

Történelemtudás és nemzeti azonosságtudat

Tanulmányunk a tudás egy bizonyos fajtájának – a történelemtudásnak – s ezen belül e tudásfajta nemzeti azonosságtudat-formáló szerepének kérdéskörével foglalkozik. A téma kifejtése azonban – első lépésként – a „tudás” fogalmának és az iskolai tudásfejlesztés aktuális helyzetének szélesebb és általánosabb megközelítését kívánja meg.

A tudás-fogalom az 1950-es évek végén, a hatvanas évek elején került a pedagógia- és pszichológia-tudomány érdeklődésének homlokterébe. Az Egyesült Államokban az érdeklődést a szputnyik-sokk váltotta ki. Ekkor kezdték el (vagy kezdték újra) vizsgálni: mi a kívánatos tartalma annak a tudásnak, amelyet (véltetőleg a szovjet oktatás eredményei mögött lemaradt) amerikai iskolának közvetítenie kell. Ekkor futott be gyors és látványos karriert Bloom valamivel korábban (1956-ban) publikált taxonómiája. S ezekben az években vette kezdetét a pszichológiában a „kognitív forradalom”, mely a megismerés útjait kutatva kitüntetett szerephez juttatta a tudás fogalmát. A kognitív pszichológia a megismerést információszerezési, -feldolgozási, -rögzítési és -alkalmazási folyamatnak tekinti. Kezdeti szakaszában a belső, pszichikus műveletek működését a számítógépek működésének analógiájára modellálta. Azt állította, hogy az emberi agy úgy működik, mint a számítógép és a számítógép úgy, mint az emberi agy. A tudás eszerint a mentális műveletek korrekt alkalmazásának tudása. A pedagógiára vonatkoztatva ez azt jelentette, hogy az oktatáselméletnek is elsősorban az általános és speciális információszerezési, -feldolgozási, -rögzítési és -alkalmazási (leegyszerűsítve: a gondolkodási) műveletek működési mechanizmusának feltárásán, a pedagógiai gyakorlatnak pedig e mechanizmusok optimális fejlesztésén kell munkálkodnia. Más megfogalmazásban: a korábbi tananyag- (ismeret-) központúságról a készség- és képességfejlesztés-központú gyakorlatra kell áttérni. Ez a követelmény, ha kezdetben nem is a kognitív pedagógia címszava alatt, de nálunk is hamar gyökeret eresztett. A hatvanas évek végétől – nem utolsósorban az egymás után lefordított és kiadott Piaget-, Bruner-, Vigotszkij-kötetek és az aktuális szovjet szerzők (például Bogojavlenszkij, Mencsinszkaja) hatására – általános követelménnyé vált a tanulók „aktiválása” és ezzel készségeik és képességeik sokoldalú fejlesztése.

A hazai kutatásokban is mindinkább előtérbe került a tanulók kognitív fejlődésének vizsgálata. E téren Kelemen László végzett úttörő munkát. A kognitív pszichológiai szemléletmód elterjesztése viszont a „szegedi iskolához” kötődik. Az elemi számolási készségek vizsgálatával Nagy József jó talajt teremtett az ilyen jellegű kutatások számára. S e talajból sorra nőttek ki a különböző speciális és általános megismerési műveletek feltárását célzó empirikus tanulmányok. Csapó Benő egyrészt a rajzkészség, másrészt a kombinatív képesség fejlődésmenetét kutatta, Czachesz Erzsébet a 14 évesek nyelvlógikai műveleteit, Vidákovich Tibor a logikai műveleti készségek általánosabb fejlődését. A továbbiakban sor került – többek között – az induktív és a deduktív gondolkodás jellemzőinek vagy éppen Csikós Csaba nemrég megvédett Ph.D.-disszertációjában a bizonyítási képesség fejlődésének vizsgálatára. Ezekben a munkákban a kutatók a kognitív pszichológia gondolat- és eszközrendszerét alkalmazták. (Ennek jó mutatója Csapó Benő

„Kognitív pedagógia” című, 1992-ben megjelent könyve.) Az irányzat betetőzésének, magas szintű szintézisének is tekinthető Nagy József „XXI. század és nevelés” című (2000-ben kiadott) nagyszabású összefoglalója.

A készség- és képességfejlesztés előtérbe állítása az oktatásméletben a pedagógiai gyakorlatra is hatott.

Az 1978-as tanterv meghirdette a „tananyagközpontúságról” a „követelményközpontúságra” való áttérést. A követelmények a készítők felfogásában elsősorban a készség- és képességfejlesztési követelményeket jelentették. Igaz: a tantárgyi tantervek többségében a közösen elfogadott elvek ellenére továbbra is az ismeretközpontúság dominált. Ebben része volt annak is, hogy akkoriban a szaktudomány nem egyszer offenzíven avatkozott be a tantervkészítési (később a tankönyvírási) folyamatba. Így azután a tananyagközpontúság a pedagógiai gyakorlatban nemigen csökkenhetett. A „minél több ismeretet tanítani” beállítódást a magyar közoktatás szelekciós rendszere is erősítette. (A felsőbb iskolák felvételi vizsgái változatlanul az ismeretek reprodukcióját követelték meg.) A „fejlesztésközpontúság” eszméje a több szempontból kedvezőtlen körülmények ellenére mégis mindinkább gyökeret eresztett. Egyre többen fogadták el, hogy nem elég a tananyagot „leadni”, „észbe vésetni”, „számon kérni” (reprodukáltatni). Mind gyakrabban hangzott el: szívesen fejleszteném tanítványaim mentális készségeit, képességeit, de erre a túlméretezett tananyag nem hagy időt, nem ad lehetőséget. (Ezt az indoklást több oktatáskutató is magáévá tette.) A fejlesztésközpontú szemlélet elfogadásával így hamarosan egyfajta ismeretellenes attitűd kapott lábra. Ezt erősítette a (készség- és képesség-töltetű) „eszköztudás” szembeállítás (az ismerettöltetű) „tartalomtudással”, az előbbi prioritásának hangsúlyozása mellett.

Az 1960-as évektől kezdve egyre élesebbé vált az oktatásmélet és az oktatási gyakorlat közötti ellentmondás. Az elmélet és a gyakorlat mindinkább eltávolodott egymástól. Az elméletben a készség- és képességfejlesztés követelménye szinte egyeduralgódóvá vált. A tananyag tartalmaként az ismeretanyag inkább csak mint leküzdendő rossz jelent meg. Rossz, mert „túl sok”, s csökkenteni kell azért, hogy ne gátolja a képességfejlesztést. Ezzel szemben a „bűnös” gyakorlatban az ismeretközpontúság mit sem csökkent. Sőt fordítva: az 1985-ös közoktatási törvénytől kezdődő szinte korlátlan tanári szabadság hatására régen nem látott mértékben megerősödött.

Nyilvánvalóvá vált, hogy ezt az ellentmondást látva nem elég terveket készíteni arról, miként lehetne rávenni a pedagógusokat eredményesebb oktatási stratégiák alkalmazására (továbbképzéssel, minőségbiztosítással és más módon). Az elmélet képviselőinek el kellene gondolkozniuk azon, miért nem sikerült egyetlen oktatási kormányzatnak sem tartósan csökkenteni a tananyagot, bár csaknem mindegyik kísérletet tett rá? Miért nem terjedtek el a tömegoktatásban a reformpedagógiának az egyénekre (individuumokra) összpontosító módszerei? Biztos, hogy az oktatásmélet az utóbbi néhány évtizedben helyesen definiálta a tudás fogalmát, amikor abban a mentális műveletek szerepét túlhangsúlyozva háttérbe szorította az ismeretek, a tartalom szerepét?

E kérdések szorosan összefüggenek egymással. Kezdjük az utolsóval. Jerome Bruner, a kognitív pszichológia pedagógiai térhódításának egyik legkiemelkedőbb sze-

Miért nem sikerült egyetlen oktatási kormányzatnak sem tartósan csökkenteni a tananyagot, bár csaknem mindegyik kísérletet tett rá? Miért nem terjedtek el a tömegoktatásban a reformpedagógiának az egyénekre (individuumokra) összpontosító módszerei? Biztos, hogy az oktatásmélet az utóbbi néhány évtizedben helyesen definiálta a tudás fogalmát, amikor abban a mentális műveletek szerepét túlhangsúlyozva háttérbe szorította az ismeretek, a tartalom szerepét?

mélyisége a jelenlegi helyzetet 1996-ban megjelent (s azóta többször kiadott) 'The Culture of Education' című művében a következőképpen jellemzi. A kognitív forradalom óta eltelt évtizedekben az értelemről két egymástól szögesen eltérő koncepció született. Az első abból a hipotézisből indul ki, hogy az értelem úgy működik, mint a számítógép. A második, hogy az értelmet az emberi kultúra alakítja, és az emberi kultúrában való alkalmazás során ölt testet. Az első – a „komputer-szemlélet” – az információs folyamatra összpontosítja figyelmét. Arra, hogy egy meghatározott, kódolt, egyértelmű információ hogyan formálódik, rendszereződik, tárolódik, hívódik elő és általában hogyan kezeli (mintegy számítógépként) az információkat az értelem. Az információt ez a felfogás eleve adottnak tekinti. Ezzel szemben a „kultúr-irányzat” abból indul ki, hogy az emberi értelem fejlődése a „valóságot” reprezentáló olyan „szimbólumokhoz” kapcsolódik, melyek egy-egy kulturális közösség társadalmi-termelési életében jönnek létre, és amelyekben tagjait e közösség részesíti. A megőrzött, kikristályosodott szimbólum-rendszereket hagyományozzák egymásra az egymást követő nemzedékek. E transzmisszió által öröklődik a közösségek kulturális identitása és az adott kultúrára jellemző életmód. A kérdés az, hogy az egyes ember értelme milyen jelentéssel tölti meg a szimbólumokat (például a fogalmakat). A szimbólumok (jelentésükkel együtt) természetesen az egyes ember értelmében halmozódnak fel, az ember maga alkotja azokat. A vita arról szól, hogy mi a szimbólumok tartalmának az eredete és ezen belül mi a szerepe kialakulásukban annak a kultúrának, amelyben létrejöttek. Senki sem vitatja, hogy a szimbólumoknak egyénenként bizonyos fokig eltérő jelentésük van. A lényeg az, hogy ezek a jelentések milyen mértékben eltérőek, hogy lehetővé teszik-e az adott kultúrán belüli kommunikációt. A „kultúr-irányzat” képviselői szerint: „A tudás és a kommunikáció természetüknél fogva kölcsönösen feltételezik egymást, virtuálisan elválaszthatatlanok. Bármennyire szeretne is valaki a saját maga által alkotott jelentésekkel operálni, nem tudja ezt az adott kultúra szimbólum-rendszere nélkül megtenni. A kultúra nyújtja tehát az eszközöket ahhoz, hogy világunkat kommunikálható úton értsük és szervezzük. Az emberi fejlődés meghatározó jellemzője éppen az, hogy az értelem képes a kultúra eszközeivel élni.” (1)

