

**Forrás:** <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/10/elisabeth-erdmann-a-tankonyvek-szerepe-az-„idegen”-megerteseben-egy-komparativ-analizishez-01-03-10/>

**Elisabeth Erdmann**

**A tankönyvek szerepe az „idegen” megértésében.**

**Egy komparatív analízishez**

**(Fordította: Szabó Márta)**

Mielőtt megvizsgálhatjuk, mennyiben járulnak hozzá a történelemtankönyvek az „idegen” megértéséhez, azt is szükséges tisztázni, hogyan lehet az „idegent” meghatározni vagy leírni, és milyen lehetőségek vannak megértésére, vagy legalábbis megértéséhez vezető út kiépítésére. Ezt követően fel kell vetnünk, hogy e kérdések milyen mértékben relevánsak történelemdidaktikai perspektívából szemlélve. Legfőképp ahhoz, hogy az egyes országok pragmatikusan különböző történelemtankönyveivel kapcsolatban feltegyük a kérdést, mennyiben tartalmaznak olyan elemeket, amelyek elősegíthetik az „idegen” megértését. E dolgozat keretei között természetesen nincs lehetőség átfogó komparatív elemzésre, csupán ennek prolegoménáira.<sup>1</sup>

### **Megérteni az „idegent”**

*Bernhard Waldenfels* filozófus szerint egyrészt az az idegen, aki/ami a saját területünkön kívül „előfordul”, továbbá az, aki/ami valaki másé, végül, aki/ami idegen jellegű, ami idegenszerűnek számít. A hely, a birtoklás és a módozat tehát az a három szempont, amelyek az „idegent” a sajáttal szemben megkülönböztetik.<sup>2</sup> Ugyanakkor azt is felmutatja, hogyan lehet az „idegent” megtapasztalni: az ugyanis magával ragadó, de félelmetes is lehet, ami azon a nyomasztó tapasztalaton alapul, hogy a saját és a meghitt is idegenné válhat. Waldenfels továbbá arra is utal, hogy az „idegenről” mint sajátos jelenségről csak nemrég – mintegy a XVIII. század vége óta – gondolkodnak. Természetesen a „saját csoport” mindig is elhatárolta magát az idegen csoportoktól. Ez pedig újra és újra megkülönböztető és gyakran egyben diszkriminatív szemléletmódot jelentett az idegenekkel és az „idegennel” szemben. Az etnológia bizonyossága szerint ez már az első emberekre is érvényes

volt, és ezzel antropológiai ténynek számít.<sup>3</sup> Már az első ókori civilizációkból is maradtak ránk írásos dokumentumok, amelyek ezt a jelenséget igazolják.<sup>4</sup>

Azonban az „idegen” kutatása mint az „idegen” és a „saját” megkülönböztetésének és viszonyának problematizálása, valamint hamarosan a „saját” megkérdőjelezése és többé meg nem szüntethető kérdésessége az „idegen” szempontjából már a nyugati világ történelmének újdonsága, amely csak a XVIII. század vége felé érvényesül.<sup>5</sup>

Fennáll az a gyakran hangoztatott félelem, hogy az „idegen” megértésekor „mi központú” vagy eurocentrikus szétválasztás történne. Waldenfels ezt a veszélyt az „interkulturalitás” megnevezéssel igyekszik megelőzni. Ezzel az interperszonális kommunikáció interkulturális kommunikációvá szélesedik. *„Ezzel megtörjük azt a szemléletmódot, amely egy olyan dolgot állít a középpontba, amely köré egy másik dolog szerveződik, és egy olyan köztes szféra, egy köztes birodalom, egy köztes világ kap teret, amelyben az egyik viszonyul a másikhoz, és mindkettő csak annyiban az, amennyiben a másikhoz viszonyul.”*<sup>6</sup>

