

Törismeret II. rész

(Személyiségtréning történelemórán)

VITAIRAT ÉS HOZZÁSZÓLÁS A „TANANYAG KORSZERŰSÍTÉSE” TÉMÁJÁHOZ

3. fejezet

A történelmi tudat (önismeret) jelen időben (Kihívások az önmagukat kereső generációk előtt)

3.1. A lebilincselő iskola

Az intenzivításában és mélységében mediatizált, a fogyasztásban és innovációban üdvözülni igyekvő környezetben a diszkontinuitás és az ennek aládolgozó misztifikáció más, mint a romantika vagy a reneszánsz eszméje. A fragmentálódás lehetősége nagyobb mértékben adott azért, hogy az erre való igény mézesmadzagja növekszik a gyerek előtt. A problémát, a kihívást én nem az édességben vélem látni, hanem birtoklásának kritikátlan vágyában. A folytonos újdonság rögeszmévé válik, önmaga feladásává, az önismereti igény lassú elpárolgásává. Önmaga kiteljesítésének igénye, feladatának és helyének megtalálása felemás lesz. Csak gondolati konstrukciókra lesz hajlandó, körülményei alakítására nem. A gyereket gondolkodó-cselekvő és szabad személyiségnek kívánom látni, ezért ébresztgetni igyekszem benne az emberit.

Nem egy (1) valóság, számszerűleg sem egy (1) tér-idő vesz minket körül. Egy tizen-négy éves diák elé – saját érdeklődési köréből kitekintve – egy átláthatatlan környezet tárul. Sok esetben a szülők már nem képesek koherens és agilis válaszokat adni. A tudás, ami a „történelmi helyérzék”¹ ismeretéhez kell, egyre kevésbé működik mind a hagyományos 17–19. századi tudományos-fogalmi módszer segítségével, mind a 20. századi technikai innovációval. A kreatív gondolkodást, a technológiai előrelépést a fantázia, a képzelet szüli. Ugyanakkor a ráció megannyi ismeretével pakoljuk meg a gyerekeket, és vágyainkkal. „*Nincs ember nagyravágyás, vagy szerényebb névvel nevezve hiúság nélkül, és azon mértékben, melyben magunk fényes terveinkkel felhagyunk, követelőbbek leszünk gyermekeinkre nézve s még igen kicsi gyermek voltál, mikor benned már igen nagy embert akartam látni.*”²

Vigyázva, óvatosan kell a ráció terhével közeledni a gyerekhez. Adva van a kamasz saját érdeklődése, a szülői elvárások, a kortárs környezet, a tudományos-innovatív világ lehetősége. Dewey írja évtizedekkel előbből: „*A mai élet annyira összetett, hogy a gyermek nem kerülhet vele kapcsolatba anélkül, hogy ne zavarodna össze.*”³ Mindez a modernitás velejárója, a felfuttatott haladáseszmé hozadéka. Minden kaotizmus a természetes inger- és fájdalomküszöb iskolájának növendéke, amely bizony növekedik. A 15. századi gyerekek is kaotikus volt a 15. századi környezet, de akkor a felnőttek nem tévelyedtek tömegesen. Amikor a gyerek mentális, pszichés megismerése megindul, mint jelzőfény mutatja, hogy mindez a szülők tévelygésének oka, akik mind gyakrabban veszítik el, vagy nem találják meg önmagukat, és mindinkább keresni kezdik gyerekeiket.

Egész generációk összezavarodnak. A gyermeki környezetek káosza önmaga káoszában folytatódik, elmagányosodik, passzivitásba vonul. Önmagunk vagyunk önmagunk

útvesztője – kiváltképpen most, a „régí igazságok” és határok elmosódásával. A gyerek saját reakcióival, ingereivel, az ún. lázadásával vagy nem tud mit kezdeni, vagy ami rosszabb: nem is lázad. A szabadságharcok dogmákban, toposzokban rohamoznak minket, és az állandó kételyekben. Ezek érlelik az önmegvalósítást. A tehetség az önmegvalósító akarat, ami „későn” érésel is párosul, és abban realizálódik. Ugyanakkor a tehetség téved is el a legkönnyebben! A középiskola az ön(meg)mutatás és/vagy képmutatás útjára lépő egyéniség helye és ideje is. Az állandóan változó trendek és divatok búvóhelyet és álarcot nyújtó világában küzdelmes a tükörbe is belenéző, önkereső gyerek felfedezése-felfedeztetése. Egy esszenciális sűrűsödés a középiskola, ahol a történelem tantárgy az élet, az „igazság” ambivalenciáinak, cezuráinak és paradoxonjainak nagy példatára – majd életfilozófia, melyet az ember teremtett magának, hogy mint örök kamasz: lázadni, megújulni, haladni (vélni) tudjon. Nincs ugyanis kész ember, kész személyiség, pláne kamasz- és ifjúkorban. Szerepkényszer van, ahol nincs tükör, nincs önmagával önmagában, lelki egysége hiányt szenved: tévelyeg. Valószínűsíthetően ugyanúgy, mint szülei. Akik szeretetből ráerőszakolták önmaguk erőszakát. Az esszenciának idő kell, és segítség, hogy az élet izesítője az árnyaló-cizelláló akarat és a kíváncsi megismerés legyen. A rengeteg örökség és útravaló – legyen az szociális, pszichés – akkor fejt ki jellemnevelő, személyiségefajlesztő hatását, ha mindvégig szem előtt tartjuk – emlékszünk rájuk: mert emlékezni akarunk.

Az autonóm személyiség lényegi momentuma: választó akarata; szabadon választó akarata; értékítéletein nyugvó szabadon választó akarata. Értékítéleteit akkor tudja meghozni biztonsággal, ha tisztában van önmagával, örökségével, adottságaival, sajátosságaival. Gondolatok és körülmények választásának kettőssége között nyilatkoztatik ki a „philoszophosz” görögség, az antik örökség. A formaadás, a gondolat integrálása és valamihez rendelése. A reláción dől el a hivatásérzet, ahol kiteljesedhet az individuum felelősséggel párosulva.

A megértő gondolkodás a vágyainak rabja. A gondolataikat igazítják helyzeteikhez, így születnek a koreshmék – és gyűri le az ember története az embert. És a kreatív problémamegoldó képességben, legalábbis ami a PISA-jelentéseket illeti: rosszul állunk.⁴

Az érdeklődés állandó fenntartása a gyerekekben nem kizárólag a tanár, nem a szülő, inkább környezete és önmaga segítségével valósítható meg. A történelemtanításnak a nagyon sokszor és sokféle módon megfogalmazott céljai közül engedessék meg kiemelni az alázatra, az empátiára és az eszmeválasztás kristályosítására törekvő igyekezetre nevelést. A cselekvő embert az alázatos és empatikus választónak kell megelőznie. Amennyiben a választási relációban a gondolat erős pozíciókkal rendelkezik, megtörténhet a megvalósítható cselekvés fejlesztése. Az intuíciónak, a beleélésnek, a belső képalkotásnak közvetíteni kell, és a cselekedet érvényre jutását kell szolgálnia. Az „énközpontú” kamasz számára a jelenközpontú történelemtanítás a kiindulópont, hogy önmagával és környezetével valamennyire tisztába jöjjön.⁵ Választásai révén a körülményeihez alkalmazkodik éppen azért, mert gyerek. A reláció megfordítása a kreatív megismerés révén az alkalmazkodó környezetorientációból, az én- és jelenközpontúságból kell, hogy kiinduljon. A rejtőzködő emberideált lassan, türelemmel kell kibontani, vigyázni, nehogy bujdosásra kárhoytassuk. A bujdosónak rossz a közérzete, a kicsalogatott remete ugyanakkor kezeli közérzetét. „Minden ember énjében hordozza saját művelődésének, nevelődésének céljait, mindenkiben ott rejtőzik egy emberideál, aminek szabad és természetes megvalósítására törekszik ifjúkorától kezdődően. A gyermek nem a jelen, hanem a jövő számára nevelődik ezen saját lényében szunnyadó ideál által.”⁶ Jean Paul olvasása Desmoulins, Robespierre és Bonaparte világából is megmutat valamit: a francia forradalom szellemisége az emberideál megvalósításának igényéből is indult.

*

A gyerek érzelmi életére nem apellálni kell, hanem fejleszteni, hogy az eszmeválasztást egyszerűsítsük. Intuíciófejlesztés útján juthatunk a hideg tények igazságosságának megismeréséhez. Milyen világokban élnek? Lehet egyáltalán ezek ismerete nélkül nevelni? Tudok-e én sikeres lenni pedagógiai munkámban a *300* című film ismerete és egy kialakult replikája nélkül, mellyel bekéredzkedek a gyerek világába, hogy együtt gondolkodjunk – a görög–perzsa háborúkról?

