

A Trónok harca és az Árpád-ház

Lehmann Miklós
ELTE TÓK
miklos@lehmann.hu

Gyakran megfigyelhető, hogy az iskolás korú gyermekek nem szívesen tanulják a történelmet, vagy egyenesen unalmasnak tartják azt. Ennek egyik lehetséges oka, hogy környezetükben a média által közvetített változatos ingerek, mozgalmas és fordulatos narratívák uralkodnak, így kevésbé köti le figyelmüket mindaz, ami kevésbé érdekesnek tűnik vagy amelynek befogadásához nagyobb kognitív aktivitás, koncentrált figyelem szükséges. Másrészt pedagógusként az a kérdés is felmerülhet, nem az oktatással, az oktatott tartalmak megjelenítésével vagy az alkalmazott módszerrel van-e ténylegesen probléma. Így kézenfekvő feltenni a kérdést, mi valójában a történelemtanítás célja – miért fontos, hogy a gyermekek történelmet tanuljanak, és a tárgy oktatásától milyen eredmény, a tanulókra nézve milyen fejlődési hatás várható el?

A kérdés egyszerűnek tűnik, és a diákok ebben a formában fel sem teszik. De amennyiben a pedagógus nem képes erre választ adni azzal a sajátos attitűdjével, ahogyan ő maga tanít történelmet, a diákok sem kapnak kedvet a történelem tanulásához.

A gyermekek motivátlanságának magyarázatában említett első lehetséges ok, a környezetükben meghatározó szerepet játszó média olyan jelenség, amellyel a pedagógusnak mindenképp meg kell küzdenie. Ha az iskola megpróbál tudomást sem venni erről, akkor könnyen előfordulhat, hogy a diákok hétköznapi élete és az iskolai élet túlságosan különválnak: a mindennapi környezetben a gyermekek társaikkal változatos, ma többnyire valamely médiummal (televíziós sorozatok, számítógépes vagy konzolos játékok, közösségi oldalak stb.) összefüggő tevékenységekben vesznek részt, míg az iskola egyfajta "steril", az ismereteket racionális és funkcionális módon közvetítő környezetet nyújtanak számukra – és nem lesz kétséges, hogy az előbbi vonzóbb alternatíva előttük, mint az utóbbi. Ezért kapott helyet a korszerű pedagógiában minden olyan eljárás, amely a hétköznapi tevékenységekhez közelítve, a gyermekek által preferált médiumokon keresztül teszi hozzáférhetővé számukra a tudást.

A második lehetséges ok, a módszer és a tanítás céljának kérdése nem lehet független ettől. Az oktatás problémáit cél-eszköz relációban szemlélve könnyen feltárhatók azok a hibák, amelyek elfedik a gyermekek előtt a történelem tanulásának értelmét. A pedagógus feladata ezért először is az, hogy önmaga előtt is tisztázza a tárgyat, valamint annak egyes részterületeit, illetve témái oktatásának célját (mit szeretnénk elérni az adott téma oktatásával?), és ehhez megfelelő, a gyermekek fejlődéslelektani sajátosságait figyelembe vevő eszközt kell választania (milyen eszköz illik leginkább az adott téma, az adott korosztály, és adott gyermekek tanításához?).

Nem szabad figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy a társadalmi és kulturális kontextus meghatározó lehet az iménti két kérdésre adott válaszokban. Egy anyaországi iskolában mind a cél, mind az eszköz más lehet, mint egy kisebbségi

közösség által fenntartott iskolában; éppúgy, ahogy az sem mindegy, szórványmagyarsági közösségekről vagy a kivándorlás nyomán keletkező közösségekről van szó. Ha azonban a legáltalánosabb szinten kell kijelölni a történelem oktatásának célját, akkor az a nemzet *mint* közösség felépítésének lényegi feltételeként mutatható fel.

A történelemtanítás tehát pedagógus és a gyermek számára is a nemzet fogalmának tisztázásával kezdődik: miként határozható meg saját nemzetünk, és mit jelent, hogy ennek a nemzetnek a részei vagyunk? Könnyen belátható, hogy a közös narratívák a közösségek identitásának és összetartozásának szerves összetevői, mégpedig már az írott történelem előtti időkben is. A történeteken keresztül a gyermek választ kap arra, milyen csoporthoz tartozik, milyen körülmények jellemzik egyén és csoport összetartozását, és miként tudja önmagát más csoportok viszonyrendszerében elhelyezni. A történelemtanítás a kanonizált narratívák segítségével ebből a szempontból éppoly fontos szerepet tölt be, mint amit például a törzsi kultúrákban a soha le nem írt, csupán szóban, a közösségi események során elmondott vagy elénekelt történetek játszanak; ugyanakkor lényeges új elemekkel is bővíti mindazt.