Ulrich Oevermann szociálpszichológus megkülönbözteti a gyakorlati és a tudományos-módszertani megértést.<sup>7</sup> A gyakorlati megértés mindig is szükséges volt, amikor például egy kereskedő a régi időkben más népekkel kívánt kereskedni. Mindennapi életünk szerves összetevője. *„Életünk gyakorlatához tartozik, annak alkotó eleme, hogy a másik embert ugyanúgy megértsünk, ahogy magunkat is megértettük – hogy kommunikálni tudjunk vele.”*<sup>8</sup> A tudományos-módszertani megértés is a gyakorlati megértésben gyökerezik, de meg kell különböztetnünk attól. Oevermann szerint a metodikai megértés gyökerei a romantika korában keresendők, illetve azokban az utazásokban, amikor az ember maga az idegen iránt kezdett érdeklődni – a kereskedő, a misszionárius vagy a politikus céltudatossága nélkül. Nem véletlenül intézményesültek ebben a korszakban a szellemtudományok tapasztalati tudományként a megértés módszereivel. A módszertani megértés esetén fontos, hogy tudatosan távolságot tartsunk a gyakorlati megértéstől és az előzetes ismereteinktől, hogy így lehetőleg hiánytalan és ezáltal módszertanilag érvényes módon a kifejezésformák értelmét rekonstruálhassuk. A módszertani megértés során az ember bizonyos mértékig idegenséget szimulál egy olyan tárggyal szemben, amelyet gyakorlatilag nagyon is ismerhet.<sup>9</sup>

Ezáltal azonban a saját és az idegen kultúra közös sajátosságai és különbségei is láthatóvá válnak. Egyúttal az idegen bennünk magunkban válik láthatóvá, ahogy már Waldenfels is hangsúlyozta. Oevermann így fogalmaz: *„Ezáltal lehetővé tesszük, hogy az idegen a maga egyediségében és sajátosságában érvényesüljön, de az, ami közös, megteremti az alapot ahhoz, hogy a különbözőséget ne engedjük egyszerű elválasztottságként diszkrimináló értékelések tárgyává degenerálni. Az idegen így meghatározó közvetítővé válik egy, a későbbiekben majd szokások szempontjából is sokkövetkezményű műfajfogalom kibővüléséhez vagy egy világtársadalom-fogalomhoz”*.<sup>10</sup>

### **Az „idegen” történelemdidaktikai perspektívában**

Közismert, és a történelemdidaktikai szakirodalomban is gyakorta kifejtett gondolat, hogy a fiatalok múltról alkotott elképzeléseit jelentős mértékben meghatározzák a jelenkorral kapcsolatos tapasztalataik. A múlt általában a jelentől valamennyire különbözőnek tűnik számukra, figyelembe veszik, hogy száz éve például még nem volt computer, ugyanakkor a fiatalok a múltat nagyjából mégis inkább olyannak képzelik, mint a jelent. Az antropológiai állandókat – hibásan – kiterjesztik és általánosítják. A technikai változások nyilvánvalóan viszonylag még beláthatóbbak a fiatalok számára, mint az értékekről alkotott elképzelések és a mentalitás változásai. Egyébként pedig úgy tűnik, hogy nincs jelentősége számukra, hogy az éppen tárgyalt múlt milyen messzire nyúlik vissza az időben.<sup>11</sup> Csak azoknak az eseményeknek van másféle jelentősége számukra, amelyekre még maguk is emlékeznek, és amelyek bizonyos mértékben érintik őket. E felismerés nyomán nemcsak a távoli és idegen népek történelmének megértése hiányos, hanem saját történelmüké is.

Ebben a helyzetben különösen érdemes arra utalnunk, ahogyan Waldenfels és Oevermann határozzák meg a fogalmat, és megfontolnunk, hogy ez mennyiben lehet a történelemdidaktika segítségére. Waldenfels szerint az idegen az, ami a saját területünkön kívül fordul elő, és ezen kívül, ami idegenszerű vagy idegenszerűnek számít. Ezzel összehasonlítható módon a saját távoli múltunk, az idegen kultúrák és az idegen népek is az „idegen” alapvető területeinek számítanak. A fentiek szerint ezzel nehézségei vannak a fiataloknak. Amikor Waldenfels a továbbiakban rámutat arra, hogy az „idegen” izgalmas, ugyanakkor félelmetes is lehet, akkor újabb lehetőséget ad számunkra, hogy megközelítését a történelemre is vonatkoztassuk. A

történelemtanítás kezdetén rendszerint a történelem iránti lelkesedés figyelhető meg, amely a fejlődéstől függően csökken. Más életkorokban is megfigyelhető a távoli és idegenszerű kultúrák történelme iránti elragadtatás. De a történelemmel való foglalkozás elutasítást és félelmet is kiválthat, ha üldözésekre, szörnyűségekre, háborúkra gondolunk. Az a nyomasztó érzés, hogy a „saját” és meghitt is idegenné válik, hogy az „idegen” saját magunknak is része, akkor válik egyértelművé, ha világossá tesszük a magunk számára, hogy hogyan viselkedtünk volna egy bizonyos történelmi helyzetben.

