális attribútuma viszont nem tudta teljesen lerázni magáról – a mitológiából (látszólag) kilépve – az ambrózia iránti vágyat: a dicsőséget. A teremtő, alkotó, küzdelmes, nevének dicsőséget szerző individuumot. A görög minőség évszázadokon át öröklődik. A folyamatokban való elmélyülést, pontosabban a történelem folyamat voltát velük szemléltetjük. Az archaizmusokat, az élet kettősségeit felvillantani – mi más ez, ha nem az életről (az életre) való tanítás?

Akhilleusz a megértő-gondolkodó európai ember vágyálma, aki Alexandroszban testesül meg, a „philosophos” Arisztotelész segítségével. A görögség nyilatkozásait kell látnunk: a demokrácia, etika, fizikai világkép, Róma és megannyi más megjelenésében. A dicsőség, mint az egyéniség akarata az emlékezetből, az Olümposz lakóira való emlékezés vágyából ered.

A görög szellem szimbóluma nem az athéni Akropolisz romja, hanem az alexandriai könyvtár emléke. És éppen azért szimbólum – nem örökség –, mert emlék. Láthatatlanul is bennünk él.

De Akhilleusz sarkára: a dicsőség, az emlékezet, a megértés sebezhetőségére mi (ki) figyelmeztet? Az a forma, az a szervezőerő, amit más tartalommal igyekeztek tölteni Milétoszban, megtölteni Athénban, továbbtölteni Alexandriában. Az antropomorf mélység. A tükör: az ókori görögöknek és nekünk is.

A gondolatoknak nagyobb nyugalomra van szükség, semmint hogy a 9. évfolyam – a 14 éves gyerekek érzelmi- és értelmi világa – válasszal szolgálhatna, hogy összeálljanak, rendeződjenek bennük ezek a gondolatok. Mindehhez a nyugalomhoz szükség van egyfelől az új környezet, az új tanár, az új társak, az új tudásanyag felfokozta pszichés nyugtalanság csillapodásához. Másfelől a gondolatok, ismeretek strukturális összeállításához szükség van képekre, belső képekre. Ennek a képalkotásnak folyamatosnak kell lennie végig a középiskolában. Haladni kell az egyre komplexebb, bonyolultabb mondatok, történetek képekké transzformálása felé. Ezek a gyakorlatok, úgy gondolom, hogy a gyerekek többségét jobban megérintik, és ezáltal fejlesztik, tanítják, nevelik. Folyamatos értelmi és érzelmi tornáztatásra van szükség a gyerek változó fiziológiai és pszichológiai növekedésével összhangban. A kompetenciafejlesztésnek az életkori sajátosságokkal összhangban kell működnie.

Az ókori Kelet kapcsán szinte csak ún. ismerkedő feladatokat adok témazáró dolgozatban. A görögökkel kezdem azt a folyamatot, amelyet folyamatosan terhelek párhuzamosan az érettségük fokozódásával. Egyre több kompetencia lép be, más és más

Szabó László: Szerepek és egyéb történetek
(Beleélés, képalkotás és érzelmi fejlesztés a történelemórán)

munkaformákkal. A 9. évfolyamon a szöveg szerkesztése még elsajátítható, de a tartalom logikus, kritikai, differenciált összeállítása, kompetenciaszintek mérésén keresztül – nos, ez a 11-12. évfolyamra „áll össze”. Néhány feladaton kívánom illusztrálni azt a folyamatot, a fokozatos építkezést, melynek következtében a gyerekek meg tudnak birkózni olyan nehezebb kreatív gondolkodást igénylő dolgozattal, mint amit a dualizmus kapcsán mutatok.

Néhány példa az ókori görög történelemből:

1. X teljes jogú poliszpolgár. A város megtámadása után nem menekülhet az Akropoliszba.
Mi a kötelezettsége?
2. X apjától öröklí címét. A hadsereg vezetése a legfőbb feladata.
Mi a cím/tisztség?
3. X Delphoiba utazik a hagyományos nyolcévenkénti megerősítés végett.
Milyen tisztséget visel?
4. X-nek a „hosszú falak” építésénél több évig biztos jövedelme van.
Hol épült fel (melyik két város között)?
5. X hoplita katonaként harcol a háborúban, de a marathóni síkon a hadsereg késlekedése miatt nem harcol.
Mi a fegyvernem?
6. X két oboloszból tudja biztosítani a napi megélhetését a drága városban (egy oboloszt pedig hazavisz).
Mi az intézkedés?
7. X több mint ezer embert dolgoztató nagyüzem tulajdonosa.
Kik dolgoznak nagyrészt?
8. X életében már két nagy felkelést robbantottak ki a várost övező földeken élők.
A felkelők melyik nép leszármazottai?
9. X a bölcsesség és a tudomány harcos istennőjéhez fordul útmutatásért egy birkát áldozva.
Mi az istennő neve?
10. X nevű hajótulajdonos – kereskedőt az ötödik kerület egyik körzetéből sorsolják be a tanácsba.
Feltehetően melyik körzetből?

A hétköznapok jelennek meg, a Kr. e. VI–V. századi ember szerepeiben. A dolgozatban a csoport tagjainak keresztneveivel írom a megállapításokat. A passzívabb, esetenként rosszabbul teljesítő gyerekek felemelő, jelentős szerepköröket kapnak (az egyik visszahúzóbb fiú, akinek az órán alig hallani a hangját, spártai hoplitaként jelenik meg). Figuratívan, de intuitívan tanítom a történelmet, bízva abban, hogy mindez növeli az érdeklődést. A görögöknél a nebulók alapvetően választó jellegű feladatokkal találkoznak. Azt, hogy kiválassza, hogy az adott életszerű történet példája – melyben ő vagy valamelyik osztálytársa a főszereplő – Athénre vagy Spártára vonatkozik-e, nem jelent passzív feladatot, mert belső képalkotó fantáziája – egy rövid ideig – dolgozik, tehát igen aktív munkát végez.