A "közös történet", amelyet a történelem kínál, nem csupán összetartozást jelent, hanem más, a pedagógiában ugyancsak fejlesztendő területekhez is kapcsolódik. A történelem úgy állítja össze a narratívát, hogy közben perspektívát kínál az események elrendezéséhez. A perspektíva nélkül az események pusztán egymásra következő epizódok lennének, a perspektívával azonban értelmet és magyarázatot nyer a teljes történet. Knausz Imre (2015) *dialogikus történetírásnak* nevezi azt, ami szerinte egy pedagógus számára iránymutató kell legyen. A történelem az események egyszerű bemutatása helyett az összefüggések felmutatását kell jelentse, végső soron pedig a történelmi gondolkodás kifejlését célozza – ez a készség ugyanis a pedagógia más területein és a más diszciplínák vonatkozásában is komoly szerepet játszik.

Így lehetővé válik annak pozitív megértése is, hogy a narratíva mindig konstrukció: az eseményeket értelmező ember történetmondó képességének megnyilvánulása. A narratíva összeállításában meghatározó az a szemlélet, ahogy az események összefüggéseit értelmezik; márpedig ez többféle módon lehetséges, a plurális megközelítések egy olyan tartományt képeznek, amelyben a történet létrejöhet. Csupán egyetlen szemléletes példa: az 1956-os események értelmezése az elmúlt évtizedekben viszonylag tág keretek közt folyt, a kezdeti 'ellenforradalom' helyét már a rendszerváltás előtt néhány hónappal átvette a 'népfelkelés' (Pozsgay Imre híres rádióbeszéde 1989. januárjában), majd a 'forradalom' és a 'szabadságharc'. Mindegyik narratívában változott az egyes események értelmezése, összefüggése, valamint a szereplők funkciója. Egy nemzet történelmének összeállításában lehet végül kanonizálni valamelyik narratívát, de bizonyos keretek közt akár a plurális megközelítést is fenn lehet tartani (kizárva természetesen a teljesen inkompatibilis narratívákat).

Az oktatásban megfelelő narratívák keresésénél nem kerülhető meg a szereplők szándékainak és megvalósult cselekvéseinek elemzése – a történelemórán konstruált narratíva ezek függvényében állítható elő. Ha a történelemtanítás célja a nemzeti identitás és a nemzeti összetartozás kiépítése és támogatása, akkor ezt az órákon az aktív konstrukciókkal lehet elérni. A tanulók az

események elemzésével maguk is részt vesznek a közös narratíva alakításában, a többféle lehetséges szempont és szemléletmód alkalmazásával pedig megértik a közös történet jelentőségét. Itt is érdemes utalni arra, hogy a történelemoktatás más kognitív és affektív területek fejlesztésében is részt vesz: a szemléletmódok sokféleségének alkalmazása és megértése segít az empátia kialakításában, a kooperatív tevékenységformák gyakorlásában, valamint a kritikai szemlélet és a vitakészség fejlesztésében.

Ahhoz azonban, hogy mindez ne csupán a gyermekek számára idegen múlt feldolgozása legyen, szükség van arra, hogy a pedagógus közvetítésével a múlt élővé váljon, és a gyermekek átérezzék annak szerves kapcsolódását jelenükhöz, a jelen tapasztalatához. A pedagógiában a kapcsolódási pontokat elsődlegesen a gyermekek érdeklődése és mindennapi tapasztalati világa jelenti.

Folyamatosan reagálni kell arra, ami a tanulókat foglalkoztatja. Ha a tanulók valóban aktívan részt vesznek a narratíva konstrukciójában, akkor automatikusan hozzá is saját kérdéseiket, problémáikat és gondolataikat – burkolt jelzéseket arra nézve, mire is várnak választ a tanártól, vagy éppen a történelem megismerése által. Mivel a történelmi perspektíva egyaránt kísérli meg a jelenből a múlt és a múltból a jelen megértését, ezt a kettősséget a történelemórákon is meg lehet tartani, dialógusba hozva jelent és múltat. A gyermek számára a kiindulópont saját mindennapi élményvilága lesz, melyet ismernie kell a pedagógusnak a hatékony oktatás érdekében.