A múltnak kizárólag csak saját megfigyelőpontunkból való észlelése egy egocentrikus nézőpontra felel meg. Az a feladatunk, hogy ezt feltörjük. Oevermann gyakorlati és módszertani megértés közti különbségtétele a történelmi tanulás szempontjából járható útnak tűnik, de fel kell tennünk a kérdést, hogy a gyakorlati megértésen túl a módszertani megértés is hozzáférhető-e minden korosztály számára?

*Rolf Schörken* történelemdidaktikus már 1980-ban rámutatott, hogy a szűkülő világ tekintetében szükséges lenne az „idegen” megértését a történelemoktatás során begyakorolni. Ehhez három módszertani szintet javasol: 1. A perspektívák felismerésének gyakorlatai; 2. Az „idegen” megtapasztalásának perspektívájából történő tartalmi feltárás (azaz: „Milyen történelmileg jelentős tapasztalatokat szereztek más csoportok és társadalmak velünk kapcsolatban?”); 3. Az idegen tapasztalat konfrontációja a saját történelemképünkkel. Szembesülés azzal, hogy saját kultúránkról milyen képet alkottak mások (saját kultúránk képével – idegen szemszögből). Egyúttal hangsúlyozza, hogy a különböző elképzelések nem állhatnak egymástól függetlenül egymás mellett.<sup>12</sup> Ez a javaslat ugyanakkor nem került következetes kidolgozásra, az oktatási modellek, vagy a kipróbálás szintjéig pedig egyáltalán nem jutott el.

*Jochen Huhn* Történelemdidaktika című művében<sup>13</sup> abból indul ki, hogy mind a tanulók, mind a történészek egyrészt saját tapasztalati világukból indulnak ki, másrészt azokból az elképzelésekből és információkból, amelyekkel a történelemről rendelkeznek, amelyet vonatkoztatási keretnek nevez. A tanulóknak fel kell ismerniük a vonatkoztatási keret tényezőinek befolyását a perspektívára, észlelniük kell ebben az összefüggésben az érzelmek bekapcsolódását, és gyakorolniuk kell a reflexív gondolkodást, így lehet a történelmi idő és megélés megértését, azaz a gondolkodás

és az érzés közötti összefüggést begyakorolni. Ezt a tanulási folyamatot már az alsó tagozaton elő kell segíteni, de az iskolai tanulmányok befejeztével még nem fog véget érni<sup>14</sup>. Ugyanakkor Huhn nem tér ki explicit módon az „idegen” vagy az „idegenek” kérdésére – az alsó tagozattól az érettségiig lefolytatott projektje keretében sem.

Ugyanez mondható el *Klaus Bergmann*ról, aki legutóbb a „Multiperspektivitás” című művében röviden szólt ugyan az „idegen” megértése és a perspektívaátvétel, valamint az „idegen” megértése és az önértékelés témáiról, de nem szól az „idegenről”.<sup>15</sup>

*Bettina Alavi* a Történelemtanítás a multietnikus társadalomban címmel olyan szakdidaktikai tanulmányt tett az asztalra, amelyben a történelemoktatás modifikációját vizsgálja a migráción alapuló változások alapján.<sup>16</sup> Ebben egy olyan cselekvési tervet dolgoz ki, amely az interkulturális párbeszédet tárgyalja, és a vizsgálatba a történelemoktatás címzettjeinek különböző tapasztalatait is bevonja. Ugyanakkor az „idegen” különböző aspektusait nem egyenlő mértékben veszi figyelembe és bontja ki.

