

## A történelemtanítás esélyei a posztmodern korban

Az alábbi dolgozat: esszé – értelmezési kísérlet. Ezért ki kell tenni eléje azt a három betűt, amit valaha minden szaldókontista kitett az általa vezetett folyószámlák lapjainak aljára: t. f. m., vagyis tévedések fenntartása mellett.

E szokás az emberi természettel kapcsolatban bölcs belátásról tanúskodott.

### Korkérdések és a történelmi gondolkodás

Témánkkal összefüggésben nagy szükség van a belátásra. A *posztmodern*<sup>1</sup> többarcú, némileg cseppfolyós fogalom. Paradoxonok terhelik. Az egyik például éppen témánkkal kapcsolatos. Azt a föltevést fejezi ki, hogy a posztmodern korszak történelemtanítási irányzatai közül nem a posztmodern filozófiából kinőtt felfogás jut meghatározó szerephez.

Úgy vélem, hogy e fogalommal jelölt korba a világ igazán még csak most lép át, viszont Magyarország még csupán azon fáradozik, hogy az átmenet előfeltételeit biztosítsa magának. Ez akkor is így van, ha az átalakulás iránya – legalábbis a politikai szándékok síkján – egyértelmű, körülményei túlnyomórészt a befogadó (posztmodern) társadalmaktól függően alakulnak, s az egész folyamat nemzetközi kerete, szellemi logikája is már posztmodern.

Ámde történelemtanításról gondolkodni ezúttal is csak a mai magyar átmenet idő- és térkoordinátái között érdemes. A posztmodern világ néhány materiális és szellemi jegye máris hat ránk, s az idő előrehaladásával e hatás csak nőni fog. (Gondoljunk csak a médiakultúra befolyására.) Ezek a jegyek történelemszemléletünk és -tanításunk számára értelmezhető kihívások, amelyek választ várnak. Egyáltalán nem biztos azonban, hogy a posztmodern filozófia, emberkép, társadalomszemlélet által kidolgozott válaszok a magyar átmenet viszonyai között értelmezhetőek a történelemtanítás számára. De még ha értelmezhetőek is, kérdéses, hogy ezek számunkra elfogadható válaszok-e.

Éljenek tehát a történelemtanári gondolkodás útjába állított korkérdések, mert azok szabad mérlegelés tárgyává tehető kulturális problémák, de a posztmodern válaszokra vonatkozóan – úgy vélem – jobb, ha elismételjük magunkban, amit az anekdotabeli jereváni rádió üzent a kérdező szovjet polgárnak. A kérdés így hangzott: – Lehet-e Svájcban szocializmust építeni? – Lehet, de minek?

Előbb-utóbb mindannyian „Posztmodernia” polgárai leszünk, de ebből még nem következik, hogy életünket és munkánkat *Jean-François Lyotard*, *Jacques Derrida* vagy *Richard Rorty* ideái szerint kell alakítanunk.

<sup>1</sup> Heller Ágnes–Fehér Ferenc: A modernitás ingája. T-Twins Kiadó, Budapest, 1993. 275 old. Nagy Zsolt: Posztmodernizmus I–III. Mozgó Világ, 1991. 5. sz. 42–49.; 1991. 6. sz. 46–55.; 1991. 7. sz. 78–86. o. (Bibl.) A posztmodern. Szerk. Nagy Zsolt. Replika, 1993. 9–10. sz. 5–63. o. (Bibl.)

## Mi is a posztmodern?

A posztmodernnek két fő jelentése van. Szűkebb és korábbi, eszmetörténeti értelemben *kulturális kategória*. Eredetileg egyes művekre, jelenségekre, folyamatokra, szellemi iskolákra, alkotói csoportosulásokra alkalmazták. Vagy úgy, mint a modernség oppozícióját: tagadását és lezárását, vagy úgy, mint meghaladását: folytatását és továbbfejlesztését. Így látják magyar gondolkodók is. *Heller Ágnes és Fehér Ferenc* szerint a posztmodern a (több száz éves) modernség kritikai készlet-felmérése. *Vajda Mihály* filozófus úgy fogalmaz, hogy a posztmodern nem tagadja mindazt, amit a modernség elért és jelent, csak megkérdőjelezi, hogy az térben és időben univerzálisan érvényes.

Nagyon gyorsan kibővült azonban a posztmodern jelentéstartalma. Egy idő után már úgy határozták meg, mint a *centrumországok társadalmának uralkodó kulturális formáját*: „kulturális logikáját”.<sup>2</sup>

Innen már csak egy lépés volt eljutni a szó szemantikájában a legszélesebb értelmezésig, amelyben a posztmodern: a *tőkés piacgazdaság jelen korszakának egyik neve*. Szinonimaként használják – egyebek között – a média-, a multinacionális, a posztindusztriális, a szolgáltatói és a technotronicus társadalom/gazdaság/korszak jelölései mellett. Ilyen általánosító értelemben beszélnek még a posztmodern kor ideológiájáról, kultúrájáról, művészetéről, politikájáról, tudományáról is.

Az egyik kortárs német ideológus, *Jochen Schulte-Sasse* (1987) áthidaló értelmezési hármassággal állt elő. Ő posztmodernnek a kor uralkodó hangulatát, tudatállapotát nevezi. A társadalom anyagi újratermelési módjára a posztmodernitás/posztmodernség szót alkalmazza. A társadalom kulturális-szimbolikus termelési módját: önkifejezését posztmodernizmusként emlegeti. Esetében a fogalom nagyjából azt fedi, amit más szerzők a társadalom kulturális logikájaként emlegetnek.<sup>3</sup>

## Tanítsunk-e történelmet?

A történelemtanítás szempontjából elhanyagolható az a szóhasználat, amelyben a posztmodern csupán annyit jelent: „kortársi”. Annál fontosabb megkülönböztetni, mikor jelölnek a posztmodern szóval olyan minőségi korjellemzőket, amelyekkel minden ma élő ember szembesül (ezeket tekintem a történelemtanítás számára korkihívásoknak), és mikor jelölik vele a vonások olyan együttesét, amely a posztmodern teória része, s mint ilyen, már értelmező válasz a korkihívásra. Bonyolítja a dolgot, hogy nem egy korjelenség a posztmodern elmélet fölfedezése, értelmezése nyomán vált közismertté, s most már úgy rögződött bele az ember emlékezetébe, hogy jelenség és interpretációja ismét összetapad, egybefolyik.

Ilyen jelentéstani egybecsúszás ment végbe a témánk szempontjából egyik legfontosabb kérdésben: az (állam)szocialista marxizmusnak mint univerzális elméletnek bukásával kapcsolatban. *Francis Fukuyama*<sup>4</sup> erre hivatkozva hirdette meg a „történelem végét”: a liberális eszme és társadalmi berendezkedés egész világra kiterjedő korszakát. Erre hivatkozva tett kopernikuszi fordulatot 1989 után a magyar történelemtanítás is a szocialista univerzalizmustól pluralista irányba, de úgy, hogy az érvényes történelemtanítások mind a liberális világrendben láttatják Magyarország (közel)jövőjét, oda értve azt is, hogy a régió más államaival együtt történetileg rövid idő alatt mi is elfoglaljuk helyünket az Európai Unióban.

<sup>2</sup> Jameson, Frederick: Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism. Verso. London, 1991. 446 o.

<sup>3</sup> Schulte-Sasse, Jochen: Introduction. Modernity and Modernism, Postmodernity, Postmodernism: Framing and Issue. Cultural Critique. 1987. 5. sz. Id. Nagy Zsolt: Mozgó Világ, 1991. 5. sz.: 43. old.