Az ókori Róma kapcsán jelenik meg egy második lépcsőfok, ahol már nem választ, hanem beír, helyettesít, hibát keres. Ennél a feladatnál a tanuló már önmaga is belép a történelmi térbe, mélyebben a feladatban van. Hibás mondat-történetekkel találkozik, ahol fel kell ismernie a hibát és javítani. Ő korigál, történetet hoz létre, helyreállítja a történelmet! Kell ennél felemelőbb feladat egy 14 éves gyerekeknek, akinek iskolai kihívása a beilleszkedés?

Szabó László: Szerepek és egyéb történetek
(Beleélés, képalkotás és érzelmi fejlesztés a történelemórán)

Néhány példa a köztársaság kori Rómából:

1. Dani Kr. e. 53-ban Pompeius egyik legátusaként harcol a parthusok ellen Philippinél.
Javítás:
2. Laci Vercingetorix hadvezére az alliai csatában Julius Caesar és Marcus Agrippa ellen.
Javítás:
3. Zoli gazdag patríciusként nem támogatja Brutust, így Kr. e. 52-ben a pharsalosi csatában ellene száll hadba.
Javítás:
4. Laura pontifexként összeállítja a szenátus névjegyzékét, és származás szerinti osztályokba sorolja a római polgárokat.
Javítás:
5. Emese az adóbérlétekből meggazdagodó Maximus felesége, és az optimata párt lehangosabb tagja. A népgyűlések egyre jelentősebb befolyása ellen kíván fellépni.
Javítás:
6. Bence centurioként végigszolgált katonaidejét. Hazatérve Rómába mint libertinus földért áll sorba. Az Itáliában levő latifundiumokból szeretne részesedni.
Javítás:
7. Julcsi hajótulajdonos és kereskedő. Érdekeltségei vannak Egyiptomban, Kairó hatalmas kikötővárosában. Rabszolgaszállítmányok tartoznak a fő profiljába.
Javítás:
8. A Danubius folyó melletti barbár Moesia területén kap földet Réka férje. Termékeny, marcona vidék, mely a Kr. e. I. század végén szövetséges jogállást kap.
Javítás:
9. Ádám Korinthosz városának ostroma után kerül Rómába. Állami rabszolga lesz, és egy plebejus családhoz kerül tanítónak.
Javítás:
10. Ákos egy kézműves műhely tulajdonosaként Kr.e. 264-ben a Karthágó elleni háború ellen érvel az Aventinuson a felemelkedő új társadalmi réteg, a kliensek tagjaként.
Javítás:

A gyerekek ezeken a példákön többet gondolkodnak, és ezáltal többet megismernek, mint a hagyományos otthoni tanulás által. A példák érzéseket gerjesztenek, és az érzések megfigyelésére tanítanak. Etikai kérdéseket fognak feszegetni, a történetek vizsgáknak fognak bizonyulni önmaguk számára. Én ezt vélem az önmegismerés útjának – és mindezt a görög és római 14 éves gyerekekkel kezdjük. A későbbi szövegalkotó gyakorlatokra is felkészít, fokozatosan újabb gondolati struktúrák alakulnak, ahogy egyre komplexebb, életszerűbb, lüktetőbb történetekkel találkoznak. Ez egy kognitív fejlesztés. A történetekbe belemerülnek, beszélgetnek róla, viccelődnek, majd vitáznak. Mindezt követi majd a rendszerezés, a struktúraalakítás lépcsője, melyet a XIX. századi történelem feladatai mutatnak. Ide kell eljutni. Ez utóbbinál már az érettebb diák önmaga is a történelmi tér részévé válik – ő alakítja, ő ad neki értelmet. Egy komplexebb – és ennek érzete növeli a felelősségérzetét is – döntéshelyzet elé állítják őt az ismerethalmazok.

II.

A XIX. században a megismerő szellem is házasságot kötött a maga megértésének vágyával. Kapcsolatuk gyümölcséből született egy alternatíva, valamiféle válasz. A „félhomály”, mely homályosságában is termékeny: nem tudjuk megismerni önmagunkat a megértés történelmi receptjén keresztül, mivel a „romantikus” történelem mindig inspirációt, fantáziát szül, és nem olyan választ, amire vágyani vélünk. Az irodalom, az imagináció azt súgja a fülünkbe, hogy nem leszünk Napóleon attól, hogy felveszünk egy neki tulajdonított kalapot. Nem Napóleonnak kell lennünk, önmagunkat kell megismerni – a kalapon keresztül. Persze a képzelt Napóleonok „viszik előre a történelmet”, az idealizmus. Mindenki az élet komfortjára vágyik, de a „nyugati gondolkodás”: Proust magdalénáinak fogyasztása, a fogyasztók demokratizálódása, felülírja a régi receptet. A „romantikus” irodalom fedi fel a farsang útvesztőjét, magát a romantikát.⁷

A romantika a „web2” előtti legmélyebb görökség. Az „ezüstérmes”, mert a kibermédiával jelenleg több, más minőségű világokat élünk. A nyugati filozófia mellé létrehoztuk a mitológiát – Olümposszal, Alvilággal. A keresztény mennyország, az antikvitás reneszánsz luxusa, a felvilágosodás „józsansága”, a romantika „álarcosbálja” vizuálisan és verbálisan érzékelhető volt. Az „online” korában más a vizualitás és a verbalitás. Két világ közé szorulva az ember nem tévelyeg, hanem eltéved, és egész életében szorong. Gyerekként, majd felnőttként, és mintát ad szorongásból. És a történelem válasza „elmarad”. A homályos látóhatárba nem tud bevilágítani, nem tudja előcsalogatni a napfényt, melynek hőjétől a hajnali köd szép lassan felszállna. Tanáccsal szolgál, tanmeséket idéz – felelősen. Érzelmeket formál – természetéhez illően. Jóslatokba bocsátkozik – felelőtlenül, a jóslatokat megérteni véli – értelmetlenül, a megértésért rajong – érzelmetlenül. A XIX. század közepétől a nyugati gondolkodás démoszpolgára olyannyira megérteni akar, és megérteni vél, hogy a romantikus farsangban, a történelemben élő álarcost asszimilálja saját maszkja. A „*múlt eldöntötte sorsunkat és örökre kötelez*”.⁸ Üdvtörténet a történelmi tudat is, más minőségű (metafizikai és ismeretelméleti) predesztinációval.