Létezik továbbá egy tanulmánygyűjtemény is, amelynek címe „Az idegen iránti érdeklődés felkeltése”<sup>17</sup> és a müncheni történészkonferencia (1996) azonos címet viselő szekcióján alapul. Ebben Waldenfels nyomán megnevezzük az idegen különböző megjelenési formáit, de itt nem kerülhetett sor következetes és rendszeres kifejtésükre. Másrészt azonban megjelenik benne egy széleskörű forrásválaszték is.

Összegezve megállapíthatjuk, hogy az „idegen” tematikáját a történelemdidaktika figyelembe veszi, de mindenképpen előrelépést jelentene Waldenfels és Oevermann elméleti alapvetésének empirikus továbbvitele.

### **Egy nemzetközi tankönyv-összehasonlítás feltételei**

Ahhoz, hogy történelemkönyveket össze tudjunk hasonlítani, fontos, hogy ne csak a tartalmakra térjünk ki, hanem azt a kérdést is fel kell tennünk, hogy a tankönyveknek milyen előírásoknak kell megfelelniük, hogyan alakították ki az esetleges tankönyvjóváhagyási eljárást, ki a szerzőjük, hogyan terjesztik, és végül, hogyan használják a történelemtanításban. Ezen kívül figyelembe kell vennünk a tanulók életkorának szempontjából történő összehasonlíthatóságot.

**Elisabeth Erdmann: A tankönyvek szerepe az „idegen” megértésében. Egy komparatív analízishez  
(Fordította: Szabó Márta)**

A következőkben néhány – pillanatnyilag használatban lévő – német, francia és angol tankönyv vizsgálatára kerül sor. Mivel mindhárom országban tanítanak az 5-8. évfolyamon történelmet, az 1-4. osztályban azonban nem, célszerűnek tűnik, hogy e korcsoport tankönyveit vonjuk be vizsgálatunkba. Azt kell megvizsgálnunk, mennyiben találunk ezekben lehetőséget arra, hogy a tanulók gyakorolják a multiperspektivikus szemléletmódot, hogy egy-egy folyamatot ne csak egy perspektívából ismerjenek meg, hanem az „idegen” látásmódját és tapasztalatait is észleljék és foglalkozzanak vele.

A három országban eltérő módon érvényesül a tantervek kötelező volta, a tankönyv-jóváhagyási eljárás, ezért az alábbiakban ezeket mutatjuk be röviden.

*Németországban* a kultúra és oktatás tartományi ügy. A tanterveket a kultuszminiszter hagyja jóvá, bár kötelező voltuk mértéke tartományról tartományra eltér. Eltérő mértékű az a mozgástér is, amelyet a tantervek a tanár számára lehetővé tesznek. Összességében megállapítható, hogy az 5-8. évfolyamon megkísérlik az előírt témákat kronologikus sorrendben tárgyalni, bár Észak-Rajna–Vesztfália tartományban a 8. évfolyamon például egyáltalán nincs történelemoktatás, vagy a történelemtanítás kezdő évfolyama az 5. és a 7. között ingadozik.

A tankönyvek tekintetében az összes tartományban viszonylag szigorú tankönyv-jóváhagyási eljárásrend van érvényben, aminek az a következménye, hogy a tankönyvek egyre inkább a megfelelő előírásokhoz igazodnak annak érdekében, hogy nehézségek nélkül megkapják a jóváhagyást. Ez esetenként azt eredményezi, hogy a fejezetek és alfejezetek címei megegyeznek a tantervi címekkel.

*Franciaországban* Németországgal ellentétben nincs állami tankönyv-jóváhagyási eljárás, de a tankönyvek hagyományosan a Harmadik Köztársaság óta a tantervekhez igazodnak, és ezeket a minisztérium hagyja jóvá és adja ki. Így például a jelenleg érvényes tankönyvek címlapján a címen (Történelem – Földrajz) kívül szerepel a megfelelő tanterv hatályba lépésének éve. A tantervnek az adott évfolyamra vonatkozó része gyakran a tankönyv első oldalain olvasható is.<sup>18</sup> Meg kell jegyeznünk, hogy itt nincs szó tantárgyi integrációról. Ennek a jelenségnek az áll háttérben, hogy az 5-8. évfolyam tanárai történelem-földrajz szakot végeztek az egyetemen, ezért ezek a tankönyvek egy földrajz és egy történelem részből állnak. Hogy milyen mértékben valósul meg valamiféle tantárgyi integráció a tanítás során,

az az illető tanártól függ. Az összevont tankönyv tulajdonképpen egyszerű szervezési könnyítés.