Ez a vázlatos gondolatmenet, melyet a szerző művében részletesen kibont, jól tükrözi a megismeréstudományban az utolsó évtizedben végbement változásokat. A kutatók többsége ma már idejétmúltnak tartja a tudást a mentális műveletekre redukáló felfogást (a pusztán készség- és képességfejlesztő szemléletet). Továbbra sem vonják kétségbe, hogy a valóság megformált információkon (szimbólumokon) keresztül jut az értelembe, hangsúlyozzák viszont, hogy ezeknek a szimbólumoknak jelentést az egyén maga ad, saját tudását ki-ki maga konstruálja. Mivel azonban az információk a kulturális környezetből származnak, megtalálhatók bennük azok a közös elemek, melyek nélkülözhetetlenek az emberek közötti kommunikációhoz és ezzel az emberi léthez, a társadalom folyamatos fennmaradásához. (Ezért a „radikális konstruktivizmussal” szemben a társadalmi, illetve társadalmi-kulturális konstruktivizmus irányzatai váltak uralkodóvá.) (2)

Az utóbbi években a „számítógép-orientált” s így a megismerési műveletek vizsgálatát preferáló szemléletről a magyar pedagógiai kutatók közül többen szintén rátértek a tartalmakat és műveleteket szerves egységében tekintő tudásfelfogásra. Jól reprezentálta ezt az 1998-ban megjelent 'Az iskolai tudás' kötet. Ahogyan bevezető tanulmányában Csapó Benő explikálta: „Kiderült, hogy az emberi gondolkodás lényege nem a műveletvégzés, legalábbis nem abban az értelemben, ahogy a számítógépek műveleteket végeznek. Igazi erőssége nem a kiszámítás, következtetés jellegű folyamatokban rejlik, hanem a konkrét helyzetekre alkalmazható tudásban.” (3)

Ezen a ponton térhetünk át a sajátos történelemtudás és az önazonosság problémakörére. Imént idézett könyvében Csapó Benő az iskola legáltalánosabb szinten megfogalmazott céljait három nagy csoportba sorolja:

„1. A gondolkodás, a megismerés készségeinek és képességeinek a kifejlesztése, melyek segítségével az egyén képes a környezetéből felvett információkat hatékonyan feldolgozni, elemezni, az elemzések alapján következtetéseket levonni és döntéseket hozni.

2. Az iskolának olyan ismereteket kell közvetítenie, amelyek felhasználhatók a gyakorlatban, a mindennapi életben; amelyek lehetővé teszik az ember környezetében előforduló természeti és társadalmi jelenségek mélyebb megértését, eszközök, anyagok hatékonyabb használatát, a környezet megővését.

3. Bevezetést nyújtanak a különböző tudományokba, előkészítenek a későbbi tanulmányokra, megteremtik valamely szakmára, hivatásra való felkészülés alapjait.” (4)

Témánk szempontjából e felsorolásnak hiányossága, hogy a történelemtudás legalapvetőbb funkciói nem férnek bele. Igaz: a történelemtanítás fejleszti a társadalmi információk feldolgozásának, elemzésének képességét, nyújt bizonyos eszközöket a következtetések levonásához. Az is igaz, hogy megkönnyíti a társadalmi jelenségek megértését és ezzel bevezetést nyújt a társadalomtudományokba, alapokat ad az ilyen irányú szakmákra való felkészülésre. A történelemtudás szerepe azonban ennél jóval nagyobb és átfogóbb. Az iskolának általában véve is talán az a legfontosabb feladata, hogy segítsen minden fiatalnak öazonosságá építésében. Ebben része lehet ugyan az idézett felsorolásban szereplő szűken felfogott értelmi gyakorlati nevelésnek, de – ahogyan erre Bruner hívja fel a figyelmünket – ennek nemcsak előnyei, hanem veszélyei is vannak. Segítheti ugyan az adott kultúrához kötődő identitás kialakulását, de egyben az adott kultúra világmépből fakadó interpretációs eszközöket átörökítve gátolhatja a szükséges változások szükségességének felfogását. Márpedig a mai világban a flexibilitás minden kultúrának létérdeke.

Az öazonosság formálásához ezért a történelemtanítás csak a tudás szélesebb felfogásával, legátfogóbban az „elbeszélő” tanítási móddal járulhat hozzá. Vannak olyan mai pszichológiai iskolák, melyek az esemény elbeszélését mint a pszichológia egészének alapkategóriáját mutatják be. Kiindulásuk az, hogy „az emberi nyelv alapvető vagy egyik alapvető szerepe, amely kultúrateremtő erejét is magyarázza, az időbeliséget és az emberi cselekvéses mozzanatot előtérbe állító elbeszélő kultúra megvalósítása. Ez lenne azután mind a sajátosan emberi Én-reprezentáció, mind pedig a történelmi tudat alapja vagy kiindulópontja”. (5) Az elbeszélés öazonosság-formáló ereje nyilván abban rejlik, hogy az élet gazdagságát teljesebben közvetíti, mint a vértelen lényeg-vázlatok, s ezért teljesebben hat az emberre, e nem csupán racionálisan gondolkodó, a dolgokat megértő, elemző, következtetéseket levonó, hanem érző, cselekvő, sokszínű és sokoldalú lényre, a teljes személyiségre. Az embert minden bizonnyal elsősorban „elbeszélő memóriája” teszi azzá, aki. Ez alakítja ki öazonosságát. Bruner szavaival: „Csakis a narráció az, amellyel az egyén identitását létrehozza és amellyel az egyén megtalálja a helyét a saját kultúrájában.” (6) A kollektív – esetünkben a nemzeti – identitás elsősorban a történelmi elbeszélés útján válhat az öazonosság alkotó részévé. Ez az „elbeszélő történelem” nemcsak az ember anyagi és szellemi történetét, hanem az univerzum, a Föld, az élővilág történetét is magába foglalja. Mégpedig minél teljesebben, életszerűbben, annál értékesebb öazonosság-formálóan. Ez persze a gyakorlatban megvalósíthatatlan.

Nem tehetünk mást: bármennyire nehéz is, ki kell válogatnunk a megfelelő tananyagot. Ehhez viszont pontos válogatási kritériumokkal kell rendelkezünk. Így van ez – tetszik-nem tetszik a kritikusoknak – mindenhol a világon. A ma Nyugaton egyik legolvasottabb pedagógiai szakíró, *Howard Gardner* például leegyszerűsítve a problémát, visszatér a platóni „jó”, „szép” és „igaz” követelményéhez. Elismeri persze, hogy minden időszaknak megvannak a maga jóság-, szépség- és igazság-ideáljai: „De – szerinte – kinek-kinek először a saját közösségének erkölcsi eszméit kell a fiataloknak bemutatnia, azután meg lehet ismertetni más közösségek ideáljaival is. Ami nem azt jelenti, hogy el is fogadjuk pl. az iszlám fundamentalizmus moralitását.” (7)

Gardner álláspontjából annyi mindenestre leszűrhető, hogy minden kultúra elsősorban saját értékeit közvetíti iskoláiban. Az általános értékek általában a közös nemzeti dokumentumokban (alkotmányokban, oktatási törvényekben, nemzeti standardokban, központi tantervekben) nyernek megfogalmazást. Nálunk például az 1995-ben jóváhagyott és 2000-ben megerősített Nemzeti alaptantervben, mely azért „nemzeti, mert a közös nemzeti értékeket szolgálja. Fontos szerepet szán a nemzeti hagyományoknak, valamint a nemzeti azonosságtudat fejlesztésének, beleértve az ország nemzetiségeihez, etnikumaihoz tartozók azonosságtudatának ápolását, kibontakoztatását”. (8)

Ahogy az idézetekből is kitűnik, a nemzeti azonosságtudat fejlesztése – itt és most – fontos feladata történelemtanításunknak. Ez indokolja az ezzel kapcsolatos tudás speciális vizsgálatát.

Kis mintán végzett, a további kutatásokat megalapozó műhelymunkánkban arra kerestünk választ, hogyan hatnak az iskolai történelemtanításban feldolgozott történetek (a történelmi narráció) a 12 és a 16 évesek nemzeti önidentitásának alakulására.

Abból indultunk ki, hogy az önidentitás fogalmának többféle felfogása lehetséges. Ön-magunk (az Én) tudata többretű. A „Johari-ablak” közismert „mezőit” idézve: van egy „privát”, egy „vak” és egy „rejtett” Énünk. (9) Ezeket az 1. ábra szemlélteti.

	amit magunkról tudunk	amit magunkról nem tudunk
amit mások tudnak rólunk	nyilvános Én	vak Én
amit mások nem tudnak rólunk	rejtett Én	ismeretlen Én

1. ábra

Személyiségünknek mind a négy mezője hozzátartozik valóságos Én-ünkhöz. Önidentitásunknak azonban csak a „nyilvános” és „rejtett” Én a része. Önidentitásunk „kemény magja” életünknek az a széles értelemben vett története, amit fel tudunk idézni, ami tudatosul bennünk. A 20. századi magyar költészet egyik leggyönyörűbb nemzeti identitásversének szavaival:

„Itthon vagyok. S ha néha lábamhoz térdepel
egy-egy bokor, nevét is, virágát is tudom,
tudom, hogy merre mennek, kik mennek az úton,
s tudom, hogy mit jelenthet egy nyári alkonyon
a házfalakra csörgő, vöröslő fájdalom”

(Radnóti Miklós: *Nem tudhatom...*)

Vagy József Attila széles történelmi önidentitását idézve:

„A világ vagyok – minden, ami volt, van:
a sok nemzedék, mely egymásra tör.
A honfoglalók győznek velem holtan
s a meghódoltak kínja meggyötör.”

(József Attila: *A Dunánál*)

E tudatosult önidentitás eredendő forrásaiban sok minden lehet, ami formálta az identitást, de később a tudat alá merült. Elfelejtett virágnevek éppúgy, mint elfelejtett történelmi események. Az önazonosság-formálódás termő talaja dúsabb tehát az aktuálisan felidézhetőnél. Az önidentitásnak nélkülözhetetlen alapja a felidézhető, a tartós tudás. Ugyanakkor a tudatalattiban rejlő motívumok könnyen lehetnek a „vak én” és az „ismeretlen én” táplálói, s így váratlan alkalmakkor robbanásszerűen törnek a felszínre.

Az Én- és az identitás-fogalom tág értelmezéséről csak azért tartottuk szükségesnek szólni, hogy egyértelművé tegyük: a következőkben ismertetett vizsgálat kizárólag a nemzeti önidentitásnak a „nyilvános én” kategóriájába sorolható történelemtanítási problémáival foglalkozik. (Nem kutatja sem a „rejtett gondolatokat”, sem a viszonyulások tudatalatti – „zsigeri” – forrásait.)

