

MIÉRT TANÍTSUNK TÖRTÉNELMET?

ILLIK PÉTER

A nyugati civilizáció folyamatosan válságban van, ami mindenki számára objektíven és közvetlenül megtapasztható módon leginkább a gazdaság területén manifesztálódik. Ugyanakkor kiterjedt irodalma van a morális-metafizikai jellegű válságok feltárásának is, ezek írói közül talán mindenki számára a két legismertebb Oswald Spengler és José Ortega y Gasset. A különböző válságterületek közül nemrég az oktatás került a *Kommentár* hasábjain kibontakozó párbeszéd fókuszába: „A nyugati civilizáció bármely országára is tekintünk, azt látjuk, hogy problémák vannak az oktatással. Az a rendszer, amely hosszú ideig biztosította a nyugati világ előnyét a többi civilizációval szemben, egyre rosszabb teljesítményt nyújt.”¹ Az oktatási-nevelési viták mélyén alapvetően világnézeti kérdések húzódnak meg. Amíg a felvilágosodás alapelve az volt, hogy az ember boldogságra van rendelve, addig a konzervatív szemlélet egyik alapját képező szöveg, vagyis a Biblia ószövetségi része ettől merőben eltérően fogalmaz, és ebből a tág nézőpontból levezetve érthető az a konzervatív oktatási álláspont, amely szerint „hajmeresztő azt állítani, hogy a tudásban nincs szenvedés. A tanulás nehéz, de ez jó.”² Rémi Brague francia katolikus filozófus Európa római gyökereit elemezve találóan megállapította, hogy „az európai ember nem birtokolja a kultúrát, és az nem indokolja önazonosságát. Ellenkezőleg, alapvetően idegen dolog tőle, amelynek elsajátítása erőfeszítéseket követel tőle.”³ Így a boldogság, itt talán boldogulás értelemben, generációk munkájával, organikus, azaz folyamatos és szerves változtatásokkal közelíthető meg; ezt az oktatásra vetítve „generációk alatt kristályosodott ki az a tudás, amely valóban segítette a gyermekek boldogulását, s gyorsan kikopott az, ami értéktelennek bizonyult.”⁴

NEMZETI NEVELÉS ÉS PROGRESSÍV OKTATÁS

A közoktatásról való diskurzus minden szintjén (politikai, szakmai, közbeszéd) felmerül a jó pedagógus, a szerethető iskola, a szeretet mint a tanulás motivációjának kérdésköre. Ez a kérdésfelvetés egyébiránt ideológiafüggetlennek látszik, mondhatni politikai korszakokon ível át, Klebelsberg Kunó száz évvel ezelőtti szavai szerint például

Pedagógiai vita a *Kommentárban*

A *Kommentár* 2023. évi utolsó lapszámban neveléstudományi-oktatáspolitikai vitát kezdeményezett, az évfolyamokon átívelő sorozat korábbi darabjai eddig a következők voltak:

Orbán Balázs: Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez. *Kommentár*, 2023/4. 3–36.

Joanna Williams: Az együttérés és a felsőoktatás leépülése. *Kommentár*, 2023/4. 38–46.

Gloviczki Zoltán – Kis Norbert: Gondolatok egy új oktatáspolitiká margójára – *Kommentár* Orbán Balázs *Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez* című írásához. *Kommentár*, 2024/2. 199–208.

Horváth Szilárd: Ahogy gyermekeinket neveljük, olyan lesz az ország. *Kommentár*, 2024/4. 191–202.

Pécsi Rita: Az organikus pedagógia. *Kommentár*, 2025/1. 159–165.

Valaczka András – Zsódi Viktor SchP: Mit tud a szerzetesi nevelés? *Kommentár*, 2025/2. 170–176.

Veszelszki Ágnes: A mesterséges intelligencia és az oktatás. *Kommentár*, 2025/4. 175–184.

Constantinovits Milán András: Arisztotelész a tanteremben. Klasszikus építőelemek a jövő iskolájához. *Kommentár*, 2025/4. 195–191.

Szűts Zoltán: Kivált vagy kiterjeszt a technológia? *Kommentár*, 2026/1. 175–183.

1 ORBÁN Balázs: Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez. *Kommentár*, 2023/4.

2 Zseniális volt a porosz oktatási rendszer az MCC kutatója szerint. telex.hu/belfold/2024/03/09/porosz-oktatas-rendszer-kotelezo-olvasmany-mcc-setenyi-janos-szeged

3 Rémi BRAGUE: *Európa. A római modell*. ford. nélk., PPKE, Bp. 1994. 112–113.

4 ORBÁN: *I.m.*

„Teljesen elhibázott az az ideál, mely csak abban látja a gyermek kiválóságát, hogy nyugodtan ül meg a maga helyén s amely elítéli a túláradó gyermeki temperamentum élénkségét és természetes vágyát az iránt, hogy a maga csekély örömeit, játékoságát elengedhetetlenül kielégítse. Mert az ilyen gyermekben túlpezseg az életerő, ezek a gyermekek azok, kik az élet nagy vizsgáján be fognak válni és én a magyar oktatótól, kezdve a kis óvónőn fel az egyetemi tanárig, megkövetelek egyet: ne csak tanítsa, hanem szeresse a magyar gyermeket. [...] Elő kell segítenünk a szelekció érvényesülését, mert az a nemzet, mely nem képes tehetséges fiainak kifejlődését biztosítani és őket a nekik megfelelő helyre állítani, az a közepszerűség kezén elsorvad.”