Angliában az 1980-as években nem csak a közvéleményben keletkezett az a benyomás, hogy a gyermekközpontú megközelítésnek eleget téve a tantervek követelményei az iskolákban csökkennének. Ez más értékek mellett a nemzeti örökség („national heritage”) tananyagát is érintette. Amikor az első nemzeti tanterv (National Curriculum Statutory Orders) megjelent, viharszerű csalódottság söpört végig az országon. Az 1988-as „National Reform Act” zöld jelzést adott a „National Curriculum History Working Group” (HWG) kidolgozásának. A National Curriculumot 1991-ben történelemből is bevezették, és 1994/95-ben valamint 1999/2000-ben újra megváltoztatták.<sup>19</sup> Gyakran a római történelem, különösen az egyes provinciákra vonatkozó része, a középkor, az angol társadalomtörténet – többnyire az ipari forradalom példáján, végül a XIX-XX. század, ahol a súlypont az első világháború és a nemzetiszocializmus kora került a középpontba. Nincs állami tankönyv-jóváhagyási eljárás, hanem a kiadók versenyeznek egymással.

A jelenlegi tankönyvek szerzőit illetően Németországban gyakran találunk történelemtanárokat a szerzői munkaközösségben, olyan tapasztalt tanárokat, akik vezetőtanárként is részt vesznek a tanárképzésben, valamint egyes esetekben a minisztérium által kinevezett tantervi bizottságnak is tagjai. Emellett azonban gyakran történészek és történelemdidaktikusok is szerepelnek a tankönyvszerzők között.

Hasonló összetételű a francia a tankönyvszerzők csoportja is. Bizonyos esetekben megtaláljuk a szerzői munkaközösség tagjai között az egyetemek tanárképző intézetének egy-egy professzorát, akiknek neve mellett címük és iskolájuk vagy főiskolájuk neve is szerepel.

Az angol tankönyveknél túlsúlyban vannak a tapasztalt szakkönyvszerzők. A német tankönyvek szerzői mellett ezek az adatok nincsenek feltüntetve, ezért róluk az interneten lehet információkat gyűjteni.

Egy-egy tankönyv elterjedtségéről nehéz hiteles megállapításokat tenni. Ha rendelkezünk is adatokkal arról, hogy mely könyvet melyik kultuszminisztérium hagyta jóvá, ebből azonban a tankönyvek elterjedtségére vonatkozóan nem lehet következtetéseket levonni, mivel több tankönyvsorozat is az iskolák rendelkezésére áll. A kiadók általában nem adnak tájékoztatást a példányszámról. Ez igaz

Franciaországra és Angliára is, mivel ott nincs jóváhagyási korlátozás, hanem a könyveknek a tankönyvpiacon kell megvetniük a lábukat.

Még nehezebb a tankönyvek tanórai alkalmazásának kérdése. Abból indulhatunk ki, hogy a tanártól függ, hogyan használja fel a tankönyvet. Azt feltételezhetjük, hogy minél alacsonyabb a tanár képzettsége, annál inkább használja a tankönyvet a tanórán. Másrészt a tanároknak vannak bizonyos fenntartásai a tankönyvekkel szemben. Végül pedig az angoloknál rámutatnak arra, hogy minél jobb a tankönyv és a tanári útmutató, annál kevésbé törekednek a tanárok a szakmai elmélyülésre.<sup>20</sup> Hátrányosnak tartják, hogy Angliában a tankönyveket gyakran csak az osztályteremben, a tanórán használják a diákok, nincs lehetőségük arra, hogy hazavigyék magukkal a házi feladat elkészítéséhez.<sup>21</sup>

