

Töprengések tankönyvírás közben

Knausz Imre barátom és kollégám e folyóiratban (1994/1-2. szám) adta közre a történelemtanítással kapcsolatos gondolatait, vívódásait (Tudjuk, de nem tesszük. Töprengés a történelemtanításról). Kiváló írásának lényege abban foglalható össze: sokan tudjuk, hogy előre kellene lépni a képességfejlesztő-problémamegoldó történelemtanítás felé, amely a (tág értelemben vett) forráselemzést, illetve a tanulók egyéni és csoportos munkáját állítaná a középpontba – mégsem tesszük. Az előrelépés ugyanis számos akadályba ütközik (időhiány, a képzés és a szükséges eszközök hiánya, az oktatási kormányzat nemtörődömsége stb.). Véleményét száz százalékban osztom. Ugyanakkor ő maga is utal arra, hogy a rendszerváltás „számos akadályt elhárított a minőség kibontakoztatásának útjából”; az átmeneti helyzetben (ezt már én teszem hozzá) a „virágozzék száz virág” állapotában vagyunk. Ez nemcsak zűrzavart, de komoly kihívást is jelent. Jelen cikk egyetlen, ám fontos területen igyekszik továbbgondolni a Knausz által leírtakat: tankönyvekről lesz szó. Bizonygatni aligha kell, hogy a tankönyv – a tanár mellett – változatlanul a történelemtanítás legfontosabb szereplője. A századunk történetével foglalkozó tankönyvek körüli, politikai ízű viták és botrányok meglehetősen közismertek. Mindezzel nem foglalkozom; egy, a XV-XIX. század világtörténetét feldolgozó tankönyv (A Nyugat felemelkedésének kora 1450-1815) írása közben próbálok általánosabb tanulságokat megfogalmazni. Sokkal szerénytelenebbül: a minden történelemtankönyvre érvényes minőségi kritériumokat keresem, sőt még tanácsokat is szeretnék adni: milyen tankönyvet írjunk, hogyan írjuk – és milyet ne, hogyan ne.

A tankönyvhelyzet

A mai helyzet tehát, minden sanyarúsága ellenére, nagy lehetőségeket is hordoz; sok új iskola indul, új tantervekkel, tankönyvekkel. Utóbbiak között (történelemből) színvonalas és ígéretes munkák (pl. *Gönczöl Enikő* vagy az Általános Közgazdasági Gimnázium tankönyvei) ugyanúgy találhatók, mint gyengék, visszalépést jelentők. A dolog természetéből fakadóan persze túl sok energia fecsérlődik el, noha remélni lehet, hogy a tankönyvpiac megerősödése ki fogja választani a jókat. Ettől természetesen Knausznak igaza van abban, hogy az országos terjesztésre szánt műveket központilag kellene finanszírozni, magányos partizánok akciói ehhez kevesek⁽¹⁾.

Vessünk egy pillantást néhány nyugati ország tankönyveire, hogy a magunkéit jobban elhelyezhessük! A francia tankönyvekben a pompás kiállítás mellett elsősorban az áttekinthető szerkezet ragadja meg a figyelmünket; a világos tagolás nagyon megkönnyíti a tanulást. Túlzott tömörségük miatt ugyanakkor elmélyedésre, a problémák feldolgozására kevésbé alkalmasak. A franciáktól eltérően az angol tankönyvek általában fekete-fehérek. Nagy erényük a gyakorlatiasság, a mindennapi élet felé fordulás. Mindig konkrétumokkal foglalkoznak, a „hogyan csináljuk történelmünket?” kérdésre keresnek választ, és a képességfejlesztésre koncentrálnak. Ebből az is következik, hogy – magyar szemmel – kissé mozaikszerűek, a nagy történelmi folyamatok gyakran csak mellékesen, háttérként jelennek meg. Az újabb német tankönyvek változatlanul a nagy történelmi folyamatokra összpontosítanak, nem riadnak vissza az elvontabb kérdésfelvetésektől, ugyanakkor a források sokaságával szintén a problémamegoldó-képességfejlesztő történelemtanítás felé fordulnak. Gyengéjük viszont, hogy tematikai-szerkezeti felépítésük lényegében az évtizedekkel korábbiakat ismétli. Az ún. multiperspektivitásos látásmód jelen van az általam tanulmányozott angol, német és osztrák tankönyvek többségében,

azaz tudatosan törekszenek az események és folyamatok többoldalú, több szempontból való megjelenítésére, „súlykolás” helyett források feldolgozására.