Klebensberg Kunó és a nevével fémjelzett oktatás a jobboldali politikai múlt- és oktatásszemlélet egyik sarokköve. Orbán Viktor 2017-ben így fogalmazott róla: „Adódik a kérdés, egy ilyen súlyos helyzetben mégis honnan jöhetett a politikai és gazdasági megújuláshoz szükséges erő, kitartás és akarat? Klebensberg erre azt a választ adta, hogy az életképes nemzetekre egy katasztrófa úgy hat, mint amikor visszavágják a fákat: ahogy egy egészséges és erős gyökérral rendelkező fa új lombot tud hajtani, ugyanúgy az a nemzet is meg tud újulni, amely erős és egészséges szálakkal kapaszkodik a múltjába. Ehhez olyan oktatás- és kultúrpolitikára volt szükség, amely egyszerre volt modern és méltó a magyar kultúra ezeréves hagyományaihoz. Ma is ilyesféle kellene: egyszerre modern és tradicionális.”⁵ A klebensbergi álláspont is modernizálást akart, de organikus történelmi fejlődésen nyugvót: „Kultúrpolitikával egészen új közszellemet teremteni nem lehet, aki magát efféle illúzióknak adja oda, az erősen túlbecsüli az állami eszközök hatását a szellem birodalmában. [...] egy szellemileg szomszédainkhoz viszonyítva elég jól felkészült nemzetre vár a rekonstrukció feladata.”⁶

egyszerre modern és tradicionális

Megnézve az 1945 és 1989 közötti korszakot, az teljesen más narratívát alakított ki a klebensbergi csodáról. Ezek közül elegendő e helyütt három szövegrészletet kiemelni, mivel ezek is jelzik azt, hogy *mutatis mutandis* hasonló kritikák (is) érik a jelen oktatáspolitikát. 1) „Erkölcsei engedelmisségre nevelés, a kritikára és az ellenzéki szellemre való hajlam háttérbe szorítására, az állam iránt való odaadásra és vakfegyelemre, az egyén felett álló nemzet iránti áldozatkészségre való nevelés, az ifjúsági militarizmus elterjesztése, az intellektualizmus szellemével szemben az irracionális térhódítása”. 2) Aztán annak megfogalmazása, hogy „igyekezett a testnevelési törvénnyel a revansista, irredenta, katonai szellemet a nevelésbe bevenni és a testnevelést katonatisztekre bízni [...] ezt a szellemet az óvodától az egyetemig meg akarják valósítani”. 3) „A Horthy-rezsim sokkal nagyobb befolyást biztosított az egyházaknak, mint a kiegyezés utáni liberális korszak.”⁷ A szocialista korszak oktatása elődjének a tanácsköztársasági oktatási reformokat tartotta, amely értelmezésében progresszív, haladó volt, ekképpen szöges ellentéte a Horthy-korszak oktatásának.

A fentiekből számos következtetés adódhat, az egyik talán az, hogy a jelenlegi közoktatási vitáknak tágabb időbeli kontextusa van. Nézzük csak! A baloldali és liberális oktatáskritikák mögött egy alapparadoxon húzódik meg, ami igen jellemző a kritikus hangütésű írásokra: mégpedig az, hogy a tudásalapú társadalom csak úgy önmagától van, vagy ha nincsen, akkor kellene hogy legyen. Pedig nem – ezt kialakították, mégpedig éppen azok az emberek, akik a korábbi „elavult oktatási szemléletben” kaptak nevelést, s nem a mai értelemben vett tudásalapú társadalomban nőttek fel. Ennek az ellentétnek a feloldása az, hogy a korábbi, ma elavultnak tekintett módszerek is alkalmasak voltak gondolkodási kompetenciák kialakítására, mint amilyen például a probléma-