### **Az idegen megértésének fejlesztéséhez szükséges feltételek**

Milyen feltételek megléte szükséges a történelemtanításban ahhoz, hogy egyáltalán lehetővé tegyük az „idegen” megértését? Egyrészt fontos, hogy ne csak a saját történelmünkről, hanem más népek történelméről is átfogó módon – és ne csak felületesen tanuljunk. Ha csak saját történelmünkre szorítkoznánk a történelemtanulás során, a tanulók számára nehézséget jelentene az „idegennek” akár csupán az észlelése is. Ezért fontos más népek kultúráját és történetét a maguk másságában – nem csupán melleleg – átfogóan tárgyalni. Ezt természetesen gyakran akadályozzák a tankönyvek terjedelmi korlátai, hiszen a tankönyvek kialakítása során nemcsak a szakmai követelmények, hanem a tantervi előírások által előírt óraszámok is szerepet játszanak. Ha ezek a számok nem is kötelezőek, akkor is rendkívül nehéz a tankönyvszerző számára egy témának nagyobb, az alapvető tényeket és adatokat meghaladó, a régi korok és más kultúrák embereinek mentalitásába megfelelő mértékű bepillantást nyújtó, az elmélyítéshez és differenciált betekintéshez minimálisan szükséges terjedelmet biztosítani, mint amit a kiadó előírt. Ugyanakkor bármely kultúra – akár a sajátunk, akár az idegen – közvetítésekor egyértelművé kell tenni az „akkor” és a „ma” közötti különbséget. Az összehasonlítás nem korlátozódhat csupán a technika akkori és mai állapotának összehasonlítására, hanem a mentalitásra és az értéképzetekre is ki kell terjednie. Ezen változások tematizálásának feladatát nem szabad egyedül a tanárookra hárítani, a



tankönyvekben ehhez támogatást kell kapniuk – legalább utalások és ötletek formájában.

Erre a legalkalmasabbnak azok az események tűnnek, amelyek során különböző kultúrák kerülnek kapcsolatba egymással. A találkozások egészen különböző típusairól beszélhetünk: lehetnek ezek találkozások, összeütközések, a kapcsolatok és a kommunikáció. Éppen ezen keresztül lehet az „idegenre” vonatkozó eltérő tapasztalatokat összehasonlítani. Emellett szól az is, hogy az ilyen találkozások rendszerint jól dokumentáltak. Mindig fontos, hogy a történelmi eseményeket kapcsoljuk a jelenhez, hiszen ezen keresztül értik meg a tanulók, hogy valami közülük van ahhoz, amiről tanulnak. Különösen azoknál a diákoknál fontos saját tapasztalataik bevonása, akik különböző kultúrákból származnak.<sup>22</sup> Ezért arra is ügyelnünk kell, hogy a tankönyvben vannak-e olyan kérdések, feladatok, amelyek ezt elősegítik és lehetővé teszik.

## **A tankönyvek**

A következőkben csak egy rövid kitekintés következik – jelenleg használatban lévő és széles körben használatos angol, francia és német tankönyvek bevonásával. A vizsgálatba bevont német tankönyvek esetében bajor tartományi kiadású tankönyvekről van szó. Természetesen nem tudunk reprezentatív kutatási eredményekről beszámolni, csupán tendenciákat áll módunkban bemutatni azzal kapcsolatban, hogy hogyan kezelik az idegen Waldenfels és Oevermann által megnevezett aspektusait – összehasonlítható témákkal, de különböző módon. A fent bemutatott eltérő feltételek miatt arra sincs lehetőség, hogy több adott témát mindhárom ország tankönyveiben megvizsgáljunk. A következő két téma azonban – bár eltérő mélységben és intenzitással – mindhárom ország tankönyveiben szerepel.

A népvándorlás kora végül a Nyugat-római Birodalom bukásához vezetett. Hogyan zajlott le a rómaiak és a birodalomba betörő népek találkozása? Milyen különböző látásmódokat jelenítenek meg? Ha a forrásokat a rómaiak írták is, akkor is lehetővé teszik a behatolók differenciált nézőpontokból történő megítélését.