És hol tartunk mi? Két dolgot előljáróban érdemes leszögezni: először, hogy a régi rendszerben a fékek ellenére voltak jó tankönyvek és forrásgyűjtemények. Elég talán két, már elhunyt szerző nevét említeni: *Filla Istvánét* és *Unger Mátyásét*. Másodszer, hogy – noha e cikkben egy bizonyos tankönyvtípus mellett török lándzsát – egyetlen pillanatra sem vonom kétségbe, hogy csakis a sokféleség, az alternativitás alapján lehet egyáltalán tankönyvekről beszélni.

A magyar tankönyvek általam idejémtúlnak tartott (és nem okvetlenül az előző „negyven évhez” kötődő) jellemzőit a következőkben lehet összefoglalni⁽²⁾:

Szemléletileg és tartalmilag

– (Reménytelen) igyekezet az egyetemes és magyar történelem fő folyamatainak teljes körű bemutatására. E törekvést még kilátástalanabbá teszi az események és struktúrák szervesen kapcsolódása, ezért a sokat markolás ellenére sok minden esetlegesnek hat, egészében pedig egynemű, emészthetetlen masszává változik a történelem. Egyetlen konkrét példával szemléltetve a dolgot: világossá kellene tenni, hogy a Canossa-járás említésekor a szerző a pápaság és a császárság hatalmi harcát, IV. Henrik és VII. Gergely vazallusainak magatartását, esetleg az egyház és a Német-római Birodalom általános helyzetét akarja-e bemutatni – mindegyiket egyszerre ugyanis aligha lehet. Ha mégis ez a szándéka, akkor ennyi helyen, illetve ennyiféle kontextusban kell foglalkoznia a kérdéssel!

– Megkérdőjelezetlen evolucionizmus, amely túlzottan a nyugati kultúra elsődlegességére és a fejlődés linearitására alapozza a történelmet. A termékeny összehasonlítások, a kultúrák kölcsönhatásainak vizsgálata elmarad – a tanulót első osztályban felületjük az egyvágányú sínre, amely „szükségszerűen” a jelenbe röpti. Itt említem a magyar és az egyetemes történet kapcsolatának szervesétlenségét, amely a közös pontokat és az eltéréseket egyaránt elfedi, nem segíti önazonosságunk megtalálását. Kedvelt példám: miért lehetett Suez 1956-ban (is) fontosabb a világnak, mint a Duna?

– Végül a (tág értelemben vett) kultúrtörténet elhanyagolása, függelékévé alacsonyítása, amely megerősíti a politikátörténeti-kronologikus megközelítés elsődlegességét. Tankönyveinkbe alig szüremkedtek még be a modern társadalom- és esztétörténet-írás új irányzatai – ami mégis bekerül, többnyire érdektelen, átlapozható oldalakat tölt meg.

Didaktikailag és formailag

– A tankönyvek szerkezeti egységei gyakran összerosódnak, hiányoznak a táblázatok, kronológiai betétek stb.

– Kevés és túlságosan rövid, inkább illusztratív jellegű forrásrészletet tartalmaznak.

– A képek, illusztrációk kiválasztása esetleges, többnyire gyenge minőségűek, aláírásuk általában semmitmondó.

Mindez a szerzői szöveg dominanciáját, a súlykoló jelleget, a problémamegoldó-képességfejlesztő gondolkodás háttérbe szorulását eredményezi.

Mire volna szükség?

Nem szükséges itt olyan közhelyeket leírni, hogy a tankönyv a tudomány mai állása szerinti igazságot tartalmazza és maximálisan alkalmazkodjon a befogadók szintjéhez. Az előbbi csak azért említem, mert éppen egy tankönyvszerző szájából hallottam, hogy a mai (bonyolult) viszonyok közepette célszerű volna, ha az alternativitás úgy valósulna meg, hogy készülne pl. egy-egy keresztény-nemzeti, liberális illetve szocialista szemléletű tankönyv századunk történelméről. Ez természetesen abszurdum: aki bármilyen „szemléletű” tankönyvet akar írni, jobb, ha bele sem kezd – a szemlélete ugyanis benne lesz, akarva-akaratlanul. Mindezzel viszont nem állítom, hogy a szerzőnek nem lehetnek

a témából magából következő, abból kiformalódó szemléleti törekvései – sőt, ha ilyenek nincsenek, jobb ha bele sem kezd.