Egy minden korábbinál informatívabb társadalomban az emberismeret tarthat nekünk tükröt. Ki kell tudni lépni önmagunkból, környezetünkéből, érdekeink és érdekességeink teréből egy nagyobb, átfogóbb univerzumba, ami nyugtatólag, a Széchenyi-féle „belső csend”-re apellálva súgja fülünkbe, hogy a megértésünk mindig határok között lebeg.⁹ *„Megismerési vágyunk már a történelmi feljegyzésekben is gyakran botlik a szándékok sűrű szövevényébe, amelyek a hagyomány látszatát öltik. Ezen kívül mi magunk sem tudjuk soha maradéktalanul függetleníteni magunkat saját korunk és személyiségünk szándékaitól. Ennek legegységesebb próbája: ahogy a történelem a mi századunk, azaz becses személyünk felé közeledik, mindent egyre „érdekesebbnek” találunk, holott voltaképp csak mi vagyunk „érdekeltebbek”. Ehhez járul még a jövő homályos volta [...]. Tekintetünkkel mégis állandóan ezt a homályt fürkészzük, belé vesznek a múlt szövevényes szálai, ami sejtésünk számára világos és evidens, bár a szálakat követni képtelenek vagyunk. [...] vissza kell térnünk egyéni és időleges aggodalmaink régióiból olyan terepre, ahol tekintetünket nem homályosítja el az önösség. Talán a nagyobb távoból végzett higgadtabb szemlélődés engedi majd felismerni e világi ténykedésünk valódi körülményeinek gyökereit.”*¹⁰ A megértést körülölelő határok tolódnak, de határok mindig vannak: hatnak. Az ez ellen való lázadás, az értelem lázadása szüli határainkkal szembeni vágyainkat. A határok megismerése még nem oltja ki az értelembe vetett hitet, de emócióink és vágyaink humanizálódnának, emberibbé, földszagúvá, elérhetőbbé válnának. Mindez az érzelmi életre helyezi a hangsúlyt.¹¹ Az érzelem és képzelet adja vissza az értelem emberének a kultúrát, a szimbólumokat teremtő kompetenciát.¹² Az

Szabó László: Szerepek és egyéb történetek
(Beleélés, képalkotás és érzelmi fejlesztés a történelemórán)

igazságosság és a szenvedély igényét, az „élet hevét”¹³. Az emlékezet az érzések végtelen tárháza. Amikor nyakon csípni kívánjuk az ezen érzések által alakított érzékenységet, megérteni igyekszünk, valamiféle útbaigazítást várunk tőle, netalántán ítéletet mondunk fölötte, akkor eluralkodik rajtunk: beszűkíti látóterünket, toposzokban – sémákban való gondolkodásra serkent: determinál. Árnyékunkká válik, amit nem tudunk magunk mögött hagyni. Rajongókat és nem szabad individuumokat formál. A megértés helyett a megismerésre, a beleélésre, a csodára helyezem a hangsúlyt. Arra a felismerésre, amit az ember érez, mikor tükröt kap a kezébe azáltal, hogy ablakot, ajtót talál arra a világra, mely megjelenik előtte. Betekint, belép ebbe a világba és rácsodálkozik. Saját bőrében kezdi érezni a XVII. század emberét, és tudatában saját korához-önmagához kerül közelebb a barokk segítségével.

A rajongást is tovább lehet gondolni, a történelem tanulmányozásából a történelmemet. Beleélés révén megtalálni a következő állomást: a XIX–XX. század megértésre vágyódásának szíréhangjától az árbochoz való kikötést, és *tovább* – önmagam megismerését. Ebben az esetben társ a történelem, nem úr és parancsoló. Ő van az emberért és nem az ember érette. A bilincsek ekkor már csak emlékek.¹⁴ A türelmetlenségüket, a „tantárgy” feleslegességének érzetét is elhessegetjük: ha megértik, hogy önmagukról van szó. És a tükörbe belenézni mindig hasznos és érdekes. Nem kizárólag magát a történelmet tartják érdekesnek, hanem a módszert, az intuíció fejlesztésének technikáját példákön, történeteken keresztül. A megismerő történelem nem áldozza fel a tartalmat a forma oltárán, sőt: az árnyalás minden bölcsélet alapja. De mivel a forma, a módszer innovatívnak hat, az újdonság erejével hat, kíváncsiak lesznek. Amennyire mély a megismerés természete, sok esetben olyan intenzív tempóban ismertet meg tárgyával. Gyorsabb – nem felületesebb! –, mint a megértés félig biflázó, félig fejlesztő metódusa. Rövidebb feladatokkal, intenzívebb energia-lekötésben, újszerűen hat. A mai gyerekek számára, akik türelmetlenebbek, kompatibilisebbek a beleélő-érzelmi fejlesztő történelmi példák. Az információdömping, a reflektálatlanság növekedésével a türelmetlenség túllép az örök „luxus és teher” kamasz kiváltságán. Ez pedig a XXI. század elején már nem egy életkori sajátosság, hanem egy generáció veleszületett adottsága.

