



JAKAB GYÖRGY

## A történelem tanítása a 21. század elején

LÁTÓSZÖG

*„A történelem semmire nem tanít, de megbünteti azokat, akik nem ismerik.”*  
(Vaszilij Oszipovics Kljucsevszkij)

*„Oroszországban 20 év alatt minden megváltozik, de 200 év alatt semmi sem változik.”*  
(Pjotr Arkagyjevics Sztolipin)

### I. rész

#### BEVEZETŐ

Úgy kezdődött, hogy egy régi tanítványommal találkoztam az utcán, aki váratlanul – szinte köszönés helyett – azt kérdezte: „Lesz háború?” Aztán az elmúlt hetekben sokan kerestek meg hasonló módon olyan történelmi kérdésekkel és történelmi párhuzamokkal, amelyek a szomszédban dúló háborúra, illetve a legutóbbi országgyűlési választásokra vonatkoztak. Úgy tűnik, ezek az események már átlépték a körülöttem élő emberek ingerküszöbét: nem emlékszem, arra, hogy ilyen mértékű történelmi érdeklődés lett volna a délszláv háború idején vagy a korábbi választások után. A kérdésfelvetések többsége közvetlen félelemről tanúskodott. Ezek hamar összekapcsolódtak más jellegű nyomasztó szorongásokkal, a fenyegető világjárványokkal és válságokkal, a digitális átállás és a globális felmelegedés várható következményeivel. Rá kellett jönnöm, hogy a felfokozott történelmi érdeklődés mögött a mind kaotikusabbá váló jelen megérettésének természetes vágya húzódik. A múlthoz fordulás tehát nem öncélú szórakozásként került előtérbe. Sokkal inkább azért, hogy a történelem általános menetébe illesztve megérthetőbbé váljon a mai világ, ami talán biztonságot ad és reményt ígér.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Érdeemes felidézni ezzel kapcsolatban Friedrich Nietzsche pragmatikus gondolatait, amelyek az emberek múlthoz való viszonyának funkcióira vonatkoznak: „Az élő ember három tekintetben igényli a történelmet: igényli mint, tevékeny és törekvő lény, mint megőrző és tisztelő lény, s mint szenvedő és szabadulásra szoruló lény. A viszonyulás e hármasságának a történelem tanulmányozási módjának hármassága felel meg: ha tetszik, monumentális, antikvárius és kritikai történetírást különböztetünk meg”. A múlt dicsőségét pozitív ösztönzés szándékával hirdető monumentális történelemszemlélet révén az ember megtudhatja, hogy „a nagyság, ami egykor létezett, kétségkívül egyszer lehetséges volt, s ennél fogva talán, egyszer ismét lehetséges lesz; bátrabban járja az útját, mert immár a kétség, mely gyengébb óráin meglepi, hogy nem a lehetetlent akarja-e, félre lett takarítva az útból”. Az antikvárius történetírás is a biztonságtudatra épít. „Itt lehetett élni... itt majd ezután is lehet élni, mert szívósak vagyunk, s bennünket nem lehet máról holnapra megtörni”. A

Egyfelől persze jólesett, hogy volt tanítványaim hozzám fordultak. Akár büszke is lehetnék arra, hogy egykori történelemtanáruk véleményét kérdezték az aktuálpolitikai helyzetről. Másfelől azonban el is keseredtem, hiszen nem örömteli, hogy egy vérszjósó háború, illetve fenyegető jövőképek miatt kerestek meg. A rosszérzésen túl azonban több szempontból is izgalmassá váltak a beszélgetések. Legfőképpen azért, mert a kiélezett helyzet miatt korábban soha nem látott módon bepillantottam a magyar közgondolkodás mélyrétegeibe. Rájöttem arra is, hogy mindez **sajátos tük-röt tartott történelemtanári tevékenységemnek** is: nem túldimenzionálva egykori szerepemet, bizonyos mértékben visszahallhattam, hogy mire figyeltek vagy éppen mire nem figyeltek egykori tanítványaim, és ez hogyan vált későbbi gondolkodásuk részévé.

A most következő írás első része lényegében ezekre a beszélgetésekre épül. Vállaltan szubjektív, fésületlen és töredékes. A kézirat első olvasóinak javaslatára<sup>2</sup> más-más formázással tördeltünk egyes eltérő jellegű részeket, a szövegnek ez a része így alkalmas lett arra, hogy nem-lineáris módon is olvasni lehessen. Az írás alapvető kiindulópontja és állítása az, hogy már háború van, illetve, hogy mindig is volt, csak szerencsés módon – mint az úgynevezett *békeviselt nemzedék* tagjai – ezt kevésbé érzékeltük. Ugyanakkor a mostani figyelem azt is jelenti, hogy történelmi korszakváltás tanúi vagyunk, amikor érdemes távlatosabban gondolkodni a jelenről és a múlt tanulságairól, mert az talán segíthet érzékelni az előttünk álló homályos lehetőségeket is. Úgy gondolom, hogy tanácsos újragondolni a történelemoktatás céljait és hagyományos módjait is, hiszen vélhetően a következő nemzedékek másféle világban fognak szocializálódni, mint tanáraik és szüleik.<sup>3</sup>

## LEHET, HOGY MÉG SINCS VÉGE A TÖRTÉNELEMNEK!?<sup>4</sup>

Az 1989-es rendszerváltás (rendszerváltozás, rendszerváltoztatás) ígérete az volt, hogy mi is „kilépünk” majd a történelem hullámmozgásából. Megszabadulunk korábbi „köztes” helyzetünkötől, és végérvényesen a „Nyugathoz” csatlakozunk, amely a

---

kritikai történetírás a múlt ítélőszéke. „*Nem az igazságosság ül itt törvényt, még kevésbé a kegyelem hirdeti itt ítéletet: hanem egyedül az élet, ez a sötét, nyugodni nem tudó, kielégíthetetlenül önmagát sóvárgó hatalom. Ítélete mindig könyörtelen, mindig igaztalan, mert nem a megismerés tiszta forrásából fakad, ám a legtöbb esetben az ítélet ugyanúgy hangoznék akkor is, ha maga az igazságosság hirdetné is ki*” Friedrich Nietzsche: *A történelem hasznáról és káráról*. Akadémiai, Budapest, 1989. (Hermész könyvek.) 46–53.

<sup>2</sup> Köszönettel tartozom ezért a szerkesztőknek és Katona Andrásnak, aki értékes javaslatokkal gazdagította a szöveget.

<sup>3</sup> A történelemtanítással kapcsolatos kérdésvetetések a cikk második részében olvashatók. (A szerk.)

<sup>4</sup> Francis Fukuyama amerikai politológus 1989-ben megjelent írásában azt állította, hogy a világban véget érték a nagy ideológiai harcok, a történelmi haladás az emberi szabadságjogokra épülő liberális demokrácia fokozatos uralomra jutásával elérte végpontját. A liberális demokrácia – mint a legélhetőbb emberi világ – fokozatosan kiteljesedik a bolygónkon, ami azt is jelenti, hogy lezárul a múlt és kiszámíthatóvá válik a jövő is: ahogy a természeti népeknek sincs történelmük, hiszen világuk lényegében változatlan keretek között öröklődik nemzedékről nemzedékre. Francis Fukuyama: *A történelem vége és az utolsó ember*. Budapest, Európa, 1994.

továbbiakban jólétet és biztonságot ad nekünk. Az ezredfordulóra azonban már nyilvánvalóvá vált, hogy ezek a remények nem teljesülnek: a félperifériális helyzet, a nagyhatalmak közötti őrldés, a gazdasági válságok és a közeli háborúk továbbra sem kerülnek el a magyarságot. A mostani orosz agresszió, úgy tűnik, végérvényesen kijózanító hatású volt ebben a vonatkozásban, amit szemléletesen példáznak a súlyos szorongásokat mutató kérdésfelvetések és a megrendítő „igazságtevő” indulatok.

### A háború nyomán felvetődő kérdések

Kitörhet-e a harmadik világháború? Lesz-e atomcsapás? Tényleg a „nyugati háttérhatalmak” provokálták ki az orosz beavatkozást? Mi lesz, ha összefog Oroszország Kínával? Lehet, hogy a nagyhatalmak közötti „szokásos helyi háborúk” helyszíne Ázsiából átkerült Európába?

Oroszország az agresszor és Ukrajna az áldozat, vagy éppen fordítva? Az ukránok a szabadságharcosok, vagy éppen az oroszok a felszabadítók? Valóban „nácik” irányítják Ukrajnát? Jogosan büntetik meg az oroszok az ukránokat azért, mert nacionalisták és elnyomták az orosz és a magyar kisebbséget? Miért nem fogadja el Ukrajna, hogy az orosz érdekszférába tartozik? Milyen alapon avatkozik be a NATO és az EU két független ország háborújába?

Visszajönnek-e az oroszok? Mi lesz velünk, ha az oroszok elzárják a gázcsapot? Mi lesz velünk, ha az Európai Unió elzárja a „pénzcsapot”? Lehetünk-e kívülállók ebben a háborúban, miközben Kárpátalján magyarok élnek? Hogyan tudjuk elkerülni, hogy belesodródjunk ebbe a háborúba? Rákényszerítheti-e a NATO Magyarországot arra, hogy magyar katonák harcoljanak az oroszok ellen? Visszakaphatjuk-e Kárpátalját orosz győzelem esetén? Ki kell-e lépnie Magyarországnak az Európai Unióból és a NATO-ból az oroszbarátság miatt? Szembekerülünk-e Közép-Kelet-Európa országaival (a szomszédos országokkal) az oroszbarát külpolitika miatt? Miért van az, hogy képtelenek vagyunk közép-európai szolidaritással és együttműködéssel ellensúlyozni a nagyhatalmaknak való kiszolgáltatottságunkat? Miért van az, hogy **„már megint egyedül vagyunk” a világgal** (EU, USA, szomszédos országok) **szemben**?

*Számomra különösen érdekes volt, hogy a hozzászólók mennyire a második világháború időszakára vonatkozó analógiákkal és fogalmi keretekkel igyekeztek leírni az aktuális eseményeket. Utólag már mindenki okosan látta, hogy a második világháború előtt Németország politikai vezetői egyértelműen háborús revansra készültek, amellyel szemben szerencsésebb lett volna korábban erőt mutatni. Mindezt ráadásul a korabeli teljhatalmú vezér már jóval korábban megfogalmazta írásaiban és beszédeiben. Az 1930-as évek közepétől számtalan politikai pengeváltás és katonai beavatkozás (Spanyolország), annexió (Ausztria bekebelezése), erőszakos területi átrendezés (Csehszlovákia felosztása), majd a kiprovokált háborús konfliktus Lengyelországgal – mutatta, hogy az ilyen jellegű agressziós törekvéseket kompromisszumokkal nem lehet megállítani. Sőt! Az agresszor mindig elmegy a felkínált kompromisszum végső határáig, majd újabb engedményeket kér, újabb kompromisszum-határokat igényel. Az agresszor a kompromisszumkészséget, kölcsönös korrektségre törekvést inkább gyengeségnek tartja. Csak az erő igazságában hisz. Hasonló módon ítélték meg az oroszországi tanulságokat. Nemcsak azt, hogy közvetlenül a második világháború kitörése előtt a szovjet nagyhatalmi ambíciók ugyanúgy működtek, mint a fasiszta Németország törekvései. A*

Szovjetunió először a Baltikum országait uralta le, majd Finnországot támadta meg hasonló céllal, végül pedig 1939-ben Németországgal osztozkodott Lengyelország megtámadásakor. Azt is pontosan látták, hogy a mai propagandagépezetek a jelenben ténylegesen meglévő elgondolások helyett többnyire a második világháborúban érvényes ideológiai értelmezési keretekkel és fogalomkészlettel próbálják legitimálni a háborút. Az orosz média fő állítása az, hogy Ukrajnát (az ott élő oroszokat és a szláv testvéreket) „fel kell szabadítani” náci (mit is jelent ez ma?) vezetőinek uralma alól, illetve a „nyugati befolyástól”. Ebben az értelemben csupán „testvéri segítségnyújtás”, „rendteremtés” történik most Ukrajnában – amelyet majd május 9-én, a „**a fasiszták felett aratott világméretű győzelem napján**” ünnepelnek.<sup>5</sup> Az ukránok pedig Sztálingrád hős védőire, a második világháború honvédő harcaira és áldozataira, a pesti Duna-parton elhelyezett „cipőkre” (a holokauszt-emlékműre), a finn típusú semlegesség lehetőségére hivatkoztak.

