

A történelmi tárgyú olvasmányok tanításának néhány problémája

Tantervünk anyagát jelentősen bővítette a történelmi olvasmányok növelése. Ezt a módosítást több tényező indokolta. A korszerűsítés, a történelemszemlélet változása társadalmi igényként sürgette a történelmi olvasmányok mennyiségének és minőségének megváltoztatását. Mindez egybevágott azzal a pedagógiai tapasztalattal, hogy a gyermekek nagyon szeretik a történelmi tárgyú olvasmányokat, de ugyanakkor azt a negatív tapasztalatot sem hagyhatták figyelmen kívül, hogy a szövegeket hangzóvá vagy azokra épülő szövegnek nincs visszhangja. Olyan anyagra volt tehát szükség, amely hitelesebb történelemszemléletet közvetít, és eleven képet nyújthat a múltból.

Olvasókönyveink bőséges anyagot tartalmaznak, realizálják a tantervi igényeket. Az egyes olvasmányok tanításában azonban problémák merülnek fel, amelyek nemcsak kezdeti nehézségekből adódhatnak, hanem tartósabban jelennek meg a pedagógiai gyakorlatban. Érdekes ezeket a problémákat tudatosítani, mert ha közvetlen, egy-egy olvasmányra vonatkozó megoldást nem is nyújthatunk, de az első lépést megtesszük a nehézségek leküzdésében. Ez a feladat annál inkább időszzerű, mert a szakirodalom kevesebb figyelmet fordít a kérdésre, mint néhány évvel korábban. Akkor az indulás nehézségeivel foglalkoztak, ma egy fejlettebb gyakorlatban a problémák megérték a körülhatárolásra, az összefüggések feltárására és bizonyos rendszerbe foglalására.

Első problémánk csaknem minden olvasmány tárgyalásában felmerül, amely azonban nem egy bizonyos szöveghez, hanem egy általános törvényszerűséghez kötődik. A gyermek élményéről van szó, tehát arról, hogy a történelmi olvasmány élményeket kelthet, s milyen élményeknek lehet a forrása. Ebben az értelemben az élmény nem pusztán intellektuális, hanem olyan, amely az egész egyéniséget megmozgatja. Ismereteket, a meglévő ismeretek körének bővítését, az összefüggések megragadását valamennyi történelmi olvasmány nyújthatja, mindez hozzátartozik az olvasmányokhoz olyannyira, hogy ezek nélkül elvesztenék specifikumukat. Történelmi vonatkozásaiktól megfosztva ezek az olvasmányok valami időtlen közegben lebegnek, amelyből éppen a meghatározó tényezők, az időben, a korban meglévő sajátosságok feloldódnak. De éppen az idő lehet az akadálya a teljesebb, tehát az intellektuális meghaladó élménynek.

A gyermek és gyakran a felnőtt a múltat jelenként éli át. Minél több a jelenből eltávolító tényező, annál kevesebb lehetőség nyílik arra, hogy a gyermek számára a múlt élményforrás lehessen, ha pedig teljesen mint múltat fogja fel a történelmet, akkor aligha képes átélni. A távolodás és közelítés, az ismeretszerzés és az átélés egymásbajátszása valójában sohasem szűnik meg, a mozgás nemcsak az egyes olvasmányokban, hanem azok részleteiben is érvényesül. A kérdés az, hogy az arányok mennyiben módosulnak, teljesen a múltba, az intellektussal felfogható múltba lépünk vissza, vagy azt úgy tudjuk közelhozni, hogy szinte mint jelen megelevenedik. Ebből a szempontból két olvasmánytípust különböztetünk meg: Az egyikben az ismeretek, nevezetesen a kort jellemző ismeretek dominálnak, a másikban pedig a múlt valamilyen módon közel kerül a jelenhez.

Az első olvasmánytípus rendszerint valamit leír, ismertet. Általában egy kort vagy korra jellemző eseményt, folyamatot mutatnak be. Fő eszköz az ismertetés, te-

hát a jelenség részleteinek felsorakoztatása, a részletről részletre haladó bemutatás. Ebben az esetben nincs más megközelítési mód, mint a szöveg ismereteinek befogadása, azok elhelyezése, majd rögzítése. Ezek rendszerint korbemutatók, lényegük pedig a tárgyilagosság, a bemutatott jelenségek térben-időben mozgó feltárása. A „Dolgozni kezd a tűz” ebbe a típusba tartozik. A szerző (Dala László) nyomán alakított szöveg igen logikusan ismerteti azt a folyamatot, amely az ipari forradalomhoz vezet. „Az új földrészekről egyre áradt a sok nyersanyag a nagy tengerparti országokba, Angliába például a tengerentúli gyarmatokról hatalmas gyapotszállítmány érkezik.” E szöveg leírása, amelyben az ok-okozati összefüggések során haladunk végig a történelmi időben. Azt a mozzanatot azonban – szükségszerűen – hiába keressük, amely feloldaná a tárgyilagosságot, amely az olvasó egyéniségét belevonná a tárgyalásba, annak részévé tenné.