Az emlékezetnek – úgy vélem – inkább illusztrálnia, nem predesztinálnia és köteleznie szükséges. Ha teljesen odaadjuk magunkat neki, akkor elveszítjük hangunkat, mi magunk csapjuk be XIX. századi tömlöcünk ajtaját, és egy idő után belefásulunk, hogy csak az ablakon keresztül nézünk ki a világba. Ami predesztinálja életünket: a rácsok és a falak. Sem vertikálisan, sem horizontálisan nem tudunk megismerni, csak a megértés szűkössége determinál.

Egy esztétizáló helyen, önmagunk megcsalásának folyamatos kísérletei által alakított érzékenységgel, de továbbgondolkodva azt kell kijelentenünk, hogy nekünk nem a történelem megőrzése, hanem továbbvitele a célunk. A gondolkodást, a gondolkodó-érző ember képeit, történeteit a középpontba állítva. Nem csak azt kell megérteni (rekonstruálni), hogy mi történt – a tényeket; hanem mindezek körülményeit megismerni, azt, hogy hogyan gondolkodtak és érezték az emberek. És mindezt a körülményeik, az érzéseik, az érzéseiket kiváltó helyzetekre adott válaszaik ismeretéből tudjuk leszűrni. Ez minden történelmi hely megismerésének origója. Történetekből és az azokból alakított (történelmi) képekből tevődik össze gondolkodásformánk.

Az online – offline kétarcúság nem segíti az asszociációs képesség gyakoroltatását. A generációk nem értik egymást. Az oktató-nevelő munkában vagy a felnőtt tanár szorítja ki a diákot vagy a diák a tanárt. Asszociáció, érzelmek szűkülnek, de a történelem iránti étvágy növekedése lázadás is a kétlakiság ellen. A fogódzó: az emlékezet. És a fragmentáció talán azért is jelenik meg, mert nem a körülmények: az ember környezetében való elmélyülés a nagy

Szabó László: Szerepek és egyéb történetek
(Beleélés, képalkotás és érzelmi fejlesztés a történelemórán)

többség igénye, hanem – az értelem túlon túl mélységei (lásd XX. század) után – az emberhez való mélyebb visszatérés. A történelem iránti érdeklődés az emberi érdeklődésről vall. A történelem trendje is pszichózist alakít ki. A mindennapok, a személyiségjegyek megjelenítését, a belső vívódások megjelenítését. Mesékkel találunk vissza a szimbólumteremtő képességhez, a kultúrához. A (történelmi) sorozatok természete is ilyen. Folyamatosan fenntartja az érdeklődést, rövid részekből áll, szövevényes, és az embert mutatja be a maga szociálpszichológiai és lélektani vonatkozásaiban. Ez nyújt menedéket az információ befolyásolásának viharában, ez az újabb belső szilencium. Az ember ki van éhezve az emberre, az emberi érzésekre, kapcsolatokra, kommunikációra. Az őszinte boldogságra, családra. Egy-egy sorozat rabjaként tudatosodik mindez. És a gyerekek nem fogyasztják, hanem falják a sorozatokat. Nekem pedig az emésztést kell segítenem. A gyerekek nem maradnak egyedül a világgal és saját kaotikus lelki világukkal, ha a hús-vér embert – érzésekkel, hibákkal – mutatjuk be. A gyerekek érteni fogják történelmi helyüket, a szerepelvárásokra reagálni tudnak, ha azt érzik, hogy nincsenek egyedül, nincsenek magukra hagyva. Az erények mellett döntéskényszerektől hemzseg a történelmi ember. Az ember számára a másik ember nyújt önvizsgálatot, és a jelen embere a múlt emberében nyer önismeretet. Embertársainkkal találunk magunkra.¹⁵

A beleélő történelem az élménybeliség, az élmény lehetősége: megélő, élményszerű és élményszerző történelem. Ahogy a virtualitás erősíti az elmagányosodást, és a tudattalan egyre inkább előtérbe kerül, úgy nyerhetünk tantárgy-harmonizációval: egy önmagára ismerő, divergens gondolkodású, kreatív helyzetfelismerő és cselekvő, helyét elfogadó (megtaláló) személyiséget. Egy közös, nagy, humán tantárgy: lényegre törően, különböző tudáselemeket magába integráltan, embercentrikusan, önismereti jelleggel, ezek az én történeteim; ez az én történetem; ez az én történelmem. Ezek a történetek, melyek velünk (is) történnek, a fejlesztés szempontjából lehetnek: ismeretközlő, determináló, harmonizáló, átfedő, attitűdalakító, árnyaló, jelenközpontú – előremutató történetek. És mind életszerű, az életből merítő. És mindezek együttese is: egy-egy történet több képességet is fejleszthet. Se szeri, se száma a lehetséges változatoknak. Egy tematikához igazodva, akkurátusan végighaladni a témákon, sok történetecske keretében. A képességeket és mindezek vegyületeit fejlesztve folyamatosan kell haladni nehézségi fokokon, feladattípusokon keresztül. Végig szem előtt tartva a kerettantervi és az érettségi követelményeket. Ennek megfelelően külön közép- és emelt szintű feladatokkal segíteni a diákokat, melyek a kíváncsiságot felkeltik, az érdeklődést fenntartják; és segítik a tankönyv és az órai munka értelmezését, feldolgozását.

Minden témakör kapcsán fektessük le az alapelveket, az elsajátítandó ismereteket (tantervi és érettségi követelményeknek megfelelően), a fejlesztendő kompetenciákat, attitűdöket! Miután ez megtörtént, következhetnek témákra/leckékre lebontva a példamondatok, a történetek. Az egyszerűbb ismeretközlő és választó jellegűektől az egyre komplexebb attitűdalakító-árnyaló vagy harmonizáló-átfedő helyettesítésekig.