Mentor Télemakhosztól is tanul, az együttgondolkodás együtt-tanulásban realizálódik.⁷ És nemcsak a digitális kompetenciáról van szó. Emberismeretet ugyanúgy közvetít a diák mifelénk, olyan ismeretet, melyet az ő kreatív, türelmetlen idegrendszere párol le. Mindez nélkül nem sejthető meg a diák-érdeklődés misztikuma és fejlesztendő kompetenciáinak sora. A vonzalomban mutatkozik meg az elevenség, és az ehhez való viszonyulásban mutatkozik meg a pedagógiai felelősség. Az eleven erő és a képzelet az „isteni szikra”, a „bilincsnélküliség”. A felvilágosító ráció gyorsan lelohaszthatja ezt az elevenséget. Akit idejekorán lebilincselünk, azt további inspirációjától, az önmegvalósítástól távolítjuk el.

3.2. Identitáskényszer – identitásképzet

Mi jellemzi az identifikáció folyamatát, milyen ma az identitás? A társadalmi-rendi, a felekezeti, a nemzeti-nemzetiségi hovatartozás eltűnt?

A digitális eszközök használata nő, birtoklásuk már szükségszerű. Hiányérzetet alakít ki, az „okostelefon”: drog. A fikció és a valóságos megkülönböztetésének igénye mindig is kihívást jelentett, de ilyen – mennyiségi és minőségi – intenzitásban növekvő technikai eszközállomány, és ezen eszközök birtoklásának fanatizmusa nem jellemezte egy technikatörténeti korszak emberét sem. A tudomány és a technika – gondoljunk például a mechanika vagy az optika történetére – felülről szerveződött, nem a tömegek játszótereként indult pályafutásuk. A demokratizálódás hozta létre a mai technológiát. A fikció és a valóságos megkülönböztetésének igénye is demokratizálódott. A virtuális skizofréniás állapot komoly kihívás, ugyanakkor a csoportképződés alapja is a kétlaki szerepjátszás. Az új közösség a játéknak mint közös élménynek a közössége. Az információdszungek és a technikai forradalom álomkergetése identitásvesztést eredményez. A 19–20. század eszméinek üresedése, állagörző szerepkörre való redukálódása az egyedüliséget, az identitását kereső magányosságot előlegezi meg.⁸ Az egyén még azelőtt atomizálódik, mielőtt személyiséggé válna. A média lassan csöpögteti fogyasztói szájába az „újabb termék” nektárját. Megkívántatja vele, reklámozza. Az ember mindig kíván valamit – most kívántatják, hogy kívánjon. Önmagát felejtse el, ne ismerje meg, lépjen ki önmagából, érzékeléséből. Így demokratizálódik a depresszió és a skizofrénia. A magányosság érzete egyre szélesebb spektrumon jelentkezik, és a személyiségalakulást zsarolja. „*A globális faluba költözőt (...) ugyanaz az arctalan tömeg várja, amellyel az iparosodás korának nagyvárosba költöző embere találkozott.*”⁹ A költözés mindig valaminek a feladásával jár, vagy az emlékek erősödnek, vagy az újdonságok hatására korrodálódnak. Az atomizáció, az egyéniségvesztő konfekció tökéletesen példázza a történelem diszkontinuitását.

Klebensberg neonacionalizmusa nem egyszerűen művelődési-műveltségi viszonyainkat kívánta emelni, kitörési pontot keresni az elszigeteltségből, kultúrfölényre apellálni a fölény kialakítása jogán, nem – életformát akart. „*Nagyon nehéz lesz a magyar iskola helyzete a magyar család erkölcsi reformja nélkül. (...) Három nagy probléma tolódik itt össze. A magyar iskola, a magyar család és a magyar életmód kérdése.*”¹⁰ Amikor 1928-ban írja az előbbieket, komplexen, nagy ívben indítja útjára reformja lényegét. Az életmód, a hagyomány reformját. Ami minisztersége alatt a gyerekek meszelt tantermekbe terelésével, a tanyasi tanítók összeházasodásával indult. Németh László iskolaorvosként

írta kora lélekszociográfiájában: „*a tanuló egy csomó szociális múlt, környezet, egy élő gyermekbe beszívódva*”.¹¹ Mint a szivacs, mindent magába szív. Beleégnek az otthoni minták, avagy a mintaadás hiánya.

A mai magyar gyerekek közgondolkodásában a „homo universale” helyett az alkotó, szellemi munka nélküli siker, a „középszerűséggel is ki lehet tűnni” elve egyre mérvadóbb. Egy arab közmondás szerint: „*az emberek inkább korukra, mint az apjukra hasonlítanak*”.

A KSH adatait figyelve – a 2001, 2005 és 2011-es adatokat összehasonlítva – látható a hagyományos családi kötelékek lazulása: a gyermekvállalás tartós párkapcsolat nélkül növekedik, nő az élettársi kapcsolat és az egyszülős gyerekek száma.¹² A szociális, a gazdasági, a társadalompolitikai okok mellett egy pedagógus számára a legfontosabb, hogy az ezredelő valóságos, hűsbavágó bizalomhiányát felismerje. A fiúgyerekek egyre érzékenyebbek. A szerepzavar, az identitásproblémák náluk még inkább felismerhető. Az 1990 után növekedő „apátlanság” – ami nem kizárólag fizikai hiányt jelent – következtében csökken az apa és a férfi minta-adás, mindez a különböző trendek óriásira nőtt kínálatának korában. Az örökségek és vágyak növelik az önmegvalósítás igényéből eredő szorongásokat, félelmeket. Azt, hogy ő nem lesz minta. Egyébként is később érnek a fiúk, de most, amikor látszólag minden az egyéniségről, a mintáról szól, idegrendszerük is gyengül. Egyre több gyerek feszültségoldóval él, a kortárs környezettel való megélés szüksége intenzíven pumpálja beléjük a magnéziumot és a B6 vitamint. Egyre több gyereken huszonnégy órás vérnyomásmérő van. Még a PISA-felmérések is mutatják a fiúgyerekek gyengébb teljesítményét az olvasás és a matematika terén is. A férfi szerepe, a fiatal férfiak önmeghatározásának korábban ismeretlen tétovasága nőttön-nőtt az ipari forradalomtól. A gépromboló mozgalom kezdetben devianciákban öltött testet az urbánus környezetben. Majd az első világháború is jócskán hozzájárult a női szerepek növekedéséhez. Mindez demokratizálódott, és később már a szocializmus kollektívált vidéke sem jelentett kivételt. De amíg a 20. század nagy részében a férfiak már férfiként bizonytalanodtak el, most az elbizonytalanodás nagyrészt adottá kezd válni, meg sem várva a férfivá érést.

A „web2” virtuális tere a közösségi identitást alakítja. Itt a kollektivitás következő fejezete? Ugyancsak a „magán” követelése van napirenden, a legfőbb tulajdon: önmagam megismerésének joga. Majd a virtuális világ megismertet önnön magaddal – a hozzád hasonlókkal! Itt a 21. század (poszt)modernizációs kísérlete, az új szocializmus. Mivel közösséget épít, érzelmi gazdagságra, kreatív képalkotásra van szükség. A globális útvesztő árnyoldala mellett találjuk ennek az egalitárius társadalomnak az ígéretét és ígéretét. Amíg van reménykeltő optimizmus, addig nincs vége a történelemnek. Liberté, Égalité! – ismerősek. A globális technológia és fogyasztása hozza el 1789 harmadik jelszavát? Az alulról szerveződő „Testvériség” az útvesztőben bolyongó magányosság jelzőfénye. A történelem nagy restanciájáról mesél a „Fraternité” eszméje is, melyet túlonult idealistának, filantrópnak tartottak. Türelmesen várt – mindaddig, míg testvérei: a szabadság, az egyenlőség és a nemzet(iség) játszottak a színpadon. Főszereplő vagy statisztizta lesz? A történelmünkről való gondolkodás: a gondolkodásformánk dönti el. A történelem önmagában semmi. Lényegét a tanításából nyeri. A tanítása teszi a történelmet történelemmé. A tanítással lesz az, ami – gondolkodásforma.

Az identitás alapja: a világokba át- és átlépő megismerő személyiség. A szabadság eszméje, a nemzet eszméje, az ész eszméje nem abban hasonlatos, hogy mint eszmék kölcsönösen hatnak egymásra és alanyukra; hanem éppen abban, hogy már egyik sem hat úgy, mint amennyire gondolni véljük. A társadalmi, a politikai hasznosságot és a haladás szolgálatát kezdi felváltani önmagunk minél egyedibb, kreatívabb szolgálata.