Ezzel az olvasmánytípussal szemben a második megjelenít, ábrázol. Rendszerint egy jelenetet tartalmaz, amely valamilyen hősi tettben nyilvánul meg. Neves és névtelen hősök tetteit mutatja be, főleg olyan tetteket, amelyekben jellemük a legtisztábban mutatkozik meg. Minthogy a jelenet a lényege, epikai elemekből szövődik az olvasmány, vagyis jellem, környezetrajz és cselekmény alkotja. Míg a másik olvasmány valamilyen általánost tartalmazott, a jelenetező-epikus olvasmány konkrétumot állít elénk. Elég felidézniünk a „Jelki András rabszolgására jutó” részlet kezdetét, s máris érzékeljük az egész sajátosságát: „– Ez tehát Afrika – nézett körül András.” A mondat többféle funkciót tölt be. Megnevezi a helyszínt, a helyzetet, vagyis azt, hogy a hős új környezettel ismerkedik, végül pedig a hőst is megnevezi. E hős magatartásával („nézett körül”), rövid megszólalásával (vagy belső megszólalásával) felkelti az olvasó várakozását, ezután a figyelem arra irányul, mi történik a hőssel Afrikában. Az olvasó már benne van a történetben, kész azonosulni a hőssel, sorsával, az „eltávolító” múlt jelenné változik. Az ilyen ábrázoló-epikus olvasmány megmozgatja a befogadó egyéniséget, érzelmi hullámmást kelt, sőt maradandó emléket hagy.

E két olvasmánytípus lényegében nem abban különbözik, hogy az egyik leír, bemutat, a másik ábrázol. Lehet a leíró-bemutató olvasmányban epikus részlet, s ha a tárgyalás odaér, akkor láthatóan megelevenedik az osztály. A különbség abban jelentkezik, hogy míg az egyik az általánost, a másik az egyedit mutatja be. Az utóbbi – függetlenül az írói kvalitásoktól – epikusan járt el, természetesen a hagyományos ábrázolási elemeket használva fel, hős, a cselekmény és a környezetrajz együttesében bontva ki a tartalmakat. A tanításban tehát az olvasmányjelleget vehetjük alapul, ennek megfelelően alakítjuk a bemutatást, feldolgozást és gyakorlást. Érdemes megfigyelni azt, hogy a leíró olvasmányok csupán reprodukálhatók, míg az epikus olvasmányok újraalkothatók. A gyermek eljátszhatja, dramatizálhatja, vagy más módon fejezheti ki élményeit.

Egy másik problémát az antológia-jelleg vet fel, főleg két szempontból. Egyrészt a felidézett események, korok, jelenetek a történelmi sorrendet követik, de köztük nincs olyan kapocs, amely egybefonná őket. Nem történelmet akarunk tanítani, s arra sincs szükség, hogy valamilyen látszatösszefüggést erőltessünk bele az olvasmányok rendjébe. Azt a feladatot azonban nem kerülhetjük meg, hogy a történelmi előzményt, esetleg következményt ne érintsük. Különösen lényeges ez, ha az olvasmány egyedi epikus típusú. Ez esetben ugyanis szükséges az érzelmi előkészítés is, az ún. „ráhangolás”, amely bevezeti a gyermeket az olvasmány világába. Kérdéses ugyanis, hogy maga az olvasmány és a jelen közötti különbséget maga a szöveg képes-e feloldani. Az átmenetet olyan bevezetéssel valósíthatjuk meg, amely tehát érzelmileg és hangulatilag is valamilyen módon eltünteti azt a távolságot, amely az

ábrázolt múlt és az olvasás jelene között feszül. Arra felesleges utalnunk, hogy a pedagógus találékonyságán múlik, hogy a bevezetés ne ismétlődő mozzanatokból álljon, hanem konkrét olvasmányt, annak hangulatát, világát készítse elő.