<sup>4</sup> Fukuyama, Francis: A történelem vége és az utolsó ember. Európa, Budapest, 1994. 600 o.

Ugyanezt a fordulatot mint bizonyítékot is be lehet mutatni arra az általános kultúrfilozófiai fordulatra, hogy *a társadalmi tudás legitimációjának „nagy narratívái” megbuktak*. Mi bukott azonban meg: a céltételező utópia egy formája (itt és most a marxizmus) vagy ezenkívül az összes nagy ideológia, az összes nagy világmagyarázat, beleértve a világvallásokat és a liberalizmust is? Ha ez utóbbit állítjuk, föl kell tenni a kérdést: *mi a történelem?* hol a helye az embernek a természetben és a maga formálta történelemben?

A nagy narratívák bukásának tételéhez hozzátartozik a posztmodern elméletben egy másik állítás: hogy helyükre úgynevezett „minidiskurzusok” lépnek. Ilyenek nagyon sokféle alapon keletkezhetnek. Minden minidiskurzus kulturális – nyelvi síkon és mentalításban is – determinált. Elvileg ezek egyenrangúak. Ebből kiindulva másságuk iránt türelmesnek kell lennünk.

De ugyanebből kiindulva egy újabb kérdés merül fel: van-e mód a megértésre: kulturális összefüggéseiből egy másik kulturális kontextusba átemelt gondolatok lefordítására? Erre nézve a posztmodern elmélet nem ad egyértelmű választ. Arról is eltérően vélekednek a posztmodern gondolkodók, hogy van-e külső mérce, amely segít különbséget tenni morálisan a minidiskurzusok között.

A tudásba, a tudományos gondolkodásba vetett bizalom sem az, mint ami régen volt. Ez korjelenség, korkihívás. Lehetséges az univerzális észelvek korlátait felismerni, a racionalitás kegyetlenül irracionális következményeit is felmérni, s ezen az úton eljutni a kételyig és a dolgok viszonylagosságának elismeréséig. De emellett lehet a fejlődéselven nyugvó történelemszemléletet vallani, világgeészen hinni, ha nem is fenntartások nélkül.

Más a helyzet, ha az érték és a cselekedet viszonylagosságát abszolút értelemben is valljuk kultúrák és kultúrák, embercsoportok és embercsoportok között. Ez esetben, feltéve, hogy a történelmi képzés-nevelés gyakorlatáig visszük végig a következtetéseket, a *posztmodern elméleti felfogás rejtett történelemellenessége* jut kifejezésre, és szétrobbantja a történelemtanítás pedagógiai szerkezetét.

A probléma és a problémára adott specifikus válasz elkülönítésének képessége nélkül egyet fog jelenteni számunkra az a két állítás, hogy „posztmodern világunkban minden érték relatívvá vált”, és az, hogy a „posztmodern ember élménye szerint világunkban minden érték viszonylagossá vált”. Az első kijelentés lezár, körülhatárol valamit, ami értelmetlenné teszi, hogy történelmet tanítsunk. A második kijelentés nyitva hagyja a lehetőséget a folytatás előtt. Ki lehet egészíteni az előbbi gondolatot például oly módon, hogy elismerjük ténynek: az értékek viszonylagossá váltak, de tudjuk, ebből a tényből más következtetésekre is juthatunk, mint amit a posztmodern világgép alapján vannak le.

Úgy gondolom, a történelemtanítás megújítását könnyebben elvégezheti a a felfogás, amely nem csupán az oktatás adott állapotával, hagyományával szemben kritikus, hanem él a kritika eszközeivel akkor is, ha posztmodern válaszokkal kerül szembe.

## **Vegyük szemügyre a posztmodern kihívásokat**

A történelemtanítás szempontjából talán *a kultúra megváltozott szerepe* a legfontosabb.

### *A kultúra új világa*

Az idősebb nemzedék olyan országban nőtt fel, amelyben a társadalom életének minden területét átpolitizálta az állam. Most egy olyan világra kell felkészülni,

amelyet a kultúra száll meg teljesen („átkulturalizál” – ha szabad e fontos jelenségre az átpolitizáláshoz hasonló kifejezést kreálni).

A kultúrának megvan az a technikai alapja, amely a munka és a szabadidő világában, a nagy szervezetektől a családig átalakítja az életformát s vele részben az emberek mentalitását is. Az a társadalom, amely a tudástól, a birtokba vehető információ gyorsaságától, bőségétől és megbízhatóságától függ, természetesen a *szimbólumok és a kommunikáció világa*. Más szóval, a kultúráé.

Az átalakulási folyamat ma már ott tart, hogy a szimbólumok jelentősége lassan felülmúlja a profitét, s a vele való rendelkezésnek legalább olyan súlya van, mint a vagyonnak. Annak van előnye, aki érti a szimbólumok nyelvét, s használni is tudja őket döntési helyzetben is. Ez metanyelv, ismerete: *metatudás*, amely a *társadalom legkisebb egységétől a világpolitikáig érvényesítő befolyását*.

Így szól (a vicc szerint) a nagyapa a kisunokájához: – Látod, kicsim, ez itt egy naaagy-nagy tüttü. – Tévedsz, papi. Ez egy ezejhájomszáz köbcentis, hetven lőejős, katalizátoros, szejkokojmányos Mazda Family. Csak azért mondom, hogy tudd...

Számos más dokumentum mellett a *Bennett*-jelentés<sup>5</sup> is megerősíti, hogy az újraproletariátusba süllyedő fiatalok iskolai kudarcra elsősorban azon múlott, hogy a számítógépek nyelvét nem tudták elsajátítani.

S a már politológiai közhely, hogy a liberális piacgazdaságok fölénye vetélytársai felett – kulturális fölény (is) volt: jobban tudták kezelni a szimbolizációt, messze nem csupán a katonai vagy politikai logisztika területén.

Mindez tükröződik a teoretikus megfogalmazásokban is. A posztmodern szemlélet szintén az informatikai-szimbolizációs forradalom hátterén biztosít különleges jelentőséget a nyelvi terminusoknak. Valóságos folyamatokból vezette le a nyelvfilozófus *Jean Baudrillard*<sup>6</sup> a *kultúra implóziójának* (berobbanásának) fogalmát, amin egyrészt azt érti, hogy *ma minden társadalmi vonatkozás mögött a kultúra terjeszkedése áll*, másrészt azt, hogy – ettől a folyamattól is felerősödve – a kultúrán belül és a különböző életszférák között a minőségek (például a magas és a tömegkultúra), tevékenységek összemosódnak, egybeolvadnak. Ez az egybeolvadás kiterjed a látszat és való, az eredeti és utánzat, a befejezettség és töredékesség kategóriáira is. Ezt a kétértelműséget – kétértékűséget (binarity) – próbálja kifejezni *Frederick Jameson* az utánzat (a *pastiche*),<sup>7</sup> *Baudrillard* pedig az eredeti nélkül létrehozott másolat (szimulakrum)<sup>8</sup> fogalmával.

Sok minden tartozik e fogalomkörbe. Szimulakrum a televízió által kidolgozott, terjesztett, sugallt életminta, amelyet az emberek átvesznek. (Gondoljunk a reklámokra, a szappanoperákra.) Szimulakrum, amit a filmgyártás csinált a vadnyugati filmek második, harmadik generációjából. A pszichoanalízis kezelésmódjának rítusai, mintaadása arra jó példa, hogy tudományos alapú eljárások is válhatnak szimulakrummá. Szimulakrum volt az a háborúkép, amelyet a CBS formált ki a képernyőn az iraki hadszínterekről.