Először is arra van szükség, hogy a szerző (megrendelő, felhasználó stb.) világosan eldöntse, kiknek és milyen tankönyvet akar, ami szemléleti, tartalmi és didaktikai választások⁽³⁾ sorát jelenti. Egy bizonyos műveltséganyag megtanulására vagy bizonyos képességek fejlesztésére helyezi a hangsúlyt; ő fog beszélni, vagy – ahol csak lehetséges – a forrásokat beszélteni? Vállal-e bizonyos mozaikszerűséget vagy a teljességre törekszik? Inkább az eseménytörténetre vagy inkább a társadalom- és művelődéstörténetre helyezi a hangsúlyt? Hogyan oldja meg az egyetemes és a magyar történelem kapcsolatát? Milyen szerepet szán az Európán kívüli világnak, illetve az európai perifériáknak stb.?

Említettem már, s a Knausz Imrével való egyetértéséből is nyilvánvaló, hogy magam „pártos” állásponton vagyok a fenti választásokkal illetően, bár – nem kétkem, hogy pl. „súlykolós”⁽⁴⁾ tankönyv is lehet jobb vagy rosszabb. Olyan tankönyvet szeretnék írni vagy olvasni, amely:

- szemléletileg nyitott, nem tartalmaz lezárt ítéleteket;
- az eseményeket a struktúrák alá rendeli, mert önmagukban eseményekről – bármilyen érdekesek legyenek is – értelmetlen dolog beszámolni, azok mindig egy folyamat részeként, egy struktúra elemeként nyernek értelmet. A tanárnak és tanulóknak mindig tudnia kell, hogy éppen milyen kontextusban helyezkedik el az adott esemény;
- kisebb, önmagukban is koherens egységeket alkotó témakörökben rendezi el a tananyagot;
- megfelelő szerepet szán a társadalom- és művelődéstörténetnek, az életmód bemutatásának;
- újszerűen és az eddiginél szervezesebben oldja meg a magyar és az egyetemes történet kapcsolatát⁽⁵⁾;
- nagyobb teret ad az Európán kívüli világ és az európai perifériák történetének;
- a képeknek, térképeknek igyekszik a szöveges részekkel egyenrangú szerepet juttatni;
- „varázstalanítja” a történelmszemléletet és -tanítást: számúzi a tartalom nélküli szómagiát („központosította a királyi hatalmat”); minél konkrétabb, világosan értelmezett fogalmakkal dolgozik.

A cél, amelynek mindez alárendelődne, a történelemtanítás problémamegoldó-képességfejlesztő funkciójának előtérbe kerülése, illetve ennek összeegyeztetése a történelmi alpműveltség követelményeivel: „nem úgy van-e, hogy a történelmi megismerés legalább olyan fontos a történelemtanításban, mint maga az ismeret?” – kérdezi Knausz. Tanár és tanuló így mintegy közösen alkotnának újra egyfajta múltat, ama filozófia jegyében, amely szerint a múlt egésze úgysem „rakható össze” (egyféleképpen).

Az így készült tankönyv minden bizonytalansággal szembejövő terjedelmes lesz, hiszen sok forrásrészletet tartalmaz. Ez is indokolja, hogy a szerző legyen szűkszavú és tényszerű, tartózkodjon a saját ítéletektől, s lehetőleg ne írjon le olyasmit, amit a forrásrészletek is tartalmaznak. Bevallom, azt a munkamódszert alakítottam ki, hogy a vázlat megfelelő pontjaihoz először hozzárendeltem a forrásokat, s csak ezután írtam meg a magam „összekötő szövegét”.

A maximális szemléleti nyitottsággal párosuló, ugyanilyen fontos követelmény a maximális szerkezeti zártság és fegyelmezettség. A szerzőnek nagyon egyértelműen el kell választania (szerintem nem nagy- és kisbetű alkalmazásával) a különböző egységeket. A szövegek így nem összefüggő, folyamatos „leckét” alkotnának, hanem változatos, egymástól tipográfiailag is elkülönülő információs egységeket (kronológiai áttekintések, életrajzok, szómagyarázatok, kérdések, összefoglaló részek stb. Most készülő munkámban „helyek” alcímmel Londonról, Szentpétervárról, Amszterdamról, Versailles-ról és az Escorialról található szövegek. Meggyőződésem ugyanis, hogy a tankönyvnek bizonyos kézikönyv-funkciókat is el kell látnia.) A kötet használója így nem „veszhet el” a betűtengerben, nem is unatkozhat mellette. Megjegyzem még: a színes, változatos információközlés már a népszerű-tudományos munkákban is egyre inkább alapkövetelmény – a tárgyánál maradván lásd pl. A múlt születése, az SH atlasz, Az emberiség krónikája köteteit.

Hogyan csináljuk?

Lássuk a következményeket és a gyakorlati tanácsokat!