Ugyancsak az antológia-jellegből következik, hogy igen sok szerző írása szerepel. E szerzők írók, történészek, publicisták, tehát nemcsak meglehetősen nagyszámú szerzőgárda, hanem az írásokat is többféle rétegből válogatták. A tankönyvszerzők bizonyos mértékben egységesítették az írásokat, mégis számolni kell azzal, hogy különböző műfajokkal találkozunk. Regény, elbeszélés, történelmi népszerűsítő munka, útirajz, emlékezés az olvasmányok alapanyaga, amelyekből a szerzők az olvasmányok szövegét kiválasztották, majd rendszerint tankönyvi célokra átdolgozták. Ennek többféle következménye van. A pedagógusnak tudatosítani kell magában, hogy különösen az írók esetében (Jókai, Krúdy) sajátos stílussal kell számolnia. Az is kérdés, hogyan vezesse a tanulókat más könyvek és más olvasmányok felé. Ha egy szerzőről lenne szó, akkor annak világával könnyebben megbarátkozhatna a gyermek, sok szerző azonban mindig új feladatot ró az olvasóra. Vannak olyan könyvek, amelyeket meg lehet szeretetni a részletekből, mások viszont olyanok, amelyeket csak jóval később képes felfogni (Nemeskürty István).

Az olvasmánytárgyalás kétféleképpen ösztönözhet továbbolvasásra. A gyermek azt a könyvet igényli, amelyből a részletet vették, vagy más olvasmányokra is kedvet kap. Tehát a történelmi olvasmányok tanításában nemcsak az egyes órák feladatait kell megoldani, hanem az sem csekélyebb gond, hogy a gyermek tekintsen ki az olvasmányból. Egyes nem kötelező olvasmányokhoz akkor kap kedvet a gyermek, ha az órán szerzett tapasztalatai kedvezőek, vagyis ha kedvet kap az olvasásra. A figyelem irányítása, bizonyos várakozás felkeltése, magyarázat, bevezetés hathatósan szolgálhatják az olvasási kedvet, de az alapfeltétel az, hogy a gyermek az órán az olvasmánytárgyalásból kapjon kedvet az egyéni olvasáshoz. A könyvajánlás leg-sikeresebb fedezete az óra sikere, pontosabban a kapott élmény. Analógia alapján az olvasó a leendő olvasmányait tapasztalatai szerint ítéli meg. A történelmi tárgyú olvasmányok tárgyalásában tehát az is probléma, hogy mennyire vagyunk képesek a további tájékozódásra ösztönözni. Olvasmánytárgyalásaink „nyomán” válhat az olvasókönyv is olvasmányos könyvvé, sokat forgatott antológiává.

Súlyos gondot jelentenek az olvasmányokban foglalt ismeretek. Egyesekben kevesebb, másokban viszont tömegével fordulnak elő közvetítésre váró ismeretek, de a probléma általános, a téma egész tanítását végigkíséri. Elsősorban a mennyiség okozza a nehézséget. Idézzük újra a „Dolgozni kezd a tűz” c. olvasmány kezdő mondatát: „Az új földrészekről egyre árad a sok nyersanyag a nagy tengerparti országokba”. E mondat csaknem valamennyi szava új ismeretet foglal magába. Az „új”-ről el kell mondani, miért új, az „áradt” tisztázást kíván, a „nyersanyag” egész sor ismeretet implikál, a „nagy” jelző és a „tengerparti országok” földrajzi tájékozottsággal érthető meg. Ez a csekély idézet nem lehet tipikus, de arra figyelmeztet, hogy a szövegek szükségszerűen bőséges ismeretet nyújtanak. El kell döntenünk, melyek a megértéshez feltétlenül szükségesek, melyek azok, amelyek lényegesek, tehát az új ismeretkörhöz szorosabban tartoznak hozzá, továbbá melyek azok, amelyek mintegy kiegészítő szerepet játszanak, tehát járulékosak. Ezt a megkülönböztetést, kiemelését a pedagógus mind az előkészítésben, mind pedig az olvasmánytárgyalásban elvégezheti, szemléletessé teheti, feladatokkal szilárdíthatja meg. Másrészt az a veszély is fenyeget, hogy az ismeretek elszigetelten jelennek meg, s a tanuló nem vagy nehezen képes azokat a már szerzett ismereteibe elhelyezni. A mennyiség problémája másfelől az, hogy az ismeretek mintegy láncreakciókban felhalmozódnak, és beözönlének az olvasmánytárgyalásba. Nem arról van tehát szó, hogy adjunk-

ismeretet, hanem arról, hogy el kell döntenünk, az olvasmány ismeretanyagának mely részét tartjuk lényegesnek, hogy azt kiemelhessük.