Identitást a többszörös identitás kezd nyújtani: a „valóságos” és a „virtuális” tranzakció. Az egyén fokmérője már nem az ész és az értelem. Nem az önkifejezés, hanem a haszon – ami hasznot hajt az innovációnak, fogyasztást ösztönöz. Az intuitív, beleélő ember nem magányos. Éspedig azért nem, mert számára az egyedüliség, az egyedüllét érzése jórészt ismeretlen. Az imaginatív megismerés haszonelvű is. Célja a jelen megismerése a múlt által a jövő felé. Az időtlenség emberi történetei azt a képzetet erősítik, tudatosítják, hogy a hasznosság az embertől az emberért van. Hitelt adunk egymásnak, mert ha haszonelvéük, individuálisak vagyunk is – az érzelmeink még nem fakultak meg teljesen. Mindenféle versenyképességnek és kreativitásnak ez az alapja. Az intuitív történetiszemlélet a „társadalmi tőkét” koncentrálja. Az emberi kapcsolatok, az érzelmi világ megismerése a bizalomépítéshez járul hozzá. A bizalom közösségét építi, mert bizalommal fordul az „elmúlt” felé. Megtalálom magam, ami kijelöli helyem. Képzeteimet alakítja, fantáziámat feléleszti, kíváncsiságomat felcsigázza, inspirációt nyújt – ha belebújok néhány gyakorlat idejéig a múltbéli bőrébe. Nem álarcot akasztok magamra, hogy eltakarjam vívódásaimat, az előttem elterülő lehetőségek megragadásának kényelmetlenségét, hanem ezeket vállalva és vigaszt, erőt nyerve, hogy a vívódások is: időtlenek.

4. fejezet Törismeret

4.1. Intuitív menedék

Minden gyermeki ideálkép, amely a saját világában növekedik, a pillanatban ragadható meg. Nincs perspektívájuk, nincs meg az idő tudatos érzete. A 21. század elején a nagy (át)alakító médiumok befolyása és manipulációja abban is megnyilvánul, hogy nem is lesz meg ez az időérzékelés. Több világ lakosai, időtlen időben élnek, ami folyamatosan gyorsul. A technikai innováció leárnyékolja számukra mindazt, amiből az nem húzhat hasznot, amivel az nem tud kompatibilitást megalapozni. A globalizmus időversenye éppen az időt állítja parkoló pályára. A gyerekek rosszul vannak a kronológiától – és most szó nincs 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 – pláne, ha mindezek a felejtés szakadékanak szélére szorítottak: az érzelmeiben is embert mutatják be. A gyerekek történelemórán az emberközömbösségét kell megszüntetni. És ők ebben partnerek, a legjobb tanítványok, mert semmi másra nem vágnak, mint hogy érezzék: nincsenek egyedül.

A virtuális és valóságos egymásba futtatásával, úgy vélem: néha szükséges beko-pogtatni, a *Trónok harcának* fókuszából is bevilágítani a félhomályt – amelyről tudjuk: termékeny. Tolkien, Rowling a 21. század történelmi tudatának hímőkei – akarva-akaratlanul. A pillanatképek így fognak eljutni a tudatig, és az emberideál részévé válni, hogy végül a pillanatok történeté álljanak össze. Hangsúlyozom: képekké, melyeket az érzelmeinken keresztül nagyít és élesít az emberi optika. „*A sátán ugyanolyan váratlanul jelenik meg Moszkva utcáin, mint ahogy a bagolyvonulás betör a muglik mindennapjaiba.*”¹³

Fontos annak tudatosítása, hogy a gyerek érezze, jelenlegi belső világa is érdekel. El kell jutni oda, hogy engedje a pedagógusnak, hogy pedagógus legyen. Mindezt úgy, hogy mi kérünk tőle segítséget belső világa és környezete megismeréséhez, hogy segítsen az eltévedett tanárnak eligazodni – hogy együtt keressék a gyerek szükségleteinek, adottságainak és sajátosságainak megfelelő utat. A 21. században, a szocializáció és az

időérezékelés egyre változóbb helyén nevelni nemcsak hogy nem sikerülhet a neveltek örökségének és vágyainak ismerete nélkül, de nem lehet a segítségük – a gyerekek segítése – nélkül sem.

A bizalom építésének útját a 21. században egy növekvő nyugtalanság övezi. A kíváncsiság olyan fokú eluralkodása, illetve terheése, ami egyre inkább a virtuálisnak kedvez. A képkultúra a könyv végét, a könyv üzenetének mikéntjét: az olvasmányélményt gyengíti. A regény kihalófélben van? A filozófia? A metaforikus esszé? Fragmentálódik egész élethelyzetünk, a szilencium fogalma nem megszűnik, de a gyerekek számára kezd történelmivé válni. A kommunikációdömping alakította mediatisált társadalmakban strukturális változások állnak elő – emocionálisan, pszichésen, egy változó idegrendszer szimptomáit látjuk magunk előtt. Mindezek tovább is formálják (történelmi) tudatunkat és ezáltal a választásainkat.

A tapasztalás intenzívebben alakul, mint több száz évvel korábban. Lényegre törő gondolkodás, praktikusabb élet- és történetnézet, melynek „windows”-a mindaz, ami a gyerekeket foglalkoztatja. Minél gyorsabban, minél több mindent egyszerre, egy helyen: üzeni, fotót megosztani, ismerkedni – lehet ez fragmentáció, de lehet az időtlen ember alkalmazkodási képességének zsenialitása is.

A lényegre törő gondolkodás eluralkodását is jelzi a legnépszerűbb virtuális enciklopédiának a használata. Korábban a „felesleges ismeret” fogalma jórészt ritkábban használt volt. A feleslegesség érzete jelentős kihívás ma a pedagógia számára. A beleélő történelem a maga érzelmi kódjaival az emberi kapcsolatokra hívja fel a figyelmet. A rengeteg örökség, vágy, teher – könnyíthető. A gyerekek kapcsolatai felületesek, és „nem látják át, mennyi mindenre van hatással az érzelmi fejlettség. (...) Pedig fontos volna tudniuk, hogy az érzelmi intelligencia versenylőnyt jelent.”¹⁴ Ismeretet és módszert tüntet fel az intuitív történelem. A módszer, a „hogyan” kérdése kulcsmomentum a „Z” generáció számára. A „miért”-re is így kapnak választ. Miért szükséges mindez? Miért tanuljam meg? Mit érek én ezzel a jövőben? 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 példák, történeteken keresztül. A megismerő történelem nem áldozza fel a tartalmat a forma oltárán. De mivel a forma, a módszer: innovatívnak hat, az újdonság erejével hat – kíváncsiak lesznek. Amennyire mély a megismerés természete, sok esetben olyan intenzív tempóban ismert meg tárgyával. Gyorsabb, mint a megértés félig biflázó, félig fejlesztő metódusa. Rövidebb feladatokkal, intenzívebb energialekötésben, újszerűen hat. A mai gyerekek türelmetlenségéhez is kompatibilisek a beleélő-érzelmi fejlesztő történelmi példák. Az információdömping, a reflektálatlanság növekedésével a türelmetlenség túllép az örök „luxus és teher” kamasz kiváltságán. A 21. század elején már nem egy életkori sajátosság, hanem egy generáció veleszületett adottsága mindez. A „szélsőségektől a türelemig” eljutásának a folyamata – melyet a középiskolában kell segíteni – még inkább felértékelődik. A türelmetlenség ugyanis radikális gondolati mintákkal jár. Olyanokkal, ami több mint szenvedély – mert egy öntudatos kisebbségi létet alakít ki: elsőpró hevülettel, állandó különvéleménnyel. A kompromisszumkötés és a konszenzuseresés tulajdonsága így csökken. Majd nőnek a toposzok, az „igazságok” és mindezek vágya. A megértő szellem így szabadul ki a palackból. És ha a tükörbe nézünk – a történelemben – akkor megismerjük, hogy így szabadul ki újra és újra.

Önmagunk ismeretének lehetősége életkorilag előbbre került. A gyerek tudatának szerkezeti változása egy olyan szülőképet és nemzedékképet generált, ami a szülőnek ismeretlen, és a mintaadás-mintakapás mind a két fél számára kérdőjeleket alakított ki. A szerepkészletek változnak, ahogy változik a társadalom közgondolkodása és pszichés ellenálló képessége. A túl korai öntudat erősíti az introvertálódásra való hajlamot, és

gyengíti a társas kommunikációt. A tehetséggondozás és a hátránykompenzáció között ma egy gimnáziumban nem lehet szignifikáns különbséget tenni. A törismereti óráim is ennek a kényszerű házasságnak a fejlesztést igénylő gyümölcseit kívánják gondozni, éretni.