5 Orbán Viktor beszéde a Klebensberg Emlékhely és Vendégház átadásán, 2017.

6 KLEBELSBERG Kuno: *Történelmi optimizmus* = Uő.: *Neonacionalizmus*. Athenaeum, Bp. 1928.

7 ILLIK Péter: *A klebensbergi oktatási siker másik olvasata. A Horthy-korszak oktatásának megjelenése a szocialista korszak (1945–1989) pedagógiai szakirodalmában*. Napi Történelmi Forrás, 2017. november 3. <<https://ntf.hu/index.php/2017/11/03/a-klebensbergi-oktatasi-siker-masik-olvasata-a-horthy-korszak-oktatasanak-megjelenese-a-szocialista-korszak-1945-1989-pedagogiai-szakirodalmaban>>

megoldási készség. Ha ugyanis ez nem lenne így, nem alakultak volna ki a mai információs társadalmak bázisai, meg még egyszer: a régi rendszerben tanult emberek alkották meg a digitális technikát, köztük az internetet, és meg tudják oldani azokat a mai problémákat, amelyekre korábban azok hiányában nem is voltak rákényszerítve. Tehát a mai (hazai, de európai) közoktatás egy organikus, szerves fejlődés eredménye, amelyet nagyon nehéz rapid módon reformálni. Erre példa a 2005-ben idehaza bevezetett kétszintű, kompetenciaalapú történelem-érettségi, amelynek része lett az elsődleges forráselemzés, az okmagyarázat és az okmagyarázó esszéírás.⁸ Pedig a tanító kollégák még nem ebben a szellemben kaptak tanári képzést.

Röviden tehát, a hazai oktatásban viszonylag gyors változások zajlottak le az elmúlt húsz évben, és ez jelenleg is tart. Az önmagában külön vitatéma lehetne, hogy mennyiben tesz jót a közoktatásnak (általában is, illetve külön a magyarnak), hogy folyamatosan változik a tananyagtartalom, a tantárgyi és az intézményi struktúra, miközben hozzávetőleg tíz-húsz éves kifutásra van szükség az eredmények társadalmi hatásainak felméréséhez és megtapasztalásához. Persze az is vitaindító kérdés, hogy mi a célja a reformoknak: valamely új, nyugati szellemű újítás, vagy szó szerinti reformálás, azaz visszatérés valami korábban bevetthez, hagyományoshoz.

PRAGMATIKUS VERSUS HUMANISZTIKUS OKTATÁSSZEMLELET

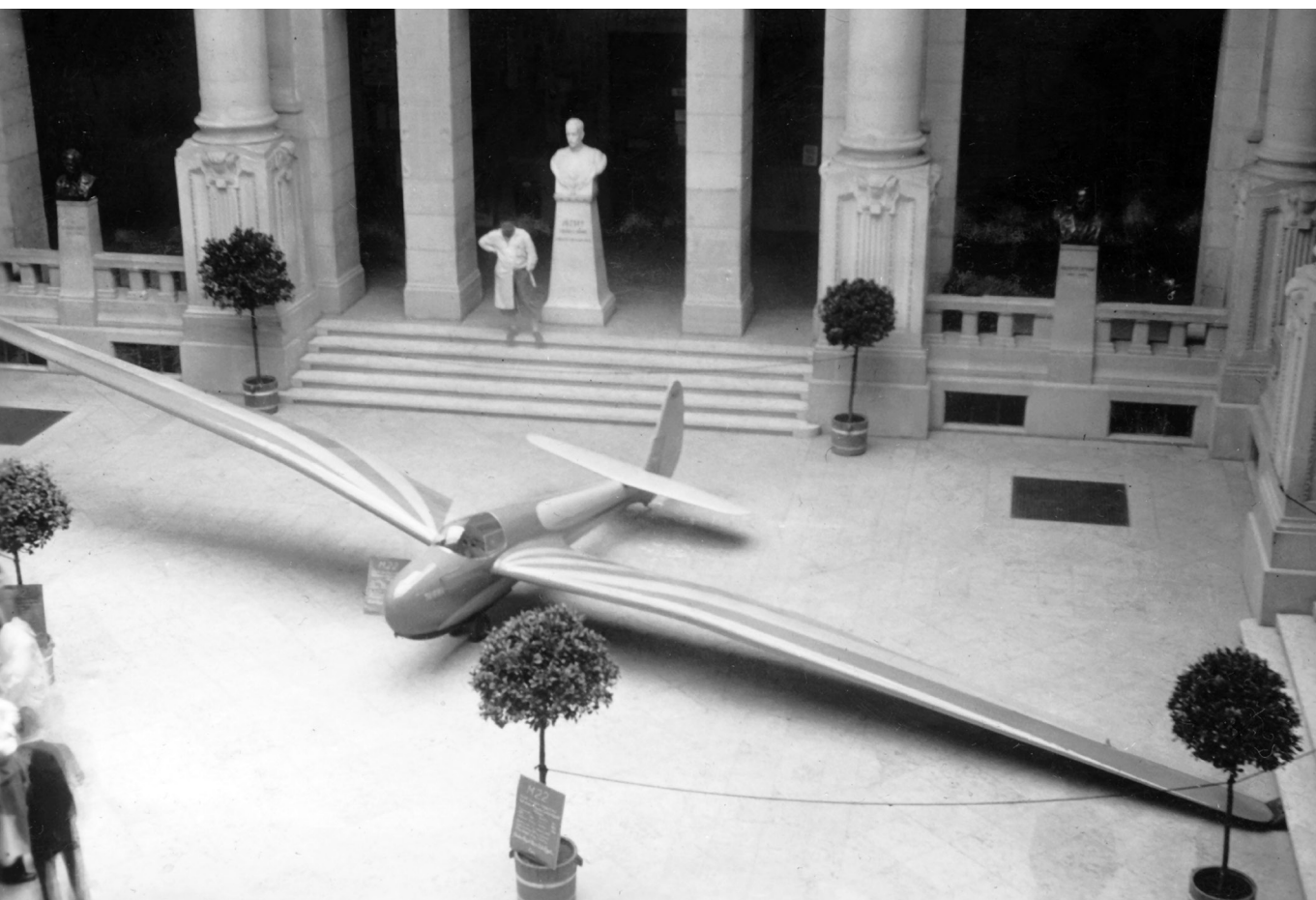
Csábító lenne azt mondani, hogy egy liberális és egy konzervatív oktatásszemlelet áll szemben egymással, ami talán igaz is, ha e fogalmakat nemcsak politikai értelemben, hanem inkább hozzáállásként, életszemléletként értelmezzük. Ezt azonban nehéz megtenni, hiszen, kissé közhelyszerűen fogalmazva, idehaza a politikához, a történelemhez s persze a futballhoz és az oktatáshoz mindenki ért, a vélemények gyakran élesen polarizáltak, így azonnal politikai mezőre kerülnek az átpolitizált beszédmódban. Éppen ezért talán szerencsésebb úgy fogalmazni, hogy van egy pragmatikus és egy humanisztikus, elméleti megközelítés. Azok, akik az utóbbit vallják, korábban nem igazán tudtak koherens válaszrendszert adni a pragmatikus nézetekre.