Vlagyimir Vlagyimirovics Putyin orosz államelnök 2021. július 12-én hosszú történelmi tárgyú írást tett közzé.<sup>6</sup> Az oroszok és az ukránok történelmi egységéről<sup>7</sup> címmel. (Már az is furcsa, hogy egy államelnök – a hatékony kormányzás helyett – tudományosnak látszó bonyolult történelmi fejtegetésekbe bocsátkozik, különösebb forráskutatás nélkül.) Ennek az írásnak az egyik alapvető mondanivalója az, hogy ukránok valójában nincsenek is. Lényegében ők is oroszok („kisoroszk”), akiket a „külső erő” – korábban a lengyelek és az osztrákok és a magyarok, napjainkban pedig a „Nyugat” – különített el orosz testvéreiktől „náci” vezetőik segítségével. Putyin többször is hangsúlyozza az oroszok és az ukránok természetes történelmi azonosságát és összetartozásuk elkerülhetetlenségét.

Az írás másik alapvető állítása az, hogy a Szovjetunió szétesésekor (1991) Ukrajna törvénytelenül több területet vitt magával, mint ami megillette volna, ráadásul több millió orosz anyanyelvű lakost is magával cipelt, akiket Oroszországnak meg kell védenie az ukrán nacionalizmustól. Sz. Bíró Zoltán Putyin írását elemző cikkében<sup>8</sup> rámutat arra, hogy mindez nem törvénytelenül történt: a „felosztás” jogi alapja egyrészt a Szovjetunió 1922-es megalakulása volt, másrészt pedig a Szovjetunió szétesését rögzítő – 1991. december 8-án Belovezsszkaja Puscsában aláírt – nyilatkozat, amelyben az 5. pont kimondja, hogy a részes felek tiszteletben tartják egymás határait és területeik sértetlenségét, vagyis változtatás nélkül ismerik el nemzetközi határként a korábbi szovjet belső határokat. Mindezt erőszakkal felülvizsgálni egyértelmű jogsértés, ami nemcsak az utódállamok közötti folyamatos konfliktusokhoz, hanem „dominóelven” működő nemzetközi konfliktusokhoz is vezetne: felvetődhetne az 1939-es Molotov-Ribbentrop paktum nyomán Lengyelországtól elvett területek hovatartozása, majd pedig a németek követelhetnék a második világháború után elvett keleti területeik visszacsatolását.

<sup>5</sup> A kézirat éppen a 2022. május 9-i Győzelem Napja időszakában készült. (A szerk.)

<sup>6</sup> <http://www.kremlin.ru/events/president/news/6618>

<sup>7</sup> Об историческом единстве русских и украинцев

<sup>8</sup> <https://qubit.hu/2021/07/29/putyin-a-tortenesz-ukranok-marpedig-nincsenek>

Ennek tükrében tehát óhatatlanul újabb kérdések vetődnek fel. Miért lepődött meg sok ember azon, hogy végül kitört az orosz-ukrán háború? Miért nem hitte el senki, hogy a Putyin által hivatalosan is leírt és több nyelven publikált nagyhatalmi program érvényesülni fog? A Szíriát darabokra tépő és súlyos menekülthullámot Európára zúdító közvetlen orosz katonai beavatkozás a Közel-Keleten, a kaukázusi, belorussziai és kazahsztáni orosz „rendteremtések”, illetve az Ukrán államhoz tartozó Donbasz, valamint a Krím-félsziget orosz elfoglalása után miért lepte meg az embereket a háború kirobbanása? Miért éppen az Ukrajna elleni tömegpusztító katonai agresszió után reagált határozottan a világ közvéleménye?

### Kívülállóként nézzük a háborút?!

A hozzászólók többnyire elítélték az orosz agressziót, a NATO (USA, EU) megéltékült tevékenységét pedig jogos (igazságos) támogatásnak nyilvánították. Ugyanakkor sokak szerint a Nyugat (elsősorban az USA és a különböző meg nem nevezett háttérhatalmak hegemon törekvése) volt a háború kirobbanásának alapvető oka, amely „inkább csak” kiprovokálta az orosz válaszlépéseket. Ezek a felvetések többnyire nagy vehemenciával az ukránokat (is) hibáztatták amiatt, hogy az USA bábjaként „megráncgálták a Nagy Medve bajszát”. Rendszeresen visszatérő téma volt a „kettős mérce” megszüntetésének igénye: alkalmazzunk azonos mérceket az orosz imperializmus agressziójára és az USA iraki és afganisztáni „demokrácia-exportjára”. Ezek a jogos, de többnyire sajátos kívülállóként megfogalmazott vélemények **egyfajta párbajként értelmezték az eseményeket**, amelyekben sok esetben közös fogalmi szintre és nevezőre kerültek a politikai nyilatkozatok, a politikai elméletalkotók elemzése és a tömeggyilkosságok. Mintha a háború a NATO bábjaként mozgatott („színész-bohóc”) Zelenszkij és a felbosszantott nagyhatalmú politikus, Putyin párviadala lenne. A legtöbben „vitathatatlanul” tudták, hogy ki áll a „jó” és ki a „rossz” oldalon. Mindez elfogadhatóvá tette számukra az agresszív cselekményeket, ami így szinte teljes mértékben relativizálni tudta mind az agresszorok, mind pedig az áldozatok megítélését.

*Ezt a háborút fölfoghatjuk úgy is, mint Oroszország hagyományos (19–20. századi) imperialista törekvését korábbi nagyhatalmi státuszának (Szovjetunió) visszaállítására. Ugyanakkor az is érvényes megállapítás, hogy ez a konfliktus már a 21. századi multipoláris világrend háborúja. Vannak, akik egyenesen „helyettesítő háborúnak” tekintik, ahol a fő hadviselők az USA (valamint a közelebből meg nem nevezett háttérhatalmak) és Kína. Ebben az értelemben az oroszok „csak” belekényszerített” mellékszereplők, az ukránok a nagyhatalmak által kijelölt áldozatok, a kárpátaljai magyarok pedig legfeljebb csak martalékok. Mások azt emelik ki, hogy ez a helyi konfliktus a nagyhatalmak 21. századi fegyverarzenáljának „szokásos próbahelyszíne”, sajátos „kiber-világháború”, ahol a fő frontok már az online térben zajlanak, a híradókban megjelenő pusztulás pedig csupán a háború „szokásos díszlete”.*

### A magyar vonatkozások

A beszélgetések során egyre inkább a magyar vonatkozások kerültek előtérbe. Mindekelőtt az 1848/49-es és az 1956-os magyar forradalom és szabadságharc leverésének történetei, az 1989-90-es rendszerváltás történelmi ellentmondásai, de megjelentek a

távoli magyar múltra utaló történelmi párhuzamok is. Ezekben a felvetésekben számomra az egyik legmeglepőbb az volt, hogy sok olyan dologról fogalmazódtak meg **szélsőségesen különböző vélekedések**, amelyekről korábban úgy tűnt, hogy viszonylagos közmegegyezés van éppen az iskolai történelemoktatásnak köszönhetően

*Kiemelten fontos történelmi párhuzamok kapcsolódtak az 1956-os magyar forradalom és szabadságharc eseményeihez. Egyfelől számosan osztották azt a nézetet, hogy az ukránjai orosz agresszió – a korabeli magyarországi beavatkozáshoz hasonló módon – a nyugati irányultság megakadályozása érdekében történik, ezért tiszteletet érdemel az ukránok hősi szabadságharca, és igazolható a nagyfokú nemzetközi segítség is. Másfelől azonban meglepően sokan vitatták el az ukránoktól azt – a magyarok számára természetes – igényt és jogot, hogy nem akarnak az orosz érdekszférához tartozni. Volt olyan vélemény is, amely az oroszok ellen hazájukat védő civil lakosság (az Ukrán Srácok) felfegyverzése ellen emelt szót az emberiség és a mielőbbi béke nevében. Szinte szó szerint idézték Lord Palmerston angol külügyminiszter kijelentését, aki 1849 májusában a következőket mondta az orosz követnek a magyarországi „béketeremtő” beavatkozásról: „Talán igazuk van, de végezzenek velük gyorsan!”*

*Mindez szorosan összekapcsolódott a már említett „Nyugat”-ellenességgel, a jól ismert sérelmi politizálással. 1956-ban a Nyugat „cserben hagyta a magyar forradalmat, most is csak önző érdekei miatt támogatja az ukránokat.” Ezek a vélekedések nyilvánvalóan összefüggenek a feldolgozatlan Trianon-sokkal, közvetlenül pedig a rendszerváltás utáni ideálvesztéssel, a „legvidámabb barakk” gazdasági és politikai leértékelődésével: az ezredforduló után mindenki számára nyilvánvalóvá lett, hogy csak egy szűk magyar elit „zárkózott fel Európához”, a többség inkább bizonytalanságba taszított kárvallottja lett a rendszerváltás után kialakuló kapitalista viszonyoknak. Ennek eredményeként felerősödött az a régóta jelen lévő „kurucos kettős beszéd”, amely egyfelől természetes módon fogadja el a NATO védőernyőjét és az Európai Unió anyagi támogatását, másfelől retorikai szinten folyamatosan tiltakozik az aránytalannak ítélt közös felelősségvállalások ellen, miközben „túlzott mértékűnek” és hátrányosnak („gyarmatosítónak”) tartja a szövetséges beavatkozásokat.*

A 19. században élt Ernest Renan fogalmazta meg azt a tételt, hogy egy nemzet történelmi tudatának sikeres működéséhez nemcsak a hagyományok őrzése és ápolása szükséges, hanem az is, hogy **„mindenki sok mindent elfelejtjen”**. Ebből a szempontból különösen érdekes az az amnézia, amely néhány évtized alatt sok magyar ember fejében kialakult. Az még csak érthető volna, hogy a szláv népek egyesülésétől való több évszázados magyar félelmeket, illetve az 1848/49-es orosz beavatkozás tényét a „feledés homálya” borítja. Az azonban már több mint furcsa, hogy a második világháború után közvetlenül is érvényesülő orosz nagyhatalmi törekvések – negyvenöt év katonai megszállás és az 1956-os forradalom brutális leverése – ilyen könnyen elfelejtődnek a kommunizmussal (baloldalisággal) formálisan szembenálló jobboldali kormányzat és az azt elsöprő többséggel támogató magyar társadalom részéről. Az oroszbarát vélemények megjelenése azért is furcsa, mert néhány nappal a háború kirobbanása előtt éppen a magyar miniszterelnök jelenlétében jelentette ki Vlagyimir Putyin, hogy a korábbi NATO bővítés – amely Magyarországot is érintette – visszavonását szeretné elérni, és térségi hegemon szerepre törekszik.