<sup>5</sup> *Bennett, W. J.*: Jelentés Reagen elnöknek és az amerikai népnek. Dokumentumok a nemzetközi oktatásügy köréből. OPKM, Budapest, 1988. 74 o.

<sup>6</sup> *Baudrillard, Jean*: The Masses: The Implosion of the Social in the Media. Selected Writing. Ed. Poster, Hare. Polity Press. Cambridge–Oxford, 1988. 416 o.

<sup>7</sup> *Jameson, Frederick*: The Postmodernism and the Consumer Society. Postmodern Culture. Ed. Foster, Hal. Pluto, London, 1984. Id. *Nagy Zsolt*. Mozgó Világ, 1991. 5. sz. 48. o.

<sup>8</sup> *Baudrillard, Jean*: In the Shadow of the Silent Majorities. New York, 1983. Semiotext(e) Id. *Nagy Zsolt*. Mozgó Világ, 1991. 6. sz. 52. o.

A jel, a szimbolizáció bizonyos összefüggésekben önállósult. A jelek egymás között cserélődnek, anélkül, hogy magától értetődően interakcióba lépnének a valósággal. Ezáltal a jel elvesztette társadalmi referenciáit, legyen az termelés, történelem, szociális hatás vagy filozófiai környezet. A jelre épült funkcionális rendszerek jelentős mértékben kiszabadultak a jogi, intézményi ellenőrzés keretei közül. Ez a folyamat ma a nemzetközi, elsősorban a pénzügyi élet területén már napi gyakorlat. Egyes informatikai műveletek gyorsaságuknál, szimbolizációs jellegüknel fogva átlégesülnek, kívülről megfoghatatlanná válnak. A nagy börzemanővereknél, noha több ezermilliárd dollár forog papírok cseréjében – árutömegek mozgatása nélkül –, a pénzforgás pillanatnyi szerkezetéről, belső arányairól azoknak sincs áttekintésük, akik fontos szereplői, netán mozgatói e tranzakcióknak.<sup>9</sup>

A történelemtanár (abból kiindulva, hogy tárgya alkalmas megmagyarázni a változások mába átnyúló logikáját) itt ismét szembetalálkozik a *különbségtétel* erkölcsi indokoltságával a *jelenség* és a *hozza fűződő értékelő viszony* között. A jelenség most: hogy korunk a jel, a szimbólum, a szimbolizáció világa. Az értékelő viszony problémája viszont az, hogy a folyamat önromboló jellegét (is) elfogadjá-e a társadalom (akár a posztmodern elmélet kétértelmű belenyugvásával), vagy sem.

### *A kultúra szabályozó ereje*

A kultúra új szerepéhez tartozik, hogy *nagyobb lett szabályozó ereje is*. Ez az, amit úgy írnak körül, mint a kultúra *demokratizálódása és humanizálása* (legalábbis ezeknek történelmi lehetősége). A kultúrát el lehet juttatni mind több emberhez, akiket meg is lehet tanítani a kultúra kezelésére, felhasználására. Mivel „a kultúra” itt és most a posztmodern társadalom domináns kultúráját jelenti: a liberális alapértékek, normák, intézmények, eljárásmodok, mentalitások összességét, ez olyan kultúra, amely *az élet teljességét átfogja*.

Ezen a tényen alapszik integrálóképessége. A politikai elit és az értelmiség olyan közös kulturális alapnyelvet dolgozott ki, amely semlegesíti a rendszer működését fenyegető ideológiákat, csoportstratégiákat, mozgalmakat. Vagy az történik e mozgalmakkal és szubkulturákkal, hogy az általuk vallott és az uralkodó értékrendszertől különböző értékek egy részét áttemelik a liberális alapkultúrába: a közös tudásanyagba és értékészletbe, vagy a szóban forgó ideológia és szubkultúra veszélyességét ellenőrzés alá vonják, korlátok közé szorítják. Ez jogi, adminisztratív korlátozást is jelenthet, de olyan fordulat is elképzelhető, hogy a vetélytárs kultúrát a domináns kultúra legyőzi az értékek piaci versenyében.

Az integráció első formája következett be a lázadó ifjúság esetében 1968-ban s máskor. A második formára különböző változatokban a vallási és politikai extrémizmus története lehetne példa. A kulturális egységeseülés tényét és folyamatát egy nemzedékkel ezelőtt *Herbert Marcuse*<sup>10</sup> még felháborodással, napjaink több ideológusa, köztük *Francis Fukuyama* már igen elégedetten fogadta.

A kultúra demokratizálódásának kibontakozása inkább a centrumországok határain belül érvényesült, a kultúra humanizálásának eredményei viszont jobbra nemzetközi síkon mutatkoztak meg. Az egyéni és kollektív agresszivitás megfékezése minden ideológia és kormányzati formáció közül viszonylag legjobban a liberális demokráciáknak sikerült, mégpedig békés fokozatossággal: az emberi alapértékek egyetemes – jogi és erkölcsi – elismertetésének útján, az annak

<sup>9</sup> *Almásai Miklós*: Posztmodern játékok (Újabb mesék a pénzről és a hipervalóságról). Kritika, 1994. 6. sz. 138–139. o.

<sup>10</sup> *Marcuse, Herbert*: Egydimenziós ember. Kossuth Kladó, Bp., 1990. 281 o.

megfelelő intézményhálózat fokozatos kiépítésével s a megfelelő módszerek hozzárendelésével.

Ez a folyamat: *erkölcsi globalizáció*, amelynek több iránya van. A gazdasági és politikai világrend mai egypólusú mivoltában intézmény- és eszközrendszerét bővíti, megszilárdítja, kudarcokon és félsikereken át hatékonyabbra csiszolja. Az emberi élet alapelveit erkölcsi és jogi síkon most foglalják kánonba. Előrehalad azoknak a problémáknak általános felismertetése, amelyek az országok egybehangoztatott fellépését – a világválaszt – igényelnék. Ilyen az ember-természet egyensúlyának, a világelelméletnek, a nemzetközi terrorizmusnak, a kábítószerzésnek, általában pedig az internacionális (köz)törvényes bűnözésnek az ügye.

Korszakos fejlemény, hogy a posztmodern világban *átalakult a világkultúra auctorainak egymáshoz való viszonya*. Egy olyan világban, ahol csaknem kétszáz független ország alkotja hivatalosan a nemzetek közösségét, s további ötven is erre a pozícióra aspirál; amelyben a nemzetállammá alakulás, a nemzetállamiság, a multikulturális jellegű egyesült államok és a különböző típusú államszövetségek élnek egymás mellett; egy olyan folyamatban, melynek sodrában az egységesülést határokon (is) átnyúló regionalizmusok egészítik ki, hogy már ne is beszéljünk arról a több mint száz országról, ahol a nemzeti és etnikai kisebbségek okoznak feszültséget, nem nehéz megérteni, hogy az európai kultúra aktív felsőbbségének gyakorlatát felváltotta a *nemzeti, etnikai kultúrák elvi egyenrangúságának gyakorlata*.

Az is megérthető, hogy a fontosabb centrumországokban a korábbi osztálytagozódás helyén jól definiálható új megosztottságok alakultak ki, a társadalmi gyakorlat jellegzetességévé vált a *multikulturalizmus*: a kultúrák, közösségi hagyományok, ideológiák, életformák, nyelvi stílusok pluralizmusának elismerése, valamint az erre épülő alapértékek (türelem, támogatás) és kezelési módok kidolgozottsága.

Más kérdés, hogy a vele kapcsolatos vitában, amely a posztmodern elméleten belül alakult ki, melyik fél kerekedik felül: az-e, amelyik elismeri, hogy a kultúrák között lehetséges kommunikáció és kölcsönös megértés, vagy az, amelyik e lehetőséget tagadja.