Álljon itt néhány történet a XIX. századi Magyarországból. A témakör: Magyarország története 1849–1890. (Túlon túl nagy hangsúlyt fektetek a század második felének történetére, ezért igyekszem kettévenni és nem 1914-ig egy nagyobb témazáró dolgozat keretében ellenőrizni és értékelni.) Mik a korszak általános ismérvei, és hol a helye a középiskolai történelemtanításban? Milyen attitűdöket, ismereteket és képességeket fejlesztek a beleélő történeteimmel? Valójában az összes „történelmi” korról a következőkben megfogalmazott ismereteket igyekszem előcsalogatni az életkor, a pszichés és a fiziológiai helyzet, az érettség, az iskolai környezet szempontjainak figyelembevételével. Miután 11. évfolyamos gyerekekről van szó, már bátran lehetséges a helyettesítő-beíró jellegű történettípusokkal operálnunk.

Szabó László: Szerepek és egyéb történetek
(Beleélés, képalkotás és érzelmi fejlesztés a történelemórán)

Ezek a történetek már bonyolultabbak, sokrétűbbek, mint a római koriak. A javítással a gyerekek mélyebb öntanítással foglalkoznak, miközben jelentősen belemerülnek a kortörténetekbe (a javítani való elemeket dőlt betűvel, a helyes ismereteket zárójelben hozom). A kulcskompetenciák (tájékozódás térben-időben, szaknyelv, információk nyerése szövegből) mellett a témák tökéletesen megfelelnek az „eseményeket alakító tényezők feltárása” kompetenciacsoport fejlesztésére. A történelmi folyamatok mögöttes mozgatórugóinak a feltérképezésére, az ember feltérképezésére. A korszak a XX. század előtörténete, ahol a magyar polgárosodás jellemző jegyeinek bemutatása zajlik. Trianon előzményei kapcsán megkerülhetetlen a dualizmus minél mélyebb megismerése, és a vész-korszakról még nem is beszéltünk, nem beszéltünk arról a hallgatólagos társadalmi megegyezésről, mely felborul 1914 után.

Szoktam emlegetni a gyerekeknek a kiegyezést követő tanóra után, hogy most fogunk elkezdni ismerkedni a XX. századdal. Egy antinómiákkal teletűzdelt „fénykor” a dualizmus és annak első szakasza, a korfordulóig (1890) tartó. Előzményeivel (1849–1865), megalapozásával (1865–1875) és konszolidációjával (1875–1890), vagyis a polgári magyar állam, gazdaság és társadalom kiépülésével. Szociálpszichológiai és lélektani momentumok megérzését igyekszem már itt fejleszteni az arra már élettanilag és életkorilag is érett csoport számára. A bécsi udvar és a magyar nemesség tárgyalássorozata mögötti társadalmi folyamatot és a szimbólumpolitika gyakorlati valósággá válását ismerik meg a diákok. Az Osztrák-Magyar Monarchia Közép-Európa történetének egy nagyon masszív identitásalakító és emlékezetformáló helye (volt). Egy pókerjátszmaszerű közeledést mutat a gyerekeknek, amikor a „látszólag '48-as” Deákot 1861 után a „látszólag '67-es” Deák felé kalauzol, a háttérben Kossuthal. A diákok a politika természetének megismerése szempontjából a legfontosabb attitűdök kialakításának lesznek a tanúi: az árnyalt gondolkodásnak és az imagináció képességének.

1. Teleki László öngyilkos lett
„Botond *Tisza Kálmán* írnokaként és titkáráként dolgozott az országgyűlés idején. A *Felirati Párt* prominensebb képviselői hamar befogadták maguk közé, miután tudomást szereztek nagyapja nemzetőrtiszti múltja felől. Titkári teendőit nem sokáig végezhette, hiszen 1871-ben a politikus öngyilkos lett”.
(Teleki László; Határozati Párt; 1861)
2. Megjelenik Kossuth konföderációs terve
„Az olasz újságíró, aki kiszivárogtatta *Görgei Artúr tiszai alkotmánytervét*, egy magyar *migráns* barátja hűgába, Lucába szerelmes, aki a hír hallatára bizakodó lett az osztrák-magyar közeledés *sikerességében*. Odahaza Magyarországon, ennek ellenére, egyre többen lettek a *szerb*-magyar megegyezés hívei”.
(Kossuth Lajos dunai konföderációs tervét; emigráns; sikertelenségében; osztrák)
3. Munkácsy elismerései
„Botond a „*Moszkvai Szalon*” értékelő bizottságának tagja. 1870-ben *ezüstéremmel* jutalmazza *Benczúr Gyula alaktanilag* is nagy hatású képét: a „Siralomház”-at. A kép a *bakonyi rablóromantikát* és az 1848-as legendáriumot is megjeleníti. Ekkoriban kezdődik az orosz-francia háború, ahol III. Napóleon győz. A későbbiekben Botond, barátjának – a francia hadsereg tűzértisztjének – Zéténynek és Lucának – a „Szalon” főkurátora feleségének – társaságában, Bismarck *Oroszországában* találkozik a festő több képével, akinek a *Német Császárság* uralkodója, Ferenc Károly nemességet adományoz”.