A magyar történelmi közgondolkodásban érvényesülő amnézia természetesen a másik (oroszarbárságot nem értő) oldal képviselőinél is megfigyelhető. Lényegében már elfelejtődött, hogy 1957 május elsején már tömegek éltették a szovjet fegyveresek (oroszok, ukránok vegyesen) által hatalomra emelt új politikai berendezkedést, hogy az 1960-as évek közepétől a társadalom többsége „kiegyezett” a Kádár-rendszerrel

*A távoli múlt eseményeire hivatkozó sokféle strukturális példázat közül itt és most legfőképpen azokat érdemes kiemelni, amelyek a a társadalmi megosztottság külpolitikai kockázataira (1526, 1699, 1711, 1849, 1945); a lavírozás, a „hintapolitika” veszélyeire (Bethlen Gábor, Kállay Miklós, Kádár János), a rossz szövetségválasztásra – többször is „utolsó csatlósként” harcoltunk leendő „felszabadítóinkkal” szemben (Thököly Imre, Horthy Miklós) –; a közép-európai szolidaritás elmaradására (1848/49, 1918, 1968, 1991); az irreális valóságértelmezés és sérelempolitika ellentmondásaira (belépés a második világháborúba); a társadalmi és politikai kontroll nélkül hosszú távon működő állampárti, vagy pártállami berendezkedés (Egységes Párt, Magyar Dolgozók Pártja, MSZMP, Fidesz) rizikójára; a külpolitikai kiszolgáltatottságunkat leplező függetlenségi retorika és sérelempolitika (Kiegyezés, Kádár-rendszer) ellentmondásaira építenek.*

Természetesen mindenki kifejezte komoly aggodalmát a kárpátaljai magyarok sorsa iránt. A többség úgy látja, hogy a háború miatt – hasonlóan a délszláv háború nyomán kialakult helyzethez – az ott élő magyarság létfeltételei alapvetően meg fognak változni: sokan elhagyják majd a szülőföldjüket, miközben felgyorsul a keletről menekülő ukránok beköltözése. Ugyanakkor nagyon polarizált módon vetődött fel a kárpátaljai magyarok helyzetének és lehetőségeinek politikai megítélése. Sokan okkal-joggal kritizálták az ukránokat amiatt, hogy felfokozott nemzetépítő tevékenységük (nacionalizmusuk) miatt a kárpátaljai magyarok helyzete az utóbbi évtizedekben nagymértékben megnehezedett. Van, aki a NATO és az Európai Unió Ukrajna felé történő kibővítésétől reméli, hogy a kárpátaljai magyarság sorsa jobbra fordul, míg mások éppen ellenkezőleg: az utóbbi időben fokozódó ukrán nacionalizmussal szemben éppen Putyin győzelmétől, Ukrajna drasztikus felosztásától várják a kárpátaljai magyarok helyzetének javulását, sőt, néhányan Magyarországhoz való esetleges visszatérését. Úgy tűnik, hogy a magyar közgondolkodásba mélyen beivódott, hogy **a trianoni békediktátum orvoslását csak a nagyhatalmaktól lehet várni**, de ennek a „segítségnek” csak nagyon kevesen mérlegelték az esetleges árát és következményeit.

## ISMÉTLŐDŐ STRUKTURÁLIS HAGYOMÁNYOK A MAGYAR TÖRTÉNELEMBEN ÉS KÖZGONDOLKODÁSBAN

Az elmúlt bő száz évben legalább tíz olyan politikai rendszerváltás<sup>9</sup> történt Magyarországon, amely során a „győztesek” – sok esetben külső nagyhatalmak segítségével – radikálisan leszámoltak az előző politikai rezsim kedvezményezettjeivel és ideológiájával.

<sup>9</sup> 1867 – kiegyezés; 1918 – az Osztrák–Magyar Monarchia bukása; őszirózsás forradalom; 1919 – Tanácsköztársaság; 1920 – Horthy-korszak; 1944 – nyilas uralom; 1945 – népi demokratikus átmenet; 1948 – sztálinista diktatúra; 1956 – forradalom és szabadságharc; 1957 – Kádár-korszak; 1989 – rendszerváltás.

A kényszerű történelmi váltások nemcsak azért voltak tragikusak, mert folyamatosan óriási emberveszteséget szenvedett az ország, és tönkrement a gazdaság, hanem azért is, mert alapjaiban sérült a társadalmi és politikai integráció: a közös értékrend, a közbizalom és a szolidaritás. Az organikus fejlődés hiánya legfőképpen azzal a következménnyel járt, hogy mindmáig megőrződtek a rendi (feudális) társadalom hierarchikus viszonyai,<sup>10</sup> ami paternalista hatalomgyakorláshoz, a társadalmi autonómia korlátozásához vezetett. Emiatt nem érvényesülhet a tulajdon- és jogbiztonság szerződéses fegyelme, a politikai kultúrában pedig nem alakulhatott ki a különböző társadalmi csoportok kooperatív együttműködése, illetve a közbizalom kölcsönössége. Ennek az a következménye, hogy a magyarországi politikai és társadalomtörténeti folyamatokra többnyire a „felülről vezérelt siettetések” és „visszacúsások” egymást váltó fázisai jellemzőek.

Az állandó fenyegetettség érzése és a biztonságkeresés zsigeri reflexei mélyen beleivódtak a közgondolkodásba.<sup>11</sup> Az itt élő családok alapvető történelmi tapasztalata az volt, hogy a távolabbi célok és a nagy közösségi nekibuzdulások többnyire súlyos kudarccal végződnek (vesztes háborúk, megtorlások), ezért az állami felelősségérzet helyett inkább az egyéni, illetve a „bajtársi” túlélési módok és a jelenlévő érdekérvényesítési technikák erősödtek meg. Ennek egyik megnyilvánulási formája a rendi alá-fölrendeltségre jellemző tekintélyelvűség továbbélése, a másik pedig az egyéni (külön)alkukra épülő informális önérvényesítés magatartásmintáinak általános

---

<sup>10</sup> Az elmúlt bő fél évszázadban a feudális (rendi) elemek és a kapitalista jellegű modernizációs törekvések dinamikusan változó együttes viszonyrendszere figyelhető meg. A Kádár korszakban a társadalmi és gazdasági integrációt a tervgazdasági mutatók szocialista rendszernek és kapitalista piac mechanizmusának vegyes rendszere határozza meg, amelyet a rendi jellegű paternalista beavatkozások, döntően hűbéri kölcsönösséget mutató egyéni alkuk határoznak meg. Ennek a viszonyrendszernek a belső dinamikája is roppant izgalmas, hiszen az 1960-as évek közepéig inkább a rendies elemek dominálnak, a későbbiekben pedig – kisebb-nagyobb megtorpanásokkal – egyre inkább megerősödnek a piactudományi elemek. Szabó Márton (1998): *Szocialista refeudalizáció*. In: Uő: *Diszkurzív térben*. Budapest, Scientia Humana. 97–126.

Az 1989-es rendszerváltás után hasonló jellegű dinamizmus figyelhető meg. Mivel a rendszerváltás – az 1848-as forradalom időszakához hasonlóan – nem az alulról szerveződő hazai polgárság mozgalma, hanem felülről kezdeményezett politikai esemény, volt, szükségképpen rendi jellegűnek tekinthető. Ugyanakkor a piactudományra való áttérés, a privatizáció és a külföldi tőke nagyarányú beáramlása nyilvánvalóan erősítette a polgárosodás folyamatát. Az ezredforduló után azonban elsősorban a globalizációs külső hatások (elsősorban a 2008-as gazdasági válság és annak következményei) miatt felélenkültek ismét a rendi vonások az egyre autoriterebb politikai beavatkozások nyomán, és ma már elmondható, hogy 2010 után Magyarország félfudális fordulatot vett. Ennek fő jellemzői: egy új hűbéri rendszer kialakulása: amelyben az állami és a piaci erőforrások fölött rendelkező „kegyurak” dönthetnek önkényesen a közmunkákról és egyéb munkalehetőségekről; új, elsősorban állami megrendelésekből és járadékokból élő kliensoligarchia alakul ki, a foglyul ejtett állam a törvényeket és az erőszakos szervezeteket önkényesen működteti, a foglyul ejtett média a polgári nyilvánosságot reprezentatív nyilvánossággá teszi a hatalmon lévők érdekében. (Ld. Szalai Erzsébet (2016): „A refeudalizáció.” *Replika*, 27. 96–97. sz., 207–222.)

<sup>11</sup> A magyar nemzeti lét és tudat alapvető értelme és esszenciális feladata a következő lett: megmaradni. Nem véletlen, hogy egy angol történész ezzel a metaforikus címmel írt egy vasos könyvet a magyar történelemről. Bryan Cartledge (2008): *Megmaradni. A magyar történelem egy angol szemével*. Officina, Budapest.

gyakorlata. A két elem ráadásul szervesen össze is tud kapcsolódni egy sajátos kettős beszédben: **a „kocsmában” szidjuk a hatalmasokat, miközben a gyakorlatban zokszó nélkül engedelmeskedünk nekik**; úgy teszünk, mintha engedelmeskednénk a hatalomnak, miközben titkos megvetéssel igyekszünk kijátszani feletteseinket. Ezzel párhuzamosan ön- és közveszélyes túlélési módok és illúziók is rögzültek a magyar közgondolkodásban, amelyek megnyilvánulásait Bibó István „hazug társadalmi konstrukciónak”<sup>12</sup> Hankiss Elemér „pongyola társadalomnak”<sup>13</sup>, Hamvas Béla pedig gyűlölettársadalomnak nevezte.<sup>14</sup>

### A választások nyomán felvetődő kérdések

Az érzelmileg túlfűtött és leegyszerűsítő történelmi párhuzamok a legutóbbi országgyűlési választások megítélésében is domináns szerepet játszottak. A kérdésfelvetések többsége a végletes társadalmi megosztottsággal (hideg polgárháborúval) szorosan összefüggő bizalmatlanságra és gyűlölködéssre vonatkozott.

Elcsalták-e a választásokat? A politikai elit (hatalmon lévők és ellenzékiek) tudatosan igyekszik-e megosztani a társadalmat? „Miért hagytuk, hogy így legyen?” Reális volt-e az ellenzék várakozása a választások előtt? Ki a felelős az ellenzék kudarcáért? Véglegessé vált-e a társadalom megosztottsága? Ennyire nem ismerte a városi értelmiség a falvak népét? Van-e „Vidék-Budapest” ellentét? A választások után el kell-e menni Magyarországról? Ennyire ismétlődik a történelem? **„Visszatért-e” a Kádár-rendszer?** Elmondható-e, hogy a választások után lényegében visszaállt az a pártállami (állampárti) rendszer, amely a két világháború között, illetve a Kádár-rendszerben jellemezte Magyarországot? Elmondható-e, hogy a választások után lényegében visszaállt az a kliensi („hűbéri”) rendszer, amely már évszázadok óta kiszolgáltatottá teszi az emberek többségét a nagy hatalmakat kiszolgáló, úgynevezett komprádor elitnek? Mennyire érvényes most a Kádár-rendszerre jellemző „kettős beszéd”, aminek fő jellemzője, hogy az emberek elégedetlenkednek, morgolódnak és panaszkodnak ugyan, de mégis a hatalmon lévőkötől várják biztonságukat és boldogulásukat?