Elsőként következzenek a pragmatikus elmélet fontosabb állításai: 1) a gyerekeket óriási információmennyiség éri az iskolában, de ez lényegében nem hasznosul, nem válik tudássá, 2) az iskola nem motivál, hanem csak büntet és jutalmaz, végül 3) az iskola nem nyújt praktikus tudást, és nem készít fel a politizálásra.⁹ Vegyük sorra az állításokat!

Ezek szerint a diák nagy mennyiségű információt kap, amelyből nem lesz használható tudás. Másképpen feltéve a kérdést, mennyivel leszek jobb szakács mondjuk Londonban, ha a gimnáziumban rengeteg Arany-memoritert kellett megtanulnom? A válasz az ún. kognitív háló fogalmával adható meg. Minden, amit megtanulunk, valamilyen módon erősíti kognitív készségeinket, így a memoriterek például javítják a mnemotechnikánkat. Tehát nagyban valószínű, hogy szakácsunknak sokkal gyorsabban fog menni a magyar és az angol szakszavak megtanulása azon a bizonyos londoni konyhán. Vagyis az Arany-versek megtanulása nem feltétlenül haszontalan, egyszerűen csak nem közvetlenül hasznosul. Aztán ott a motiváció, ami egy nagyon bonyolult és összetett fogalom a pedagógiában és a pszichológiában is, amelynek kapcsán e helyütt talán csak annyit érdemes felvetni, hogy nem egyértelmű dolog azt feltételezni, hogy a megértés vezet a helyes cselekvéshez. Erre köznap példája az, hogy az emberek nagy része tisztában van az alkohol, cigaretta és drogfogyasztás drámai, sőt egyenesen tragikus élettani hatásaival, ennek ellenére mégis többen ezen szenvedélyek betegei. Tehát az ember, mint olyan, képes kognitív tudása birtokában is önnön érdeke ellen cselekedni. Harmadjára jöjjön a praktikus

8 Vö. HALÁSZ Gábor: *Érettségi reform – a változás menedzselése a közoktatásban*. <<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00099/2006-01-ko-Halasz-Erettsegi.html>>.

9 Lásd bővebben: BALAVÁNY György: *Iskola a halálom, avagy amire (nem) tanítják a gyermekeinket*. HVG, 2017. március 19. <http://hvg.hu/itthon/20170319_Iskola_a_halalom>.



Modern iskola –

A Magyar Királyi József nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (ma Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem) központi aulája, közepén a Jancsó Endre és Szokolay András által tervezett M-22 vitorlázó repülőgép, a „Turul”, 1937
(Fortepan / Vojnich Pál)