Ezen a ponton lehet visszatérni a gondolatmenet elején jelzett problémához, a gyermekek élményvilágát meghatározó médiumokhoz. Ezek ugyanis az élményvilág olyan lényeges összetevői, amelyek erőteljesen befolyásolják és alakítják ismeretszerzési szokásaikat, nyelvhasználatukat, de még társas viselkedésüket is. Mivel a jelenükben ezek meghatározóak, a múlt megértésében is ezekre tudnak támaszkodni. Pedagógiai közhely, hogy a sikeres pedagógia kulcsa abban található, mennyire képes a pedagógus az ismereteket tanítványainak nyelvén közvetíteni. Ma ez jelentős részben a média nyelvét jelenti.

Könnyen belátható mindez az oktatás egy másik területéről idézett példával, mivel az irodalom esetében még nyilvánvalóbb, mennyire tekintetbe kell vennie a pedagógusnak a modern médiumok jelenlétét. A 2000-es évek elején az angol iskolákban komoly nehézséget okozott, hogy a klasszikus irodalom nyelve túlságosan idegen volt a diákok számára. A természetes nyelv változásán túlmenően itt a mindennapokban alkalmazott kommunikációs technológia is szerepet játszott: a diákok egymással sms-ben vagy chat-programok segítségével kommunikáltak, és fokozatosan kifejlesztették annak sajátos nyelvezetét. E nyelvezet egyik lényeges jellemzője, hogy a kommunikáló felek rövidítéseket alkalmaznak, esetleg más szimbólumokkal, a hagyományos karaktereken túllépve állítják össze az üzeneteket (ebben természetesen az sms technológia sajátossága, a 160 karakteres korlát is egyfajta kényszerként lépett fel). Az irodalomtanárok észrevették, hogy a diákok jobban érdeklődnek a klasszikus irodalom iránt, ha azt a számukra megszokott nyelvezeten olvashatják: az ismerős nyelv megszüntette azt a korlátot, ami a klasszikus angol nyelv idegenségéből fakadt. Skrebels és van der Hoeven (2004) által szerkesztett kötet többek között azt is vizsgálja, miként lehet a média és az oktatás nyelvezete közötti szakadékot csökkenteni és a tanulók érdeklődését a klasszikus irodalom felé fordítani. Ernst (2009) pedig leírja tapasztalatait, melyeket

akkor szerzett, amikor sms-nyelvezetre alakított át Shakespeare-műveket, majd azokat elküldte diákjainak. Nem csupán a tanulók érdeklődését keltette fel ezáltal, hanem lehetővé tette a klasszikus szövegek és történetek megértését. Az sms-nyelvezet révén a tanulók ráébredtek, hogy a több évszázada leírt történetek nem is állnak tőlük olyannyira távol: a média által közvetített modern történetek, de még saját mindennapi tapasztalataik is felismerhetőek a shakespeare-i színdarabokban.

Természetesen a történelem nem egyszerű kitalált történet, hanem a közös nemzeti narratívák területe. Ám éppúgy közel lehet hozni a gyermekekhez, ha a mai tapasztalataik közegében (és közelében) találkoznak vele. Mi több, a történelem gyakran lényegesen izgalmasabb és fordulatosabb, mint egy-egy jól megírt forgatókönyv – így ha hasonlóan izgalmas módon találkoznak vele a gyermekek, éppúgy magával ragadja őket, ahogy teszik ezt a médiában látott történetek vagy éppen a számítógépes szerepjátékok. A történelemtanár jó történetmesélő kell legyen, ehhez pedig sokat tanulhat a filmek, sorozatok és játékok dramaturgiájából. A jól előkészített fordulatok, a fokozatosan felépített izgalom felkelti a gyermekek érdeklődését, akik így részesévé válnak a történeteknek.

A narratíva azonban nem minden. A történelem nem mondhat le a tudományos igényességről sem, ezért a tanulók számára tényekkel és történelmi emlékekkel alátámasztott történeteket kell kínálnia. A narratíva kollektív konstrukciójában a forráskutatás és forráskritika akkor válik izgalmassá a gyermekek számára, ha látják, miként áll össze belőle egy lenyűgöző történet (az ilyen kutatások fontos része lehet az interneten elérhető források közös feldolgozása). Ha ezekkel az eszközökkel közelítik meg számukra a történelmi eseményeket, akkor azok valóban izgalmasabbak lesznek a forgatókönyveknél, mivel a történelem személyes megtapasztalása valós élménnyé teszi azt.