<sup>12</sup> „[...] A magyar közéletben sem miniszter, sem községi jegyző, sem bankelnök, sem ipartestületi elnök, sem akadémiai elnök, sem tanfelügyelő nem lehetett olyan ember, aki döntő pillanatban nem volt hajlandó vagy nem volt képes egy rendeletben, egy fegyelmi határozatban vagy egy pohárköszöntőben magáévá tenni a közösségi hazugságoknak azt a rendszerét, melyen ez az egész közélet felépült. Lehet, hogy csak kis engedmény kellett hozzá, de már ez a kicsi is megindította a fordított kiválasztás folyamatát, mert a legigazabb, legszenvedélyesebb és leglényeglátóbb emberek számára már ez is lehetetlenné tette, hogy hazugsághoz adjanak igaz erőket. Hosszú lejáratra pedig ez a fordított kiválasztás az egész közösség vezető rétegét kicserélte, s logikusan vezetett egész vezető rétegünk erkölcsi és értelmi lezülléséhez.” – Bibó István (1986): *Eltorzult magyar alkat, zsákcás magyar történelem*. In: Uő.: *Válogatott tanulmányok II.* Magvető, Budapest. 603.

<sup>13</sup> Hankiss Elemér (1986): „Pongyola társadalom”? *Valóság*, 29. 2. sz., 37–47.

<sup>14</sup> Hamvas Béla (1988): *Az öt géniusz. A bor filozófiája*. Életünk Szerkesztősége, Szombathely. 7–112.

*A nemzeti illúziók váltógazdálkodása a közgondolkodásban*

Legalább ennyire érdekes volt számomra, hogy a különböző félelmek nyomán egyre inkább felerősödtek olyan – sok tekintetben már túlhaladottnak gondolt, ám a történelemből jól ismert – mitikus nemzeti mintázatok, amelyek valószínűsíthetően szorosan összefüggenek a múltból örökölt földolgozatlan történelmi traumáinkkal és ismétlődően megrekedt modernizációs kísérleteinkkel. Ezek a néplélektani problémák – amelyeket Bibó István „politikai hisztériának”, illetve „az illúziók váltógazdálkodásának” nevez – folyamatosan újratermelik a magyar nemzettudat fenyegetettségből és félelemből eredő végletes önértékelési zavarait: az irreális valóságértelmezést és szereptévesztést, az ál-dozeri-sérelmi gondolkodásmódot, az egyszerre érvényesülő kollektív kisebbségi érzést és nagyzoalási gógot, a szenvedéstörténetet és a felelősségáthárítást, a hibáztatást és a követelőzést.

Sajátos hullámmás alakult ki ezen a téren az elmúlt évszázadokban, ami irreális helyzetértékelésben és különböző öngazolási képzetekben, „nagyot álmodásokban” és „végletes csüggedésekben” nyilvánult meg. A Zrínyi Miklós által megfogalmazott öntudatos kiállítás (*Egy nemzetnél sem vagyunk alábbvalók!*) után a reformkorban a „nemzet-halál” riasztó rémével kellett megküzdenünk, majd a dualizmus idején már a millenniumi ünnepek különleges fényei világították meg képzelni nemzeti nagyságot, az „ezeréves magyar nemzet örök dicsőségét”. A vesztes első világháború után az „egyedül vagyunk” mártírságával sirattuk magunkat, majd pedig a „magyarság kultúrfőlényének” hangoztatásával és önpusztító bűnbakképzéssel (a baloldal és a zsidóság nemzetvesztő árulásai) próbáltuk begyógyítani a „trianoni sebeket”. A második vesztes világháborúban magabiztosan üzentünk hadat a világ több mint ötven országának és „ügyes hintapolitikával” kívántuk kijátszani a nagyhatalmakat, míg végül „utolsó csatlóssá” és „bűnös néppé” nyilvánítottunk. Az ezt követő orosz megszállás és totális diktatúra ellensúlyozásaként a Kádár-rendszerben a **„legvidámabb barakk” képzetével vizsgáltuk magunkat**, hogy aztán a rendszerváltással tovább folytassuk a „politikai hullámvastagást”. A fogyasztói társadalom „csodás nyugatvá-rása” után a piacgazdaságban való csalódás „keserű ébredése” következett, majd pedig a félperiferiás helyzetből való kitörés nagyhatalmi álmai és látszateredményei jöttek: „pá-vatánc” a Nyugat és Kelet között, az illiberális politikai kultúrára nem felkészült Euró-pai Unió sokáig sikeres zsarolása, az európai szélsőjobboldal megszervezése, amelyet a kereszténység „védőbástyájaként” lehetett eladni a médiapiacra, szövetségi rendszeren belül hangoztatott kurucos függetlenségi nyilatkozatok (*Eb ura fakó!, Ugoosa non coro-nat! Magyarországon kívül nincs élet, ha van is élet, az nem olyan*), amelyek most a há-ború kirobbanása után valószínűleg átadják a helyüket a „Cserben hagytak!” az „Egyedül vagyunk!” a „Valahol utat tévesztettünk.” közérzületnek, a régóta kísértő sé-relempolitikának, vagy borgözös „honfibu”-nak.

*Ismétlődő politikai mintázatok*

A 20. század magyar történetének vizsgálatakor szomorú ismétlődéseket, hasonló sors-kérdéseket és válaszokat láthatunk, amelyek közös jellemzője az, hogy újra és újra meg-reked a polgárosodás folyamata; újra és újra dominánssá válik a paternalista államszervezet; újra és újra végletesen megosztottá válik a magyar társadalom, újra és újra meghatározó lesz a rendies (dzsentri) értékrend és gondolkodásmód; újra és újra

szembetaláljuk magunkat a szomszéd országokkal és népekkel; újra és újra egy vesztes nagyhatalom utolsó szövetségeseként kerülünk ki egy világégésből.

Bármelyik nagyobb történelmi rendszerváltásra (1918–1920, 1945, 1989) nézünk, roppant hasonló struktúrákat találunk. Minden esetben látványosan és katasztrofálisan megbukott nemzetközi rendszer tagjaként kellett új életet kezdeni, többnyire korábbi ellenségeink diktátumait elfogadva. Egyik esetben sincs sikeresen megvívott forradalom, organikus egymásra épülés. Nincsenek társadalmilag elfogadott hiteles vezetők, nincs valóságos tömegbázis, legfeljebb a korábbi rettenetek megszűnése ad bizonyos mértékű legitimitást és támogatottságot az új vezetőknek. Az egymást váltó rezsimiek a permanens újrakezdés – mindig Új Magyarország – politikáját hirdetve látványosan rombolták le elődeik munkáját. Az esetek többségében azonban ez a legitimációs bázis roppant vékony, mivel a vezetők nagyobbreszt nem a magyar társadalom széleskörű támogatásával, sokkal inkább a győztes nagyhatalmak vagy szerencsés politikai összjátékok révén kerülnek hatalomra. Mindez azt is jelenti, hogy az újabb és újabb rendszerváltások nyomán uralomra került politikai elit, valamint a hozzájuk kapcsolódó klientúra nagymértékben ki volt szolgáltatva a külső nagyhatalmaknak. A bizonytalan legitimációs alapokon álló új hatalmi elit minden esetben igyekeztek minél gyorsabban, minél célratörőbben berendezkedni. **Nem tudhatták, hogy regnálásuk mennyi ideig tart majd**, hogy lesz-e idejük hosszú távú terveket és programokat megvalósítani. Így hangzatos ígéretek mellett – amelyeket önmagukban, külső támogatók nélkül eleve képtelenek lettek volna megvalósítani (mint amilyen Trianon revíziója, a szocializmus-kommunizmus felépítése, a jóléti piacgazdaság felvirágoztatása) – inkább csak a rövid távon megszerezhető előnyökre és pozíciókra koncentráltak. Politikai hatalmuk megerősítésének gyors és reális biztosítéka az előző kurzus gazdasági és/vagy politikai elitjének kizárása a hatalomból, illetve az új lojális klientúra kiépítése. A klientúraépítés legfőbb eszköze a paternalisztikusan működtetett államhatalom megerősítése volt. Ennek révén egyrészt pozíciókat (hivatalok, hadsereg, járadékok) biztosíthattak a híveik számára, miközben politikai eszközökkel drasztikusan korlátozták az ellenzék működését is, másrészt pedig államosítások révén közvetlen ellenőrzésük alatt tarthatták a gazdaságot; így nem erősödhetett meg a politikai hatalomtól független, azt bizonyos mértékben korlátozó hazai tőke és civil társadalom. A paternalista módon rossz hatékonysággal működtetett államszervezet fenntartásához és az egyre bővülő kliensrendszer „etetéséhez”, illetve a deklarált ígéretek és a valóságos viszonyok közötti ellentmondások áthidalásához azonban *pénz, pénz, pénz* kellett, amelyet önmagában a magyar állam és társadalom nem tudott természetesen módon kitermelni. Ebben a helyzetben a bizonytalan legitimációs bázissal rendelkező politikai rendszerek túlélése számára két út nyílt. Egyfelől egy belső társadalmi csoport (tételezett ellenség) jogi és anyagi ellehetetlenítése: a Horthy korszakban a zsidóság, a Rákosi-, illetve a Kádár-korszakban az arisztokrácia, az egyházak, a polgárság és a gazdag parasztság volt az áldozat, de a rendszerváltás után ilyennek tekinthető az állami vagyon újra- és újraprivatizálása is. A másik lehetséges út a nagyarányú hitelfelvétel, illetve a nagyhatalmak gazdasági és politikai támogatásának elnyerése volt: a két világháború között Németország, később a Szovjetunió látott el ilyen patrónusi szerepet, a rendszerváltás után pedig szintén Németország, valamint az Európai Unió.

Az ilyen jellegű túlélésnek azonban mindkét formában komoly mellékhatásai lettek: a jog- és tulajdonbiztonság csökkenése, anómikus viszonyok kialakulása, illetve a külföldi kiszolgáltatottság nagymértékű fölerősödése. A végletesen kieleződő

társadalmi megosztottság, valamint a szomszédainkkal való ellenséges viszony miatt nagyon sebezhetővé vált az ország. Az újabb és újabb nemzetközi konfliktusok és háborúk többnyire az adott politikai rendszer bukásához is elvezettek.

## II. rész

*„Én a kőkorszakban szeretnék élni és bunkóval dobálózni. Abban az időben ugyanis sokat harcoltak. Ha te az egyik törzshöz tartoznál, egy másik ember meg egy másik törzshöz tartozna és az úton összefutottak, akkor ahogy meglátták egymást, már ütöttek is. [...] Énnekem tetszik a kőkorszak, mert sokmindent felfedeztek és feltaláltak. Feltalálták a küllő nélküli kereket, a kőbaltát, a bronzkorszakot, a cölöpépítményt, a kezdetleges faekét, a pattintott kovakövet. Az ember akkor kezdett el okosodni, de még a majomra ütött.*

*Amikor már nem ütöttek a majomra, Egyiptomiakká váltak, de ez már más téma.”*

(Marcello D'Orta: Melyik korban szeretnél élni?)