A történelemtanítás számára e vita gyakorlati jelentőségű kérdéseket dönthet el: vannak-e (nyelvi-kulturális) kontextuson kívüli igazolható érvényességi kritériumok, vagy nincsenek? Vannak-e a közös problémáknak helyes vagy helytelen megoldásai? Értelmezhető-e a kulturális pluralizmus elemei fejlődési sémában?

## **Az ember útjának értelmezése**

Ezekkel a tudáseméleti, törvénykereső kérdésekkel a történelemtanár egyszer *tudományfilozófiai* s egyszer *neveléseméleti* síkon kerül szembe. Előbb megkérdezzük magunktól, mi a történeti tudás, utána arra keresünk választ, milyen lesz az oktatás folyamán kialakítható történeti kultúra.

A múltról való tudásnak köztudomásúan két szintje van: a történeti tudás és a történelemtudás (meta)tudás. A múlt megismerésének első szintje: eszközismeret a második szinten folyó tisztázó munka szolgálatában. Ott ismerkedik meg az ember az első szinten felhalmozódó tudás elemzése útján saját antropológiai természetére és önkitejelítésére vonatkozó törvényekkel.

Az *univerzalisztikus világértelmezések* az emberiség útját az emberi autonómia, a szabadság kiküzdésének: a törvények felismerésének és alkalmazásának folyamatában fogják fel. E szabadságfolyamatban szereplő történelemfilozófiai törvények jellegéről két alapvető magyarázattípus él egymás mellett. Az egyik szerint – s ebben *Platón*, *Arisztotelész* és az evangéliumi szabadságanropológia

közös – az emberi ész rátalál a világban meglevő törvényekre. A másik szerint a világ törvénye az, hogy az emberi ész alkosson (tudományos alapon) törvényeket.

Az első típusú ténymagyarázat szerint a történelemben helyezett ember fölfedezi autonómiaújtjának történelmen kívüli, afelett álló törvényeit, keresztényen változatban az üdvtörténetet. A második típusú törvénymagyarázat a történelemben leli föl a törvényeket. Ezek vagy (természeti) keretszabályok, amelyekhez tudatosan alkalmazkodni kell, vagy az emberi viselkedés társadalmilag determinált, közösségi jellegű szabályai. Az egyik típusú történelmi törvény felismerése felszabadítja az autonómiát, a másik típusú történelmi törvény kreálja.

Ez utóbbi: Faust története, az önelvű törvényfelismerő és -alkotó, aki eszközként a tudomány logikáján nyugvó univerzális észvelke kidolgozását alkalmazta, s egy olyan civilizatorikus stratégiát dolgozott ki, amelynek hite: a világot be lehet értelmesen rendezni, feltéve, ha cselekedeteinknek az egyetemesen felfogott racionalizmus az alapja.

A posztmodern kor egyik nagy, talán meghatározó kihívása az, hogy összegezi, mit is tudunk az ész bűneiről, amelyeket az utóbbi kétszáz évben elkövetett az emberiség és a természet ellen, mialatt a vezérlő metafizikai értéknek a történelmi haladást ismerte el. E kihívásnak nem az a legfontosabb része, hogy az így felfogott racionalitást csak részértéknek hajlandó elismerni, hanem az, hogy felszabadította e probléma megoldására rendelkezésre álló ajánlatok disputáját, szabad szellemi versenyt.

Lehet azt mondani (mondják is buzgón), hogy az értelem csak akkor lesz méltó uralkodó rangjára, ha valamilyen módon ismét vallási metafizika által szavatolt értékek irányítása alá hajtja makacs fejét, s így ítél a történelemtől is.

Szerény véleményem szerint ebben a kérdésben a legtalálóbb választ *Eduard Hallett Carr*<sup>11</sup> professzor fogalmazta meg. Könyvét bátran ajánlhatom történelemtudományi kalauznak mindenki számára, akit a történelmi tudás posztmodern inhetésű bölcselési problémái foglalkoztatnak. Az idézett gondolatmenetet a 70–71. oldalon találhatjuk meg. Isten – mondta – vagy az emberben feltételezett metafizikai lényeg, például *Hegel* világszellem, a történettudományban néha olyan szerepet tölt be, mint a kártyában a dzsókér: mindent visz, minden érvet felüllicitál. „A történelem azonban olyan kártyajáték, ahol a dzsókér hiányzik a pakliból.”

Megtörtént az ész visszaéléseire hivatkozva a barbárság ismételt hatalmi igénybejelentése is. Él és terjed a posztmodern válasz, amelynek elvont metafizikai pluralizmusa mögött a megismerésről való önkorlátozó lemondás áll. De jelen van a gondolkodásban a hagyományos válasz is. Ez az, amely a teljes relativizmussal szemben állítja: a *modern – reflektáló és univerzális jellegű – történelmi tudat ma is teljesítőképes, kritikáját ezért posztmodern oldalról eltűzőzák.*

A történelmi paradigmaváltással szembeesülő – mindennapi cselekvésre ítél – pedagógus ösztönösen keresi a tertium daturt: a kétely és bizonyosság egyensúlyát.

Magyarországon is tevékenykednek gondolkodók, ideológusok, akik ezt az egyensúlyt megtalálni vélték. Közülük kettőt ideznék. *Heller Ágnes*<sup>12</sup> a *korlátozott* (vagy behatárolt) *relativizmus*-ról szólva olyan tudóst képzel el olvasóival, „aki a társadalomtudomány műfaján belül marad, és nem a teljes relativizmus, hanem a perspektivizmus híve, és aki azt hiszi, hogy a legtöbb relativista érvelés helytálló, akkor egy olyan pozícióhoz jutunk, amelyet korlátozott (vagy behatárolt) relativizmusnak nevezhetünk”. Ez a szemléleti pozíció nem utasítja vissza a társadalomtudomány eszméit (normáit), beleértve azt is, hogy objektívításra kell törekedni. De elfogadja,

<sup>11</sup> Carr, *Eduard Hallett*: Mi a történelem? Századvég Kiadó, Budapest, 1993. 150 o.

<sup>12</sup> Heller Ágnes: A társadalomtudományok hermeneutikája. Magyar Tudomány, 1994. 2. sz. 143–162. o.: 158.

hogy „lehetséges egynél több igaz elmélet valamely társadalmi jelenségről, és hogy néha több elmélet is igaz, éspedig egyenlő mértékben”. Számára tehát nagyon sok minden elfogadható, de mégsem minden.

Az elfogadhatóság határait Tallár Ferenc<sup>13</sup>, aki álláspontját a „korlátozott szkepszis” fogalmából bontja ki, erkölcsi kritériumokhoz köti. „Ahelyett, hogy azt mondanánk, minden nyelv éppannyira érvényes, mint bármely másik lehetséges nyelv, inkább azt a kérdést kellene föltennünk, hogy a nyitottság milyen mértékét tanúsítja, s mennyire tud eleget tenni a fordítás és a megértés humanista követelményeinek.” Amikor az általános és kényszermentes megértés jegyében közelítünk egy másik nyelvhez – értékrendszerhez, ideológiához, programhoz –, kettős feltételezésből indulunk ki – így Tallár. Feltételezzük, hogy a másik oldal képviselője egy másik racionalitás nevében hiszi az igazat, tiszteli a jót, s ebben a szellemben tesz saját logikája szerint helyes kijelentéseket, és mindezt a szándékot és színvonalat rólunk is feltételezi. De ahhoz, hogy ily körülmények között is megértjük egymást, netán konszenzusra jussunk, eleve feltételeznünk kell, hogy vannak a megértés igényének, szabályismeretének, logikájának általános (univerzális) – a kulturális nyelv(ek) korlátait áttörő – vonásai. E gondolatmenet megértéséhez az is hozzátartozik, hogy a szerző a megértésre való képtelenséggel, saját álláspontja iránti elfogultsággal, más vélemények iránti zártsággal, gondolati merevséggel a sztálinistát, a nacionalistát, általában pedig a fundamentalistát vádolja.