Szabó László: Szerepek és egyéb történetek
(Beleélés, képalkotás és érzelmi fejlesztés a történelemórán)

(Párizsi Szalon; aranyérem; Munkácsy Mihály; lélektanilag; alföldi betyár; porosz; Németországban; Osztrák - Magyar Monarchia; Ferenc József)

4. Az asztalos titkosrendőr

„Nándor pesti asztalosmester. Jól menő vállalkozást működtet az 1750-es években. Műhelyében – és egyben üzletében – több ízben találkozik Deák Ferencsel, aki a kedvelt pipaszárai faragásához kér tőle tanácsot és egy kis alapanyagot. Néhanapján a *berlini* udvarral fennállott *szívélyes* politikai viszonyról is beszélgetnek. Miután Deák előtt ismert volt Nándor német származása – és unokahúgának, Flóranak a viszonya a rejtélyes katonatiszttel, aki a Hofburgba is bejáratos volt –, nem egy ízben jelentette ki előtte, hogy az *aktív* rezisztenciát előbb-utóbb fel kell adni. Miután – a külföldön csak „szép akasztott”-nak nevezett – *Apponyi György* is csatlakozott a *vendéglői* politikai körhöz, Nándor a fiatal gróftól több ízben látta tekintélyes, közvélemény-formáló pesti személyekkel találkozni, ugyanis Nándor a *Vámügyi Hivatalban* dolgozott. Furcsállotta és egyből jelentette is a találkozót, hiszen a gróf a háború alatt szimpatizált *Széchenyivel*, és katonaként is szolgált. A *Vámügyi Hivatal* egyik szobájában Nándor munkatársa meg is említette, hogy a gróf egy – eddig még ismeretlen – barátja, tegnapi este borosan, a *Savoyai-dinasztia*-ellenes nótákat kurjongatott”.

(1850; bécsi; feszült; passzív; Andrássy Gyula; szállodai; Titkosrendőrség; Kossuthal; Habsburg-dinasztia)

5. Dzsentriesedés

„András Kossuth egyik adjutánsának unokatestvére volt 1849-ben. A háború alatt a Miskolc környéki, *egyedüli* használatban levő földjeivel kapcsolatban összekülönbözött volt *parasztjaival*. A kármentesítést *egy összegben* kapta meg, családjának anyagi helyzete folyamatosan romlott. Az 1870-es években nem vették fel a nagyobbik fiát a városi hivatalba, a *tartományrendszert* eltörölték, és a volt *főispán* – kivel András jó viszonyban volt gyerekkora óta – visszahúzódott szegényes birtokára. András korábbi *közpolgári* helyzete fokozatosan *javult*. Nem volt ritka az ismeretségében, hogy többen teljesen *meggazdagodtak*”.

(közös; jobbágyaival; részletekben; 1850-es; vármegyerendszert; alispán; romlott; elszegényedtek)

6. Testvérek és politika

„Botond fiatal községi tanárjelölt volt, amikor a budai Várban *menyegzőt* tartottak 1867-ben. Rajongott a *Milánóban* élő Kossuthért, és nem szívelte a Mátyás-templomban parádézó uralkodót. Tisztelte Deákot, és ezért *kritikátlanul* fogadja a *Pandora*-levélben írottakat. Az adott helyzetben – az egységes *Lengyelország* alakulásának idején – az országgyűlés munkáját kompromisszumnak tartja. Öccse, Bulcsú viszont, *ellentétben* Kossuthal, a dinasztia birodalmát és az egész *földkérdés* polgárháborús tragikumát a jövő eltorlaszolójának tekinti. A császári család egyetlen tagját: egy nőt tisztel. Az uralkodó *édesanyját*: Erzsébetet”.

(koronázás, Torinóban; kritikával; Cassandra; Németország; egyezve; nemzetiségi kérdés; feleségét)

7. Tőke és nemzetiség

„Gábor 1872-ben tér haza az Egyesült Államokból, ahol először kávépörköléssel foglalkozott, majd a középnyugati vidéken *hídépítkezéseknél* dolgozott. Kis tőkéjével egy kisebb cég alapításába fog *Budapesten*, bekapcsolódik az indulóban lévő *margitszigeti* gépgyártásba. Még a háború előtt – kisgyerekként – családja, Liptó

Szabó László: Szerepek és egyéb történetek
(Beleélés, képalkotás és érzelmi fejlesztés a történelemórán)

vármegyéből vándorol ki Amerikába. A *román* nyelvet nagyon rosszul beszéli, és még rosszabbul érti. Miután visszatér nagyapja szülőfalujába, értetlenül áll a hazai politikai viszonyok előtt. Apai nagybátyjától és unokatestvéreitől tájékozik. Jelentős pénzbeli adományokkal segíti meg a község *hivatalát*, hogy a gyerekek anyanyelvüket használják ott; és *pénzváltót* alapít. Mindezeket ugyanis az *1858-as, Eötvös Loránd* által fémjelzett törvény engedélyezte”.

(vasútépítkezéseknél; vállalat; Pesten; csepeli; szlovák; iskoláját; takarékpénztárát; 1868-as; Eötvös József)

8. Okkupálandó tartomány

„Miután Zétény a katonai alapkiképzését megkapta, *1877* őszén sebtében a *23. gyalogezredbe* sorozták. Alakulatát *Macedóniába* viszik a *Szófia* környékén állást foglaló ezred megsegítése végett. A célhely felé való kijutás alatt több ízben szerb és *görög* gerillacsapatokkal csapnak össze. Az *annexió* komoly feladatot ró az ezredre, akiknek a terület *törvényhozásának* megszervezése is a feladatkörükbe tartozik”.

(1878; Bosznia - Hercegovinába; Szarajevó; okkupáció; közigazgatásának)

9. Szocialista sajtó

„Gábor *1885*-ben több ízben Németországban jár tanulmányúton. Gépészmérnöki ismeretei bővítése végett Münchenben és Stuttgartban *paraszttüntetésekkel* szembesül. A *kisvárosi* proletariátus az általános *földhasználati* jogot és *járadékai* rendezését követeli. Egyes *konzervatív regényírók* cikkei feltüzelik a tömeget”.