### BEVEZETÉS

Én még úgy tanultam az „öregektől”, hogy a történelem tanítása hasonló ahhoz a helyzethez, mint amikor szüleink, nagyszüleink mesélnek a családunk történetéről – nevezetesen rokonaink jeles vagy éppen furcsa tetteiről és tulajdonságairól, családunk gyarapodásáról vagy éppen megfogyatkozásáról, fontos helyszínekről és eseményekről – mindarról, amivel valamilyen formában közösséget érzünk, amire büszkék lehetünk. Mindezek természetesen a tágabb közösségek – lakóhely, régió, ország, földrész, a glóbusz – vonatkozásában is fontosak és érvényesek. Nem kétséges, hogy a társadalmi összetartozás, a kollektív tudat megalapozása és erősítése érdekében szükség van arra, hogy az egymást követő nemzedékek megismerjék és továbbadják különböző közösségek múltképét, történetük főbb állomásait és kulturális kincseit. Ebben az értelemben a történelemtanítás sok tekintetben hasonlít a törzsi „bozótiskolához”, a történelemérettiségi pedig annak beavatási szertartásához.<sup>15</sup> Itt a felnőtté válás alapvető feltétele az, hogy az avatandó személyek – a testi próbák után – számot adjanak arról, hogy a közösségtől elkülönülő „bozótiskolában” mennyiben sajátították el azt a mások számára titkos nyelvet, amely a törzs alapvető hagyományait – a törzs eredetmítoszáét és a szellemősök történetét – tartalmazza.

Ennek a résznek az alapvető célja az, hogy az iskolai történelemoktatás főbb irányait összefoglalva ismét rávilágítson a történelemtanítás sokféle lehetőségére és a kánon újragondolásának „föltétbb szükséges voltára”. Az 1980-as évektől nagyjából az ezredfordulóig ugyanis roppant pezsgő diskurzus zajlott a történelemtanárok és az érdeklődők körében a 19. századi eredetét makacsul megőrző paternalista kánon átalakításáról. Különösen a rendszerváltás után fogalmazódott meg számtalan új pedagógiai

<sup>15</sup> Lips, J. (1962): *A dolgok eredete*. Gondolat, Budapest. 274.

paradigma és módszertani kezdeményezés azzal a szándékkal, hogy a történelem tárgy Magyarországon demokratizálódásának elősegítése érdekében a korábbiaknál kevésbé paternalista módon lássa el hagyományos társadalomintegrációs feladatait: a nemzeti identitás és az állampolgári lojalitás megalapozását és megerősítését.<sup>16</sup> Új tantervek, tankönyvek, alternatív programok íródtak, és a történelemtanárok is roppant aktivitást mutattak a különböző szakmai szervezetekben, tudományos konferenciákon és a szaklapokban. Ez a közéleti aktivitás és párbeszéd azonban napjainkra lényegében megszűnt: a közös terek csöndesek, elzúgtak a konstruktív viták és konszenzusereső próbálkozások.

Holott a helyzet nem javult. Sőt! Egyrészt a társadalmi kommunikáció radikális átalakulása miatt mind a tudományos, mind pedig **az iskolai történelmi tudásátadás korábbi legitimációs szerepe megrendült**: egyre nehezebben képes ellensúlyozni az úgynevezett köztörténet, a tömegmédiá<sup>17</sup> és a társadalmi történetmeselés<sup>18</sup> hatásait. Másrészt a korábbi fejlesztések integrálatlansága miatt roppant túlsúlyoltta és heterogénné vált a tananyag: egyszerre van jelen a magyar történelemoktatásban a hagyományos államközpontú kánon irdatlan ismeretanyaga és az úgynevezett narratív kompetenciák fejlesztésének elvárása. Ez a sokféleség akár még izgalmas is lehetne egy differenciált oktatási rendszerben, illetve komoly konszenzusteremtő viták erőterében. Így azonban inkább csak tudathasadásos helyzetet és anómiát eredményez – különösen a 2010-es évek második felétől erősödő centralizáció és politikai indoktrináció következtében. Emiatt az iskolai történelemoktatás egyre inkább légtüres térbe kerül: túlsúlyolódik, és ezáltal kiüresedik, ideológiai szócsővé válik, vagy éppen fakticizmusba<sup>19</sup> menekül, és elveszíti korábbi társadalomformáló és társadalomintegráló szerepét.

Úgy látom tehát, hogy a korábbi konszenzusteremtő folyamatok megálltak, a „versengő együttműködések” kifáradtak: mindenki visszahúzódott a saját mikrovilágába, és igyekszik megőrizni vagy legalább valahogy átmenteni korábbi elgondolásait. Ennek legfőbb következménye az, hogy az egykori és mai fejlesztések egymástól függetlenül működnek, és nem összegződnek. Az elkülönülő egyházi és világi fejlesztések a zárt projektfinanszírozási és/vagy ideológiai (politikai) logika mentén haladnak: az „állandósult újrakezdés” fázisában érdekeltek, nem szolgálják az organikus

<sup>16</sup> Knausz Imre (2001): Miért tanítunk történelmet? In: Uő (szerk.): *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 11–23.

<sup>17</sup> Jakab György (2021): Nem múlt történelmünk: Az iskolai történelemoktatási kánon ellentmondásos alapmintázata (Első rész). *Iskolakultúra*, 31. 9. sz., 63–80.

<sup>18</sup> Jancsák Csaba (2020). Családtörténetek hiánya, történelemtől elidegenedett nemzedék, új ifjúsági sebezhetőségek és történelemtanítás. *Magyar Tudomány*, 181. 8. sz., 1014–1021.

<sup>19</sup> Szebenyi Péter írta egykoron a Rákosi- és Kádár-rendszer történelemoktatásáról: *A társadalomtudományi tantárgyak tankönyvírói és tanárai egyelőre mindenféle értékeléstől visszariadva a tények tömege mögé bújtak: a részadatok sokaságával próbáltak a történelmi jelenségekről valóságos, „pártatlan” képet adni. A véleménynyilvánítást persze a tanulóknak sem engedték meg. A fiatalok dolga az adatok észbevétele és felmondása volt. A tanár pedig az anyag „leadása”. A „facticizmus” legfőbb hátulütőjeként a tanítás elveszítette mindenfajta társadalmi hasznosságát, fejlesztő hatását, és a tanulók többsége számára is megterhelővé és unalmassá vált.* Szebenyi Péter (1991): Történelemmetodikai kutatások a kelet-európai országokban (1945–1989). *Magyar Pedagogia*, 91. 1. sz., 7–29.

változásokat. Ennek reménybeli ellensúlyozása érdekében először röviden felvázolom a jól ismert irányokat, és megátalkodott optimizmussal megfogalmazok néhány kérdést a történelemoktatási kánon átalakítására vonatkozóan. Ezt követően röviden bemutatom az általam legfontosabbnak gondolt tanítási irányokat, amelyek ötvöződéséből vagy éppen fragmentálódásából a mai iskolai gyakorlat merít.

## ÜZENET A MÚLTÓL

Abban a szerencsében volt részem, hogy az 1980-as évek elején egy hónapos gyakorló-tanításomat Sárospatakon töltöttem. Vezető tanárom – Hajdú Pista bácsi – az iskola mellett található szolgálati lakásában először arról a korábbi helyi hagyományról beszélt, amely keretében egy idősödő tanár kiválaszthatta egy tehetséges tanítványát, aki iskolái elvégzése után még néhány évig együtt taníthatott Mesterével. Nyilvánvalóan ez a sajátos „öröklési rend” biztosította hosszú évtizedeken át az iskolai hagyományok zavartalan tovább élését. Már akkor is éreztem, és ma már tudom is, hogy az akkori pataki tartózkodásom során nemcsak a tanítás mesterségéről tanításáról tanultam nagyon sokat, hanem közvetlenül belelélhettam egy régi, comeniusi<sup>20</sup> hagyományba is, amely még a tömegoktatás bevezetése előtt alakult ki.

A történelem tantárgy tanításáról Pista bácsi egy nagyon izgalmas (fíú)szocializációs programot vázolt fel. Az őskort szerinte csak azért kell tanítani, mert jól összekapcsolható a diákok nomadizálás iránti vágyával, az indiánosdival. A görögök és a rómaiak története a kiskamaszkor számára megragadható nagy eszmények példáit képviseli (a bátorság, a hazaszeretet, az önfeláldozás), valamint a társadalmi együttélés alapformáit (az európai civilizációs értékeket, demokráciát, birodalomépítést) mutatja be. A középkor egyrészt az önmagukat verekedésekben kipróbáló, állandóan harcban álló kamaszok világát segít értelmezni és **a lovagiasság, udvariasság, becsület, bajtársiasság felé terelni**. A lovagi eszmények megjelenítése ebből a szempontból különösen fontos, már csak a nők tisztelete és a még kimondatlan érzelmek, szerelmi érzemények megjelenése miatt is. A magyar történelem vonatkozásában ez a korszak a nemzeti büszkeség felkeltésére ad jó alkalmat államszervező királyaink (Szent István, Szent László, Hunyadi Mátyás) bemutatása révén. A „nagy felfedezések” legfőképpen a kalandvágy kielését segíthetik a kamaszokban. Annak megélését, hogy „kitárul számukra a világ”, sok mindent már önállóan elérhetnek és megvalósíthatnak. Az oszmán törökök elleni harcok és a rendi küzdelmek bemutatása a férfias erények, a hazaszeret és a nemzeti identitás megalapozását szolgálja. Az újkori nemzetépítés története pedig legfőképpen az állami lojalitás megerősítése és az intézmények iránti tisztelet megalapozása miatt fontos... a történelmet pedig „majd később megtanulják”.

---

<sup>20</sup> Ennek a történelemoktatási hagyománynak a célja még nem a múlt közvetlen megismerése – ahogy az megtörtént – sokkal inkább a történelmi példázatok révén történő személyiségfejlesztés és erkölcsnevelés volt – amely az erkölcsi szokások nemesedésének útját mutatta be –, amely később szervesen összekapcsolódott a hazafias neveléssel. Comenius erről így ír: „...a történelem tanulása igen gyönyörködteti az érzéseket, izgatja a képzeletet, ékesíti a műveltséget, gazdagítja a nyelvet, élesíti a dolgokról alkotott ítéletet és észrevétlenül fejleszti az okosságot...” Comenius (1992): *Didactica Magna*. [ford. Geréb György]. Seneca, Pécs. 142.