A demográfiai adatok mellett a gyerek–tanár értékviszony hasznossági ollója tovább nyílik. Nem a gyerek értéknövekedése, hanem az oktatás és az oktató devalvációja a probléma. A fordított szocializáció, az öntudat és az öntudatosodás a hiúságot növeli, a konfliktusokat növeli, a generációk közötti párbeszéd lehetőségét csökkenti. A hiú, öntelt gyerek az önismeret hiányát kikéri magának, úgy gondolva, hogy respektje van. Az ilyen gyerek számára az embert érzéseivel újra fel kell fedeztetni! És ezen gyerekek száma csak nő!

Az emberi kapcsolatok demokratizálódásával egyenes arányban növekednek konfliktusaink. A helyes konfliktuskezelés az egyik fundamentuma a jövőnek – a jövőbeni lehetőségek megragadásának. Csak kellő önismeret, és a konfliktushelyzet másik szereplője „bőrébe bújva”, legalább egy pillanatra – a megértés lehetőségét felvillantva tudunk konfliktust kezelni. A másik fejével gondolkodni, a másik érdekeit, akaratát, értékeit megérteni. Abból indulunk ki, hogy 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.”*¹⁵ 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. Még a média ilyen méretű eluralkodása előtt is ismerős volt ez a nagyon is emberi jellempezítő – vegyük az 1849-et és az 1918-at követő szellemi és ideológiai vitákat. Nehéz munka önmagunk hitének érvényre juttatása. Ez a média nem tömegben gondolkodik, hanem egyénben: önmagát kreatívnak gondoló, innovációra hajló, de zanzásított egyénben. És 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 történet szemlélet nem manipulál, nem mondja, hogy ez vagy az az egyetlen igazság. Nem misztifikál. Az önmaga megismerésének fáradtságos munkájával kivajúdott szabad embert kíván. A pedagógus őszinte optimizmusa abban az idealista momentumban ragadható meg, hogy az ember mindig „kiverekedi” magának az emberit. Az intuitív történelem ennek a szolgálatába áll, „kiverekedi” az emlékezetből az egyszerűt és megismételhetetlent. A demisztifikálást a kritika egy olyan területének gondolom, amely nem egyszerűen kételkedik a megértés vágya miatt – inkább az emberhez, a megismeréshez közelít. A konfliktuskezelés alapját ebben látom. Figuratívan reprezentálni a történelmet – történetekkel.

Az asszociációk és az érzelmek szűkülnek, de a történelem iránti étvágy növekedése lázadás is a kétlakiság ellen. A fogódzó: az emlékezet. A fragmentáció azért jelenik meg, mert nem az ember környezetében való elmélyülés a nagy többség igénye, hanem – az értelem túlon túl mélységei (lásd 20. 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 történeti 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.

Az ipari forradalom óta a tunyaság, az introvertáció és a skizofrénia egyre hangsúlyosabban jelentkeznek. Minden, ami a menedék szerepét betöltheti, felértékelődik. Pótcselekvések és pótszerekek növekedésének korában élünk. Az ember távolodik önmagától, amennyire megfigyelni és megvizsgálni kezdi érzéseit, olyannyira torzíja a megértés álarca saját tükörképét. Az álarc: a nagy történelmi tablók. A múltat nem értelmezhetjük a jelen segítségével, csak a jelenről ismerhetünk meg valamit a múlt segítségével. A pozitív tudomány embere számára nincs kihívás, minden értelmezhető és megérthető. A 19. század a múltat kutatja a múltért. Önmagába fordultan, a múlt táplálta érzésekkel közönyösen jelenében. A 21. század sóvárog a múlt menedéke iránt a jelen minél nagyszerűbb kiaknázása végett.

Miért olyan népszerű ma a pszichológia szak a végzős diákok előtt? A kíváncsi gyerek szeretné megtalálni önmagát. Az információdzsungel és a technikaforradalom méregfogait szeretné kihúzni. Az érző, lelkiismeretes ember egyre érdekesebb, az érzelmek megfigyelése egyre kíváncsibb. Hiánycikké kezd válni az érzelmi intelligencia – a középiskolában is. És mindez egy idő után, a további értelmi előrehaladást, felfedezést fogja veszélyeztetni.

Önismeretet a 17–18. században az értelem segítségével nyert az ember, racionálisan nyert képet magáról, az ész és az értelem tette őt emberré. Közérzete, idegpályái így tisztultak. A ráció az értelem, a náció az érzelem, az imagináció a képzelet polgárát tárja elénk. Az önmagammal való ismerkedés önmagam elképzelésével alakítódik. Az eszmélet, az észlelet alapja a képzelet. Ezt kell fejlesztenünk. A képzelet berobbantotta ráció és náció 1400-tól indult, és most határai végére ér. Milyen ma a képzelet, a fantázia, a képalkotó hevület – önmagunk tükre?

4.2. Az imagináció

Néha gyermekiesnek, idejétmúltnak tekintem az 1980-as éveket. Miért? Mert a digitális eszközeim segítségével újrálatom, újraélem. Nem a fantáziám, a képzeletem és az emlékezetem alkotja a belső képeimet, azokat már megalkotta a technika, és most elém tárja. A 16. századra nem tudok olyan „lenézőn” tekinteni, mert a róla alkotott képeim az enyéme – legalábbis ez idáig. Ami már az én életemet is jelenti, arról feltárlják a „valóságost”, és mindez a történelmi tudat egy eddig idegen homályosságába vezet. A „kétlaki” gyerekek pedig, mindezekből kiindulva, még inkább bárgúnak, 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.

Az iparszerű emlékezetben tájékozódni kívánó igyekezet igényének iskolai tanításában határokat kell felvillantani, a kontrollt, a reflektív életszemléletet közelíteni a gyerekekhez. Mindezt úgy, hogy a digitális eszközeik és a különböző virtuális tartalmak átveszik az emlékezet és az emlékeztetés feladatát. De kontroll nélkül, felelőtlenül! A felelőtlen emlékeztetés felelőtlen érzelmi világgal, önzéssel, érzelmi-lelki hadviseléssel párosul. Így a kontroll nélküli érzelmek és a hiányos kognitív funkciók értelmezik újra a történel-

met.¹⁶ Ezen érzelmek túlsordulása az egyén önmagából való kilépését jelenti, és az önismeret igénye megszűnik. Az önmagából kilépő érzelmi világ szélsőségesen individuális – akinek misztifikált és/vagy cinikus történelemszemlélet kell. A konstruktív életvezetéshez szükséges kívánalmak ezúton nem képesek egy közös nevezőben megállapodni. A 20. századi gondolatdömping ömlik az információdömpingbe, a narrációk rengetegébe. Mindennek a demokratizálódása és elbürokratizálódása a legfőbb kihívás. Annyi emlékezet van, ahány narratívája van. És mindez piacosodott: termék lett. A feladat, hogy a termékben is az emberit mutassuk meg, és azt, hogy végtére is az emberért van.

Kinevet a középiskolás gyerek, ha történelmi kontinuitásról hall. Egy misztifikált, ezerfelől befolyásolni kívánó diszkontinuitás mindaz, amiben élnie rendeltetett. Nem hiszem, hogy a 18. vagy a 12. század teljesen kontinuos lett volna, de az akkori „demokratizálódás” és az akkori „piaci viszonyok” más prioritásokban realizálódtak. A 12. századi lovag vagy a 18. századi „szalonzónok” is önismeretet nyerve lett az, ami. Abélard vagy Voltaire ugyanúgy cselekményesítette korát, elbeszélésekben gondolkodott – mert másként nem érték el koruk erényét. „Az elbeszélés (...) az emberi világ- és önmegismerés tartozéka. (...) Az európai ember szükségképpen és óhatatlanul elbeszéléseket sző és elbeszélések közt él.”¹⁷ De a 12. vagy a 18. században ez a tudat nem volt demokratikus. Mindenféle feudalizmusnak ez a lényegi ismérve. Nem lehetett olyan könnyen és olyan tömegesen tévelyegni. Miután ez a tudat bennünk szétterjedt tanítással és kutatással, a történelmi tudattal egyenes arányban folyik szét az önmegismerés, az önismeret. Az erények, az életcélok, az önmegvalósítás fragmentálódik. Demokratikus korban képekkel és képekben élünk. Mi bontogatja a nyugati megértő gondolkodást? A demokratizálódás ezer és ezer elágazással. A történelmi tudat, melyben Chaucer vagy Balzac képei élesednek. Ahogy az előzőt még London környéki pórok nem, úgy az utóbbit már Párizs melletti parasztok egyre bővülő csoportja emlegette – pontosabban a „képeit”.