(munkás; nagyvárosi; szavazati; munkabér; szocialista; újságírók)

10. Közeli polgárosodás

„Luca nagyapja szájtátva figyelte *autója* tetejéről, amint *1887*-ben az alföldi városkában is építeni kezdték a *rádiószolgáltatást*, és a *körüggyvédi* ellátást. A környező tanyák *távíró*-szolgáltatása révén az ottani levelek gyűjtése is elkezdődött. A korábbi *szász* szabad kerületeket *kivették* a megyerendszerből, így Karcag városát is, ahol a *legkevesebb* egyenes adót fizető polgár került be a helyi politika vezetésébe. A miniszterelnök, *Ugron Gábor* közigazgatási államtitkára jelent meg a város új szolgáltató helyeinek átadására rendezett ünnepségen”.

(lovaskocsija; telefon; körorvosi; posta; kun; beolvasztották; legtöbb; Tisza Kálmán)

11. Távol szeretteinktől

„A Körösök vidékén Józsi az egyik fő toborzója azoknak a *summásoknak*, akik a *HÉV* nyugati szárnyvonal leágazásainak kiépítését megindító földmunkákat végzik. A szentesi típusú talicskákba egy csákányt, egy lapátot és egy *gereblyét* visznek magukkal. Botondnak *bizonytalan* jövedelme van a munkálatok alatt több mint egy évtizedig. Az év *kis* részét tölti családjától távol, és néha levelet ír feleségének. A *tábornoknak* nevezett kormányfő lemondásának évében, *1880*-ban a *nyugati* ország részben kap munkát, közelebb falujához”.

(kubikosoknak; MÁV; ásó; biztos; nagy; generálisnak; 1890; keleti)

12. Nemkívánatos társaság

„A jómódú, *kispolgári* családból származó János *1884*-ben iratkozott be az Orvostudományi Egyetemre. Abban az évben, amikor anyai nagybátyját az uralkodó bárói címmel jutalmazta; édesapja pedig a helyi *Függetlenségi Párt* támogatásával Budaörsön a legmodernebb technikájú lepárlókat vásárolta meg a *textilgyárak* számára. János hamar összeismerkedett a szomszédos egyetem első éves hallgatóival is. Kedvét lelta a nagy hangú, duhaj *teológia* hallgatók bámulásában. A

Szabó László: Szerepek és egyéb történetek
(Beleélés, képalkotás és érzelmi fejlesztés a történelemórán)

jórészt alföldi, *merkantil* környezetből érkező fiúk – akik fenemód büszkén hangoztatták kiváltságos származásukat – egy nap több *katolikus* felekezetű családból származó diákot inzultáltak, gyűlölködő hangon és uszító kifejezésekkel becsmélve és támadva őket. Az eset után János egyre kevésbé figyelte a dzsentri fiúkat, félt tőlük, rokonszenve a megfigyelték szenvedélyes öntudata iránt – amiről úgy gondolta, hogy belőle hiányzik – alábbhagyott. Innentől fogva egyre mélyebben kezdett kutakodni családja *jövője* felől, és keresni az *integritását*”.

(nagypolgári; Szabadelvű Párt; szeszgyár-cukorgyár; joghallgató; agrár-agrárius; izraelita; múltja; identitását)

13. A történelem sodrában

„Fanni nagypapája a vasárnapi ebédek után előszeretettel énekelt *Görgei*-nótákat, miközben válogatott szidalmakkal ostorozta a miniszterelnök és *országgyűlésének* tagjait. 1869-ben, halálának hírekor tudott csak „megbocsátani” a nemzetiségekkel „lepaktáló” belügyminiszternek – a család ugyanis erdélyi származású, és a nagypapa *Klapka* alatt szolgált a háborúban. A megbocsátás a kormányfő közös *külügyminiszterré* avanszálásának évében történt. Az öreg pápaszemes rosszul olvasott, de a *kormányparti* napisajtót mindig végigszemezte, majd elégedetten szunyókált el kedvenc karosszékében. Ahogy Fanni mesélte: örült neki, hogy *Teleki* „szegedi pontjainak” szögre akasztását nem kellett itthon megérnie. A *berlini bank* összeomlása utáni évben, 1874-ben költözött ki Olaszországba”.

(Kossuth; kormányának; 1871; Bem; külügyminiszterré; ellenzéki; Tisza Kálmán; bihari; bécsi tőzsde)

Nagyobb ívű, komplexebb látásmódhoz a beleélő történetekkel való fejlesztésen keresztül visz az út. A gyors probléma-felismerés és a kreatív problémamegoldás ezzel a módszerrel is gyakoroltatható. Az ember közelhozása a történelmi távlatok terhe nélkül, a 2017-ben bevezetésre kerülő új érettségi egy biztos talpzata lehet. Azoknak a feladattípusoknak szolgálhat gyakorlati terepül, ahol komplex, korszakokon átívelő „esszéket” kell írniuk a gyerekeknek. Korszakokon átívelő! Ahhoz, hogy az erre a nagyon fontos feladattípusra való felkészülés valóban kompetenciafejlesztéssel társuljon: az emberről mesélő kis történetek korszakokon átívelő belső képeire van szükség!

A tantárgyi kapcsolatokkal a tantárgyi harmonizációnak is hatalmas tere nyílik vele. Irodalom, zene, képzőművészet, filozófiatörténet, földrajz – mind elrejtethető benne. Átfedhető az egyetemes és a magyar történelem. Ez megint csak újabb kognitív struktúrákat jelent. Az árnyalt gondolkodásmód, a kívánt attitűd kialakításának lehetősége ugyancsak itt rejtőzik. És mindezeket életszerűen, a lüktető környezet és az élő-érző ember szemszögéből vizsgáljuk. Úgy gondolom, hogy ezeknek a kis történeteknek komoly szerepe lehet a nagyobb terjedelmű prózai munkákkal szemben. Ezek a gyerekek türelmetlenek, koncentrációs képességük olyannyira más, mint az előző generációké, hogy kisebb terjedelemmel lehet csak operálni. A nagy történelmi tablók a kis történetekben folytatódhatnak. És az ezekhez hasonló több száz történet, egy tematikába ágyazottan – úgy vélem – hatékonyan segíti az ember, a történelmi hely és önmagunk megismerését.