Kevesebb a probléma az ismeretek minőségével. Azt gondolhatnánk, hogy a régebbi múlt ismeretei nagyobb nehézséget támasztanak, mint a mai korhoz közelebb álló korszakok anyaga. Ez a különbség azért nem jelent minőségi különbséget, mert a régebbi és újabb korok ismeretei ugyanazon szinten jelennek meg az olvasmányokban. A pusztá szemlélet, a konkrét tárgyilagosság szintjén, amely a gyermek számára felfogható, szemléltethető, elképzelhető. Sőt, néha a régebbi történelmi múlt sokszor nagyobb mértékben mozgatja meg a tanulót, mert képzelete nagyobb teret kap, szabadabban mozog, mint abban a valóságban, amelynek határait, kötelékeit mindennap érzékeli. Az olvasmányok ismeretanyagát főleg a tárgyi világ szolgáltatja, amely kézzelfogható közelségben tárul fel (pl.: fegyverek, eszközök, lakásviszonyok, állatok stb.). Azokon a területeken, ahol az absztrakció felé vezet az ismeret, tehát lelki-erkölcsi fogalmakban (hős, hősiesség), vagy a közösség fogalmaiban (nép, nemzet), a szövegek megmaradnak a konkrétumok szintjén, tehát nem hoznak minőségi különbséget az ismeretek általános jellegében.

A történelem nemcsak történelmi jellegű ismereteket kíván meg, hanem egyes tudományok alapismereteit is tartalmazza. A mindennapok életében előforduló tárgyakra: a földrajzi, gazdasági, kultúrtörténelmi körökre érvényessége éppen úgy kiterjed, mint a szorosabban vett történelemre (osztályviszonyok, fejlődés, nemzet stb.). Ezt a sokféleséget tükrözik az olvasmányok. Az élet képe mindig komplexitásban jelenhet meg, s ezt az olvasmányok is csak azzal képesek visszaadni. E komplexitás benne gyökerезik a gyermek tapasztalataiban és tanulmányaiban egyaránt (pl.: környezetismeret), tehát egybevégt az olvasmányélményeivel. A nehézség akkor keletkezik, ha az ismereteket nem tudjuk összehangolni, ha megváltoztatjuk az adott arányokat, ha végül az egyes ismeret valamilyen áljelentőséget kap. A problémalehetőség abban rejlik, hogy az arányok eltorzulásával más kép rögződik a tárgyalás nyomán, mint amilyent maga az olvasmány kialakíthat. Ebben az esetben zavar, kétely uralkodik el, az olvasmányélmény elmosódik, kiürül.

A szómagyarázat nem különül el a szorosabban vett fogalmak magyarázatótól, mert valójában a fogalmakat is szó jelöli. Abban láthatjuk a különbséget, hogy míg az új fogalom új ismereteket tartalmaz, a szó rendszerint már egy ismert fogalmat fejez ki. Lényegében tehát a szinonimák használatáról van szó, amelyre a jelentést árnyalják, erősítik, szemléletessé teszik. Az ágyúlövédékre több szót találunk a Zrínyi Ilona c. olvasmányban: „tüzes golyó”, „bomba”, „tüzes teke”, „tüzet szóró szörnyeteg”, de ezek ugyanazt jelentik, megértésükhöz nem kell magyarázat. A kovácsműhely „zengett, bongott, csengett, csattogott”, vagyis a munka keltette zajt hangutánzó szavakkal teszik érzékletessé. Kétségtelen, hogy a szinonima a szókinccs-fejlesztést szolgálja, de probléma keletkezhet abból, ha a nyelvi változatosság a jelentés rovására kerül a figyelem előterébe. Ha költői eszközök, mint a megszemélyesítés vagy a hasonlat nyelvi eszközei önállósulnak, akkor csupán játékként hatnak. Ezek hangsúlyozása, felesleges kiemelése elfedi a tartalmat, mert a szövegről leválnak, és mint nyelvi díszek jelennek meg. Főleg a nyelvi változások halmozása veszélyes, mert a sok kifejezés, szó szinte közömbösíti egymást s vele a kifejezett tartalmakat.

A problémák közül csak néhányat érintettünk, de a szorosabban vett szakdidaktikai feladatok (pl.: olvasás, feldolgozás, ismétlés stb.) megoldását segíthetik azoknak az általános kérdéseknek a felvetése, amelyek csaknem valamennyi olvasmányban megjelennek. Ezek tudatosítása nyomán tisztázhatja a pedagógus az egyes olvasmányokban felmerülő konkrét problémákat.