Az irodalom, a képalkotás mind a történelmi gondolkodás fejlesztéséhez járul hozzá. A kísérletezés iránti érdeklődés felkeltése a történelem tantárgy feladata is. Egy folyamatosan kísérletező történelmi helyhez a kísérletezés természetének megismerésével tudunk kompatibilisek lenni. Én magam is esszé írók, kísérletet, mert a történelmi gondolkodásom experimentális. A beleélő történelemóra, az irodalmi harmonizáció is kísérlet.

A kísérletezés középiskolában nem lehet kizárólagos, de kiegészítő lehet – sőt annak kell lennie. Történetekkel ismertetjük meg a gyerekeket, bizonyos nyomok alapján, egy-egy múltkép rekonstruáló szándékának – rájuk nézve – érdekes és hasznos voltával. Egy-egy szeptét valami jóval nagyobb – de rólunk mesélő – képsorozatnak, ami a mi kameránk előtt játszódik. Fantázia és képzelőerő nélkül – saját belső képalkotás nélkül – nemhogy rendezői, de még operatőrei sem lehetünk saját filmjeinknek.

Az objektivitásra törekvés igénye mellett egyre jobban az esztétikai attitűdre helyeződik a hangsúly a történelmi gondolkodásban is. A szkepticizmus és az ironia uralkodó trópusává válásával a 19. századtól tudományosított történelem egyre inkább a művészet látókörébe kerül. Tudományos jellege csökken, eddigi funkciója: az útmutatás – átalakulóban van.¹⁸ A minket körülölelő környezet különböző terei mind a belső képalkotásunk gyengülését mutatja.

A személyiségüket alakító-kereső gyerekek számára, a kétlakiság történelmi helyén a „csak tudomány”, a „csak útmutatás”, a „csak képességfejlesztés” tantárgya túlonúl szűkös. Ahogyan az ezredfordulón a korábbi lexikális tudásra kisebb súlyt fektető, a biflázó otthoni tanulás mennyiségét csökkentő történelemtanulás és -tanítás igénye megjelent; ahogy egyre inkább távolodtunk Nietzsche „kóbor enciklopédiáitól”, ugyanúgy szükséges most is gondolkodnunk. 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.

Történetekből és az azokból alakított (történeti) képekből tevődik össze gondolkodásformánk. A vágyak képeinkben öltetnek testet, képrombolásban, képtiszteletben, képimádatban, képfüggésben. Azáltal, hogy elénk tárják – egyre esztétikusabb (szemet és idegrendszert gyönyörködtető) formában, egyes hagyománybeidegződéseinktől szkeptikusan elfordultan és ironikusan, az érző embert bemutatva –, egyre inkább függünk tőle. Függőségünk: saját belső képalkotó kompetenciánk hiányából fakad. Valaki arctalanul mutatja képeit, melyeken egyre inkább az érző-gondolkodó ember áll előttünk – és ezt az ajándékot annak fogyasztásával viszonzozzuk. A reflektálatlanság ugyanolyan arc nélküli embert szül, önmagából kilépőt. A képek alternatívítása a választás nehéz és felelős, jövődöntő kérdéskörét löki a felszínre.

Fantáziavilágunk tágul – csak nem teljes egészében a miénk, mert képzeletbeli tulajdonosa nélkülözi azt a képességet, amely ezt az imaginációt létrehozta. 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 intuíció önemlékező embert formál. A figuratív, szemléletes megjelenítés, a „kis” történetekbe belebújás a bölcsélet metódusának lényege, és innen nyeri létjogosultságát. Beleképzeljük magunkat abba, ami „elmúlt”, de mi időtlenné tesszük – jelenünket is értelmezve –, hogy valószerűvé gondoljuk, „életre keltjük”. Nem várakozunk a valószerűre, hanem rekonstruálva konstruáljuk. Az embert, a mozgatórugókat és az emberismeret igényét keltjük életre.

A digitális civilizáció, az ember érzéseiben és érzelmeiben, a ránk zúduló és terpeszkedő tömegjelenetekben, térbeli hangzásban, látványorgiát kialakító effektekben megjelenő történelem kora. Érdekel, szórakoztat és függővé tesz minket. Mindezek felismerését mindezek alkalmazásának kell követnie. Élményekből táplálkozunk, ami meghökkent, felkelti kíváncsiságunkat, kreativitásunkat pallérozza. Eladhatóvá és élményszerűvé kell tenni a történelemtanítást is, ha már a történelmi tudatunk élményekért kiált. A könyv és a tudomány élményéhez a technika és a technológia élménye zárkózott fel. Következzen most a történelem élménye.

A megváltozott társadalmi és gyermeki érzékenységet jobban szondáznia a történelemtanításnak is. A lelketlen újpозitivizmus lelketlen gyereket formál. A gyerekekben benne él a megértés és a megismerés vágya! Az ember megértése és megismerése. Az árnyoldalak mellett mindig ez a vakító fényzőn. És ebben a vágyban ott leledzik a kétlakiság nagy lehetősége: a képzeletben, a képzelőerő fejlesztésében rejlő szabad kapacitás. Nem az az érdekes a történelemben, hogy az emberek meghaltak, hanem az, hogy éltek! Nem életszerűnek kell lennie a történelem tanításának, hanem lüktetőnek – élőnek.

A diák és fantáziája kapcsán olvassuk, hogy: „minden későbbi tanulás alapja az, hogy el tudja-e képzelni azt, amit lát. (...) A média nyelve (...) lebontja és megsemmisíti a fantáziát.”¹⁹ Tegyük hozzá: a saját fantáziáját. Tanulni pedig kell, élethossziglan. A tanulás folyamata azzal együtt zajlik, hogy megemésztjük azokat az ingereket és impulzusokat, melyek a felfedező tanulással együtt járnak, és együtt alakítják gondolkodásunkat. Ezeket a pszichés buktatóköveket képeinkkel dolgozzuk föl, az elaborációval.²⁰ Ahol mindez hiányzik, ott a kreativitás lehetősége sem lesz meg. A kreatív gondolkodást, a belső képteremtő képességet a mese képzeletgazdagító erejével fejleszthetjük. Milyen ma a mese?²¹ A „parabolikus”, „kiszámíthatatlan”, „gonoszságban” leledző meséink – érzékenységünknek, tudatunk strukturális változásának és a média hatásának meséi. Ez az ún. kortünet, úgy vélem, egy folyománya annak, ami a technikai civilizációval folyton nő: az unalomnak. A mesekutatótól halljuk: „A gyerekek felszólaltak, hogy olyan mesét szeretnének, aminek rossz a vége, vagyis azt szeretnék hallani, hogy a gonosz győzzön, és amikor megkérdeztem, hogy miért is, mindenhol az volt a válasz, hogy azért, mert már

baromira unják, hogy mindig a jó győz.”²² És az élet minden területén sokasodnak a gyerekek különvéleményei – melyek mindegyike az értelmezés vágyát és kíváncsiságukat jelzi. És ezt a hiányt a média kielégíti, reflektálatlanul; amikor a reflexió szükségességének igényére kell a gyerekeket bírni. Az arctalanná válás folyamatát az unalom érzése kíséri. A negatív hősök népszerűsége nem új keletű, de néha az az ember érzése, hogy csak ők a népszerűek.