Mint említettem, nélkülözhetetlen, hogy a tankönyv szerzőjének legyen összképe, saját elképzelése a tárgyalt korszakról. Nem szükséges bonyolult elmeszüleményre gondolni: a tankönyv felépítése, tartalma, s nem utolsósorban címei egyértelművé teszik ennek meglétét vagy hiányát. A „Vegyesházi királyok kora” vagy a „Magyarország három részre szakadása” címek (persze az előbbi már aligha kielégítő) világosan utalnak arra, mit tart fontosnak – többnyire a szaktudománnyal egyezően – a szerző. Ha azonban – mint a tegnapi vagy a mai második gimnazista tankönyvekben – olyan főcímekre bukkanunk, hogy „Az érett feudalizmus Magyarországon”, majd „A feudalizmus bomlása és a kapitalista viszonyok kialakulása”, a rögtön jelentkező unalom mellett az olvasót elfogja az az érzés, hogy a szerzőnek nincs – vagy nem lehet – saját képe a korról. Talán szerencsés ezt egy friss példával is érzékeltetni: a nálunk 1992-ben kiadott *The Times Atlas/Világtörténelem szerzői hét részre osztották az emberiség történetét, amelyből az utolsó négynek a címe: „Az elszigetelt régiók világa” (kb. 600-1500), „A Nyugat felemelkedésének kora” (kb. 1500-1815), „Az európai fölény kora” (kb. 1815-1918) és „A globális civilizáció kora” (kb. 1917-1990).*

Mivel a tankönyvírás közismert módon lopás és ollózás, s minél több helyről lop a szerző, az eredmény annál jobb lesz, nélkülözhetetlen nyugati könyvek és tankönyvek használatára. Csak a magyar nyelvel, legalábbis az egyetemes történelem esetében, nem lehet boldogulni.

Ha a szerző „mezei” tanár, kívánatos az állandó együttműködés történészekkel: nemcsak a szakmai tekintély, hanem az óhatatlanul becsúszo hibák kijavítása miatt is. (Ha történész írja a tankönyvet, a fordítottját javasolnám.) Sokkal szerencsésebb volna persze történészek és történelemtanárok team-szerű együttműködése a tankönyvírásban, ám ennek megvalósulásáig is folyamatos konzultációra van szükség.

Végül, noha feleslegesnek tetszhet, de a megírás módjáról is ejtenék pár szót. A könyvnek világos, értelmes és érdekes magyar mondatokat kell tartalmaznia. Nem súlykolódós tömönatok, hanem összehasonlításokkal és szembeállításokkal operáló megállapításokat, amelyek új ablakokat nyitnak, új rácsodálkozást keltenek a (történelem iránt nem okvetlenül érdeklődő) gyerekek fejében. Mindenkinek ajánlom a Tesz-vesz város sorozat köteteit, amelyek komoly, gyakran összetett, számos szakkifejezést tartalmazó mondatokban világítják meg a kenyérsütés, az útépités vagy a tűzoltás rejtelmeit a bilin ülő korosztály számára – mindez nemcsak érdekli a piciket, de többnyire pontosan meg is jegyzi tartalmukat.

Követendőnek, mert szintén figyelemfelkeltőnek tartom azt a gyakorlatot, amely nem elégszik meg az egyes részek végi összefoglalással, hanem rövid (jól kiválasztott képet, forrásrészletet és kérdést tartalmazó) bevezetővel indít. Az összefoglalás viszont inkább következtetések levonása, bizonyos általánosítások megfogalmazása legyen, mint az anyag sokadszori végiggrágása.

Ha a célok, a feltételek és a lehetőségek találkoznak, a tankönyv már önmagát formálja. Inkább spirális, mint lineáris felépítésű lesz, azaz bizonyos témák – különböző összefüggésekben, különböző szinteken – újra és újra visszatérnek. Ez módszertanilag jó, mert a problémák különböző oldalakról való vizsgálatára és bizonyos értelemben lezárhatatlanságára hívja fel a figyelmet; hasznossága pedig abban rejlik, hogy mintegy beépíti az ismétlést a tankönyvbe. Ez egyúttal válasz lehet arra a nyilván megfogalmazódó kifogásra, hogy az ilyen tankönyveket használó tanulók kevesebbet fognak tudni. Erről természetesen még nincs adatunk (a nemzetközi vizsgálatok szerintem ebben nem nyújtanak megbízható információkat), de nem hiszem, hogy így lenne. A mérhető eredményt nyilván a NAT alapján elkészülő vizsgarendszer minősíti majd, ám megkockáztatom: a megszerzett tudás személyesebb és jobban alkalmazható az itt ajánlott módszerrel, mint volt eddig. Mert – s hadd fejezzem is be Knausz soraival – „itt már nemcsak a történelemtanításról, nemcsak az iskoláról van szó...”