tudás kérdése, kicsit bővebben! A középiskolai történelem-tananyagnak része az állampolgári ismeretek és a szavazati rendszer felépítése. Ugyanakkor folyamatosan vita tárgyát képezi, hogy a hazai történelem oktatásának mi legyen a korszakhatára. Továbbá felmerül az a módszertani kérdés is, hogy hogyan lehet élménnyé tenni valamit (például a politikai szerepvállalást, az állampolgári tudatosságot), aminek megtapasztalása majd csak évekkel később történik meg (szavazás esetében a betöltött 18. életévtől). A pragmatikus elvárásrendszerek gyakori eleme, hogy az iskola az életre készítsen fel, ezért oktasson mindent, ami az életben szükséges. Az élet egyes jelenségeire, mint például a család, apaság-anyaság vagy a felnőttkori személyközi konfliktusok igen nehéz teljesen más életszakaszban lévő embereket verbálisan, vagyis elmesélés útján felkészíteni. Emellett a 21. századi élet és annak körülményei rendkívül gyorsan változnak, így nem biztos, hogy az oktatás tartalmát és struktúráját egyáltalán lehetséges ehhez igazítani. De elgondolkodtató az a trend is, melynek végpontja az az oktatási rendszerre nehezedő elvárás, mely szerint az iskolának kell megoldania mindent, sőt rajta múlik a gyermek sikeressé és boldoggá válása. Lehet patikamérlegre tenni, hogy ez mennyiben az iskola feladata, de a gyermekek formálódásában mégiscsak a családnak van alapvető szerepe, valamint rajta kívül a társas kapcsolatoknak és kortárs közösségeknek.

Az iméntiekkel szemben a humanisztikus felfogás azt mondja, hogy az iskola olyan széleskörű elméleti alapokat kell hogy adjon, amelyek aztán alkalmazhatóak a gyakorlatban. Ez azonban feltételezi, hogy a diák önállóan kíván gondolkodni és alkalmazni a megtanultakat. A humanisztikus (vagy nevezzük úgy, hogy konzervatív) középiskolakép egyik legkoherensebb összefoglalását a német Nobel-díjas fizikus, Werner Karl Heisenberg adta.¹⁰ A következőt írta:

¹⁰ WERNER HEISENBERG: *A humanisztikus műveltség, a természettudomány és az európai kultúrkör viszonyáról*. ford. MORLIN Zoltán = Uő.: *Válogatott tanulmányok*. szerk. MARÓTI Lajos, Gondolat, Bp. 1967.

„Gyakran esik szó arról, hogy vajon nem túlságosan elméleti és élettől idegen-e az a tudás, amit a gimnáziumban elsajátítunk, s hogy vajon a technika és természettudomány korában megfelelő gyakorlati irányú képzés nem készítené-e célszerűbben elő az életre? Ezzel a humanisztikus műveltség és a mai természettudomány viszonyának sokat taglalt kérdését érintjük.” Aztán rákérdezett, hogy „melyek azok az okok, melyeket a humanisztikus gondolat képviselői mindig újból felhoznak az antik nyelvekkel és antik történelemmel való foglalkozás érdekében? Mindenekelőtt joggal hivatkoznak arra, hogy egész kulturális életünk, gondolkodásunk és érzélemvilágunk az európai kultúrkör szellemi szubsztanciájában gyökerezik [...] A modern élet minden területén [...] azokba a szellemi struktúrákba ütközünk, amelyek az antik világban és a kereszténységben keletkeztek. Ezért [...] jó ezeket a struktúrákat ismerni még akkor is, ha a gyakorlati élet számára erre az ismeretre sok esetben nincs szükség.” Izgalmas megállapítása szerint „európai kultúránk egész ereje az elvi kérdésfeltevés és gyakorlati cselekvés közti szoros kapcsolatból ered, s mindig is ebből a kapcsolatból eredt. [...] Ami azonban a görög gondolkodást első pillanattól kezdve megkülönböztette más népek gondolkodásától, a görögségnek az a képessége volt, hogy a felvetett kérdést elvi síkra vitték s ezáltal oly szempontokhoz jutottak, melyek segítségével a tapasztalati ismeretek tarka sokrétűségét rendezni tudták s az emberi gondolkodás számára hozzáférhetővé tudták tenni.” A klasszikus oktatás melletti érve úgy szólt, hogy „az iskola rendszerint elvonultatja szemünk előtt a szellemi világ különféle tájait anélkül, hogy e tájakban igazán otthonosakká válhatnánk. A tanár képessége szerint az iskolai oktatás e tájakat erősebb vagy gyengébb fényel világítja meg, s a képek emlékeztünkben hosszabb vagy rövidebb ideig maradnak meg.” Erre – ma is – a következő ellenvetés szokott érkezni: „Persze azok, akik súlyt helyeznek arra, hogy az ifúság az élet küzdelmeire gyakorlatibb kiképzésben részesüljön, ezzel szemben mindig felhozhatják, hogy ezeknek a szellemi alapoknak ismerete a gyakorlati élet számára nem jelent valami sokat. Arra van szükség, mondják, hogy az életben való helytállásra a modern élet gyakorlati készségeit sajátítsuk el [...] Ez talán igaz sok olyan ember számára, akik később az életben tisztán gyakorlati tevékenységet folytatnak s maguk nem kívánnak korunk szellemi alakításában részt venni. Aki azonban [...] a dolgok mélyére akar hatolni, előbb vagy utóbb antik forrásokra bukkan, s munkája számára sok előnyt jelent, ha a görögöktől megtanulta az elvekben való gondolkodást és az elvi kérdésfeltevés művészetét.”