Jelen történeti helyünk a kreatív gondolkodás, helyzetfelismerés és cselekvés tere. Az asszociációkat életre kell segíteni, és felismertetni a gyerekekkel, hogy azok az övéik. A képességfejlesztésben a képzettársításnak nagyobb szerepet kell kapnia. Annál is inkább, mert a képmutató digitális technika olyan képekkel is ostromolja – szórakoztatva, 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. Az embereknek hatniuk kell egymásra – az elmagányosodás ellen. Hatni kölcsönösen, kapcsolatokat építeni, kommunikálni. Az intuitív történelem, a maga „lelki gyakorlataival” ezt igyekszik elősegíteni. A 21. század érzelmi forradalmának ez a feladata: a technika béklyóiba szorult személyiséget mindenki visszahízelegesse magába. Tocqueville írja: *„Az érzelmek és eszmék csak akkor újulnak meg, a szív csak akkor hevíül, az emberi szellem csak akkor fejlődik, ha az emberek kölcsönösen hatnak egymásra.*”²³ A kölcsönös hatás az emberi cselekedetekben nyilvánul meg – a jellemfejlődés végcéljában. Az érzelmi világ a jellemben mutatja meg magát környezete számára. A jellemnevelő történelem nem lehet csak az ún. „észervek” példatára, nem alkalmas csak és kizárólag értelmi nevelésre. Az érzelem legalább annyira útkereső, mint ahogy az értelmet útmutatónak véljük. Az önismerő személyiség bátrabban véli magát kompetensnek; biztosabb a döntéshelyzetekben; önmaga felé is kérdezve fordul, és választ kíván; nem enged a manipulációnak túlon túl. Tartok tőle, hogy a történelem ismeretelméleti és célelvüségű meghatározásaiban az örök józan észre való apellálás magát a megértést devalválja, és azon vesszük észre magunkat, hogy utópisztikusak vagyunk. Azért, mert túlságosan eluralkodott rajtunk a kialakítandónak a vágyképe, éppen vélt igazságaink egyedüli üdvözítő volta miatt.²⁴ Az alkotó értelmiségi nagyon közel áll minden utópiához. Akkor csúszik bele és marad a foglya, ha az elérendő hatás, a kommunikáció egysikú, ha Tocqueville „kölcsönössége” nem realizálódik. A 20. század identitásválságai, identitásproblémái jelzik, hogy az előítéleteink, a stigmáink, a bűnbakokat felmutató avagy kereső gondolkodásmódunk beágyazottan vannak meg a nemzeti történelemben. A figyelmet fel kell rájuk hívni, bemutatni őket, keletkezésükkel – történetekben! A borzalom emberi tapasztalatára akármennyire is szeretnénk lezárt és konzekvens magyarázatot adni, nem tudunk. Csak magyarázatfoszlányokat (történeteket) – felelősen.

Egy-egy történeti helyet – hogy az előítéleteket, a sztereotípiákat is megmutassuk – az abban élő és érző ember lélektanával kell felmutatni. Mindezt beleéléssel, intuícióval – így az embert állítom a középpontba, vele-belőle kívánom megnyitni korát – a történeti helyet, a hagyományokkal együtt. Ha Széchenyi „kétlelkű” érzékenységgel illusztrálom korának feszítő kérdéseit, sérül az értelmi nevelés, az értelemre nevelés paradigmája?

Miután a forradalom eseményeinek köztörténetén túljutunk, egy egész tanórát szentelünk Széchenyi nNaplójának, ahol az utolsó diétától a lelki összeomlásig követjük nyomon az eseményeket. A gyerekek döbbenet hallgatják nemcsak a vívódó önmarcangolást, a kortársait – kiváltképpen Kossuthot – szüklátókörűséggel és örülettel vádoló sorokat, hanem az érzékenységében és intelligenciájában a felelősségről árulkodó nemest is. Sokkal inkább kívánják Széchenyiben az embert tisztelni, mint a „legnagyobb magyart” – éppen azért, mert az érző, halandó és nem a történelem magasztaláról lenező, fölényesen

ránk mosolygó ember jelenik meg előttük. Olyan képek kezdik el ostromolni a gyerek értelmét és pszichéjét, amelyek önmagára hasonlítanak. A Kossuth által ráaggatott titultust mindennél jobban gyűlölte alanya. Miért? Érezte, hogy az szeretne lenni, de nem tud – és a zempléni ügyvéd egekbe emelő őszintétlensége még inkább mélyítette az egyébként is fennálló nyomasztó érzést. Megzavarta a „belső csendjét”, és a lehangoltság lett rajta úrrá, ahogy – olvasom a tanteremben – 1848. augusztus 27-én: „*Mindig végtelenül melankolikus hatással volt rám, ha verebek csicseregtek zárt terekben... temetőben. A halálos csend és a hang monotóniája a visszahozhatatlan múltat idézi fel bennünk. A mi rendi termünkben is csipog mától fogva egy veréb.*”²⁵

Széchenyi mögött ott vannak a korántsem olyan optimista 1848-as tavaszi és nyári hónapok. Ez nem mítoszrombolás, nem átértékeltetni akarom a gyerekekkel a márciusi forradalom és az egész törvényhozási folyamat magyar polgárosodásban betöltött szerepét, tehát nem a kánonokról van itt szó. Hanem a paradoxonoktól, ambivalenciáktól, érzésektől többdimenziójú életet kívánom felmutatni, igazságosságra törekedni. 1848-ról és 2015-ről valamit (nem mindent!) – 1848-ból.

A történelmi-irodalmi történet esélye – az élménybeliség, az élmény lehetősége. Ez nyit utat a gyerek felé – a Széchenyi-képek. A beleélő történelem így lesz megélő, élményszerű és élményszerző történelem. Az irodalom ez irányú fogódzóját nem tapogatni, hanem megmarkolni kell történelemórán. 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: lényegretörően, különböző tudáselemeket magába integráltnan, embercentrikusan, önismereti jelleggel – ezek az én történeteim; ez az én történetem; ez az én történelmem.

*

A „képalkotó példabeszéd” annál hatékonyabb, konszenzusteremtőbb, minél inkább az önmegvalósító cselekvésre sarkall, és nem az irigységet, önzőséget, a sérelmi gondolkodást szolgálja. Körülményeinket mi magunk alakítjuk, ezer manipulatív eszköz és hatás segítségével. Amennyiben a történelemtanítást jelzőfénynek – emberismeretnek – tekintjük, akkor az ebbe vezető irányokkal kísérletezni kell. A fényérzékenység már természetes velejárója a demokratikus társadalmaknak. Együtt lehet vele élni, de a média manipulatív gyógyszere függőséget okoz, és a fényérzékenység olyannyira akuttá válik, hogy egyre inkább bővülni fog a homályosság tere. Néhány lépés megtétele a megismerő igyekezet útján is ijesztő, zavaró fényözönt szór ránk – a kérdések, ingerek, vágyak rengetegét –, és megijedve visszahúzódunk az arc nélküli média pótlékképeibe, miközben az a néhány lépésnyi megismerési vágy is elveszett a számunkra.

Utószó helyett

Legitimáció és politikai narráció tökéletes terének is megfeleltethető a történelmi emlékezet, pláne az azt kiszolgáló történelemtanítás. Tudományosításával összhangban lett a történelemtudomány és a történelemtanítás ideologizálva is. A fogyasztói társadalmak, a multikulturalitás, az információdömping és a virtuális univerzum ilyen terebélyesedésével is marad/lesz ideológia, de az autonómia megtartásának igénye már nem kölcsönözheti a korábbi eszközöket. Egyszerűen azért nem, mert nem ambivalens a jelenlegi szocializációval és identitásképző érzelmi struktúrákkal. „*A történelemtanítás központi szerepet játszik abban a szocializációs folyamatban, amelyben a közösség új tagjai részeseivé válnak a nemzetnek azáltal, hogy osztoznak mindabban a tudásban, amin a cso-*

port identitása alapul.”²⁶ Van ezzel az identitással több probléma is. A technika átveszi a történelem szerepét. A generációs élményeket már az újabb „okostelefonok” fogják jelenteni, és nem valamiféle történelmi tényszerűség. Ilyen körülmények között mi lenne fontosabb, ha nem az embercentrumú identitás, a beleélő történeteszemlélet? A 19. században a történelemtanítás elkezdte játszani az idézett szocializációs szerepet, de ma ez az identitás egyre széttartóbb. Trianon és a vészidőszak után identitásokról beszélhetünk csak. Az erős tartókötel fokozatosan fáradt el ember és ember között. Először a külső nemzetiséggel az első világháborúban, majd a belsővel a második világháborúban. Az intuitív történelem erre emlékeztet, és igyekszik megfeszíteni újra azt, ami elérve elszádkadt. Hozzájárulva a balítéletek, a bizalmatlanság felszámolásához, az adott szó hiteltelenségének felszámolásához.

A 21. század elején a racionális gondolkodásforma, a fizikai-technikai és azon túllépő világkép kezdi margóra szorítani az emberit, és valami egészen különössel 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*” – írta Alexander Bernát egy évszázada.²⁷

Ahogy az önmagunkra és a világra tekintünk, mindig a múltismeretünk függvényében realizálódik és ölt testet kreativitásban, versenyképességben, innovációban.²⁸ Aki árnyaltan tekint múltjára – tehát türelmes önmagával: az sikeres, helyét és feladatát megtalálva. Ahogy a múltértelmezésünk változik, úgy alakul környezetünk. Semmi sem tűnik el, csak áthagyományozódik, de átalakulva: torzulva és torzítva.