Ennek során lehet eszköz a pedagógus kezében a média és az onnan merített narratívák. A címben hivatkozott *Trónok harca* jelenleg az egyik legkedveltebb televíziós sorozat, telítve hatalmi harcokkal, változatos jellemeikkel, a fikciós történet gyakori fordulataival, váratlan fejleményeivel. Vajon nem írható le a történelem hasonló, vagy még izgalmasabb módon? Az Árpád-ház története a maga hatalmi harcaival, szövetségeivel, árulásaival és ellenségeskedéseivel igencsak hasonló narratívát tárhatnak fel a gyermekek számára. Más szóval: a *Trónok harca* egyfajta útmutatás a pedagógus számára, hogyan teheti érdekessé a történelmet diákjainak.

A digitális média ugyancsak erőteljes eszközöket biztosít mindehhez. A *Trónok harca* rengeteg mémet ihletett, az interneten elérhető mémgyárak többsége széles választékban kínál olyan sémákat, amelyek a sorozat egy-egy eseményét vagy karakterét használják fel újabb tartalmak létrehozására (pl. <https://memegenerator.net/Game-Of-Thrones>). A tanulók maguk is készíthetnek mémeket, újabb elemmel bővítve a narratíva közös konstrukcióját, a kritikai elemzések élményét.

Pedagógiai szempontból a mémek ugyancsak rendelkeznek a történelem oktatásán túl más, a különböző diszciplínákban és kognitív területeken hasznos jellemzőkkel. A tanulók számára nyilvánvalóvá teszik a nézőpontok sokaságát, a plurális szemléletmód előnyeit, megértésüket pedig több irányból biztosítják. A mémek előállítása számukra aktív tanulás és megismerés, amely önmagában is élményt hordoz (ebben kiaknázható, hogy többnyire szívesen foglalkoznak a

technikai eszközökkel, és kreatív tartalmakat is előszeretettel hoznak létre). A narratíva megalkotásában a megfelelő mém alkalmazásával kontextust teremtenek, elősegítve az események megértését. Végül soron pedig ez is közös tevékenységgé tehető, amely támogatja a közösségi megismerést (a közösség, a nemzet saját történelmi narratíváinak megértését) és a jelentéskonstrukciót, összekötve a történelmi eseményt a mával és a gyermekek mindennapi világával.

Egy másik, újabb megjelent lehetőség a történelmi események feldolgozása a közösségi oldalak struktúráinak felhasználásával. A legelterjedtebb közösségi oldal, a Facebook a felhasználó életeseményeit egy idővonalon jeleníti meg, közösségi módon kibontva a felhasználó egyéni narratíváját. A *The Wall Machine* (<http://thewallmachine.com>) segítségével bármilyen profil és idővonal létrehozható, így akár történelmi események feldolgozásának része is lehet. A tanulók számára ismerős struktúra a narratívát a jelen szempontjai szerint teszi megérthetővé, a történelmi perspektíva és a jelen, valamint a múlt eseményeinek perspektívája ezért jól közelíthető vele. A konstrukció során a profilok megalkotásával a tanulók az egyes szereplők nézőpontját, cselekvéseik és döntéseik szempontjait is megérthetik, a teljes történet kibontakozást pedig közösségi módon, együttesen, az események modern újrarájátszásával valósítják meg.

A modern média és a digitális környezet által együttesen biztosított eszközökkel tehát a történelem oktatása közelebb hozható a gyermekekhez, fő célkitűzései pedig a tanulók számára élményt nyújtó módon valósítható meg. Lényeges azonban felhívni a figyelmet arra, hogy mindez nem jelenti a történelemoktatás átalakítását. Céljában továbbra is a közös narratíva közvetítése, a nemzeti identitás és összetartozás, valamint a történelmi szemlélet mint más területeken is sikerrel alkalmazható kognitív eszköz megismertetése lesz a meghatározó. Az oktatási módszer változtatása színesítheti a történelem megismerését, és közelítheti azt a gyermekek kortárs mindennapi világához – így a korábban unalmasnak és érdektelennek tartott történelem a tanulók számára izgalmas, a jelennel szoros kapcsolatban álló narratíva lesz, amelynek ők maguk is aktív részesei.

Hivatkozások

- Ernst, Lisa (2009): Shakespeare on the Cell Phone: Texting Romance. http://teachers.yale.edu/curriculum/viewer/initiative_09.03.05_u (2016.10.23.)
- Knausz Imre (2015): *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó
- Skrebels, Paul – van der Hoeven, Sieta (2004): *For All Time? Critical Issues in Teaching Shakespeare*. Kent Town: Wakefield Press