A téma tisztázásához még egy lépést kell tenni. A személyes (belső) identitás a külső világgal való kölcsönös kapcsolatban jön létre. Az ember tudatos Énje önmagára reflektált viszonya az általa megismert teljes – természeti, társadalmi, spirituális – világhoz. Bár a kétféle azonosságtudat nem azonosítható, a természethez való személyes viszony is fontos része lehet a társadalmi (így a nemzeti) azonosságtudatnak (ahogyan Radnóti Miklós imént idézett soraiiban érezhettük). A természethez és a spirituális világhoz (például a művészetekhez) való személyes viszony önálló összetevője az önidentitásnak. Ezen a ponton válik világossá, hogy nemcsak a „humán tárgyaknak”, hanem az iskolai oktatás egészének fontosabb feladata a felnövekvő nemzedék egészséges önidentitás-fejlődésének szolgálata. Ebből a történelemtanításnak a társadalmi azonosságtudat alakításának feladatában kell részt vállalnia.

A társadalmi (szociális) azonosságtudat szerepét az önidentitás alakulásában a kérdéskör legelismertebb hazai szakértője, *Pataki Ferenc* 1982-ben publikált könyvében így foglalja össze: „A személyes identitás tudata; az én-tudat (vagy öntudat) nem jöhet létre másként, mint a szociális identitás ilyen vagy olyan felépítése révén”. (10) Majd megemlíti, hogy az egyén azonosságtudatának az az összetevője, amelyet nemzeti identitásnak nevezünk, csak történetileg létrejövöként gondolható el. Ez az identitáselem a nemzet történeti létének azonosságán és folytonosságán nyugszik.

1986-ban, akadémiai székfoglalójában a személyes identitás történetiségét hangsúlyozta: „a személyes (perszonális) én vagy személyes identitás ... alapja az egyéni életrajz, illetve annak folyamatos szubjektív meg- és átszerkesztése”. Más szóval: „mindenkori énrendszerünk reflektált élettörténetünk terméke”. (11)

Egy 1997-ben megjelent tanulmányában pedig a következőket olvashatjuk: „Újabbban – a narratív nézőpont és elemzési mód térhódítása nyomán, mind nagyobb figyelemben részesül az etnikai-nemzeti elbeszélések (narratívumok) természete és szerepe a nemzeti érzület és tudat átszarmaztatásában (szocializációjában) és fenntartásában”. Más oldalról: „Minden iskolai nevelés egyik fő rendeltetése, hogy a felszűrődő nemzedéket beavassa a nemzeti elbeszélések világába. Aligha véletlen, hogy régióinkban mindig is érzékeny kérdés volt az iskolai történelemtanítás, s az a kép – magunkról és másokról – amelyet sugallt”. (12)

Végül: *Pataki Ferenc* „A tömegek évszázada” című munkájában felhívja a figyelmet az identitásbeszükítés és -korlátozás veszélyeire, mondván: „a jövő kívánatos mintája a sokdimenziós identitás”. (13)

Látható: a nemzetközi és a hazai tudományosság egyaránt kiemelkedő fontosságúnak tartja globalizálódó világunkban az identitásépítést, s ezen belül a történetiség, a narráció, a „nemzeti elbeszélések” szerepét. Ugyanakkor óv a csupán érzelmekre ható, a hagyományokat kritikátlanul kezelő identitásformálástól.

Az eddigiekben vázolt megfontolások vezettek vizsgálatunk tárgyához. Ahhoz, hogy a történelemtudás széles spektrumából a nemzeti azonosságtudatra vonatkozó néhány kérdést ragadjuk ki. A következőkben a vizsgálat háttéréről és eredményeiről nyújtunk rövid áttekintést.

Egy vizsgálat háttere és eredményei

Ahogy erre korábban már más vonatkozásban utaltunk, 1998-ban *Csapó Benő* szerkesztésében napvilágot látott „Az iskolai tudás” című tanulmánygyűjtemény. E kötet a *József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén* a korábbi években végzett, a ké-

7. Helyesled-e, hogy a magyar uralkodók megengedték, hogy a zsidók letelepedjenek a városokban?
a) helyeslem b) nem helyeslem
Miért gondold így? Indokold meg válaszodat!
8. Helyesled-e, hogy Budán hol magyar, hol német bírót kellett választani?
a) helyeslem b) nem helyeslem
Miért gondold így? Indokold meg válaszodat!
9. Helyesled-e, hogy külön templomuk volt a magyaroknak, a németeknek és a zsidóknak?
a) helyeslem b) nem helyeslem
Miért gondold így? Indokold meg válaszodat!

Zrínyi

Zrínyire, a szigetvári hősről vonatkozó kérdésekből kitűnt, mennyire befogadó vagy ki-rekesztő a tanuló nemzeti identitása. Önmagához hasonlóan magyarnak tartja-e a horvát nemes, Habsburg-hű Zrínyit, mert feláldozta életét egy magyar vár védelméért? Mi fontosabb tehát: a vérségi kapcsolat vagy a közös hazáért végrehajtott cselekedet? S még a legendás kirohanás előtt: tarthatta-e Zrínyi magyarnak magát, ha egyszer horvát volt? Ezek racionális gondolkodást, józan megfontolást kívánó kérdések.

A vizsgálat adatai azonban azt mutatják, hogy ebben az esetben a megfontolt, racionális, problémaérzékeny gondolkodást háttérbe szorítja az évszázados kulturális örökség ereje, mely Zrínyit a hősi kezdetektől napjainkig kiemelkedő magyar hazafinak tartja. Minden bizonnyal főként ebből következik, hogy a feladatban rejlő probléma megoldása helyett a tanulói válaszok döntő hányadát az emocionális töltetű, feltétlen befogadó atitűd jellemzi (1. táblázat).

identitás		a tanulók választásának %-os aránya	
		7. évfolyam (n = 549)	11. évfolyam (n = 507)
magyar	magyarnak tarthatta magát	85,4	83,6
	mi magyarnak tarthatjuk	91,4	95,1
horvát	horvátnak tartotta magát	13,1	12,8
	mi horvátnak tarthatjuk	6,9	3,6
magyar és horvát	mindkettőnek tartotta magát	0,4	2,4
	mindkettőnek tarthatjuk	0,5	0,0

1. táblázat. Magyar vagy horvát volt Zrínyi Miklós? (1., 2. kérdés)

Joggal feltételezhetjük, hogy Zrínyi magyarságát a közös nemzeti értéktudatból származó, több mint félévezredes „kulturális” örökség teszi nyilvánvalóvá. Az a sajátos kultúra, amiről Bruner mint az önidentitás fő építőeleméről filozófiai szinten értekezik. A mi konkrét esetünkben ez szinte magától értetődő, ha meggondoljuk, hogy már öt évvel Szigetvár ostroma után egy „Pannónia Romlásáról” szóló, 1571-ben Wittenbergben megjelent eposz így idézte vissza a vitézeit rohamra lelkesítő Zrínyi szavait:

„Nagyszívű hősök, kik diadalmat arattatok annyit,
Dísz, nevet is szerzettek eddig hősi erénnyel,
Órizzétek, a harc, ha nehéz is, a győzelem édes,
Béke, ha lesz, ti hozátok az áldást drága hazánkra.” (14)

Ugyancsak Wittenbergben látott napvilágot 1587-ben az 50 verset magában foglaló „Zrínyi-album”, melyből 38 Zrínyi Miklóst dicsőítette. (15) S Zrínyi alakja azóta is töretlenül ott áll a magyar hősök panteonjában, valóra váltva a szintén halhatatlan dédunoka, a költő Zrínyi fohászatát:

„Engedd meg, hogy neve, mely most is köztünk él,
Bővüljön jó híre, valahol nap jár-kél,
Lássák pogány ebek, az ki Istentül fél,
Soha meg nem halhat, hanem örökkén él.” (16)

Szigetvár ostromáról, Zrínyiről ma is tanítunk a történelemórákon (ezt a kerettantervek is előírják), s a Szigeti Veszedelem továbbra is tananyag a középiskolákban.

A közös nemzeti értéktudat joggal feltételezhető meghatározó szerepén túl a válaszok szöveges indoklásában, az explikációban kiemelkedő helyet foglaltak el a konkrét történetre, a vár védelmére, a legendás „kirohanásra” és Zrínyi hősi áldozatvállalására, azaz a drámai esemény narrációjára vonatkozó hivatkozások, az általánosabb emocionális indoklások és más érzelmi megnyilatkozások. Ezt szemlélteti a 2. táblázat.

az indoklás jellege	Minek tartatta magát Zrínyi, magyarnak vagy horvátnak?			
	7. évf.	11. évf.	7. évf.	11. évf.
közvetlen utalás a történetre, a vár védelmére, Zrínyi hőstettére	34,1	31,6	41,0	36,1
más, nem közvetlenül az ostromra utaló emocionális indoklás (pl. Zrínyi a magyar népért harcolt, Magyarországot védte, a magyarokat szerette stb.)	30,1	28,2	46,5	47,5
túlzó vagy hibás emocionális jellegű indoklás (pl. Zrínyi magyar volt, hiszen az ilyen fajta hősiesség a magyarokra jellemző)	8,6	8,5	6,5	9,5
emocionális töltetű indoklások összesen	72,8	68,3	94,0	93,1

2. táblázat. Emocionális töltetű indoklások

Az adatokból tehát elsősorban az szűrhető le, hogy az indoklások túlnyomórészt emocionális töltetűek és jórészt magához az ostromhoz (a narrációhoz) kapcsolódnak. Ez valamivel kisebb mértékben jellemző a 11., mint a 7. évfolyam tanulóira. Az is látszik, hogy a konkrét történethez a 7. évfolyamon erősebben kötődnek, mint a 11. évfolyamosok.

Ami azonban az egész vizsgálat egyik legfigyelemreméltóbb jelensége, hogy sok tanulónak a narráció, illetve az érzelmi kötődés annyira elterelte a figyelmét a megfontolt érveléstől, hogy nem kis százalékuk (a 7. évfolyamon 34,1; a 11. évfolyamon 31,6) szerint Zrínyi azért tarthatta magát joggal magyarnak, mert Szigetvár ostromakor Magyarországment áldozta életét. Ami nonszensz, hiszen halála után nem vallhatta magát magyarnak, halála előtt viszont még nem áldozta fel az életét. Más lapra tartozik, hogy az utókor és így a mai tanulók számára Zrínyi magyarságának legmeggyőzőbb bizonyítéka valóban az a halálmegvető bátorság, amellyel a hazának áldozta életét. Ezért nem csodálható, hogy a 2. kérdés vonatkozásában az indoklások több mint 90 százaléka emocionális jellegű. Persze az már az 1. kérdés esetében is elfogadható érvelés, hogy Zrínyi azért tarthatta magát magyarnak, mert nemcsak Szigetvárnál, hanem általában is harcolt az országért, szerette a magyarokat stb.