Volt húsz, huszonöt év a 20. századi Magyarország történetében, amikor a gyarapodás összehasonlíthatatlanul jelentősebb volt, mint a „puhuló” Kádárt megelőző évtizedekben. Persze mindennek ára volt, és most szó nincs az eladósodás narratívájáról. A dobogós helyet elért öngyilkosságról és más társadalmi devianciákról, a személyiségzavarokról, a demográfiai hullámvölgyről, az egészségügyi önrontásról van szó! Valami hasonlóról kívántam írni, és együttgondolkodásra sarkallni.

Nem elég alkotó értelmiséginek gondolni magunkat, ha az érzelmi faktor: a szenvedély és a lélek hiányoznak. A gyerekek érdeklődését minden korban, minden történelmi helyen az élő ember kelti fel – a hajdan élő emberek iránt. Az érzelmeket kell visszaperelnem a gyerekek nevében. Az időtlent, az emberit.

Önismeret nélkül nincs meg az önvizsgálat igénye, nincs reflektív történeteszemlélet, sem konstruktív életszemlélet. És nincs önbizalom. Ezen triumvirátus hiánya vagy gyengesége önképeinkre hat ki. Képtelenül képtelenség gyereket nevelni. Önképünket történeteink építik. A történelem azért az, ami, mert beszélünk róla – és tanítjuk. Kiknek tanítjuk? Azoknak, akiknek ezeket a képeket átadjuk, és ők tovább nézik őket. Ady már egy évszázada leírta a *Renaissance* hasábjain, a *Petőfi nem alkuszik* című satirikus prózájában a gyerekbe vetett bizalom érvényét, „jövőbe ható ígérteit”.

Az önvizsgálat igénye és az okuló célzatú felhívás íratja Bethlen Miklóssal önéletírását a Rákóczi-szabadságharc idején. Honnan az önvizsgálat igénye? Amikor a török csapatok betörték Erdélybe 1658-ban, a „Tündérkert” településein kevés fegyverre fogható férfi találtatott. A székely és minden nemzetbeli erdélyi család fia és apja Lengyelországban, majd tatár fogságban a Krím-félszigeten várta sorsának alakulását. Az ekkor tizenhat éves Bethlen Miklós Kolozsváron egy olyan katonához került, aki a műveltség fegyverével harcolt: a kíváncsiságot felcsigázva a műveltség birtoklásáért. „*Hisz a tanító az egyedüli, akinek nem kell kimenni az elégett határra, hogy vetni tudjon, s vetőmagot sem kell kölcsönöznie, csak a fejébe, szívébe nyúlnia, hogy legyen mit vetnie.*”²⁹ A tudományösszegző; a köznevelés fundamentális fontosságát eszmei és intézményi szinten felismerő; a filozófus és oktatáspolitikai gondolkodó Apáczai Csere Jánosnak mondja az alábbiakat Bethlen János kancellár fia elhozatalakor, a vészterhes időkben. És hogy mennyire fundamentuma a mi világunknak a felelős és lelkes pedagógus, azt maga Apá-

czai írja le a 17. század közepén: „*Este pedig elalvás előtt tartás önvizsgálatot: mit olvas-tál, hallottál, tanítottál és írtál aznap.*”³⁰

Az önvizsgálat adja kezembe tollamat. Ugyanis a nyugodt alvás nagyon fontos – gyerekeknek, szülőknek, tanárnak egyaránt.

*

1920 után nem volt nehéz a nemzetietlen vagy az áruló jelzőt ráaggatni valakire. Az életet kiverekedő, az emberit megmarkolni igyekvő, a torzító múltértelmezést magyarsága okán kinevető és a politikai realizmust nem minden esetben számba vevő szürke zóna hangja a hivatalos politikai mainstream akadályaiba ütközött. De a magyar világot sem lehet a népszövetségi csörték zajától vagy a nemzetgyűlési bizottságok háttéralkuiból felfejteni. A szürke zóna a „szürke emberből” is merít, és érette. A kismagyar országnak nagy-magyar nemzettudatot szükségeltetett kivajúdni. És ebben a múltértelmezésben szellemi demokráciának nem volt helye. Klebelsberg nem adhatott helyet neki, Móricz pedig nem adhatta fel helykeresését. Mindaz, amit 1931-ben írt, több mint nyolc évtized múltán is érvényes. Osvát Ernő öngyilkossága után a *Nyugot* szerkesztésének kérdése – az Ady-vita mellett – foglalta le a magyar szellemi/irodalmi élet főbb horizontját. Móricz fokozódó különvéleménye a kegyvesztettségét növelte. „*Az élet még rettenetesebben más, mint volt húsz évvel ezelőtt, mert a mai élet tele van feszültségekkel, kétségbeesésekkel, jajszóval, gazdasági összeomlással és mindenekfelett a világszemléletnek véghetetlen és csodálatos átalakulásával. (...) A fiatalok másképpen látnak. Ők már úgy látják, hogy a magyar világon kívüli élet okosabb és emberségesebb élet. S ha a magyar meg akar állani ebben a rája kényszerített életben, okosabbnak és emberségesebbnek kell lennie, mint a régi volt. (...) A nemzeti érzés nem azt jelenti, hogy elmúlt életek kihalt formáihoz ragaszkodjunk, hanem azt, hogy a mai élet, az egyre fejlődő élet ura legyen az ember. (...) Új eszmékre, új célkitűzésekre van szükség; új igékre és új érzésekre.*”³¹ A nemzeti és polgári attitűdöt közelíteni nem a népi-urbánus választóvonalak mentén, hanem a továbbgondoló történetiszemlélet, az önismeret és a feladatfelismerés mentén kell. Azzal, hogy árnyaltabb, türelmesebb gondolkozású kívánok lenni, mint a régmúlt, attól még tisztelen mindazt, ami az emlékeimben él. Sőt, mivel továbbgondolom, belőle merítkezem – így tisztelen igazán.

Vannak, akik a nemzeti-keresztény és a polgári Magyarországot egynek tartják. Végre! Nem mindig volt ez így – és az az ember érzése, hogy amikor a szánakozóan letekintett köznevelést és annak lesajnált pörét vesszük, akkor még mindig a 20. századi cezúrák köszönnek vissza – náluk is. A diszkriminációtól mentes: nem „úri” és nem „nem zsidó” jelzők akkor lesznek valóban a „polgári” ikertestvérei, ha az 1931-es vitában Móricz Zsigmond hat megnyugatólag az átlaglelkekre, és int türelmre.

A szelfiző forradalmacska és a performanszok helyett én tollat ragadok, mint értelmiségi, hogy kikérjem magamnak a semmibevételt. Így vagyok polgár.

„*Az intelligencia pedig csak akkor válik a nemzet élő tagjává, ha felveszi a harcot a nemzeti szellem újratelentéséért. Ezt a harcot azonban hivatalos hatalom nem intézheti el, ehhez szabadságot kell adni az embereknek, öregnek és ifjaknak s főleg az ifjúságnak, hogy ki tudják termelni a gondolatokat és meg tudják tárgyalni hivatalos parlament nélkül is, az élet egyetemes parlamentjében.*”³² A jó oktatás a jó tanárokon múlik, nem a gyerekeken – gondolkodnak ők, ha hagyjuk őket.

Várom tisztelt kollégáim hozzászólásait, észrevételeit. A félhomály mindig inspiratív, de a tisztánlátást a többféle lencse segíti igazán.