- (1) „Az oktatás irányítói szemmel láthatóan ma is csak kétféle módját tudják elképzelni a tankönyvírásnak. Vagy szombat esténként írja meg a szerző apránként a saját felelősségére, bízva abban, hogy egyszer talán szükség lesz rá, vagy riadókézsültség van, fel kell kutatni a lehetséges szerzőt és hozza a kéziratot – lehetőleg tegnapra” – írta *Knausz* „A Huszadik század története fiataloknak” című könyvemről közölt recenziójában (Pedagógiai Szemle 1992. május, 83. p.). Magam mindkét utat megtapasztaltam, a negyedikes gimnazistáknak készült tankönyvek tragikomikus kálváriája pedig megerősíti, hogy a változásra még várni kell.

Amikor a legutolsó, 1992-93-as tanévben tankönyv helyett csak egy füzetecskét bocsátottak a végzős középiskolások rendelkezésére, a Nemzeti Tankönyvkiadó képviselője azzal men-tegette a helyzetet, hogy Nyugaton egyre kedveltebbek a „mag”-tankönyvek; itt az ideje nálunk is kipróbálni ezt a műfajt. Nos, nem állítom, hogy „mag”-tankönyv nincs, de azt igen, hogy Európa legnagyobb tankönyvtárában, a braunschweigi Georg-Eckert-Institutban négy hét alatt eggyel sem találkoztam. Amiből számomra az következik, hogy – ha már tankönyvet nem sikerült kiadni – azért még nem kell okvetlenül Európára hivatkozni.

- (2) A témáról bővebben írtam *Continuity and Change in Hungarian History Teaching: The Last Hundred Years' Experience* című cikkemben (*A. Dickinson* (ed.): *Perspectives on Change in History Education*, London, 1992., 62-68. pp.)
- (3) A tantervkészítés során adódó választásokról írt *Mátrai Zsuzsa* a *Pedagógiai Szemle* 1992. februári számában (3-12. p.): Egy döntésjáték – és ami a háttérében van.
- (4) Nem könnyű megragadni, mit értek a „súlykolás” többször visszatérő kifejezése alatt, noha természetesen az oktatás minden résztvevőjének a magolós-poroszos szellem jut eszébe. Talán itt sem felesleges egy példa: nagy tapasztalatú tankönyvíró kolléga említette nagy nyilvánosság előtt, hogy szerinte kettest az érdemelhet, aki legalább az anyagrészt végi összefoglalás szövegét tudja. Kell-e magyarázni, milyen kevés köze van ennek a történelem-tanításhoz és -tudáshoz? (Bevallom, nem tudom, hogy ki lehet kettes, csupán azt, hogy a problémamegoldó-képességfejlesztő történelemtanítás, illetve tankönyv olyan újfajta óravezetést, kommunikációt alakít ki tanár és tanulók között, amely a számonkérés és értékelés egész rendszerét is okvetlenül átalakítja.)
- (5) Miután Magyarország ritkán játszott meghatározó szerepet a nagy világtörténelmi folyama-tokban, ez mindig problémát okoz. Nem kizárt, hogy érdemes megkísérelni a visszatérést a régi módszerhez: a külön magyar és külön egyetemes történelmi tankönyv használatához. Azonban ezt csak úgy tudom elképzelni, hogy az egyetemes történetet – ahol lehetséges és szükséges – magyar utalásokkal, „betétekkel” egészítjük ki, a magyar történelmet pedig erős egyetemes történelmi háttérrel írjuk meg. Úgy vélem, Magyarországon legalább *Marczali Hen-rik* óta nem született igazán színvonalas egyetemes történelmi szintézis, ami súlyosan torzító következményekkel járt-jár a közgondolkodásban. Az egyetemes és a magyar történet való-ban szerves összekapcsolását még a Magyarok Európában sorozat három kötete sem tudta igazán jól megoldani.

Személyes utóirat

A közelmúltban ugyanazon a napon értesültem arról, hogy *A XX. sz. története fiataloknak* című tankönyvem elnyerte a szakközépiskolások „tetszésdíját”, és arról, hogy *A nyugat fel-emelkedésének kora* című új könyvemet tankönyvként nem hagyták jóvá. Mivel a korábbi könyvet is többször elutasították, a mostani döntés – úgy vélem – a legszebb reményekre jogosít.

BIHARI PÉTER