Különösen érdekes az az ellentmondás, hogy általában azok, akik az oktatás gyakorlatiasabbá tételét, a kompetenciák fejlesztését követelik, egyben mélyebb gondolkodási képességeket is kívánnak. Miközben, ha elfogadjuk Heisenberg érvelését, éppen egy humanisztikus – tehát egyáltalán nem pragmatikus – oktatási struktúra tudná biztosítani az elmélyült tudást.

A POSZTMODERN A TÖRTÉNELEMTANÍTÁSBAN

A posztmodern kifejezés a hazai történettudományban sokak számára a relativizálás paradigmáját, míg mások számára a források által rögzített narratívák, olvasatok szabadságát jelenti. A hazai történettudományt és történelem-oktatást ugyanakkor szinte teljesen érintetlenül hagyta az immár bő 50 éves Hayden White-i „posztmodern” fordulat, így az a paradox helyzet állt elő, hogy a hazai történettudomány túlnyomó részben megmaradt a rankei pozitivistá alapon.

Az „objektív” történészek által képzett narratívákat abszolút igazságnak tekintve, az ugyanazon múltrol eltérő narratívákat, más elbeszéléseket és különböző olvasatokat képzők – akik sokszor maguk is fokozattal rendelkező történészek – gyakran kerülnek a sarlatán, dilettáns kategóriába. Ezek a szembenállások főként történészvitákban manifesztálódnak, amelyek hangvétele azt látszik bizonyítani, hogy a történelem legalább annyira indulati műfaj,

**a konzervatív
oktatási szemlélet
humanisztikus**



Osztályozás –
Iskolai verseny
„a történelem
az élet tanítómestere”
felirattal 1978-ban
(Fortepan / FŐMTERV /
Domonkos Endre)

mint logikai.¹¹ Továbbá idehaza látható egy törésvonal, amelyben az önmagukat objektívnek, valósnak tekintő és önkanonizáló történeti narratívák – és képviselőik – egyben (ön)kritikusak a magyar múlttal, gyakran kizárólag a negatívumokat emelik ki, kifejezetten romantikusnak és délibábosnak minősítve a patrióta, nemzeti célú történeti narratívákat. Holott a múlt írott forrásai adott esetben az utóbbi olvasatokat is támogatják.

Ha nagyon le akarnánk egyszerűsíteni a helyzetet, akkor van egy „baloldali” és egy „jobboldali” történeti narratívaképzés, bár itt a két oldal nem csak, vagy nem feltétlenül, vagy nem kizárólagosan politikai meggyőződést jelöl. Előbbire az objektivista álláspont jellemző, és önmagát a (történet)tudományosság egyetlen letéteményesének kanonizálja. Utóbbira pedig annak igénye áll, hogy a magyar múltból az írott források által támogatott és pozitív narratívát képezzen, például történelmi hőseket mutasson be. Egyszerűbben és közkeletűbben szólva: történész székértáborok vannak. Egy példával élve, Hunyadi Jánosban lehet látni a magyar bárót, akinek birtokai a déli területeken voltak, ezért anyagi- és léteérdeke volt az oszmánok elleni harc. Továbbá lehet látni a keresztény hőst, aki vallási-morális indíttatásból harcolt a törökök ellen. Itt tehát két értelmezés között választhatunk. Nem azért, mert az egyik önkritikus, realista, demitizáló, tehát objektív (?), a másik pedig mitizáló, tehát nemzeti és szubjektív (?). Mind a két értelmezés – tekintve, hogy értelmezés – szubjektív,

¹¹ Vö. FELFÖLDI Zoltán: Gondolatok a független történészekről és történetírásról. *Magyar Nemzet*, 2020. július 20.

és értékeink alapján választunk közülük, vagyis érzelmi és értékalapú döntés születik meg velük kapcsolatban.

A posztmodern történetiszemlélet egyik következtetése, hogy megengedi az írott forrásokon nyugvó eltérő értelmezések létét. Ezért a posztmodern történetelméletet éppen a pozitivista-objektivista történettudomány minősítette relativizálónak, illetve feltételezte róla, hogy a posztmodern történetfilozófusok szerint bármit lehet mondani a múltról.¹² Másrészt pedig a posztmodern történetelmélet mondja ki azt, hogy a történelem, mint narratíva, ami tehát nem egyenlő a múlttal, legfőleg a róla szóló eltérő elbeszélésekkel azonos, mindig ideologikus, így pedig célja van, és a hatalomról szól.¹³ Keith Jenkins úgy fogalmazza meg ezt, hogy a történelem soha nem önmagáért van, hanem mindig valakiért.¹⁴ Ennyiben a történettudományban az „egyetlen” és „objektív” történelmi narratíva posztmodern kétségbevonása akár pozitívan is értelmezhető, amennyiben azzal a szabadsággal ruházza fel a történelmi narratívával találkozókat, hogy értékei mentén választhasson a legitim – vagyis a szakmai, érzelmi, etikai és jogi korlátokat betartó – történelmi narratívák között.