Bár az emóció és a narráció meghatározó szerepe a fiatalok válaszaiban nyilvánvaló, nem kevés a kérdésekben felvetett problémát problémaként kezelő, racionális indoklás sem.

Ide tartoznak egyrészt a kor államiságára vonatkozó okfejtések, másrészt a kettős nemzeti identitás lehetőségének felvetése. A következő táblázatban e racionális érveknek az indoklások összességéhez viszonyított részaránya látható (3. táblázat).

A fenti több részindokot egyesítő, általánosító táblázatból érdemes kiemelni egy különösen figyelemreméltó adatot. A 11. évfolyamon az érvelések 5,3 százaléka tartalmazza azt a körülményt, hogy Horvátország akkor Magyarország része volt, míg ez az érv a 7. évfolya-

az indoklás jellege	Miért tarthatta magát Zrínyi magyarnak?		Miért tarthatjuk Zrínyit mi magyarnak?	
	7. évf. %	11. évf. %	7. évf. %	11. évf. %
a 16. századi magyar államiságra való hivatkozás (pl. Horvátország ekkor Magyarország része volt, Magyarországon született, Magyarországon nevelkedett, élt, Magyarországot hazájának tekintette, a Magyarország területén lévő várat védte)	19,5%	19,7%	23,3%	20,7%
magyarnak és egyben horvátnak is tarthatta magát	1,5%	3,6%	0,7%	0,6%
összesen:	21,0 %	23,3 %	24,0 %	21,3 %

3. táblázat. Racionális jellegű indoklások

mon csak 0,4 százalékban fordul elő. Ez jól jelzi a 12–13 évesek és a 16–17 évesek racionális gondolkodásának szintje közötti különbséget. A középiskolások árnyalt okfejtését ilusztrálja a következő kiragadott példa is: „Magyarnak tarthatta magát, hiszen magyarul is írt, beszélt, Magyarországot ugyanolyan személyes ügyének tekintette, mint a horvát területeket, az országot is próbálta védeni a töröktől. Magyar hazafinak tartom, hiszen bekapcsolódott a magyar politikai életbe, a magyarok problémái legalább annyira fontosak voltak számára, mint a horvátok problémái, dicső halálát a magyarokért vállalta.”

Vizsgálatunk Zrínyi-témája – úgy fest – egyértelműen a tanulók befogadó magyarságtudatának bizonyítéka. Ez azonban csak akkor és olyan mértékben igaz, ha (és amennyiben) a fiatalok tudatában vannak annak, hogy Zrínyi horvát volt. Ha tudják például, hogy horvát volt az anyanyelve. Ahogyan *Benda Kálmán* a „Szigetvár emlékkönyv”-ben írta: „Olaszul és németül nem tudott, magyarul azonban még fiatal korában megtanulhatott. Horvátország ekkor a legszerveesebben élt a magyar királyságban, s ahogyan a végvidéken e két nép fiai egymás mellett harcoltak a közös ellenség ellen, Keglevich Péter báni udvarában (ahol Zrínyi ifjú korában nevelkedett) együtt éltek a horvát és a magyar hagyományok, sőt a nyelv is.” (17)

De a 16. században, a Magyarországhoz tartozó Horvátország híres, nemes ura egészen természetesen érezhette magát horvátnak és ugyanakkor magyarnak is, s tekinthetjük mi több mint 500 éve a magyar történelem kiemelkedő személyiségének. Nincs ebben semmi ellentmondás annak a számára, akinek az identitása széles és befogadó, akinek a számára természetes a többes identitás. S a tanulók nagy többsége láthatóan ilyen. Ahogyan az 1. táblázatból kitűnt, viszonylag kevesen vannak (a 7. évfolyamon 6,9 százalék, a 11. évfolyamon 3,6 százalék), akik Zrínyit nem „fogadják el” magyarnak, akik a származást fontosabbnak tartják a hazáért hozott áldozatnál, bármiféle világraszóló tennél.

Az eddigiekből legalább két tanulság máris levonható. Az egyik, hogy a narrációnak rendkívül nagy a jelentősége az identitásformálásban. A másik, hogy a befogadó identitást a többes identitás lehetőségének felszínre hozásával és megvitatásával lehetne, kellenne erősíteni. Ebben ma még a legnépszerűbb tankönyvek sem nyújtanak kellő segítséget.

Balla Árpád a 6. osztályosok számára írt történelemtankönyvében Zrínyi szigetvári hőstettét helyezi a középpontba. „A szigeti vitézek hazájuknak fogadott hűségükről így nemcsak életükkel, hanem halálukkal is bizonyosságot tettek.” (Balla Árpád: *Történelem 6*. Korona Kiadó, Budapest, 187. old.) A védősereg magyar és horvát származását megemlíti, ám ennél több adattal nem találkozunk. A hősiesség és a feláldozás motívuma a kirohanás történelmi mondájában csúcsosodik ki, ami az általános iskolai tanulók gondolkodásában jól tetten érhető, Zrínyi magyarsága szempontjából jelentős elem volt. Hasonló a helyzet a középiskolások számára írt tankönyvek esetében is.

Szabó Péter *Történelem II. a középiskolák számára* című tankönyvében Zrínyi kilátástalan helyzetét, a várból való kitörést és a hősi halált említi. Új elemként merül fel az

a tény, hogy „Zrínyi Miklós önfeláldozó vitézsége megalapozta a Zrínyi család több mint egy évszázados honvédő szerepét”. (Szabó Péter: „Történelem II.” Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996. 220.)

Walter Mária tankönyvében már találunk utalásokat a védősereg magyar és horvát származására. A csata részletes leírása tartalmazza mindazokat a motívumokat és eseményeket, amelyeket az előzőekben már bemutatott tankönyvekben láthattunk. Zrínyi önfeláldozásának egy újabb területét mutatja be a szerző, amikor megemlíti azt a tényt, hogy „Zrínyi Bécsből ágyúkat, lőport hozatott, és nagy mennyiségű élelmiszert is szerzett. Mindezt a saját költségén.” (Walter Mária: „Történelem a középiskolák II. osztálya számára”. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996. 242–243.)

Ujvári Pál a középiskolák II. osztálya számára írt történelemtankönyvében mindössze annyit említ meg, hogy „Zrínyi Miklósnak módja lett volna a védelem vezetését másra bízni, mégis vállalta a feladatot, annak halálos kockázatával együtt.” (Ujvári Pál: „Történelem II.” Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 189.) Zrínyi származásáról nem esik szó.

A fent elemzett tankönyvek mindegyikére jellemző az a tény, hogy elsősorban a történelmi esemény részletes elbeszélése (narráció) uralja a Zrínyivel kapcsolatos leckéket, a befogadó identitás fejlesztésében a tanárok magukra maradnak.

A kunok

A kunokról szóló történet bizonyos értelemben fordítottja az előzőnek. Míg Zrínyi 1566-ban rendkívüli áldozatot hozott a magyarságért, a kunok éppen ellenkezőleg: 1241-ben hálátlanoknak bizonyultak, hiába fogadta be őket IV. Béla, nem harcoltak a tatárok ellen, nem védtek meg az országot. A két történet azért is ellentétes, mert Horvátország ma önálló állam, nem tartozik Magyarországhoz, a kunok viszont évszázadok óta az Alföldön, a Kunságban Magyarországon élnek és természetesen magyaroknak tartják magukat, még ha van kun öntudatuk is.

Ezek után meghökkentő, hogy a 7. évfolyamosok 37,9 és a 11. évfolyamosok 19,9 százaléka nem tartja a ma közöttünk élő kunokat magyaroknak. S több, mint 700 év múltán sem helyeslik a kunok befogadását (a 7. évfolyamosok 66,7, a 11. évfolyamosok 40 százaléka) és visszafogadásukat, valamint letelepítésüket sem (a 7. évfolyamosok 58,5, a 11. évfolyamosok 40 százaléka).

Ez a nem várt eredmény azért meglepő, mert a gyerekek már az alsó tagozatban tanultak a Kunságról mint Magyarország neves tájegységéről, ahol nyilván a kunok mai lezármazottai (is) élnek. Később arról is szó esett, hogyan írt a „leghíresebb magyar költő” születése földjéről, a szép Kiskunságról. Az idősebbek ismerik József Attila verssorait: „Anyám kun volt, az apám félig székely, félig román, vagy tán egészen az”. S ki meri kétségbe vonni József Attila magyarságát?!

Jól érthető, hogy az a nyolc tanuló, aki a vizsgálatban a kunok magyarsága mellett érvelve saját kun származására hivatkozott, magától a kérdéstől is megsértődött egy kicsit.

Ebben az esetben tehát a tanulók nem kis százaléka – furcsán, a „szabályostól” eltérően – a kulturális hagyományokkal és az általános közvéleménnyel ellentétesen foglalt állást.

Mi lehet ennek az oka?

Az elutasító vélemények indokai három csoportra oszthatók. Az elsőbe a kunok 700 évvel ezelőtti „bűnei” tartoznak. („Visszaéltek a magyarok jóindulatával”. „A kunok csalogatták ránk a tatárokat”. „A kunok csak magukra gondoltak”. „Ha magyarok lettek volna, segítettek volna az ország védelmében” stb.) A másodikba a kunoknak a magyarokétól eltérő származása sorolható. A harmadik csoportot az „aktualizáló” vélemények alkotják. (Például „Betelepítésük elvette a magyaroktól a munkát.” „Hiba volt – mint ma is – idegeneket engedni hazánkba.”)

A három érvcsoport megoszlását (a 3., 4., 5. kérdésekre vonatkozó indoklásokat összeszevonva) a 4. táblázat tartalmazza.

az indokok jellege	a negatív indokok hány %-ában szerepeltek?	
	7. évfolyamon (A negatív jellegű indokok száma: 684)	11. évfolyamon (A negatív jellegű indokok száma: 395)
a kunok „bünei”	76,5	74,2
a származás	16,5	18,7
aktualizáló indokok	7,0	7,1

4. táblázat. A negatív jellegű indokok

Mint látható: a közvéleménytől eltérő, elutasító véleményben a narráció ereje játszott meghatározó szerepet. Talán ebből következik az is, hogy a megfogalmazásban a Zrínyitémánál erőteljesebben nyilvánult meg a származásra való utalás. („A magyarok a finnugorok leszármazottai, a kunok nem azok.” „A kunok más népcsoport.” „Ereikben még mindig kun vér csörgedez.”)