2016. március

Jegyzetek

- ¹ „A műveltség annyit jelent: mint azt a történeti helyet, amelyen mint ember, honpolgár, szakember állok, történelmileg – tehát a múltból kifejtve (s per sze a jövő felé nézve) megérteni. Különösképp ez a műveltség olyan korokban, amely mint az újkor, ámenet egy szűkebb civilizációból (a nyugatiból) egy új, minden nemzetet egybefoglaló világcivilizáció felé, s főként mint a mi korunk, az újkor vége, melyben ez a folyamat rendkívül meggyorsult, s a nem szemellenzős tájékozódás rendkívül nehézzé s fontossá válik. Műveltségünk csődje tán sehol sem olyan nyilvánvaló, mint e történeti helyérzék hiányában. Sajnos nagyon gyakran volt alkalmam nem egyszerű művelt emberek, de írók, művészek, tudósok politikai elmélkedéseit, jóslatait hallgatni: az ember krónikáiról elődeinkre gondolt, mennyivel jobban érezték ők az ő Plutarkhosszukkal vagy egyszerű erdélyi eszükkel a maguk korát, mint mi, gyerekkorunktól, a sokféle társadalom-, gazdaság-, zene-, irodalom- stb. történetünkkel.” Németh László (1973): *Pedagógiai töredék*. In: *Kísérletező ember*. Magvető és Szépirodalmi Budapest. 406–407.
- ² „Eötvös József fiának, Lorándnak”. In: Balogh József és Tóth László (szerk. 2001) *Magyar Leveleskönyv II*. Corvina Kiadó. 174.
- ³ Idézi Szöveggyűjtemény, 212.
- ⁴ A 2012-es PISA-jelentés szerint a 44 mért országból (kreatív problémamegoldó képesség 15 éves diákok körében) Magyarország a 32. helyen áll (Japán, Korea, Kína az élmezőnyben).
- ⁵ Lásd Dékány István (1936): *A történelmi kultúra útja*. Országos Középiskolai Tanáregyesület Kiadványa, Budapest. 32–34.
- ⁶ Jean Paul „Levana vagy neveléstan” című munkájából idéz: *Neveléstörténet*, 281.
- ⁷ Németh László írja: „(...) drámáiróvá a sors tett, tanítónak vagy inkább együtt-tanulónak azonban születtem.”
- Németh László (1994): *A Galilei együttesének*. In: *Galilei. A dráma „pere” 1953–1956*. A debreceni Csokonai Színház Kiadványa.
- <http://mek.oszk.hu/01300/01367/01367.htm#3> (Utolsó letöltés: 2015. december 19.)
- ⁸ „A romantikus korban a magányosság még a választottak és kevesek fájdalmas szépsége volt – most a magányosság is demokratizálódik, és tömegcikk lesz, mint minden. Nem dicsőség többé, hanem kellemetlen adottság.” Szerb A. 416.
- ⁹ Sánta Kristóf (2014): *A szférák párbeszéde*. A kommunikáció új formái és szerepei mediatisált társadalomban. *Fejlesztő Pedagógia*, 25. 1. szám, 79.
- ¹⁰ Pesti Napló, 1928. február 26. (1932): In: *Neonacionalizmus*. Gr. Klebelsberg Kuno Összegyűjtött Újságcikkei. Athenaeum, Budapest.
- <http://mek.oszk.hu/09800/09852/09852.htm#35> (Utolsó letöltés: 2014. március 11.)
- ¹¹ Németh László (1988): *A Medve utcai polgári*. Pan-nónia Könyvek, Budapest. 90.
- ¹² A KSH „Családösszetétel” és „Háztartás összetétel” összehasonlító adatai. https://www.ksh.hu/thm/2/indi2_1_4.html
- https://www.ksh.hu/thm/2/indi2_1_5.html (Utolsó letöltések: 2015. augusztus 21.)
- ¹³ Arató László (2014): *Olvasóvánevelés és az irodalomtanítás*. In: Gombos Péter (szerk.): *Kié az olvasás? Tanulmányok az olvasóvá nevelésről*. Magyar Olvasástársaság, Budapest. 99.
- ¹⁴ <http://www.uzletresz.hu/penzugy/20150514-ipszilon-generacio-munka-technologia-digitalis.html> (Utolsó letöltés: 2015. augusztus 17.)
- ¹⁵ Hayden White mondja egy vele készített interjúban 2004-ben. Közli: *Történetelmélet II*. 1008.
- ¹⁶ Lásd Csepeli György: *Nemzeti emlékezet, nemzeti felejtés* című előadását. Elhangzott a Történelemtanárak Egyletének „Mire emlékszünk? A közösségi memória szelektivitása Magyarországon és a nagyvilágban” című konferenciáján 2013. október 12-én.
- ¹⁷ Kisantal Tamás – Seberényi Gábor (2001): Hayden White „hasznáról és káráról”. *Narratológiai kihívás a történetírásban*. *Aetas*, 1. sz. 117.
- ¹⁸ „A művészi látásmódban az elmúlt száz évben bekövetkezett forradalmakkal (...) párhuzamba állítható törekvések segítettek rehabilitálni az iróniát, és megváltoztatták azt, ahogy a múltbeli és a jelenbeli realitásainkat látjuk, elmondjuk és megértjük. Inkább az ironikus távolságtartás, semmint az objektivitás lesz döntő jelentőségű a történelmi kifejezés eljövendő formái szempontjából, minthogy azok szándékolatlan játszanak majd a formai és tartalmi szintekkel, prioritásokkal és inverziókkal, és tudatosan feltárják a kódolt szerzői szándék és a dekódoló felismerés közötti kapcsolatot. (...) Következtetésem az, hogy a jövőben nem lesz a történelemnek egyetlen diszciplínája, hanem egyszerűen csak történelmek léteznek majd. Olyan történelmek, amelyeket nem a tartalom vagy az ismeretelméleti feltevések határoznak meg, hanem az a mód, ahogyan szerzőjük a tartalmat és a formát összekapcsolja egy komplex és állandóan fejlődő esztétikai és képzelőerő elméleten (...) keresztül, amely ismeretelméletileg szkeptikus és ironikus impulzusok terméke.” Alun Munslow (2009): *Tudomány-e még a történelem*. A múlt mint történelem. (Lévai Csaba ford.) *Aetas*, 4. sz. 208–209.
- ¹⁹ (2014): *Beszélgetés Boldizsár Ildikó mesekutatóval, meseterapeutával*. *Új Köznevelés*, 70. 1–2. sz. (jan. –febr.) 31–32. (Továbbiakban: Boldizsár, *Új Köznevelés*.)

²⁰ „A feszültségeket, indulatokat, vágyakat, szorongásokat mi, felnőttek is belső képteremtő tevékenységben tudjuk feldolgozni.” Vekerdy Tamás (2011): *Érzelmi biztonság. Mit kell(ene) tudnunk a gyerekekről és magunkról.* Kulcslyuk Kiadó, Budapest. 87.

²¹ Lásd Komáromi Gabriella – Rigó Éva (2007): Szövegek metamorfózisa és vándorlása a gyermekirodalomban. In: *MIT III.*

²² Boldizsár, *Új Köznevelés*, 33.

A szociálpszichológia szemszögéből hasonló a konklúzió: „Kulturálisan úgy vagyunk megkonstruálva, hogy kiéhezettek vagyunk a rossz hírekre. A negatívítás érdekes. Az egész világirodalom azt mutatja, hogy a jó hősök unalmasak.” Csepeli György (2014): *Szociálpszichológia mindenkiben.* Kossuth Kiadó, Budapest. 327.

²³ Tocqueville, de A. (1983): *A demokrácia Amerikában.* Vál. Kulcsár Kálmán. Gondolat Kiadó, Budapest. 249.

²⁴ Németh László írja egy 1969-es levelében az utópiával kapcsolatban: „Azt hiszem (...) a tények ismertéből feltörő, az életet átfogó s a jobb felé módosító törekvés az, amit eszmének szokás nevezni; amennyiben pedig az elérendő állapot képe túlságosan eluralkodik rajta: utópiának.” Idézi Monostori Imre (1985): A népművelő Németh László. In: *A mindentudás igézete.* Összeállította Szegedy-Maszák Mihály. Magvető Kiadó, Budapest. 146.

²⁵ Széchenyi István (1978): *Napló.* Gondolat Kiadó, Budapest. 1318.

²⁶ László János – Fülöp Éva (2010): A történelem érzelmi reprezentációja történelemkönyvekben és

naiv elbeszélésekben. *Történelemtanítás,*) 45. Új folyam I. 3. sz.

<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/10/laszlo-janos-%E2%80%93fulop-eva-a-tortenelem-erzelmi-reprezentacioja-tortenelemkonyvekben-es-naiv-elbeszelesekben-01-03-02/> (Utolsó letöltés: 2015. október 20.)

²⁷ Alexander Bernát (1913): Merre megyünk? *Magyar Figyelő,* III. 421.

²⁸ Lásd Lukacs, John (2005): *Egy nagy korszak végén.* Európa Kiadó, Budapest. 60–61.

²⁹ Németh László: *Apáczai.* Történeti Drámák II. Magyar Elektronikus Könyvtár.

<http://mek.oszk.hu/05000/05059/05059.htm#1> (Utolsó letöltés: 2015. augusztus 9.)

³⁰ Idézi: *Neveléstörténet,* 212.

³¹ Móricz Zsigmond (1931): Az irodalom és a „faji jelleg”. *Nyugat,* 24. 5. sz. március 1.

<http://epa.oszk.hu/00000/00022/00509/15886.htm> (Utolsó letöltés: 2016. március 11.)

³² Móricz Zsigmond (1931): A magyar lélek válsága és a nemzeti irodalom kötelessége. *Nyugat,* 24. 6. sz. március 16.

<http://epa.oszk.hu/00000/00022/00510/15919.htm> (Utolsó letöltés: 2016. március 11.)

Szabó László

Békéscsabai Andrassy Gyula Gimnázium
és Kollégium