A fentiekén túl van egy történelemoktatást mélyebben érintő probléma is. A proto-posztmodernnek tartott E. H. Carr alaptézisként rögzítette, hogy a múlt csak a jelen és kizárólag az azt tanulmányozó ember szemüvegén keresztül látszik, így jön létre a történelmi narratíva, elbeszélés. Szerinte alapvetően tengelyként lehet elképzelni a történettudomány értelmezését, amelynek egyik pólusán a pozitívizmus áll, amely szerint a tények önmagukért beszélnek, a másik tengelyén pedig a szélsőséges posztmodernizmus, amely szerint a történelmi narratíva a múlttól lényegében független személy mentális konstrukciója, értelmezése. Carr megoldása a tengely közepe: a történelem a jelenben élő értelmező elméjének és a múlt forrásainak interakciója.¹⁵ De vajon a történelemórán a múltat tanítjuk-e, vagy valami mást?

van egy baloldali
és egy jobboldali
történelmi narratíva

KOMPETENCIAALAPÚ OKTATÁS A TÖRTÉNELEMTANÍTÁSBAN

Heisenberg érvelésében előfordul egy izgalmas kitétel, amely úgy szól, hogy a tanári magyarázat közben „néhány ritka esetben egy tárgy, amely ily módon került a látótérbe, hirtelen elkezd saját fénnel világítani” a diák elméjében; vagyis értelmezésem, de tapasztalatom szerint is megszülethet a történelmi adatok elsajátításából egy logikai-gondolkodási képesség, amely nem abból fakad, hogy a tanár elmondja, hogyan kell gondolkodni, vagy milyen gondolkodási műveletet kell elvégezni, hanem magából az információ befogadásából adódik. Vagyis születik kognitív képesség, annak explicit oktatása nélkül is. Gyakorlati példával élve, ha a diák megtanulja a II. világháború legfontosabb eseményeit, akkor évről évre, mintegy magától is megszülethet az az igénye és készsége, hogy ezeket összehasonlítsa az I. világháború eseményeivel (analógias gondolkodás), vagy pedig az adatokat átrendezze évről évre tematikus rendbe (átcsoportosítás), mégpedig anélkül, hogy erre külön felhívták volna a figyelmét.

Másodszorban, nagyon nehéz elfogadni önmagában létező képességek létét, vagyis ezen kognitív képességek tartalom nélküli tanítását és gyakorlását. Ide kapcsolódik annak problémája is, hogy nagyon gyakori az az érv, hogy semmi szükség tudni konkrét, például történelmi dátumokat, eseményeket, neveket, hiszen azokat meg lehet találni az internet keresőmotorjaival. A probléma csak az, hogy nagyon nehezen fogja bárki megkeresni például a poitiers-i csata dátumát, ha azt sem tudja, hogy létezett. Így persze nehezebben fogja tudni

¹² Lásd bővebben: Richard J. EVANS: *In Defence of History*. Granta, London, 1997. Vö. KISANTAL Tamás – SZEBERÉNYI Gábor: Hayden White „hasznáról és káráról”. Narratológiai kihívás a történetírásban. *Aetas*, 2001/1.

¹³ Keith JENKINS: *Re-thinking History*. Routledge, London 2003. Alun Munslow előszava, XIII.

¹⁴ Uo. 21.

¹⁵ E. H. Carr: *Mi a történelem?* ford. BÉRCZES Tibor, Osiris, Bp. 1995. 21–28.

értelmezni e csata jelentőségét vagy saját korától napjainkig tartó recepcióját, vagyis kevéssé fogja tudni gyakorolni a nézőpontazonosítás képességét. Továbbá egyáltalán nem fogja tudni értelmezni ennek középkori kontextusát és jelentőségét sem. Persze, még mindig mondhatnánk, hogy mi értelme egy 732-ben történt csata ismeretének napjainkban? Talán az, hogy a magát nemzetiként definiáló európai és hazai politikum egyik központi kérdése az iszlám térhódítás, a migráció és az európai önazonosság elvesztése, ekképpen gyakran előke-rül Európa korai ellenállása az arab térhódításának, s ennek egyik sarokköve éppenséggel a poitiers-i csata. Ez a problematika elvezet a tananyagcsökkentés kérdéséhez, amelyben a 20. századi tananyagok nagyobb, a korábbiak kisebb terjedelmet kapnak. Számos példával lehetne még bizonyítani, hogy a 20. századi történeti problémák és narratívák megértése egyáltalán nem a 20. századi témák feldolgozásával kezdődik.