Meg kell jegyezni, hogy az évszázadok múltán is megbocsáthatatlannak tartott bűnök, melyeknek ódiúmat a késői utódoknak is viselniük kell, szintén egyfajta a származást, a vérségi kötelékeket túlértékelő attitűdöt jeleznek. Persze ez – különösen a 12–13 évesekben – valószínűleg nem tudatosult. Bennük nyilván az a leegyszerűsített logika működik: aki ártott nekem, az nem a barátom, főleg nem a testvérem. A narráció intenzív hatására nem is gondolnak arra, hogy nem a kunok mai leszármazottai, hanem nagyon távoli ősei vétettek a hajdani magyarok ellen, s nem személyesen öellenük. (Amit viszont az erős nemzeti öntudat jelének is tekinthetünk.)

Ha tudjuk, hogy a narráció emocionális ereje még a kulturális tradíció, az általános közvélemény erejénél is erősebb, különös gonddal kell kezelniük minden elbeszélést, történetet. Az adott témát például a tankönyvek hagyományosan – hosszabb-rövidebb formában – lényegében úgy tárgyalták, hogy amikor IV. Béla befogadta a tatárokkal hosszabb ideje hadakozó, így haditechnikájukat jól ismerő kunokat, arra számított: a kunok segítenek az ország megvédésében. A nomád pásztorkodó kunok azonban súlyos károkat okoztak a már letelepedett életmódot folytató magyarok szántóföldjein és kertjeiben. Ez a magyarokat a kunok ellen hangolta. Amikor elterjedt a hamis hír, hogy a kunok a tatárok kémei, a magyar és a német lakosság meggyilkolta fejedelmüket, Kötönyt. Erre a kunok dülva, pusztítva elhagyták az országot.

Vizsgálatunkban felidézve a kunokról tanultakat, szándékosan kihagytuk a mellettük szóló mozzanatokat (jártasságuk a tatárok hadviselési módjában, *Kötöny* megölése). Tudni szerettük volna ugyanis, hogy a tankönyvből vagy/és a lecke tanórai feldolgozásából mennyire emlékeznek a teljesebb kontextusra, és ennek megfelelően fognak-e racionálisan mérlegelve válaszolni a feltett (3., 4. és 5.) kérdésekre. Az esetek többségében ez így is történt: a tanulók emlékeztek az egész történetre, és az elvárható módon döntöttek. A negatív válaszok viszonylag nagy aránya azonban arra mutat, hogy a téma bemutatása és feldolgozása számos esetben nem volt elég széles, illetve sokoldalú és ezért kellően hatékony. A negatív vélemények mögött – feltételezhetően – gyakran egyszerű tudatlanság áll. Sokan elfelejtették, hogy IV. Béla nem indokolatlanul hívta be a kunokat, s a kunoknak is súlyos okuk volt arra, hogy kivonuljanak az országból, ha egyszer tatár kémeknek tekintették őket és fejedelmüket ártatlanul megölték. Persze erre sok kollégánk nyilván úgy reagál, hogy az ilyen fajta részproblémák megvitatására a történelemtanítás jelenlegi helyzetében nincs elég idő és lehetőség. Ebben van igazság. Mégis úgy véljük: a kunok és a velük együtt befogadott, majd letelepített jászok történetéről, akik évszázadok óta a magyar népesség megbecsült részét alkotják, 1241 kapcsán legalább annyit vagy inkább többet kellene szólni, mint a tatár seregek létszámáról, felvonulásáról, támadásának

útvonalairól, a muhi csata lefolyásáról – egyszóval mindarról, amit a tatárjárásról szóló órákon részletesen tárgyalni szoktunk.

A nemkívánatos hatások nemcsak abból származnak, hogy a kiemelt történetek (a narráció) nem mindig felelnek meg a történelemtanítás időszerű közérdekű feladatainak, a kor követelményeinek és a narráció feldolgozására nem elég problémaközpontú, „gondolkodtató” kérdéseket alkalmazunk, hanem abból is, hogy nem egyszer pontatlan, félrevezető eszméket („téveszméket”) is tanítunk. Ilyennek ítéltető sarkos megállapítás, hogy a mai magyarság legközelebbi rokonai a finnugorok. A finnugorok valóban a legközelebbi nyelvrokonaink. S az is igaz, hogy a kezdet kezdetén a magyarok ősei a közös finnugor elődöktől származtak. De ez több ezer évvel ezelőtt történt. Ugyanakkor tudomásul kell venni, hogy a nyelvrokonság nem vérrokonság! Az „ugor vér” már a honfoglalás korában is keveredett a török népek – onogurok, kazárok – és részben más rasszok vérével. (18) (Ma több tudós véli úgy, hogy a székelyek szintén még a honfoglalás előtt a magyarokhoz csatlakozó török származású népcsoport.) Mindenesetre nem véletlenül nevezték a korabeli krónikások a magyarokat türköknek. Ami pedig a későbbi korokat illeti: a Kárpát-medencében élő szlávok beolvadása, majd az államalapítás során és után ide települő német és olasz lovagok, vagy éppen a szóban forgó kunok és jászok magyarrá válása mind-mind azt illusztrálják, hogy a nyelvrokonságot és a vérrokonságot nem szabad összekeverni.

Nálunk, ahol a mai magyar népesség sokféle etnikumból származik, a történelem tanítása csak akkor felel meg a történeti valóságnak, csak akkor lehet igaz, ha multietnikai szemléletű. Különösen ma, amikor az össznépelességen belül például a roma etnikum aránya gyorsan növekszik, a multietnikai perspektívájú történelemtanítás erősítése elodázhatatlan feladat, össznézeti érdek. Az iskolának nem hadvezéreket, hanem széles, befogadó identitását, európai kultúrájú magyar állampolgárokat kell nevelnie.

Szögezzük le: az iskolák és a történelemtanárok zöme – a vizsgálat tanulsága szerint – most is ezt teszi. A 11. évfolyamra a pozitív válaszok túlsúlyba kerültek, ami nemcsak a tanulók éérésére, hanem tudásuk növekedésére is utal. S ebben az iskolai oktatásnak az adott téma vonatkozásában is minden bizonnyal meghatározó szerepe van.

Az 5. táblázat a pozitív válaszoknak a két korosztály közötti változását szemlélteti.

a válasz	a válaszadók %-os aránya	
	7. évfolyamon (u = 549)	11. évfolyamon (u = 507)
a kunok mai leszármazottai magyarok	56,1	74,8
a kunok befogadása helyes volt	30,8	57,7
a kunok letelepedésének engedélyezése helyes volt	39,2	56,8

5. táblázat. Pozitív jellegű választások

Azt, hogy az eredmények jelentős mértékű javulásában az időközben megszerzett bővebb, teljesebb ismeretek játszanak elsődleges szerepet, többek között az is mutatja, hogy a 7. és 11. évfolyamosok indoklásainak belső arányaiban nemcsak a korábban bemutatott negatív, hanem általában a pozitív érvek esetén sincs számottevő eltérés.

Lássuk az erre vonatkozó részadatokat! (6., 7., 8. táblázat)

Németek és zsidók

Míg a „Zrínyi” és a „Kunok” téma szorosan kapcsolódtak az iskolában tanultakhoz, s így mért eredményeikből következtetéseket lehet levonni a tanulói vélemények és az iskolában szerzett történelemtudás összefüggéseire vonatkozóan, a Budai jogkönyvhöz

az indokok jellege	A pozitív indokok hány %-ában szerepeltek? 7. évfolyam (A pozitív jellegű indokok száma: 202)	11. évfolyam (A pozitív jellegű indokok száma: 303)
a kunok önidentitása (évszázadok óta magyar az anyanyelvük, történelmük, kultúrájuk, Magyarország a szülőföldjük)	44,6	47,8
vérségi keveredés (házasságot kötöttek magyarokkal)	35,6	38,3
etikai, „jogi” érvek (magyar, aki annak vallja magát, magyar, aki itt születik)	19,8	13,9

6. táblázat. A kunok mai leszármazottai magyarok

az indokok jellege	A pozitív indokok hány %-ában szerepeltek? 7. évfolyam (A pozitív jellegű indokok száma: 181)	11. évfolyam (A pozitív jellegű indokok száma: 312)
a király döntését védő érvek („Ez tűnt a legjobb lépésnek a védelem érdekében.” „Előre nem tudhatta, hogy a kunokkal gond lesz.” Ha nem fogadja be a kunokat, ők is támadólag léptek volna fel.”)	64,1	65,7
a kunok mellett szóló érvek („A magyarok a kunok ellen fordultak, vezetőjüket megölték.” „Később segítettek az ország újjáépítésében, letelepedésükkel növelték a tatárpusztította ország népességét.”)	13,8	18,3
humánus érv („Helyesen cselekedett IV. Béla, amikor befogadta a kunokat. Ezzel megmentette őket a pusztulástól.”)	22,1	16,0

7. táblázat. A kunok befogadása helyes volt

az indokok jellege	A pozitív indokok hány %-ában szerepeltek? 7. évfolyam (A pozitív jellegű indokok száma: 187)	11. évfolyam (A pozitív jellegű indokok száma: 274)
a történelmi tényekre való hivatkozás („A tatárok sok magyart öltek meg, az ország benépesítéséhez a kunokra is szükség volt.” „A kunok részt vettek az ország újjáépítésében.” „Tudásukkal gyarapították a magyarok ismereteit.”)	62,0	79,2
reális feltételezések („Ha nem engedték volna, hogy letelepedjenek, harc lett volna a következménye.” „A tatárjáráskor nem harcoltak, de később még a magyarok segítségére lehettek támadáskor.”)	14,4	7,7
humánus érvek („A hunok hontalanná váltak, valahol élniük kellett.” „Üldöztük volna el őket?”)	23,5	13,1

8. táblázat. A kunok letelepedésének engedélyezése helyes volt

csatlakozó 6–9. kérdésekre adott válaszokból sokkal tisztábban világlik elő, hogyan hat társadalmunk mikro- és makrokörnyezete, a „közvélemény” a fiatalok attitűdjeinek alakulására. Az adott témáról ugyanis a tankönyvekben szinte semmi sem található és általában a vizsgálat kérdéseiben rejlő problémák a tanítási órákon sem kerülnek terítékre. Mivel a 7. és 11. évfolyam közötti különbségek ebben az esetben nem magyarázhatóak az iskolában szerzett történelmi tudáshiánnyal vagy tudástöbblettel, világosabban jelzik

azt is, mi írható az iskolai tanulás általános fejlesztő hatásának, illetve a szellemi érésnek a javára.

A 6. és a 7. kérdés az elfogadás, a „befogadó identitás” szélességét vizsgálja, a 8. és 9. kérdésből viszont az tűnik ki, milyen mértékben adnák meg a válaszolók a magyarokkal együttélőknek (mai kifejezéssel élve: a nem magyar etnikumú magyar állampolgároknak) az egyenlő politikai és kulturális jogokat.