## ANÓMIKUS VISZONYOK AZ ISKOLAI TÖRTÉNELEMOKTÁSBAN

### A történelemoktatási kánon 19. századi hagyományáról

Az eszményekre, klasszikus példaképekre és erkölcsi példabeszédekre épülő korábbi iskolai történelemtanítás a 18–19. század folyamán mind tartalmában, mind pedig módszertani vonatkozásban jelentősen kibővült. Először az alattvalói hűséget igyekeztek megerősíteni a felekezeti iskolák történelemóráin,<sup>21</sup> a kiegyezés után megszerveződő kötelező állami iskolarendszer pedig a nemzetállamépítés fontos szereplőjévé tette a történelem tantárgyat és a történelemtanárokat.<sup>22</sup> A történelemóra alapvető feladata ekkortól a központilag meghatározott közös nemzetállami tudat és a közös kulturális nyelv – történelmi műveltség – átadása az újabb és újabb magyar generációk számára a nemzeti identitás és a politikai lojalitás megerősítése céljából. Ennek legitimációs bázisát az a 19. században kialakult történettudományi szemlélet adta, amely a világtörténeti és nemzetállami narratívát, egyrészt mint a múlt kizárólagos olvasatát – „ahogy az történt” – jelenítette meg, másrészt pedig teleologikus történetfilozófiai fejlődéstörvényeknek rendelte alá. Az ekkor megfogalmazott történelemoktatási kánon – nemzetállami múltunk mesternarratívája – vált mindmáig az iskolai történelmi tananyag alapjává, amelynek keretében minden magyar fiatalnak legalább egyszer (de a szelekciós mechanizmusoknak megfelelően inkább kétszer) meg kellett tanulnia az emberiség és a magyar történelem főbb szakaszait az őskortól az aktuális jelenkorig. Ennek értékválasztása és fő fókusza az „ezeréves magyar állam” történetének, függetlenségi harcainak és modernizációs törekvéseinek bemutatására irányul. Ebben a tananyagcentrikus rendszerben az iskolai történelemóra lényegében a tantervek és a tankönyvek mechanikus lebontására épült, ezért nem volt tekintettel sem a diákok szociokulturális helyzetére, sem pedig előzetes tudásukra; az életkori sajátosságok pedig legfeljebb az adott tananyag egyszerűbb vagy bonyolultabb megfogalmazásában érvényesülhettek. Ezt a kano-nizált keretet „színezték át” időről időre a különböző politikai rendszerváltások, amelyek minden esetben **új iskolai történelemkönyveket vezettek be saját ideológiájuk alapján**. A ciklikusan változó politikai indoktrináció azonban lényegében nem változtatta meg az iskolai történelemoktatási kánon 19. századi alapszerkezetét: az alapvető történelemszemlélet továbbra is államközpontú és paterna-lista maradt.

<sup>21</sup> Lajtay L. László (2013): „Magyar nemzet vagyok” – Az első magyar nyelvű és hazai tárgyú történelemtankönyvek nemzetdiskurzusa. Argumentum, Budapest.; Szebenyi Péter (1990): A történelemmethodika kezdetei Magyarországon (1650–1848). *Pedagógiai Szemle*, **40**. 2. sz.

<sup>22</sup> Szabolcs Ottó és Katona András (2006): *Történelem. Tantárgy-pedagógiai olvasókönyv. Dokumentumok a történelemtanítás történetének és módszertanának tanulmányozásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.; Unger Mátyás (1976): *A történelmi tudat alakulása középkori történelemtankönyveinkben a századfordulótól a felszabadulásig*. Tankönyvkiadó, Budapest.

<sup>23</sup> Albert B. Gábor (2006): *Súlypontok és hangsúlyeltolódások. Középkori történelemtankönyvek a Horthy-korszakban*. Pannon Egyetem. Pápa.; Katona András (2009): *Képek és arcképek. VI. A rövid demokratikus átmenet és az „ötvenes évek” történelemtanítása (1945–1956). Történelem-tanítás*. Letöltés: [http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2009/12/Kepek\\_es\\_arckepVI.pdf](http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2009/12/Kepek_es_arckepVI.pdf) (2022. 05. 22.)

A kötelező iskolai történelem tantárgy bevezetése ugyanakkor mindmáig ropant sikeresnek mondható, hiszen ez a történelmi ismeretanyag, műveltség nemzeti közösségünk, a magyar identitás szerves és elengedhetetlen részévé vált: nem él ma a Földön olyan magyar ember, aki számára ne jelentenének valamit a következő kifejezések: *kalandozás, mohácsi vész, igazságos Mátyás, kuruc* stb.; más szóval nem is tekintjük igazán magyarnak azokat, akik nem ismerik ezeket a kifejezéseket. Ebben az értelemben az iskolai történelemoktatás a nemzeti identitáspolitikai egyik legfontosabb eszköze, a magyar társadalom összetartozásának legfontosabb közvetítője.

### Történelemoktatás a rendszerváltás után

Az iskolai történelemoktatás szempontjából a rendszerváltás alapkérdése az volt, hogyan lehet demokratizálni a hagyományos államközpontú és paternalista tanítási kánont, azaz egyfelől megtartani korábbi társadalomintegráló szerepét, másfelől pedig kibővíteni annak tartalmait és módszereit a társadalmi tagoltságnak megfelelően. Ennek nyomán az iskolai történelemtanítás a korábbiakhoz képest jóval nyitottabbá – többszólamúvá és sokszínűvé – vált. Új társadalomtörténeti témák, új pedagógiai irányok és módszerek jelentek meg. A domináns magyar és európai politikatörténet mellett jóval nagyobb hangsúlyt kapott a globális és európai történelem, felértékelődött a társadalomtörténet, a helytörténet és a személyes történelem, elfogadottá vált a multiperspektivikus szemlélet. Ugyanakkor a történelemórán kellett biztosítani a nemzeti azonosuláshoz nélkülözhetetlen személyes „beavatást”, a narratív készségek, illetve a multiperspektivikus történelmi gondolkodás elsajátítását és a demokratikus állampolgári kompetenciák aktivizálását. Ebben a tudathasadásos helyzetben a tanároknak ráadásul még meg kell küzdeniük a köztörténet (a média, családi legendáriumok) alternatív történelemszemléleteivel, illetve az egyre gazdagodó módszertani kihívásokkal is.

### Szemléletváltások

#### *A történet és a történelem szétválása*

A történettudomány és az iskolai történelemtanítás mára már szakított a korábban meghatározó szerepet játszó teleologikus történelemszemlélettel: azzal, hogy a történelem egy bizonyos cél irányába halad és fejlődik, hogy racionális értelme és tervezhető végpontja van. Fokozatosan elfogadottá vált az a felismerés is, hogy a múltnak nemcsak egyetlen – objektíven bizonyítható, vagy éppen hivatalosan meghirdetett – olvasata lehetséges. A múltról alkotott képet a történetírók (történészek, tankönyvszerzők) folyamatos párbeszéde alakítja ki, amely így időről időre változik a mindenkori jelenből származó kérdésfeltevések nyomán. A múltban megtörtént események és a róluk szóló történetírói elbeszélések tehát nem azonosíthatóak automatikusan. Az elkülönülés ma már az európai nyelvekben is jól nyomon követhető: az angol nyelvben például **a Story jelenti a történeteket, a History pedig a történetírást, a történettudományt**; a spanyol és a francia a nyelv pedig kis és nagy betűvel jelöli a különbséget: historia/histoire (a történet) és Historia/Histoire (a történetírás). A magyar nyelvben ezt a kettőséget – még nem igazán következetes módon – a történet (a múltban megtörténtek) és a történelem (a történetírók révén létrejövő múltkép) fogalmi jelentik meg.

Ebben az értelemben miaz iskolai történelemlékönyv és -tananyag is elbeszél történelem, a mindenkori állami emlékezetpolitika egyik legfontosabb hordozója. Közérthető módon rögzíti, és normaszzerűen tovább is hagyományozza a múltra vonatkozó legitim műveltségi kánont: megjeleníti mindazt, amit a múlt végtelen eseménysorából „hivatalosan” beemelni kívánnak a „kulturális emlékezetbe”, illetve indirekt módon – a kihagyás révén – kifejezésre juttatja azt is, amit felejtésre ítélték. Egy demokratikus társadalomban a nemzeti identitás ma már nyilvánvalóan többdimenziós, sokféle identitás bonyolult hálózata, így iskolai egységesítése sem történhet előre rögzített módon, sokkal inkább nyitottan, a különböző közösségek folyamatos kommunikációja, társadalmi és politikai együttműködése révén.

### *Reprodukción vagy produkción?!*

Gyáni Gábor szerint<sup>24</sup> a tudományos történetírás és az iskolai történelemtanítás nem eshet maradéktalanul egybe: a tudomány a szabad „kérdés”, „a korlátlan kritikai tevékenység” világa, míg az iskolai tananyagok rögzített tudást, a „válaszokat” kell megadnia, mivel alapvetően identitáspolitikai feladatai vannak. Úgy gondolom, hogy a közoktatás világát egyébként jól ismerő történész – valószínűleg a tudományos kutatás szabadságának védelmében – több szempontból is leegyszerűsíti és bizonyos mértékben le is értékeli a történelemtanárak feladatát. Mindenekelőtt azért, mert akarva-akaratlanul megerősíti a történelemoktatási kánon azon hagyományát, ami szerint az iskolai történelemoktatás feladata a központilag meghatározott egységes nemzetállami történelem-szemlélet egyirányú közvetítése, amely szélsőségesen a történelemtanárokat pusztán „tananyagleadó automatának” (Németh László), a diákokat pedig reprodukálásra kárhoztatott „munkadarabnak” tekinti, és kevésbé szélsőséges felfogásban sem támogatja a tanárok és a diákok önállóságát, kreativitását. A *historia* szavunk eredeti görög jelentése nem az volt, hogy *történet*, hanem az, hogy *kutatás*. Lényegében azt fejezte ki, hogy a múlt hiteles elbeszélése az igazság keresésén, *kutatásán* alapul. Mindezt ma már nem lehet elvitatni az iskolai történelemoktatástól sem, legfőképpen a Gyáni által jogosan említett identitásfunkció miatt. A fiatalok többsége **nem készül sem régiségbúvárnak, sem pedig történésznek**. Az iskolai történelemoktatás elsődleges feladata tehát ma már nem az, hogy öncélú módon ismertesse meg a múlt központilag rögzített képét, hanem az, hogy személyes azonosulást teremtsen a különböző szintű közösségekkel. Az elmúlt évtizedek történelemdidaktikai és pedagógiai vitái többnyire arról szóltak, hogyan lehetne egyensúlyt találni a múltrol szóló ismeretek közlése, valamint a személyes érdeklődésre épülő kutatás, kompetenciafejlesztés között. A történelemtanárok többségét valószínűleg már nem kell meggyőzni az utóbbi fontosságáról, de a tabuként kezelt történelemoktatási kánon „letanítása” kimerít minden lehetséges órakeretet. Mindenki tudja ugyan, hogy ezt az iradatlan ismerethalmazt csak roppant felszínesen és személytelenül lehet közvetíteni – amely inkább csak „rákent máz”, amelyből többnyire néhány kósz név, esemény és évszám marad a fejekben –, de

<sup>24</sup> Gyáni Gábor (2018): A történetírás és az iskolai történelemtanítás konfliktusa. In: *Uő: Nemzeti vagy transznacionális történelem*. Kalligram, Budapest. 89–99.

mindennek az alapvető megváltoztatásához komoly oktatáspolitikai bátorságra és széleskörű társadalmi közmegegyezésre volna szükség.

### *A történetiség elve – a „cselekvő-szemszög” megőrzése*

A hagyományos történelemoktatás minden esetben lezárt eseményeket mutat be, ráadásul többnyire leegyszerűsített „végeredményeket”. Még a folyamatok megjelenítése is szigorú ok-okozati viszonyban történik, ami nyilvánvalóan determinisztikus történelemszemléletet sugall a diákok számára.<sup>25</sup> Ez a történelemszemlélet azonban lényegében el-lentétben áll a mindenkori társadalmi viszonyok valóságos működésének alternatívákban dinamizálódó jellegével és az aktív társadalmi részvételre biztató társadalomismereti célokkal. Utólag persze már sok minden determinisztikusnak tűnik a történelmi és társadalmi döntéshelyzetek esetében, de az adott döntés pillanatában még sokféle lehetőség áll a cselekvő rendelkezésére. A történetiség, illetve az alternatívitás megtanítására ugyanakkor sokféle lehetőség van a történelem tantárgy keretében. Itt ugyanis – bár természettudományos értelemben nincs mód kísérletek elvégzésére – lehetőség van egy-egy múltbeli döntéshelyzet alternatíváinak elemzésére és értelmezésére, amelynek már az eredményei és a következményei is ismertek.