## A korlátozott kételkedés és a történelemtanítás

A történelemtanár számára annál is vonzóbb lehet a korlátozott kételkedés/relativizmus formulája, mert neki közvetlenül a tanítással van dolga. Arra pedig a tudományosság kritériumain kívül más tényezők is hatnak.

A második világháború előtti években Medgyessy Ferenc, a szobrász, lovas figurát készített a debreceni méntelep bejárata elé. A modellt megzemlélték a lovastisztek is. – Ez nem ló! – tömörítette ítéletbe anatómiai kifogásait a rangidős tábornok. – Nem, ez szobor – felelte röviden a mester. Neki is igaza volt, akárcsak Theodore Géricault-nak, aki híres lóversenyképén<sup>14</sup> olyan lábtartással adta vissza a vágatást, amire a ló nem képes. Más a tudomány és más az esztétika igaztudása.

Megvan az eltérés a történettudomány és a történelemtanítás között. A tudományosan igazolt tudás *iskolai célú transzformációja* úgy megy végbe, hogy az átalakítást végző szakértők, majd a képzési folyamat más pontján a *pedagógusok* valamilyen *funkcionális egyensúlyt alakítanak ki* a (szak)tudomány és az ideológia – igen, az ideológia – között. Az iskolában ugyanis nemcsak az igazolt emberi tudás és tapasztalat átadását végezzük, még csak nem is csupán a tudomány cselekvési módját tanítjuk meg, hanem értékeket, normákat, cselekvési stratégiákat, magatartási mintákat is átadunk.

A tanítási-tanulási folyamat e lényegi mozzanatait kettéválaszthatjuk úgy is, hogy azt mondjuk: a (szak)tudomány felelős a tanításban mindazért, ami a múltból kumulatív hagyaték, az ideológia – az igénybe vett eszköztudományokkal (a pedagógiai rész tudományok, a pszichológia és mások) együtt – pedig mindazért, ami ebből a múltból nem kumulatív, mint például mindaz, ami az emberi természettel, annak érzelmi-akarati formálásával kapcsolatos.

Nem szabad tehát minden ideológiára rossz szemmel nézni. Az ideológia mint olyan nem csupán hamis tudat, hanem annak legitímáló és közösséget megerősítő funkciója is van. Továbbá – mivel meggyőző, viselkedésmódozó, mozgósító szerepét másként nem tudná betölteni – tartalmazza a tudományos megállapítások egy részét is. Így az ideológia hasznosan tud közvetíteni a teoretikus és a hétköznapi gondolkodás szintjei között. Végeredményben az ideológia paradigma-

<sup>13</sup> Tallár Ferenc: Korlátozott szkepszis. A kommunikatív racionalitás elméletéhez. T-Twins-Lukács Archivum. Budapest, 1994. 240 o.

<sup>14</sup> A kép címe: Az epsomi derbi (1821).



váltás idején (mint ebben az évtizedben Magyarországon is) kiváló tudati olajréteget alkot az érdekütközések, társadalmi sűrűlődések csökkentésére. (Ebből a szempontból mindegy, hogy az ideológia az adott valóság erősítésére szolgál-e, vagy meghaladását segíti elő, tehát hogy van-e s mennyi benne az utópikus vonás.)

A pedagógia maga is *normatív, azaz ideologikus tudomány*. Amit nevelésfilozófiának nevezünk, s azon belül, amit nevelési célrendszerként határozunk meg: a nevelés természet-, társadalm- és emberképe, az ideologikus. Ugyanez az összefüggés vonatkozik az egyes tárgyak célképzeteire is. A célokból levezetett feladatok egy része is nyíltan ideologikus, más feladatok megfogalmazásában ideológiai szempontok is közrejátszanak. Végül, de nem utolsósorban a műveltséganyag összeállítása és a rá vonatkozó pedagógiai dokumentumok – tanterv, tankönyv, tanári kézikönyv – tartalma is erősen ideológiától függ.

Természetes, hogy az – akart-akaratlan – ideologikusság vonatkozik a pedagógusra magára, de bizonyos mértékben az iskola szűkebb-tágabb környezetére: szülőkre, közvéleményre és a médiumokra is.

Ezeknek a már-már közhelyeknek alátámasztása most talán nem szükséges. A kételkedő gondoljon arra, mennyire különböző, mindamellett nagyszámú igényt fogalmaztak meg a történelemtanítás iránt csupán egyetlen feladat: a nemzeti tudat kialakítása és megerősítése terén.

## **Az ismeretanyag összeállítása – feltételek és lehetőségek**

Még messzebb kerül a történelemtanár a posztmodern elméleti megfontolások tudásfilozófiai mérlegelésétől, ha a tanítás olyan – számára adott – feltételeit mérlegeli, mint a diákok személyiségfejlődése: benne az életkori sajátosságok; a tanulók adott szociokulturális jegyei; a tanítás tárgyi vonatkozásai: egyebek között az időkeret, a tananyag terjedelme, a főszerelés.

Az eddigiek összefoglalásaként néhány következtetést kockáztatnék meg. Mindenekelőtt azt, hogy a magyar történettudomány szintje és a képzési viszonyok együttesen biztosítják a történelemtanár számára azokat a minimális feltételeket, melyekkel önszorgalmából, saját erőfeszítései révén jó kompromisszumot tud teremteni a tudományosság és az átmeneti időszaknak megfelelő ideologikus nevelési igények között. Hangsúlyozom, egyéni erőfeszítésből, nem pedig a kedvező intézményes feltételek jóvoltából.

Az a történelemtanár, aki feltérképezte tanítványaival, nyaralásuk során mely országokban jártak, milyen történelmi emlékeket ismertek meg, és tanári irányítás mellett a megismert országokról kiselőadásokra készítette föl őket olyan szempont alapján: azok az országok mit adtak hozzá az emberiség közös kultúrájához, minden bizonnyal elébement a posztmodern társadalom multikulturális kihívásának. Hasonló érdeme van annak a történelemtanárnak is, aki a diákok családtörténetének feldolgoztatásával érzékeltette osztálya előtt, hány földrajzi hely, nyelv, vallás, lokális kultúra adta ki annak a kis közösségnek szellemi arculatát, amelyhez tartoznak.

A posztmodern világ jelenségei nincsenek még olyan hatással a magyar iskolai életre, hogy megértésükre és a velük kapcsolatos teendők rendszerezett számbavételére eddig sor került volna. Ez jó, mert a felkészülésre idő kell. Ez rossz, mert – most a paradigmaváltásban levő történelemoktatásra szűkítve a kérdést – a szükséges korszerűsítés intézményes háttérfeltételei teljesen hiányoznak, legalábbis a tömegoktatás területén.

## *Szemlélet és tananyag*

Dolgozatom befejező részében néhány szempontot szeretnék felvázolni a diákokban kialakítható történelmi kultúráról, elsősorban a történelemtanítás szemléletét, másodsorban tananyagát illetően.