Tekintsük át először a 6. és 7. kérdésekre adott válaszokat! (9. táblázat)

a tanulók hány %-a?	kérdések			
	Helyesli vagy nem a németek letelepedésének engedélyezését? (6. kérdés)		Helyesli vagy nem a zsidók letelepedésének engedélyezését? (7. kérdés)	
	7. évfolyam	11. évfolyam	7. évfolyam	11. évfolyam
helyesli	65,4	80,7	56,1	72,4
nem helyesli	31,5	17,4	40,1	22,1
nem válaszolt	3,1	1,9	3,8	5,5
összesen:	100%	100%	100%	100%

9. táblázat. A 6. és 7. kérdésekre adott válaszok

Az adatokból három következtetést azonnal le lehet vonni. Az első, hogy a „befogadó nemzeti identitás” attitűdje ebben az esetben is erősebbnek bizonyult, mint a „kirekesztőé”. A második, hogy a németek iránti befogadókészség nagyobb, mint a zsidók iránti. A harmadik, hogy a 11. évfolyamosok befogadó attitűdje tágabb, mint a 7. évfolyamosoké.

Az okokat kutatva induljunk ki az utóbbi tényből! Vessük össze a két évfolyam indoklásainak jellegét! Nézzük először a racionális és emocionális érvek számát és arányát! (10. táblázat)

az indoklás jellege	az érvek száma és %-os aránya			
	a németek befogadása (6. kérdés)		a zsidók befogadása (7. kérdés)	
	7. évfolyam	11. évfolyam	7. évfolyam	11. évfolyam
racionális:	384 (75%)	441 (89%)	400 (81%)	338 (76%)
emocionális:	128 (25%)	53 (11%)	94 (19%)	107 (24%)
összesen:	512 (100%)	494 (100%)	494 (100%)	445 (100%)

10. táblázat.

Az mindenesetre feltűnő és némileg váratlan, hogy a 7. évfolyamosok nem kevesebb, hanem inkább valamivel több érvet hoztak fel véleményeik alátámasztására. Látszik, hogy szemben a fiatalabb korosztályokkal, a 12–13 évesekben már erős a racionális érvelésre való belső kényszer. (A „formális gondolkodás” szakaszába léptek.) Nincs jelentős különbség a 7. és 11. évfolyamosok között a racionális és emocionális érvek használatának arányaiban sem. Ha a 6. és 7. kérdés racionális és emocionális indoklásait összevonnuk, a 11. évfolyamosoknál az arány 83–17 százalék az előbbi javára, míg ugyanaz a 7. évfolyam esetében 78–22 százalék. Jellemző, hogy már a 7. évfolyamon a racionális, absztrakt gondolkodás dominál, és így ebben az életkorban nemcsak lehetséges, hanem szükséges is a történelmi-társadalmi kérdések alapos megvitatása, a különböző vélemények ütköztetése. Ezzel nyújthat az iskola a legtöbb segítséget az egészséges önidentitás kialakításához.

De az emóciók szerepe sem lebecsülhető! Vizsgálatunkban az emocionális érvek 11–25 százalékos aránya egyáltalán nem tekinthető alacsonynak. Ami megint a narráció, a

múlt élettéljes, érzelemre és értelemre egyaránt ható bemutatásának meghatározó szerepét bizonyítja.

Tanulságos a pozitív („befogadó”) és a negatív („elutasító”) vélemények indoklásának összevetése is. (11. táblázat)

az indoklás jellege	az érvek száma és %-os aránya			
	a németek befogadása (6. kérdés) 7. évfolyam	11. évfolyam	a zsidók befogadása (7. kérdés) 7. évfolyam	11. évfolyam
pozitív	337 (74%)	412 (83%)	352 (71%)	376 (84%)
negatív	135 (26%)	82 (17%)	142 (29%)	69 (16%)
összesen:	512 (100%)	494 (100%)	494 (100%)	445 (100%)

11. táblázat

A pozitív, illetve negatív érvek száma természetesen függ a befogadó, illetve elutasító vélemények számától, de ha a fenti táblázatot összehasonlítjuk a 9. táblázat adataival, az is kiténik, hogy a tanulók pozitív álláspontjukat alaposabban tudják megindokolni, mint a negatívakat. Következésképpen: az elutasító vélemények mögött gyakran nem racionális érvek, hanem megfogalmazhatatlan érzelmek, indulatok rejlenek. Ami viszont azt mutatja, hogy a pusztá narráció a tisztességes – az egyéni és a közjót egyaránt szolgáló – neveléshez nem elégséges, a vitás történelmi-társadalmi jelenségeket fel kell tárnai, meg kell beszélni. Így válhatnak az egészséges személyiség építőköveivé.

A 6. és 7. kérdések elemzésének befejezéseként idézünk néhány tipikus érvet, érvcsoportot, melyek a fenti „száraz statisztikák” színes tartalmát érzékeltetik. A német iparosok és kereskedők letelepedését helyeslő egyik 11. évfolyamos fiú így indokolja döntését: „Helyeslem, hiszen magukkal hozták a tudásukat, mellyel a magyar ipar és kereskedelem is jobban fejlődött.” A középiskolások közül sokan az ipar és a kereskedelem fejlődésében betöltött szerepük miatt helyeselték a döntést (35,5 százalék). Számos tanuló (15,4 százalék) azt a tényt is említette, hogy a németek „fejlettebb technikákkal és nagyobb szaktudással rendelkeztek”. Többen érvként használták, hogy a német kereskedők és iparosok „új és jobb minőségű termékeket hoztak hazánkba”. A 7. évfolyamosok 2,9 százaléka, a 11. évfolyamosok 4,5 százaléka érvelt azzal, hogy a németek Budán történő letelepítése révén „új szokásokat és más kultúrát ismerhettünk meg”.

A hogyan korábban már láttuk: a középiskolai tanulók 72,4 százaléka helyeselte azt a döntést, hogy a magyar uralkodók megengedték a zsidók letelepedését a magyar városokban. Ez az arány a 7. évfolyamos tanulók esetében azonban csak 56,1 százalék volt. Az általános iskolai tanulók nagy számban hivatkoztak arra, hogy „különböző vallású emberek nem férnek meg egymás mellett” vagy egyenesen azt írták, hogy „ne telepedjenek idegenek hazánkba”. A németek letelepedése ellen is megfogalmazódtak hasonló érvek: „Magyarország a magyaroké.” Az „idegen népek betelepülése hazánkba sok konfliktus forrása”. A zsidók vonatkozásában a durva antiszemitizmus is megnyilvánult: „Gyűlölöm a zsidókat”. (A 7. évfolyamon 4,9 százalék, a 11. évfolyamon 2,6 százalék.)

A zsidók letelepedését helyeslő leggyakoribb indokok: „A zsidó iparosok és kereskedők elősegítették a fejlődést.” „A zsidók is ugyanolyan emberek, mint bárki más.” „Új kultúrát ismerhettünk meg.” „Ha a németeket befogadtuk, a zsidókat miért ne?” „Betelepülésük semmifajta problémát nem jelentett.” (A támogató indokok összesen: a 7. évfolyamon 31,1 százalék, a 11. évfolyamon 45,8 százalék.)

Rátérve a 8. és 9. kérdésekre – mint már említettük – azt vizsgálva, hogy a tanulók a magyarokéval egyenlő politikai és kulturális jogokat adnának-e a Magyarországon élő nem magyar etnikumú népességnek, egy újabb aspektusból is képet kaphatunk a fiatalok „befogadó identitásának” szélességéről.

A 8. kérdésre („Helyesled-e, hogy Budán hol magyar, hol német bírót kellett választani?”) a 7. évfolyamosok 66,8 százaléka, a 11. évfolyamosok 59,6 százaléka nemmel válaszolt. A többség tehát (mai kifejezéssel élve) nem minden magyar állampolgárnak adott volna egyenlő politikai jogokat. A leggyakoribb „érv”: „Magyarországon kizárólag magyar bírót válasszanak!” (A 7. évfolyamon a vizsgálatban részt vevők 31 százaléka, a 11. évfolyamon 37,7 százaléka vélekedett így.) Néhányan durvábban fogalmaztak: „A németek bevándorlók, nekik kell alkalmazkodniuk a magyarországi igazságszolgáltatási rendszerhez. Ha ez nem tetszik nekik, menjenek haza!” (Ilyen jellegű indoklás a 7. évfolyamosok 5,6 százalékanak, a 11. évfolyamosok 7,5 százalékanak válaszaiban szerepelt.)

A pozitív választ adók – ezzel szemben – leggyakrabban azzal érveltek: „Így volt igazságos. Ha megengedték, hogy a németek betelepedjenek, joguk volt a saját bíróhoz” (7. évfolyam: 7,7 százalék, 8. évfolyam: 29,6 százalék).

Míg a politikai jogok tekintetében a vizsgálatban a tanulókra az intolerancia volt a jellemző, a vallási autonómiára vonatkozó véleményekben inkább a tolerancia érvényesült. (9. kérdés: „Helyesled-e, hogy külön templomuk volt a magyaroknak, a németeknek és a zsidóknak?”) A kérdésre a 7. évfolyamosok 85,6 százaléka, a 11. évfolyamosok 88,2 százaléka igennel válaszolt. Az első érv mindkét korosztályban: „Mivel különbözött a vallásuk, természetesen különböző templomuk volt” (7. évfolyam: 17,1 százalék, 11. évfolyam: 17,2 százalék). Az érv persze sántít, hiszen a magyaroknak és a németeknek a 14. században ugyanaz volt a vallásuk. Erre kevesen utaltak. Ők is úgy, hogy „a zsidóknak indokolt volt a külön templom, a németek viszont járhattak volna közös templomba a magyarokkal”. (A 7. évfolyamon 13 tanuló válaszában szerepelt ez a gondolat.) A második leggyakoribb érv (a 7. évfolyamon: 14 százalék, a 11. évfolyamon 13,4 százalék) szintén a vallási viszonyok hiányos ismeretéről tanúskodott. („Így nem voltak vallási összeütközések közöttük”).

Nem tiszta ismereteik miatt csak kevesen fogták fel a kérdésben rejlő valódi problémát, nevezetesen azt, hogy megilleti-e a nem magyar etnikumokat a kulturális autonómia. Persze voltak azért, akik felfogták – a 16–17 évesek közül jóval többen, mint a 12–13 évesek között – és ennek megfelelően fogalmazták meg pozitív indokaikat: „Ha több népcsoport él Magyarországon, akkor legyen külön templomuk vallásuknak megfelelően.” „Így mindenki saját nemzetiségével lehetett együtt.” „Így mindenki a saját anyanyelvén hallgathatta a misét.” (Az ilyen jellegű válaszok részaránya a 7. évfolyamon: 16,7 százalék, a 11. évfolyamon: 44 százalék volt.)