A történetiség elvének megtanítása tehát azt jelenti, hogy a fiatalok ismerkedjenek meg a társadalmi cselekvés és emlékezet valóságos működésével, hogy tudjanak a **múlt-jelen-jövő hármias dimenziójában gondolkodni**. Mindez azért fontos, mert a jelenlegi retrospektív történelemtanítási gyakorlat eltünteti a társadalmi cselekvés alternatívát, a szándékok és következmények dinamikáját, ezzel beszűkíti a jelenre és a jövőre irányuló gondolkodást, illetve a felelősség kérdését: magát a történetiséget. A történetiség elvét a diákok mindenekelőtt akkor tudják értő módon elsajátítani, ha a feldolgozandó tananyag kiválasztása és elrendezése egyre inkább az ő kíváncsiságukra és kérdéseikre épül. A történelmi gondolkodás megtanításának másik alapvető pillére az, hogy az életkori sajátosságoknak megfelelően – differenciált, illetve személyre szabott módon – a fiatalok ismerkedjenek meg a történelmi kutatás és „felfedezés” legfontosabb forráskritikai eljárásaival.

## **A TÖRTÉNELEMTANÍTÁSI KÁNON MEGÚJÍTÁSÁNAK KÉRDÉSEI**

Az iskolai tananyagkánonok alapvető értelmezési nehézsége az állandóság és a változás sajátos dinamikájából adódik. Egyfelől ugyanis a tantervekben és tanórákon közvetített iskolai tudásnak stabilnak, időtállóknak kell lennie ahhoz, hogy az iskolából kilépő generációk hatékonyan tudják majd felhasználni és átörökíteni. Másfelől viszont az iskolai tudáskánon folyamatosan meg kell újítani, hiszen a társadalmi és tudományos változások, a kiszámíthatatlan jövő újabb és újabb prognózisai óhatatlanul korszerűsítésre ösztökélik az iskolarendszert.

Az első kérdéssor magára a kánonra vonatkozik. Hogyan lehet tudni, hogy mi lesz az érvényes és hasznos egyéni és közösségi tudás a jövőben, amelyre az iskolában

---

<sup>25</sup> Mindez persze szoros összhangban van a mindenkori paternalisztikus oktatáspolitikai rendszerek sajátos rejtett tantervével, amelynek fő célja az emberek társadalmi aktivitásának korlátozása, illetve a fennálló rend változatlan formában történő fenntartása.

jelenlévő diákok készülnek? Hogyan dől el (ki dönti el), hogy mi kerül be a kánonba, és mi kerül ki belőle? A történetiség elvének megtanítása érdekében érdemes-e kétszer is megterhelni a diákok túlnyomó többségét az „extenzív kronológia” hatalmas tényanyagával? Valóban jobban értik-e a fiatalok a történetiség elvét, ha az őskortól kezdve újra és újra végigkövetik az emberiség és a magyarság teljes történetét? Le tudunk-e, le akarunk-e mondani a történelmi műveltség hagyományos extenzív teljességéről? Mit jelent ma – a globalizációs folyamatok tükrében – világtörténelmet tanítani? Szükség van-e egyáltalán a nemzeti, illetve az európai és világtörténelem hagyományos szétválasztására? Hogyan lehet az államközpontú történelemszemlélet mellett a különböző társadalmi csoportok és közösségek párhuzamosan egymás mellett létező, ám sok esetben egymás ellenében megfogalmazódó történelmi kánonjait érvényesíteni a közös nyelv és nemzeti műveltség szétesésének veszélye nélkül? A tananyag mely részei vonatkoznak mindenkire (minden magyar fiatalra)? Mi legyen a differenciálás szempontrendszere? Hogyan viszonyuljon az információs társadalom korában az iskolai történelemtanítási kánon az úgynevezett köztörténet (média, családi történetek) alternatív narratívumaihoz?

A második a történelemoktatás szempontjából kiemelten fontos nemzeti összetartozásra vonatkozik. **Mit jelent manapság a nemzeti közösség, a nemzeti egység?** A történelemórákon és a közbeszédben gyakran felmerül a nemzeti identitás többes szám harmadik személyű alánya: „mi magyarok...” „kalandoztunk”; „megvédtük Európát”; „Pozsonynál (Bánrévénél) megvertük a frankokat”; „Mohácsnál kikaptunk a törököktől”; „emancipáltuk a zsidókat”; „bevezettük az új gazdaságirányítási rendszert”; „elvesztettük a második világháborút”; „bevonultunk Cseh-szlovákiába”... Óhatatlanul fölvetődik a történelemtanári kérdés: ezek a megfogalmazások mennyiben gazdagabbak és mélyebbek a társadalmi összetartozás és közösségi felelősségvállalás vonatkozásában, mint a politikai szlogenek vagy a sportversenyek szurkolóinak eredménycentrikus gondolkodásmódja?

A harmadik szempontrendszer a tanítás módjára vonatkozik. Mennyiben tartható fenn az úgynevezett tömegiskola „szentháromsága” – tantárgy, osztály, tanóra –, milyen új tanulásszervezési formákra lesz szükség a közeljövőben? Melyek azok az általánosítható készségek és képességek (kompetenciák), amelyeket a történelemoktatás keretében érdemes megalapozni és gyakoroltatni? Milyen módszerekkel tanítsunk személyre szabott módon történelmet? Hogyan lehet mindezt megfogalmazni az életkori sajátosságoknak megfelelő egyszerűséggel és bonyolultsággal? Miben hasonlítson és miben különbözzön az általános és középiskolai történelem tananyag? Milyen iskolaszervezési megoldások szükségesek a változásokhoz? Hogyan kellene megváltoztatni a tanárképzést?

A negyedik kérdéssor a jelenkorhoz, illetve a jelenismerethez kapcsolódik. Mi legyen a korszakhatár a történelem és a jelenismeret között? Mennyiben törekedjen a történelem tantárgy a jelenkori viszonyok (a mai kérdésselvetések múltjának) bemutatására? Mennyiben érintse a történelem tantárgy az úgynevezett szinkron társadalomtudományok (szociálpszichológia, szociológia, politológia, közgazdaságtan) témáit? Milyen legyen a történelem tantárgy viszonya a jelenismereti tárgyakhoz – társadalomismeret, etika, médiismeret? Hogyan kapcsolódjon a történelem tantárgy a társadalmi és politikai részvételre nevelő jelenismereti tárgyakhoz és programokhoz?

## TANÍTÁSI MODELLEK<sup>26</sup>

### A történelmi műveltség ismeretátadási modellje

Ebben a pedagógiai modellben fogalmazódott meg a korábban vázolt hagyományos történelemtanítási kánon célrendszere, tartalma és módszertana. A tanítás alapvető célja itt a történettudomány által legitimált és központilag normatív módon előre megfogalmazott tananyag – a teljes kronológiai sor – ismerethalmazának minél maradéktalanabb „átplántálása” a tabula rasának tekintett diákok fejébe. Módszerét tekintve ezt nevezzük frontális oktatásnak, amelynek pedagógiai módszertana a 19. századi tömegoktatás technológiájára épült. Ez a „tanár által fülbesúgott és visszakérdezett” technológia kiválóan alkalmas volt a kánon közvetítésére: nagy tömegű egységes ismeretet juttatott el egyszerre sok emberhez, így teremtve meg a magyar társadalom összetartozásának közös történelmi tudatát. Ez az egyirányú pedagógiai folyamat nem igényelt sem személyességet, sem kölcsönösséget. A sajátos médiumként működő tanár feladata az volt, hogy „leadja” a központilag meghatározott műveltségi kánont, a diák pedig „vegye fel” (reprodukálja) az előzetesen elkészített konzervtudást. Történelemből jó tanulónak lenni itt annyit jelent, hogy valaki maradéktalanul megtanulta a tanár által leadott ismereteket, amelyek így művelt emberré tették a magyar emberek közösségében.

### A forrásközpontú történelemtanítási modell

A történelemtanítás alapvető célja<sup>27</sup> itt már nem a pusztán ismeretátadás, hanem a történelmi gondolkodás szakmai kompetenciáinak (protokolljainak) készségi szintű átadása. Ebben a rendszerben a kronologikus haladás során már nemcsak illusztrációként használnak történelmi forrásokat, hanem már arra is törekednek, hogy a diákok – életkori sajátosságainak megfelelően – folyamatos gyakorlás révén elsajátítsák a történelmi kutatás, a szöveg- és képelemzés módszertanát, jellemző protokolljait. Mindez arra

---

<sup>26</sup> Az itt következő csoportosítás vállaltan önkényes. Alapvető fókusz a diákok önállóságára irányul: arra, hogy a tanítás-tanulás folyamata mennyire egyirányú ismeretközlés és reprodukció csupán, vagy mennyiben kölcsönös és teremtő egymásra hatás. Más szóval: mennyiben épül a diákok aktív tevékenységére, produkciójára, valamint mennyiben törekszik személyes készségfejlesztésre. Legalább ennyire fontos az is, hogy a történetfilozófiai sorok megtanítása helyett mennyiben közvetíti a történelmi gondolkodás (történelmi kontextus, saját élethelyzetre alkalmazható történelmi műveltség) alapvető példázatait és tapasztalatait. Ez a megközelítés nem jelenti az ismeretek és a készségek szembeállítását. Sokkal inkább a tanítás-tanulás személyes jellegét hangsúlyozza: a diákokat nem lehet pusztán megmunkálendő munkadarabnak tekinteni, az ő aktív bevonódásuk nélkül a pedagógiai folyamat nem lehet hatékony. Mindez azt jelenti, hogy valamennyi most következő tanítási modell esetében szükség van alapvető történelmi ismeretekre, de ezek legfőképpen a tanulói aktivitás előzetes feltételeiként, illetve következményeiként jelennek meg. Természetesen a különböző tanítási fókuszok és módzatokat másféleképpen is lehet csoportosítani. Fischerné Dárdai Ágnes (2006): A történelmi tanulás sajátosságai. In: *Uő: Történelmi megismerés – Történelmi gondolkodás I. kötet*. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Pécs. 14–29.; Kojanitz László (2013): A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra*, 23. 2. sz., 28–47.

<sup>27</sup> Kaposi, József (2010): Szélgjegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 60. 3–4. sz., 69–92.

irányul, hogy a diákok az ismeretek megtanulása mellett elsajátítsák az eszközöket, amelyekkel később majd önállóan értelmezhetik az eléjük kerülő ismeretlen szövegeket. Ebben a rendszerben tehát a jó tanuló az, aki minél jobb hatásfokkal képes – a forráselemzés szakmai protokolljai szerint – feltárni különböző dokumentumokból új ismereteket.