A római *Martialis* a tanítót „*az éj álomrabló csendháborítójának nevezi*”.¹⁶ Az én háborgásom – és úgy vélem, minden pedagógus háborgása – a „csendért zajong”. Így zajongtam én is – nagy derűtséget és egy kis feloldódást okozva – a római dolgozatban: „A tanár urat Kr. e. 102-ben besorozzák a XIII. légióba, és a teutonok ellen *Dél-Itáliában* állomásoztatják. Leszereléséig, Kr. e. 86-ig *Julius Caesar* katonája”.

ABSTRACT

Szabó, László

Roles and Other Stories

(Immersion, imagining and emotional development in the history lesson)

This essay was written with the aim of contributing to the modernization of secondary school history teaching with conclusions that have generated controversy. It attempts to draw the person of the past closer using the tools of imagination and mental visualization. The outlined practice not only develops skills, it also develops intuition, which is considered to be in short supply. All of this is necessary for the practice of self-awareness and finding task-awareness, which is the hallmark of being a good citizen. The paper outlines both 21st century opportunities and difficulties.

JEGYZETEK

¹ ALEXANDER Bernát (1913): *Merre megyünk? Magyar Figyelő*. III. 421.

² Ld. LUKACS, John (2005): *Egy nagy korszak végén*. Európa Kiadó, Budapest, 60-61.

³ Hayden White mondja mindezt, egy vele készített interjúban 2004-ben. Közli GYURGYÁK János – KISANTAL Tamás (2006, szerk.): *Történetelmélet II*. Osiris Kiadó, Budapest, 1008.

⁴ GYURGYÁK – KISANTAL (2006) 1009.

⁵ TOCQUEVILLE, Alexis de (1983): *A demokrácia Amerikában*. Gondolat Kiadó, Budapest, 249.

⁶ „A görögök fokozatosan megtanulták szervezni a káoszt [...] s látszatszükségeiket hagyták elhalni. Így vették ismét birtokba önmagukat [...]”. (NIETZSCHE, Friedrich /1989/: *A történelem hasznáról és káráról*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 98.)

⁷ „A romantika [...] egy emelettel mélyebben vetette meg a költészet alapját, mint ahol addig volt. Abban a rétegben, ahol a mondák, legendák és idegbetegségek születnek, a termékeny félhomályban, ahol az emberi megismerés ősi szimbólumai laknak. Az ember ezeket a szimbólumokat zsenijével felhossa néha a tudat napvilágára: a mítoszteremtő korokban így keletkeztek az emberiség ősi bölcsességét őrző történetek. A tudatosság korában ez a fajta megismerés már nem tud beleilleszkedni a megismerés egészébe, amely a racionális gondolat számára van lefoglalva – a zseniális ember megismeréséből nem lesz tudomány, csak költészet, a fantázia felelőtlen játéka”. (SZERB Antal /1991/: *Magyar irodalomtörténet*. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 284.)

⁸ BABITS Mihály (1979): *Az európai irodalom története*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 416.

⁹ A „Hitel” egyik előzetes címvariánsa volt „A belső csend alapjai”.

¹⁰ Jacob Burckhardt „Elmélkedéseiből” idéz GYURGYÁK – KISANTAL (2006) 1057.

¹¹ „Csak a tiszta történelmi tudat képes valóban minden pillanatban újból kétségbe vonni a világot, mert csak a történelem közvetít valóban humanizáló hatással a között, ami van, s a között, amiről az emberek azt gondolják, hogy lennie kellene. Ám a történelem csak akkor alkalmas az emberi tapasztalat humanizálására, ha érzékeny marad a gondolkodás és a cselekvés tágabb világára, amelyből kiindul, s amelyhez visszatér” – olvashatjuk White-tól. (Idézi: GYURGYÁK – KISANTAL /2006/ 851.)

¹² „A civilizáció nem tévesztendő össze a lélek szimbólumteremtő munkájával”. (KODOLÁNYI János /2003/: *Zárt tárgyalás*. Szent István Társulat, Budapest, 123.)

¹³ A történésznek „... írásával át kell adnia a lángot, az élet hevét, vissza kell állítania magát az életet. [...] Feladatát annál jobban végzi, minél érzékenyebb. Érzelmein uralkodnia kell, de nem kell őket elfojtania, és feladatát jobban

Szabó László: Szerepek és egyéb történetek
(Beleélés, képalkotás és érzelmi fejlesztés a történelemórán)

teljesíti, ha hagyja, hogy az érzelmek néhol kicsit magukkal ragadják". Georges Duby „Folytonos történelem” c. munkájából idéz: GYURGYÁK – KISANTAL (2006) 1188.

¹⁴ „Az ezeréves múlt, ezeréves bilincs minden lépésünkénél csörömpöl”. (MÓRICZ Zsigmond /2001/: *Kivilágos kivirradtig*. Püski Kiadó, Budapest, 66.)

¹⁵ „A múlttal való kapcsolat tehát az általános humánumon indul meg [...]. Igaza van tehát Herbartnak: eredetileg a tanulóban mindenekelőtt egy szimpatetikus (általában emberek iránti) érdeklődés van meg”. (DÉKÁNY István /1936/: *A történelmi kultúra útja*. Országos Középiskolai Tanáregyesület, Budapest, 35.)

¹⁶ Idézi: PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András (1998): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 68.