Az a néhány (összesen 22) tanuló is ráértett a probléma lényegére, akik a „szűk identitás” hangján ilyenformán érveltek: „A betelepültek igazodjanak a magyar szokásokhoz és vallásokhoz is.” Vagy még radikálisabban: „Magyarországon csak magyaroknak kellene élniük, és kizárólag magyar templomokat kellene építeni.”

A vizsgálat 8. és 9. kérdéseinek elemzéséből annyi mindenesetre kiviláglott, hogy a Magyarországon élő nem magyar (vagy a közvélemény által nem magyarnak tartott) etnikumok egyenlő politikai jogaihoz a tanulók sokkal szűkebben viszonyulnak, mint a kulturális autonómiájukhoz s ennek részeként vallásszabadságukhoz. Ahogyan az utóbbi illetően 33 tanuló ki is nyilvánította: „A vallásszabadság az emberek legegységesebb joga”. Mellesleg a 7. és a 11. évfolyamosok érveléseinek összevetése ebben az esetben is igazolta, hogy a problémák feldolgozásához és racionális kezeléséhez megfelelő mennyiségű és minőségű ismeretre van szükség.

Történelemtudás – történelmi téveszmék – azonosságtudat

Ahogyan a vizsgálat elemzett eredményeiből is kitűnt: az azonosságtudat alakulásában a kulturális örökségként hagyományozott történelmi köztudat mellett nem kis szerepet játszanak a korrekt és mennyiségileg kellő és elégséges történelmi ismeretek vagy éppen ezek hi-

ánya. Az ismerethiány káros következményeit több esetben követhettük nyomon. Feltételezhető, hogy a hiányos ismereteknél a történelmi téveszmék még károsabban hatnak.

A történelmi téveszmékről szólva mindenekelőtt határozott különbséget kell tennünk a természettudományi tévképzetek és a történelmi téveszmék között. A lényegi különbség a természettudományi tévképzetek és a társadalmi-történelmi téveszmék egymástól eltérő eredetéből fakad. A természettudományi tévképzetek főként a gyerekek közvetlen hétköznapi tapasztalataiból születnek. Könnyen belátható, hogy „nehéz felülkerekedni például a newtoni törvények tanulásához azon a hétköznapi tapasztalaton, hogy a tárgyak megállnak, ha nem húzzák, tolják vagy lökik azokat”. (19) A történelmi téveszméknek egészen más az eredetük. A tanulóknak a történelemről nem lehetnek közvetlen tapasztalataik. A történelem tárgya a múlt. A múlt pedig elmúlt. Ezért nem lehet közvetlenül érzékelni, róla közvetlen tapasztalatokat szerezni. A történelmet mások tapasztalataiból ismerjük meg. Az iskolában közvetített történelemtudás az események kortársainak tapasztalatait rögzítő történelmi forrásoknak – az aktuális tudományos közvélemény által relevánsnak tartott – interpretációit pedagógiaileg transzformáló tananyag-összeállításból származik. Ennek következtében: nemcsak a korrekt ismeretekhez, hanem a történelmi téveszmékhez is jórészt az iskolai tanítás útján jutnak a fiatalok. Mármost abban az esetben, ha a tudomány által hitelesített információktól (más szóval a tudományosan bizonyított tényekből levonható következtetésektől) eltérő nézeteket terjeszt.

A történelmi téveszméknek persze más forrásai is vannak. A közeli múltból az idősebb nemzedékek közvetlen tapasztalatokkal is rendelkeznek. A saját vagy a szűkebb környezetből származó – sokszor a személyes élmény erejével ható – „közvetlen tapasztalatok” éppen személyes jellegüknél és partikularitásuknál fogva gyakran lehetnek téveszmék forrásai, melyek azután az iskolában is hangot kapnak.

Végül vannak olyan történelmi eszmék (és téveszmék), melyek sokszor évszázadok során szinte megmozdíthatatlanul gyökeresedtek meg, generációkon át élnek, hatnak, részeivé válnak a nemzeti önidentitásnak. Ezek az eszmék néha nem kevésbé nehezítik egyes tudományosan igazolt történelmi tények elfogadását, mint a természettudományos tantárgyak tanításában a gyerekek közvetlen tapasztalatait tükröző naiv elméletek a természeti törvények megértését.

Vizsgálatunk 10–11. kérdéseivel az iskolai történelemtanításban fellelhető téveszmék hatásáról szerettünk volna némi információhoz jutni. Úgy tűnhet, hogy e kérdések teljesen eltérnek a kutatás tárgyától. S ez bizonyos fokig igaz is, hiszen az eddigiekben a történelemtudás és a tanulók nemzeti önidentitásának vizsgálatában haladtunk lépésről-lépésre előre. A kétféle tematika mégis összefügg egymással. Az önidentitást alakító történelmi ismeretekben ugyanis nyilvánvalóan ott vannak és hatnak az iskolában szerzett történelmi téveszmék és a nemzeti történelemtudatból származó eszmék elemei is. A vizsgálat utolsó kérdései ezeknek relatív súlyát igyekeztek bemérni.

A történelmi téveszmék köréből egy – az állam fogalmával kapcsolatos – elavult sztereotípiát emeltünk ki. A marxista-leninista történelemtanítás több mint negyven esztendeje alatt az iskolai történelemtanításba mélyen beivódott az a tétel, hogy az állam az uralkodó osztályok erőszak szervezete. Ezt tanítottuk az 5. osztálytól kezdve. Bár az 1978-as tantervhez kiadott tankönyv a korábbiakhoz képest több tekintetben előrelépett – az ókori Kelet népeiről szólva már nem beszélt rabszolgatartó társadalomról, s nem állította, hogy a piramisokat rabszolgák építették –, mégis megmaradt benne a rendszerváltozást közvetlenül megelőző átdolgozásig a következő mondat: „A fáraó és az előkelők szervezete, az egyiptomi állam a katonák és hivatalnokok segítségével elnyomta a parasztokat és a kézműveseket”. (20) A történelmi valóság s a tudomány szemszögéből tekintve ez az állítás nem más, mint történelmi téveszme. Már az egyiptomi állam sem csupán az „elnyomók” – a fáraó és a gazdagok – érdekeinek szolgálatában állt, az állam gazdasági szervező tevékenységéből, az öntözőrendszerek biztonságos működtetéséből vagy

akár a védelmi és támadó háborúkból minden egyiptominak haszna származott, a törvények többé-kevésbé mindenkit védő szerepéről nem is beszélve. Az egyiptomi államról a tankönyvek különben már a rendszerváltozás előtti időkben is ilyen szellemben írtak. A jelenleg is használatos tankönyvek az állam fogalmát még komplexebben kezelik. „Az egyiptomi állam a gazdasági élet szervezése, a technika és a műveltség fejlesztése terén nagy eredményeket ért el. Ennek ára azonban szükségképpen a tömegek munkára kényszerítése volt.” (Gyapay Gábor – Ritoók Zsigmond: „Történelem a középiskola I. osztálya számára”. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996. 38.)

Száray Miklós is az állam gazdaságban betöltött szerepét emeli ki: „Az állam nemcsak az öntözőrendszereket tartotta fenn, hanem az egész gazdasági élet irányítása a kezében volt”. (Száray Miklós: „Történelem I.” Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996. 32.)

Talán a legrészletesebb államfogalommal Jakab György „Az őskor világa, Ókori civilizációk” című tankönyvében találkozhatunk. „Meghatározott területen élő emberek kormányzattal rendelkező közössége, a politikai hatalom legfőbb intézménye. Feladata a fennálló gazdasági és társadalmi viszonyok fenntartása, a hatalommal szembenálló osztályok és társadalmi-politikai erők elnyomása, a társadalom szervezése, vezetése és irányítása, az állam érdekeinek érvényesítése az országhatáron kívül, illetve védelme a külső erőkkel szemben.” (Jakab György: „Az őskor világa, Ókori civilizációk”. AKG Kiadó, Budapest, 1995. 71.) Ennek ellenére a 10. és 11. kérdésre adott tanulói válaszok a következő képet mutatták. (12., 13. táblázat)

a legfontosabb ok	a tanulók hány %-a választotta?	
	7. évfolyam	11. évfolyam
a. az öntözőművek működtetésének összehangolása	28,2	21,1
b. a fáraók uralomvágya	11,8	13,0
c. a fáraók és kíséretük uralmának biztosítása	42,8	53,6
d. az adók behajtásának biztosítása	5,5	1,4
több ok megjelölése:	8,4	7,9
a több okban a c. is szerepel:	87,0	77,5

12. táblázat. Miért alakult ki az egyiptomi állam? (10. kérdés)

kinek az érdekét védte?	a tanulók hány %-a választotta?	
	7. évfolyam	11. évfolyam
a. a fáraóét	48,3	58,0
b. a gazdagokét	19,7	18,3
c. minden egyiptomiét	25,5	14,8
a + b	2,7	3,2
a + c	0,9	0,2
b + c	0,4	0,2

13. táblázat. Kinek az érdekét védte az egyiptomi állam? (11. kérdés)

Az egyiptomi állam kialakulásának legfontosabb oka tehát a tanulók többsége szerint a fáraók és kíséretük uralmának biztosítása. Úgy is fogalmazhatunk: az államot továbbra is az uralkodó osztályok elnyomó szervezetének tekintik, mely Egyiptomban főként a fáraókat védte.

Joggal várhatnánk, hogy a 11. évfolyamosok közül többen megértik, hogy az egyiptomi állam létrejöttének mélyebb okait az öntözési földművelési mód kiterjedésében kereshetjük, a hatékony öntözés viszont valamennyi egyiptomi érdeke volt. A vizsgálat adataiból ezzel szemben úgy látszik, hogy a 16–17 évesek, akik régebben és ráadásul kétszer tanultak e témáról, még többen foglyai a hagyományos sztereotípiának, mint a 12–13 évesek.