Én az ideologikus történelemtanításban hiszek. Szükségesnek tartom, hogy a diákok ezeken az órákon is megkapják a maguk kulturális védőinjekcióját a szétesett világ képzete és érzete ellen. A köznapi tudat szintjén – különösen a kamaszkorban, amikor meghatározó benyomások érik az élet nagy kérdéseiről a fogékony személyiséget – puszító hatása lehet egy olyan világképnek, amely azt sugallja: a mindenség kaotikus, minden viszonylagos, a mércék nem működnek. A magasabb dolgok megvetése, ha kedvezőtlen körülmények folytán vezető értékké válik egy osztályban, megszüntetheti a történelemtanítás értelmét.

Ezért is, de ezen túlmenően tudatos értékválasztás alapján is olyan történelemtanításnak vagyok híve, amely a polgári Magyarország erősítését szolgálja, figyelembe véve e kijelentés minden gazdasági, társadalmi és kulturális összefüggését. Olyan történelemtanításnak, amely levonja a következtetéseket a következő tényből: az egységesülő Európa politikai, gazdasági és kulturális keretei közé beilleszkedni egyben a posztmodernitás viszonyaiba való beilleszkedést is jelenti.

De ez nem elég. Ennek a történelemtanításnak tudnia és érzékeltetnie kell, hogy a magyar változat az európain belül, az európai változat a világ kínálatában, a liberális társadalmi berendezkedés – különösen annak utolsó szakasza – nem a csúcson, nem beérkezés, egyetlen mércével mérve sem. Ugyanakkor azonban ez a szűkebb-tágabb kulturális világ a miénk, ennek hagyományaiban nőttünk fel, tehát minden megértés, nyitottság és elismerés mellett, amellyel a liberális szellem az Európán kívüli megoldásokat, eszméket, hagyományokat, teljesítményeket fogadja, ez a megújult történelemtanítás nem fogja megérdemelni a nevét, ha mindeközben nem képviseli meggyőzően az európai, a közép-európai, a magyar hagyományokat és értékrendet.

Az eredményes, közkedvelt tankönyvek már kitaposták az utat, amelyen a tanítás ideológiai jegyei és a szükséges tudományos hitelesség összeegyeztethető. Ilyen esetben az ideologikusság nem publicisztikus függék gyanánt csatlakozik a tananyag lényegi részéhez, hanem a közvetített anyag által, összhatásban érvényesül.

Ez az összhang a tanításban könnyebben megvalósul, mint a szorosan vett tudományban, hiszen a tanítással szemben támasztott hitelességi követelmények szerényebbek. A tudományban – Heller Ágnes<sup>15</sup> elemzését követve – az „igaz tudás” (a hiteles ismeret) a mérce. Hogy mit tekintenek annak, az viszonylagos és történetileg változó. Mértéke a „megközelítő igazság”. A hiteles tudás vizsgálatába a változó elemet már önmagában bevezeti, hogy a történeti ismeret kumulatív: a kutatások nyomán gyarapodik.

A kutatási eredmények akkor állják ki a tudományos valószínűség (a probabilitás) próbáját, ha (1) egy másik kutató – tanulmányozva az elérhető forrásokat – vizsgálódásaiban igen hasonló eredményekre jutna; (2) ezenfelül az is bizonyítható, hogy a kutató nem engedett ideológiai befolyásnak, amikor elfogadhatónak tűnő (plauzibilis) állításait kidolgozta; s végül (3) saját elméletén belül legalább olyan meggyőző válaszokat tud találni a teóriájának ellentmondó tények, összefüggések magyarázatára, mint amelyeneket tudományos ellenlábai fejtenek ki.

A kutató így is csak oda juthat el, hogy elmélete egy lesz a tárgyra vonatkozó tudományosnak elismert elméletek közül, és mindig vitának, kiegészítésnek lesz kitéve. A tudományos elfogadottság plurális természetű.

Több okból is. Egyrészt a jól megalapozott elméletekben is marad bizonyítatlan, kétségbe nem vont, ezért az igaz tudás próbáinak ki sem tett részlem. Ez származhat a témára vonatkozó tudás objektív korlátaiból, amely föltevésekre kényszeríti a szakembert, de következhet abból is,

<sup>15</sup> Heller Ágnes: I. m. 145–149. o.

hogy a tudásban benne van a tudós is, aki hisz benne – tulajdon elfogultságaival együtt. Minden szakember szemében csak akkor lehet igaz a tudás, ha jóváhagyja saját rációja (amelyben mindig bujkál egy kis irracionalitás is). Másrészt a tények és összefüggések értéke elméletfüggő. Elég fontosaknak vagy elég magától értetődőnek kell tűnniük, hogy a szellemi építőmesterek építőanyagként felhasználják őket az elmélet épületében.

Igazak ezek az összefüggések a be- és elfogadók körére nézve is. Nekik is vannak előítéleteik, rejtett evidenciáik. Ők is a számukra hiteles paradigmá, tudományos modell logikájával mérlegelnek. Mindennapos a történettudományi diskurzusokban, hogy amit az egyik fél érvelése szempontjából sarkítételnek tart, az a másik elmélet nézőpontjából nem hordoz fontosabb gondolatokat.

Így azután az elfogadottságban mindig marad egy hányad, amely közmegegyezésen alapul, s amely csorbíthatja az elmélet elismertségét, ha valamiért felborul a közmegegyezés. Nagyon találónak érzem, amit *Heller Ágnes*<sup>16</sup> fogalmazott meg a megközelítő igazságról: hogy az mindig „az azonosság és a nem azonosság azonossága”, egyszerűbben szólva: ellentmondásos egysége.

Ezekhez a régtől ismert (noha talán rendszeresen végig nem gondolt) racionalitási problémákhoz sem a posztmodern világ, sem a posztmodern elmélet nem adott hozzá minőségileg újat. Ezért tartom számunkra, pedagógusok számára kielégítőnek a „korlátozott kétely” tantételét, s ezen az alapon vélem úgy, hogy a vázolt megszorításokkal vett igaz tudás: *az oktatás szempontjából hiteles tudományosság* – a pedagógia számára felhasználható készlet, s a tankönyvben, valamint a tanítás eleven interakcióiban *jól összefér a tárgy számára előírt* – a tanár által is vállalt *ideologikussággal*.

Az előzőekben azt idéztem föl, hogy a tanításra alkalmassá tett ismeretanyag összeállításában mennyi minden egyébre kell még figyelemmel lenni a szaktudomány szempontjain kívül, s hogy ezeknek a tényezőknek együttese alakítja ki az adott iskolatípus képzésének végén eredményül nyerhető tanulói történeti kultúráját.

Nem szabad tehát a tudományosság oldaláról maximalista követelményeket támasztani az oktatási célú transzformációval szemben.

A megoldás az, ha egyértelművé tesszük magunk előtt a kutatási és tanítási-tanulási logika, valamint a hozzájuk fűződő *igazságkritériumok* (hitelességi feltételek) lényegi különbségeit. A diák a hétköznapi gondolkodás heteleiben mozog, miközben párhuzamosan ismerkedik a természet- és társadalomtudomány logikájával, nyelvével, kritériumaival. Az újabb s újabb ismereteket személyiségépítésének szemszögéből ítéli meg. Ha úgy találja, hogy a téma vagy maga a tantárgy nem jár személyiségzadagodással a számára, hidegen fogadja. Ha érintkezési pontokat talál, a téma érdekelné fogja, s egy idő után tartós, mély vonalom fűzi a tantárgyhoz. Ebből a szempontból a történelemtanítás előnyös helyzetben van: lehetőségeiben elég színes és drámai ahhoz, hogy a tantárgy kínálatát a tanuló mint „saját” (személyiséggyarapító) tudás forrását élje át.