### **A „mélységelvű” (értelmező) történelemtanítás modellje**

Ez a – mindenekelőtt Knausz Imre által megfogalmazott<sup>28</sup> – modell az iskolai történelemoktatás felszínességét és személytelenségét kívánja oldani, orvosolni. Kiindulópontja az, hogy a hagyományos történelemoktatási kánon extenzív módon minden történelmi korszakról nagyon keveset – többnyire **fogalomcentrikus „végeredményeket” – tanít meg**, így nem igazán alkalmas arra, hogy a diákok személyes érdeklődését és élményigényét bevonja. A javasolt történelemtanítási modell fő jellemzője az, hogy azonos mértékben tekinti fontosnak a történelmi ismeretek átadását („a műveltségi javak felmutatását”) és azok személyessé tételét („beavatáspedagógia”). Ennek alapvető feltétele a hagyományos kronológiai sor állomásainak differenciált módon való csökkentése vagy választhatóvá tétele annak érdekében, hogy a kiválasztott megállókon hosszabban lehessen elidőzni. Ezekben a kulcspontokon egy-egy témát vagy problémahelyzetet a diákok személyes érdeklődésével összhangban, részletesen és sokféle módon lehet feldolgozni: akár a forrásközpontú szemlélet tudományos megközelítéseivel, akár élményszerűen, kreatív projekt módszerekkel. Mindezt bizonyos mértékben hasonlónak gondolom az operák világához, amelyben a cselekmény menetét időről időre áriákkal szakítják meg, amelyek nemcsak a történet megértését segítik, hanem a szereplőkkel való érzelmi azonosulást is. Ebben a rendszerben sokféle módon lehet valaki jó tanuló. Érvényesülhet az is, aki átfogóbb történelmi műveltsége pályázik, miközben néhány résztémát alaposabban ismer. Ugyanakkor értékelhető az is, aki ugyan kevesebb történelmi ismerettel rendelkezik, de van néhány kedvelt és ténylegesen megtért témája, amelyben „életre szólóan” otthon van.

### **A tematikus történelemtanítási modell**

Korábban elsősorban az alternatív iskolák próbálkoztak azzal, hogy a nagyobb történelmi korszakokon – antikvitás, középkor, újkor – belül a tananyagot tematikusan rendezték el, ami lehetőséget adott a hosszabb távú összefüggések, az úgynevezett struktúrák bemutatására, valamint az egyetemes és magyar történelem összhangjának megteremtésére. Ennek a pedagógiai rendszernek a fő jellegzetessége az, hogy a hagyományos politikacentrikus megközelítés helyett itt **jóval nagyobb hangsúlyt kap a társadalomtörténet**. Az ilyen jellegű tanítás egy átfogóbb kortörténelmi bevezetővel indult, majd pedig különböző témák és területek – gazdaság, politika, hadászat, vallás, életmódtörténet – hosszmetzeti történelmi (kronologikus) megismerésével folytatódik, többnyire epochális feldolgozás formájában. Mindez lehetőséget ad széleskörű differenciálásra, hiszen a témákon belül sokféle lehetőség nyílik különböző

---

<sup>28</sup> Knausz Imre (2003): *A mélységelvű tanításról. Új Pedagógiai Szemle*, 53. 3. sz., 8–11.

résztémák egyéni és csoportos feldolgozására. Ebben a formában is egyszerre érvényesülhet egy átfogóbb történelmi kép ismerete és egy-egy téma, illetve résztema alaposabb elsajátítása. A különböző egyéni és csoportos feldolgozási módok révén differenciált készségfejlesztés is megvalósítható.

### A problémacentrikus tanítási modell

A problémacentrikus megközelítés<sup>29</sup> esetében a fő fókusz már a narratív kompetenciák fejlesztésére irányul, bár az ismeretek átadása, illetve a kompetenciafejlesztés aránya dinamikusan változhat. A fő cél a történetiség elvének tudatosítása, amely archetipikus döntéshelyzetek, történelmi csomópontok – például a földművelésre és állattenyésztésre való áttérés, a görög-perzsa háborúk, a magyar honfoglalás és államalapítás, a mohácsi vész, a nagy felfedezések, az 1848/49-es események, a kiegyezés, az első világháború kirobbanása, a rendszerváltás stb. – sokoldalú elemzésére irányul, ami alkalmat adhat egy sajátos történelmi helyzet alaposabb megismerésére. A diákok különböző típusú forrásszövegek és leírások alapján dolgozzák fel az adott döntéshelyzetet, amely lehetőséget ad különböző egyéni és csoportos feldolgozásokra a kiselőadásoktól a szerepjátékokig. Ebben az esetben már nem a reprodukálás, sokkal inkább az önálló feldolgozás számíthat elismerésre.

### Az általános készségek (kompetenciák) elsajátításának modellje

Ez a modell<sup>30</sup> a miénktől sok tekintetben eltérő angolszász kultúra, mindenekelőtt az USA közegéből származik. Itt már nem a hagyományos – európai értelemben vett – általános történelmi műveltség átadását tekintik elsődlegesnek, sokkal inkább a közvetlen állampolgári nevelés pragmatikus céljait. A tanítás hagyományörző része mindenekelőtt a társadalmi kohézió, az amerikai identitás (demokratikus küldetésstudat, az egyéni jogok képviselése, a zászló, a himnusz stb.) megalapozását és megerősítését szolgálja. A tanítás nagyobb, készségfejlesztő része ugyanakkor a mindennapi életvezetés szempontjából fontos ismeretek és készségek közvetítésére és gyakorlására irányul. A szabadon választható történelmi témákat csoportos projektmunkában (faliújság, újság, prezentáció, dramatikus történelmi játék) dolgozzák fel. A pedagógiai célok itt már elsősorban a személyiség közvetlen formálására irányulnak: a diákok megtanulnak **írott és audiovizuális szövegeket feldolgozni**, különböző problémahelyzetekben önállóan gondolkodni és dönteni, kreatív módon tanulni, valamint tevékenykedni és együttműködni másokkal.

### Alternatívák keresésére irányuló modell – „Mi lett volna, ha...?”

Ez a feldolgozási mód már sok tekintetben játéknak tekinthető, de ugyanakkor sokféle történelmi forrás feldolgozására és roppant kreatív alkalmazására nyújt lehetőséget. A legfőbb pedagógiai cél a társadalmi viszonyok alternatívitásának, az aktív társadalmi

<sup>29</sup> Fischerné Dárdai Ágnes: A problémaorientált történelemtanítás koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 11. sz., 29–59.

<sup>30</sup> Jakab György (2006): A történelemtanár dilemmája. *Új pedagógiai Szemle*, 56. 10. sz., 3–21.

cselekvés életszerű működésének megjelenítése. Ebben az esetben a lehetséges történelmi alternatívák előzetes elgondolása, majd pedig a megvalósult változat kritikus elemzése mutathatja meg a diákoknak a társadalmi valóság működési mechanizmusát, az úgynevezett „cselekvő” szemszöveget. A különböző történelmi források kritikus feldolgozásán túl itt lehetőség van arra is, hogy a diákok (ál)történelmi szövegeket is alkossanak.

### **A jelen viszonyaiból kiinduló történelemtanítási modell – „Hogyan jött létre...?”**

Sok szó esik mostanában arról, hogy a múltra vonatkozó érdeklődést és diskurzust lényegében a jelen kérdésfelvetései és bizonytalan jövőképei motiválják. Ez azt is jelenti, hogy a kronológiai sort akár meg is lehetne fordítani, ami nagymértékben erősíthetné az állampolgári nevelés és társadalomismert oktatás hatékonyságát is. Ebben az értelemben a tanítás kiindulópontja egy jelenkori téma, kérdés vagy probléma – környezettudatosság, társadalmi és politikai konfliktus, aktuális háborús helyzet, egy társadalmi csoport bemutatása, egészséges életmód, divat stb. –, amelynek előtörténetét vizsgálnák meg a diákok differenciált módon egyéni és csoportos feldolgozások keretében. A kiinduló kérdés minden esetben a „Hogyan jött létre... én és a családom, a lakóhelyem, egy kapcsolat, egy konkrét tárgy (egy asztal, egy ruha, egy hamburger), egy találmány, egy intézmény, egy eszme, egy háború, egy...?” Ennek a megközelítésnek a legfőbb előnye az, hogy a diákokat közvetlenül izgató és motiváló problémákból indul ki, és annak történelmi változásait mutatja be az életkori sajátosságoknak megfelelően.

### **HOVATOVÁBB...?**

Kérdés tehát, hogy az iskolai történelemoktatás – az internetről áradó áttekinthetetlen információözönnel és a politikai propaganda megosztó rítusaival szemben – a továbbiakban mennyiben tudja megőrizni a történelmi közgondolkodásra gyakorolt korábbi hatását. Úgy gondolom, hogy ez már nemcsak a 19. századi szemléletét és alapszerkezetét makacsul őrző történelemoktatási kánon 21. századi újragondolásától függ, hanem az újkori tömegiskolai rendszer társadalmi szerepének és működési rendjének újragondolásától is.

A korábbi rendszerben a pedagógus szerepét hasonlóan gondolták el, mint a gazdálkodó vagy mesterember (demiurgosz) munkáját, aki a passzív „anyagból” kibontja a benne lévő lehetőséget. Ahogy a kézműves vagy a gazdálkodó számára is többé-kevésbé teleologikusan megtervezhető és megvalósíthatók a munka egymást követő fázisai, ugyanúgy kerültek be a különböző szintű tantervekbe a diákok szocializálásának algoritmizált feladatai és tevékenységei. A gazdálkodó ember szemlélete köszön vissza a nyelvhasználatban is, hiszen a fiatal állatokat „növényeknek” nevezik, akiket „betanítanak” későbbi munkájukra, ahogy sok helyen még ma is „palántának”, „csemétének” nevezik a diákokat, akiket „betüvetésre” tanítanak, akiket „felnevelnek” majd, akik aztán az iskolaidő után „érettek” lesznek, mint a paradicsom.

Ez a jól tervezhető biztonság azonban már régóta a múlté. Az előző generációktól örökölt gondolkodási és cselekvési minták már nem jelentenek használható fogódzót, mivel az emberek folyamatosan más élethelyzetbe kerülnek, mint a szüleik. A jövő kiszámíthatatlanná vált, ami elbizonytalanította a szocializációs folyamat tervezhetőségébe vetett hitet. Az információs társadalom állandóan változó világa a

hagyományos iskolarendszer alapvető céljainak és funkcióinak radikális újragondolását teszi szükségessé. Valószínűsíthető, hogy ennek pedagógiai alapját már nem a viszonylag jól tervezhető gazdálkodói kultúra logikájában képzeljük el, sokkal inkább a mindig kiszámíthatatlan helyzetben élő és csoportosan vadászó közösségek kultúrája alapján.<sup>31</sup> Lehet, hogy érdemes lesz ismét felfedezni a „bozótiskola” tanulságait... Ennek az iskolának az alapvető vonatkoztatási kerete persze továbbra is **a nemzeti kultúra és az állampolgári lét**, de a globalizáció egyre szélesedő folyamatában felértékelődnek a kisebb közösségek és identitások, valamint az ennél nagyobb virtuális összetartozások is. Így már nemcsak azt tartjuk számon, hogy valaki közvetlen ismerőse, komája, földije-e valakinek, hanem azt is, hogy Földije a másik embernek, akire vigyáznia kell.



*Május 1-jei felvonulók 1952-ben az Andrásy út (Sztálin út) és a Dózsa György út sarkánál*  
Forrás: Fortepan / Magyar Rendőr

<sup>31</sup> Gyarmathy Éva (2013): Diszlexia, a tanulás/tanítás és a tudományok digitális kultúrában. Egy tranziens korszak dilemmái. *Magyar Tudomány*, **174.** 9. sz., 1086–1094.