Az indoklások is erre mutatnak. Az egyiptomi államalakulásban az öntözéses földművelés szerepéről a 7. évfolyamosok 27,7 százaléka írt. (Például „Ezen a sivatagos területen az öntözés megszervezése volt a legfontosabb, amely a fejlődés alapja is volt”). Ugyanerről a 11. évfolyamosok csak 23,5 százaléka emlékezett meg. A 7. évfolyamosok 9,7 százaléka, a 11. évfolyamosok 5,1 százaléka vélekedett úgy, hogy „a törvények mindenkit védtek”, a 12–13 évesek 7,3 százaléka, a 16–17 évesek 5,3 százaléka említette, hogy „Az erősebb állam lehetővé tette a hatékony védelmet az ellenséggel szemben”. Más oldalról: a 11. évfolyamosok indoklásainak 28,6 százalékában, a 7. évfolyamosoknak csak 18,2 százalékában szerepelt, hogy „a jól szervezett államhoz katonaság és törvények szükségesek”. A 16–17 évesek 18,1 százaléka, a 12–13 évesek 7,8 százaléka tartotta meghatározó jelentőségűnek az államalakulásban, hogy „a fáraót isten fiának tekintették”. Ugyanígy az előzőek 10,7 százaléka, az utóbbiak 8,4 százaléka, hogy „A fáraó a törvényekkel a saját érdekei szerint alakította ki az államot”. A 11. évfolyamosok 11,4 százaléka, a 7. évfolyamosok 8,0 százaléka ír a fáraók „uralkodási vágyáról” mint legfontosabb államalakító tényezőről. Végül: a 16–17 évesek 9,5 százaléka, a 12–13 évesek 4,4 százaléka állította, hogy az állam arra volt jó, hogy „a szegényeket a rabszolgaságba taszítva kizsákmányolják”.

A két évfolyam indoklásainak összevetéséből úgy tűnik, hogy az általános iskolában ma már nagyobb súlyt fektetnek az állam pozitív szerepének érzékeltetésére, mint korábban, vagy mint a középiskolákban. Talán ez az oka, hogy a 16–17 évesek történelemtudatában erősebben megragadtak az olyan téves sztereotípiák, mint hogy az állam egyedül a fáraó érdekét védte, az állam azonosítható a katonasággal és a törvényekkel, s ezek a szegények kizsákmányolását szolgálták. Persze joggal felvethető, hogy mind mennyiségileg, mind területileg szűk körű vizsgálatunkból ilyen messzemenő következtetéseket nem helyes levonni. Annyi azonban bizvást állítható, hogy az iskolai történelemtanítás is közvetített és közvetít történelmi téveszméket. (21) Ezek – többek között – a tanulók nemzeti önidentitásának alakulására is károsan hatnak. Ha egy fiatalban például az a meggyőződés alakul ki, hogy az állam nem más, mint az uralkodó kisebbség eszköze a többség elnyomására és saját hatalmának megtartására, nehezen válik belőle a közérde-kért tevékenykedő aktív állampolgár, s ha netán részesévé válik az éppen kormányzó kisebbségnek, az államot most már valóban a saját hatalmának fenntartására szolgáló eszköznek tekinti majd és erre próbálja felhasználni. Mondani sem kell, hogy a nemzet jövőjét tekintve mindkét jelenség roppant káros.

A fiatal megismerkedik a társadalmi információszerzés és feldolgozás eszközeivel, ugyanakkor kialakulnak benne az önálló következtetés, értékelés, véleményalkotás képességei. Ha az elemzés – ellentétben a történelemtanítás korábbi korszakainak gyakorlatával – nem egyszempontú, hanem multiperspektívikus, akkor ki-ki azt ragadja ki belőle, amire a saját önazonossága építéséhez szüksége van.

Következtetések

A vizsgálatunkból levonható közvetlen következtetések közül az első, hogy a tanulók többségét a „befogadó nemzeti identitás” jellemzi, s nyitottságuk az iskolai évek során erősödik. Ebben nyilván része van a történelemtanításnak is. Főként azzal, hogy a fiatalok idevonatkozó történelmi ismereteit bővíti, szélesíti.

Ugyanakkor a „kirekesztő identitás” jeleit is észlelhetjük. Ennek több valószínű forrására utalhatunk. A szükséges ismeretek hiányára (különös tekintettel a hazai népesség

összetételének sokféleségére és a többes identitás lehetőségére). Ezzel kapcsolatban arra, hogy e téma nem kellő súllyal szerepel a tanítás gyakorlatában (sem a megjelenítésére, sem a megbeszélésére fordítható idő tekintetében). Végül arra is, hogy ezért az iskolai oktatás nem mindig képes kellően ellensúlyozni félrevezető történelmi sztereotípiákat, sőt néha azokat maga terjeszti.

A vizsgálatból általánosabb következtetésekre is juthatunk. A történelemtanítás mai gyakorlatában leginkább a korábbi célok élnek tovább, az egyes tanárok beállítódásától függően tarka kavalkádban. A tantárgy minden tanár számára elfogadható közös „nevelési alapkövetelményeinek” meghatározása még várat magára. A tantervek az operacionalizálás folyamatában megálltak a készség- és képességfejlesztési feladatoknál.

A nevelési alapkövetelmények tisztázásában fontos kiindulópont lehet a tantárgy speciális funkcióinak újragondolása. Ha elfogadjuk, hogy a történelem legfontosabb értéke a személyes és társadalmi identitástudat formálásában rejlik, s ebben különös szerepe van az „elbeszélésnek”, minden korosztálynak és rétegnek színes, átélhető történelmet szükséges tanítanunk. A „történettánításon alapuló történelemtanítás” elvét, mely az általános iskolákban az utóbbi évtizedekben fokozatosan elterjedt s legutóbb a kerettantervben is megfogalmazást nyert, ki kellene terjeszteni a történelemtanítás valamennyi szintjére és területére. (22) Ehhez differenciált tananyagkezelésre van szükség. Bőséges, életteli anyagokkal kell dolgoznunk, anélkül, hogy azok észbevetésére törekednénk. Az ön-identitás viszont megkívánja, hogy az egyéni és a társadalmi közös lét kiemelkedő eseményeit, jelenségeit memóriánkban rögzítsük. A történelem egy-egy nemzet, kultúra, az emberiség „kollektív memóriája”. Ezért éppen az identitásformálódás végett bizonyos alapvető események, tények, fogalmak, összefüggések mégiscsak megjegyzendők. A válogatás során ennél fogva meg kell különböztetni egymástól a feldolgozandó bőséges és a megjegyzendő (tartósan, gyakorlatilag mindenkivel megjegyezhető) viszonylag szűk anyagot. (23)

A sokszínű feldolgozandó (nem megjegyzendő) anyag lehetőséget teremt a többszemponú (multiperspektivikus) elemzésre. Ez a demokratikus emberformálás – önazonosság-építés – (nálunk) új követelménye. Ebben a folyamatban a fiatal megismerkedik a társadalmi információszerzés és feldolgozás eszközeivel, ugyanakkor kialakulnak benne az önálló következtetés, értékelés, véleményalkotás képességei. Ha az elemzés – ellentétben a történelemtanítás korábbi korszakainak gyakorlatával – nem egyszemponú, hanem multiperspektivikus, akkor ki-ki azt ragadja ki belőle, amire a saját önazonossága építéséhez szüksége van. Ugyanakkor a kultúra közös történelmi építőelemei a közös identitást formálják.

Most és itt azonban annyit szeretünk volna érzékeltetni, hogy a történelemtanítás tartalmának és módszereinek újrafogalmazására továbbra is feltétlenül szükség van.

Jegyzet

(1) Brunner, J. (1996): *The Culture of Education*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts. Fifth printing, 3.

(2) Lásd Larochelle, M. – Bednarz, M. – Garrison, J. (eds., 1998): *Constructivism and education*. Cambridge University Press, Cambridge.

(3) Csapó Benő: Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In: Csapó Benő (szerk., 1998): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 22.

(4) U.o. 12.

(5) Pléh Csaba: *Az elbeszélte történelem a pszichológiában*. Előadás az MTA Filozófiai és Történettudományok Osztályának 2000. május 3–4-én tartott tudományos ülészakán. 2.

(6) Bruner: i. m. 42.

(7) Gardner, H. (1999): *The Disciplined Mind*. Simon and Schuster, New York. 23.

(8) A Kormány 63/2000. (V. 5.) Korm. rendelete. *Magyar Közlöny*, 43. 2319.

(9) Glickman, C. D. – Gordon, S. P. – Ross-Gordon, J. M. (eds., 1995): *Supervision of Instruction*. Allyn and Bacon, Boston, London. etc. 120.

- (10) Pataki Ferenc (1982): *Az én és a társadalmi azonosságtudat*. Kossuth Könyvkiadó. 26., illetve 31.
- (11) Pataki Ferenc (1986): *Identitás, személyiség, társadalom. Az identitáselmélet vitatott kérdései*. Akadémiai székfoglaló, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- (12) Pataki Ferenc (1997): Nemzetkarakterológia? *Magyar Tudomány*, 2. 170., illetve 176.
- (13) Pataki Ferenc (1998): *A tömegek évszázada*. Osiris Kiadó, Budapest. 167.
- (14) Idézi Tóth István: A szigetvári hős alakja a magyar irodalomban c. tanulmányában. In: Rúzsás Lajos (szerk., 1966.): *Szigetvári emlékkönyv*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 310.
- (15) U.o. 312.
- (16) Zrínyi Miklós: *Szigeti veszedelem*. első ének 6. versszak.
- (17) Benda Kálmán; Zrínyi Miklós, a szigetvári hős. In: *Szigetvári emlékkönyv*. 19.
- (18) Bartucz Lajos kutatásaiból tudjuk, hogy az 1920–30-as években a hitelesnek tekinthető magyar honfoglaláskori temetőkből kb. 60–70%-ban ugor és turanid (török) jellegű koponyák kerültek elő. De mellettük mások is. Így: a mongoloid, az előázsiai, sőt 6–7%-ban a mediterrán rasszra jellemző leletek. A honfoglalást követően intenzív rasszkeveredés vette kezdetét. Ebben az európai rasszhoz tartozó szlávok mellett nem kis szerepet játszott az avarokkal, besenyőkkel és a kunokkal való összeolvadás, ami a török (turánid) jelleget erősítette. A későbbiekben azonban – különösen a királyi betelepítések hatására – a magyarság antropológiailag egyre inkább europizálódott. Bartucz 1938-ban kiadott összefoglaló művében a magyarság 8 rasszelemét sorolta fel. Lásd: Bartucz Lajos: *A magyar ember. A magyarság antropológiája*. Egyetemi nyomda, Budapest. 1938.
- (19) Korom Erzsébet: Az iskolai tudás és a hétköznapi tapasztalat ellentmondásai: természettudományos tévképzetek. In: *Az iskolai tudás*. 143.
- (20) Filla István (1989): *Történelem és állampolgári ismeretek az általános iskola 5. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest. 11. kiadás. 44.
- (21) Vass Vilmos (1997): Történelmi tévképzetek a tanulók gondolkodásában. *Iskolakultúra*, 10. 99–106.
- (22) Szebenyi Péter (1967): Történettantás – történelemtanítás. *Történelemtanítás*, 4.
- (23) „Világos különbséget kellene tenni a tájékoztató és a feldolgozandó anyag; az elemzés alapjául szolgáló történelmi jelenségek és az elemzés végeredményét képező történelmi összefüggések és adatszerűségek között; meg kellene határozni, mit elég megérteni, s mit kell emellett tartósan meg is jegyezni a tanulóknak.” *Feladatok, módszerek, eszközök*. 201.