De ahogy érdeklődésüket jórészt a tudományos logikán kívüli motívumok, mozzanatok táplálják, tanítványaink szemében a hitelesség bélyegét nem elsősorban – s még kevésbé kizárólag – a tudományosság kritériumainak gondos betartása szolgáltatja. A meggyőzően érvelő tanár (a személyiség hitele), tankönyv (a tárgyi tekintélyesség hitele) – elégséges feltétel ahhoz, hogy a tanuló elhiggye: a dolgok úgy történtek, nem másként. Ami hihetőnek (plauzibilisnek) hangzik a diákfülnek, azt egyben valószínűnek is fogja ítélni, sőt – igen gyakran – egyenesen szilárd bizonyosságnak fogja fel.

Az igaz (hiteles) tudás kritériumainak összemosódása a tanuló gondolkodásában átszíneződik egy másik egyszerűsítéssel is. A diák az akceptált ismeretet,

<sup>16</sup> *Heller Ágnes*: I. m. 148. o.

amelyet személyére nézve áttételesen relevánsnak ismer el, „saját” tudássá lényegíti át, éppen ezért hajlamos azonnal erkölcsi igazságnak is tekinteni. Mert – jegyzi meg Heller Ágnes<sup>17</sup> – az igazság létezésünket mint egészet érinti, ha tehát elfogadjuk, az igazság szubjektívvé (is) vált.

A diák gondolkodásában egyszerre hat a kétféle egyszerűsítés. A világról való igaz (hiteles) tudás tekintetében elég neki, ha az hihetőnek, valószínűnek hangzik, miközben a hitelességnek ezt az alacsonyabb fokát azonnal átfordítja magának mint szubjektív igazságot, s ahogy áttekintése a múltrol gyarapszik, ezek az ismeretek egyben meggyőződésként beépülnek világmésképebe.

*A világról való hiteles ismeret kialakításának pedagógiai útja párhuzamos, de nem azonos az erkölcsi igazság felismeretésének pedagógiai útjával. A szétválasztás lényeges nevelési következtetések kiindulópontja.*

A történelemtanárnak a hiteles ismeretek – iskolatípusok szerint eltérő – szintjéig el kell vezetnie tanítványait, az erkölcsi igazság földértéséhez viszont csak – hogy úgy mondjam – a kezük ügyébe kell helyezni a szellemi eszközöket, de magát a felismerést a diákok személyiségére, belső feldolgozóképeségére indokolt rábízni. Éppen abban áll a történelemtanítás szépsége, hogy a pedagógus ráérez: befolyása lehetőség és felelősség. Demokratikus nevelési folyamatban, ha az erkölcs és világnézet dolgairól van szó, a felnőtt nem viselkedhet úgy, mint ha teremtője volna a diák személyiségének, tehát e személyiség kifejlődésének menetében annak ura is lehet. Ez a metaforikus „teremtő” és „úr” szerep ésszerű határok között a tudás átadásában áll fenn. Ez magyarázza, hogy a pedagógus számon kérheti az ismeretet és a hiteles tudás bizonyításának képességét, minősítheti, osztályozhatja a diák ez irányú teljesítményét, de ugyanezt tilos megtennie a diák kifejtett véleményével, hangoztatott meggyőződésével kapcsolatban.

A hiteles tudáshoz elvezető út jelentőségben növekvő része az, amit régiesen az *értelem formális képzésének* nevezhetünk. Ezen a ponton nyer a történelemtanításra nézve értelmet az a gondolat, hogy fokozatosan rá kell vezetni a tanulót arra a cselekvési módra, ahogy a szóban forgó dologban a tudomány is eljár.

A tudomány modellál, a diákat is rá kell vezetni – gondolati vagy nyílt cselekedetessel: fölvetéseket alkotva-alkottatva, különböző bizonyítási sorokat begyakoroltatva, rávezetve a viszonylagosság lehetőségére, a feltételek vizsgálatának fontosságára („ha... akkor”). Ismerje meg, hogyan alkotnak a szakemberek modelleket; kicsiben maga is alkothat ilyeneket. Vigye magával az iskolából a megítélés képességét, ha élete során modellekkel, struktúrákkal – narratívákkal – találja magát szembe történelemről, társadalomról.

Ez az intellektuális képzés – iskolai körülmények között – sokszor csak utánoztatás, gondolkodástechnikai gyakorlat, nem magának a tudományos fölfedeztetés logikájának újratemetése az osztályteremben. Ez utóbbi – körülhatárolt részproblémáktól eltekintve – illúzió. A pedagógiai cselekedtetés – preparátum. Időhiány és a tanulók részéről a megfelelő szakmai ismeret hiánya miatt (sokszor még a gondolati kultúra fejletlensége következtében is) a pedagógiai rávezetés szükségszerűen eltér a tudományos rávezetés valódi menetétől. Kimaradnak belőle – egyebek között – a kísérletezés, elméletalkotás közben elkövetett tévedések. A pedagógiai folyamat levágja ezeket az intellektuális kitérőket, időleges zsákutcákat.

Meg kellene tehát hagynunk a tanítást annak, ami: a tudományosság és ideológia – szerencsés esetben – jó arányú vegyítésének.

<sup>17</sup> Heller Ágnes: I. m. 148–149. o.

## Elvek és alternatívák

Úgy gondolom, hogy a – korábban már érintett – paradigmaváltás menetében határozottabban lehetne és kellene vállalni a szemléleti fordulat következményeit. *A pluralista történelemtanítások kiválóan alkalmasak rá, hogy megkíséreljenek hozzájárulni egy új – szintetizáló jellegű – értelmiségi nyelv kialakításához.* Ez segíthetne meghaladni a ma megszokott értelmiségi diskurzusok (urbánus-népies, kozmopolita-nacionalista) egyoldalúságait.

Láthatjuk, hogy lehet többféle értelemben is hagyományos történelemtanítást írni, köztük olyat, amelyben már helyet kapnak nem hagyományos elméletterületek, anyagrészek. Amire most lenne szükség, az olyan tanterv, tankönyv, tanítás, amely a maga rendszerszerűségében bizonyul előbb *ellendiskurzusnak*, majd – ha a megítélés már türelmesebb – *alternatív diskurzusnak*.

Ennek egy lehetséges módját abban látom (az elképzelés vázlatosságának megfelelően nem téve különbséget tanterv, tankönyv, tanári álláspont és tanítási praxis között), hogy a történelemtanítás következetesen *externista*, a történelmet globális társadalmi folyamatként közvetíti. *Externista*, mert a magyar történelmet a régió és Európa történetébe ágyazva, a szélesebb összefüggésekből levezetve mutatja be. *Globalista*, mert Európát – történeti és kulturális értelemben használva e fogalmat – a világfolyamatokba állítva, abból kiindulva értelmezi.

Egy ilyen megközelítés korlátozott jelentésben *eurocentrizmust* is jelent. Tájékoztatót a mai európai civilizáció és kultúra összetevőiről: az antik, a zsidó-keresztény, a törzsi-barbár, a felvilágosodás kori hagyatékok komponenseiről. Tájékoztatót a kulturális Európa alakváltozatairól, kiterjedésének történeti módosulásairól, belső övezethatáiról. Tájékoztatót a világcivilizáción belül elfoglalt mindenkori helyzetéről: fölemelkedéséről és hanyatlásáról.

Ugyanez az elv korlátozott értelemben *regionalizmus* is: azon Közép-Európa helyzetének, jellegzetességeinek, átmeneti minőségének bemutatása Róma és Bizánc (illetve örökösük) között, melyhez Magyarország is tartozik.