a történelem értelmező tudomány



De vessük fel azt is, hogy a történettudomány és a történelem mint iskolai tantárgy alapvetően értelmező tudomány. Utóbbiban vannak a tankönyvek által kanonizált adatok, amelyeken az értelmezések nyugodnak. Például az iskolai tankönyvekben az olvasható, hogy a drinápolyi békét 1568-ban kötötték. Ez igaz, csak éppen ez az második, mivel az első drinápolyi békét 1547-ben kötötték meg. Kell-e középiskolai szinten a diáknak mindkettőről tudni? Nem, mert a középiskolai szinten elvárt, 16. századi oszmán–magyar háborúk értelmezéshez nem szükséges. A (második) drinápolyi béke ismerete viszont szükséges, mert ezzel zárul a Magyar Királyság három részre szakadásának folyamata. Valamint a tanárnak lehetőséget ad arra, hogy a tankönyvi ismeretet kiegészítse, és jelezze, hogy a Magyar Királyság három részre szakadásának kezdete 1541; itt kidomborodik az események folyamatjellege. A tanárnak lehetősége van itt a *condominium* definiálására is, esetleg utalhat azon történészi vitákra, amelyek a *condominium* kezdetére utalnak, és ennek kapcsán a drinápolyi béke egyes releváns szövegrésze is értelmezhető. Itt jöhetne be azonban oldalágon a fent tárgyalt posztmodern történetiszemélet kérdése, mivel nem arról van szó, hogy jelen esetben a drinápolyi béke bárhogy és akárhogy értékelhető és értelmezhető lenne, vagyis bármilyen válasz a diák részéről helyes, hanem adott esetben több lehetséges és legitim interpretáció is van, mint ahogy egyébként már a korban a szerződő felek is eltérően értelmezték a béke szövegét.

EGY HARMADIKUTAS MEGOLDÁS LEHETŐSÉGE

A hazai közoktatás körüli egyik legégetőbb elméleti vita az, hogy megfelelő-e a tradicionális, humanisztikus oktatás, vagy pedig egy gyakorlatias, életre nevelőre lenne-e szükség. Ebbe ágyazódóan magáról a történelemtanításról is számos aspektusból zajlik vita, például módszertani (frontális vagy projektoktatás, tényadatok tanítása vagy kompetenciafejlesztés) vagy éppen az új NAT és az annak alapján készült tankönyvek kapcsán tartalmi. Mindezen viták közös alapja ugyanaz az alapfeltevés, mely szerint a történelem egy alapvetően kognitív tantárgy, amelyhez az agyunkkal közelítünk, és a múlt megismerését szolgálja. Ehhez képest érdemes lenne megfontolni egy másik lehetőséget is, figyelembe véve a történetelmélet eredményeit és az oktatás hangsúlyainak az elmúlt ötven évben bekövetkezett eltolódását.

Ha a történelmi narratíva valamilyen – szerintem nagy – részben a készítője személyiségéről és jelenkoráról szól, nem pedig kizárólag a szintén narrátorok által készített írott történelmi források alapján rekonstruálandó múltról, akkor 1) egyrészt a történelem a pozitivistá szemlélettől eltérően valójában egyáltalán nem vagy csak kevéssé válik el a politikától és a tudománypolitikától, 2) másrészt pedig valójában a narrátor tanulmányozását igényli (egyszerűbben: ismer-ni kell a történész személyét is), tehát pszichológiai ismereteket, azon belül is ember- és önismeretet követel.¹⁶ Ezt a helyzetet tovább-bonyolítja, hogy múltja

16 Vö. ILLIK Péter: A történelmi empátia kérdése nem „euklideszi” paradigmában. *Történelemtanítás*, 2024/4. <<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2025/03/illik-peter-a-tortenelmi-empatia-kerdesene-euklideszi-paradigmaban-15-04-12>>.



Vitathatatlan –
A visegrádi
Mátyás-szobor, 1933
(Fortepan / Magyar Bálint)

mindenkinek van, de történelme csak annak, aki a múltját valamilyen formában elmeséli, átgondolja és ami a legfontosabb: átérzi. A történelmi tapasztalat ugyanis egy érzelmileg is másodlagos tapasztalat, hiszen például a trianoni diktátum fájhat úgy, hogy mi magunk nem voltunk ott, tehát az érzés nem közvetlen korabeli tapasztalatból táplálkozik. Ha ehhez hozzáadjuk azt is, hogy a NAT 2020 és KET 2020 a történelem tantárgytól a kritikus gondolkodás mellett a hazaszeretet érzésének kibontakoztatását várja, akkor látható, hogy a történelmi narratíváknak és a történelemtanításnak óriási érzelmi tartománya van. Vagyis a tárgy célja ugyanazon műtesemények különböző narratíváinak kognitív megismerése és az azokra adott érzelmi reakciók, valamint a közöttük való érzelmi választások feldolgozása lenne. Hiszem, hogy amikor például Hunyadi Mátyás uralkodói teljesítményéről vitatkozunk, akkor logikus érveink valójában csak érzelmi elköteleződésünk racionális indoklásául szolgálnak. Gyakran a különböző történészi viták hangneme élénken bizonyítja az érvek mögött pulzáló indulatok jelenlétét. A fentiekből következően tehát *a történelem valójában egy érzelmiintelligencia-fejlesztő és önismereti tárgy* kellene, hogy legyen a hazai közoktatásban. ■