Megmarad egy meghatározott jelentésárványlatban a *hungarocentrizmus* is: a nemzeti történelmet bővebben kell tárgyalni, mint az egyetemes történelem rokon jelenségeit.

a) *Ragaszkodjunk a modernitás (liberális alapszínezetű) nagy narratívájához*, annak a „korlátozott szkepszis” által átértelmezett változatában. Ez az elbeszélés – részleteiben még el nem döntött módon – egy vagy több alapszempont következetes végigvitelével képzelhető el. Az lehet a munkakultúra – mint *Glatz Ferenc* és munkatársai ajánlják.<sup>18</sup> Lehetnek – helyette vagy mellette – a nagy kulturális-filozófiai alapszempontok és azok történeti alakváltozatai.<sup>19</sup> Ilyen alapszempont lehet a hit kérdése, maga a modernizáció, a nemzetállam-nemzeti kötelék, a szociális tagozódás történeti változásai, a civilizációs intézmények.

b) *Meg kellene kísérelni annak nagy ívű bizonyítását, hogy az ezredforduló történelemtanítására már nem kötelezően érvényesek a XIX. század gazdasági alapelveken nyugvó társadalom- és területszervezési doktrínái (az osztálytagozódású nemzetállamiság).*

<sup>18</sup> Vezérfonal a magyar és az egyetemes történelem tanításához. Szerk. *Glatz Ferenc*. História-MTA Történettudományi Intézete. Budapest, 1993. 131 o. (História Könyvtár)

<sup>19</sup> Vö. *Fehér Ferenc-Heller Ágnes*: Kelet-Európa „dicsőséges forradalmái”. T-Twins Kiadó. Budapest, 1992. 202. o.: 191-196.

Hozzám legközelebb egy olyan történeti kulturáltság áll tanítási végtermékként, amelyben a nemzeti történelem mércéje az egyetemes történelem, azt viszont egymásra ható kultúrák fejlődésmenetében látja a fiatal.

A kultúra itt összetett fogalom, nagyon közel áll az életmódhoz, életformához. Hogy ismét *Glatz Ferenc*<sup>20</sup> megfogalmazásához folyamodom, az emberek közösségének mindhárom: társadalomszervező (homo politicus), termelő (homo oeconomicus) és magát eszméken át (is) tökéletesítő (homo culturicus) arcát is be kell a lehetőségek szerint mutatni.

c) Szemléleti síkon lennének olyan vonások, amelyek elhalványulnának az iskolai történelemtanítás hagyományos modelljéhez képest, míg mások előtérbe kerülnének.

Le kellene mondani a szempontok és fő folyamatok teljes körének bemutatásáról, Föl kellene adni a politikatörténeti (kronologikus) megközelítés dominanciáját. El kellene kerülni (mert elkerülhető) két szélsőséget: a vulgáris magyarságközpontú, valamint a vulgáris Európa-központú tárgyalásmódot. (Elesebb megfogalmazásban: a nemzeti szenvedéstörténetet, illetve az euro-atlanti szemléletű evoluzionizmus üdvtörténetét.)

Nagyobb nyomatékot kapna viszont a kultúra szellemi oldala, az intézménytörténet, a diakóron szemlélet és a fejlődéselv olyan értelmezése, amely a történeti kihívás-válasz alakította gyakorlat menetében, teleologikus cél-okok kizárásával (ilyeneknek mint illúzióknak vagy utópiáknak bemutatásával), de a távlatokhoz, alternatívítási lehetőségekhez ragaszkodva tárgyalna sikereket, áttöréseket, kudarcokat, hanyatlást, mellékutakat, zsákutcákat.

Jelentősen átalakulnának a tematikus arányok. Több szó esnék az emberiség és a kontinens őstörténetéről, a számos – egymástól többé-kevésbé független – ősi civilizációs központ kialakulásáról (elsősorban Európára vonatkoztatva), a civilizációs peremvidékekről: a barbárság-civilizáció kölcsönös és igen ellentmondásosan megtermékenyítő hatásáról. Nagyobb hangsúlyt adnék az európai civilizáció barbár (törzsi) komponensének. Többet foglalkoznék a civilizáció fölényének eszmei, szervezési-intézményi, gazdasági okainak bemutatásával.

Bizonyosan több helyet kapna (tanítási időben, pedagógiai figyelemben) az egyetemes történelem a nemzetivel szemben, az Európán kívüli történelem a kontinentálissal szemben, a szomszédos népek históriája a centrumországokéhoz és a magyar történeleméhez képest.

A különböző társadalmakban a kultúrateremtő, -generáló és szervező réteg(ek)et helyezném a tárgyalás fókuszába. Korunkhoz közeledve a polgárságot, a vállalkozókat és az értelmiséget.

Szeretném ezzel kapcsolatban megemlíteni, noha ezzel saját elképzeléseim érvénye ellen érvelek, hogy sejtésem szerint a magyar kultúra épp úgy veszíteni fog történelem-központúságából, mint ahogy már veszített jogásziaságából és irodalmisságából is. Ez kifejezésre jut már a fiatalok értékfelfogásában s persze a történelemhez (és tanításához) fűződő igényeikben is. Így erről az oldalról is megerősítést nyerhet az az oktatáspolitikai nézet, amely egyszer talán elfogadja, hogy a történelem tantárgy csupán kötelezően választható lesz, és utat nyit olyan tantárgy-pedagógiai átalakulás előtt, amelyben a linearitás szigorát fellazítja a szinkron struktúrák tanulmányoztatása, sőt – esetleg – maga a tantárgy is egy komplex embertudományi stúdiumba integrálódik.

Ennek az esszének két motívuma volt: a bizonytalanság és az önérzet.

<sup>20</sup> *Glatz Ferenc* (szerk.): I. m. 16. o.

Hiszen nem is rossz eredmény az, amit az európai kultúra, az (egy ideig) általa generált modernizáció és a liberális világkorszak összehozott, beleértve fejlődésének mai, posztmodern szakaszát is. Ennek hozzánk is bebocsátást kérő vonásaira a nyitott szemléletű történelemtanításnak is érdemes figyelemmel lennie. De nem szabad megilletődve, értékén felül becsülni a radikális posztmodern teoretikusok nyelvfilozófiai erőszakosságát.

Ők sok mindent megéreztek előre; tudnak is sok mindent, amiről nekünk fogalmunk sincs. De mi vagyunk azok, akik valamikor beléptünk egy olajkályhaszagú, pallópadlózatú, falusi magyar tanterembe történelmet tanítani ... negyven ... harminc ... húsz évvel ezelőtt. Tanulásnak – önbizalomnak – óvatosság diktálta szerénységnek, reménynek és lemondásnak – ez bizonyosan nem kevés.

## KÖNYVAJÁNLAT

Hamarosan megjelenik a Magyar Pedagógiai Társaság és a PRO Educatione gentis Hungariae Alapítvány közreműködésével az OKKER Oktatási Iroda kiadványaként:

### **A nevelésügy távlati fejlesztéséről** **A VI. Nevelésügyi Kongresszus**

című összefoglaló gyűjtemény

A régen várt kiadvány kísérletet tesz arra, hogy bemutassa a legfontosabb előadásokon, referátumokon, hozzászólásokon keresztül az egész magyar oktatásügyet megmozgató tanácskozást. Méltán számítunk a résztvevők, a kutatók, a könyvtárak, az iskolák érdeklődésére, várjuk a pedagógusok és a főiskolai hallgatók megrendelését.

A mintegy 300 oldalas összefoglaló ára 600 Ft. A kiadvány megrendelhető az OKKER Oktatási Irodánál (1067 Budapest, Csengery u. 68. Tel: 132-4587, 132-4588), a mellékelt levelezőlapon.