Az „Emlékezni és ítéletet alkotni” című tankönyv<sup>23</sup> különböző forrásai differenciált nézőpontokat biztosítanak. Egyrészt bemutatják Prosper Tiro dél-galliai szerző (Kr. u. V. sz.) panaszait, aki részletesen taglalja, milyen pusztulást idézett elő

a háború az országban: *„Sem az ország, sem a városok nem maradnak fenn. Minden összeomlik. Kard, pestis, éhség, fogság, forróság és hideg ezrével veti az embereket a halál elé áldozatul. Háborúk tombolnak mindenütt. Örület lesz úrrá mindenkin, számolatlan fegyverrel támadnak egymásra a királyok. Áldatlan békétlenség dühöng a megzavarodott világban. A béke elhagyta a világot, mindenhol a legborzalmasabb dolgokat pillanthatod meg.”*<sup>24</sup> Emellett találunk egy részletet Szünésziosz kürenéi filozófus Konstantinápolyban, a császári udvarban, Kr. u. 400-ban tartott beszédéből. Szembeszáll korának bevett gyakorlatával, hogy a gótokat a birodalom védelmében alkalmazták, és azt követeli, hogy a hivatalokból is szorítsák ki őket. A rövidített és átdolgozott részletből kimaradt, hogy még a gótok szenátusból való eltávolítását is követeli: *„A germánok: farkasok az őrzőkutyák között?”*

400-ban Szünésziosz görög filozófus a konstantinápolyi császári udvarban a következő beszédet tartotta: *„A pásztor nem engedheti az őreket és a farkasokat összekeveredni. Ugyanígy a törvényhozó sem adhat fegyvert azoknak, akik nem rómaiként születtek és nőttek fel. Mert mielőtt a gótoknak megengedjük, hogy fegyvert viseljenek, a saját férfiainktól meg kell követelnünk, hogy küzdjenek az országért, és el kell mennünk odáig, hogy a tanultakat kihozzuk dolgozószobájukból, a kézműveseket a műhelyükből és a kereskedőket a boltjukból. A gótokat először tehát minden hivatalból ki kell szorítani. A gótok kibújnak szőrmeruházatukból, magukra dobnak egy római leplet, római hivatalnokokkal tanácskoznak a soros ügyekről. De alig jönnek ki az ülésről, már újra szőrmeruhájukban találjuk őket.”*<sup>25</sup> Továbbá egy fogoly germán előkelő domborműves ábrázolása mellett megtaláljuk Stilicho ábrázolását a monzai elefántcsont düptichonon. Az ábrák a germánok Római Birodalom iránti különböző beállítottságát hivatottak szemléltetni. Találunk egy magyarázatot Stilicho magas katonai és társadalmi rangjáról és meggyilkolásáról. Továbbá egy másik Orosius-részletben leírást kapunk arról, hogy Aghaulf nyugati gót király, Alarik utóda eredetileg a Római Birodalom helyén egy nyugati gót államot kívánt létrehozni, de aztán a Római Birodalom helyreállításával próbálkozott.<sup>26</sup>

A francia könyvekben<sup>27</sup> a tanterveknek megfelelően a Nyugat-római Birodalom bukását mutatják be. Azt a magyarázatot olvashatjuk, hogy a görögök és a rómaiak azokat nevezték barbároknak, akik nem az ő nyelvüket beszélték. Így kell értelmeznünk a szerzői szöveget<sup>28</sup>, amelyben következetesen a „le barbares” kifejezés jelöli az elbeszélés szereplőit. A képen I. Theodosius 490-ben a

konstantinápolyi hippodromban felállított obeliszkjének egyik talapzati domborművén a császár és a császári család látható, alattuk a barbárok alázatos tartásban ajándékot hoznak. A kép azt kívánja szemléltetni, hogy a barbárok a birodalomban letelepedhetnek, amennyiben elismerik a császári hatalmat, ezt tartalmazza a képaláírás. Szünésziosz egy másik részlete azt a panaszt mutatja be, hogy ugyanazok a szőke barbárok, akik rabszolgaként szolgálják a rómaiakat, a közéletben parancsolnak nekik. A panasz tárgya a Theodosius által nekik juttatott földadományok és politikai jogok ellenére tanúsított hálátlanságuk és arroganciájuk. A Nyugat-római Birodalom bukásáról azt tartalmazza a szöveg, hogy a germánok a hunok Római Birodalomba történő betörése következtében nyomultak be. Szent Jeromos egyik levele (Kr. u. 406 k.) „A barbár támadások” címmel a gall városokra gyakorolt hatásait mutatja be.<sup>29</sup> Szent Jeromos egy további levélrészlete azt tükrözi, hogy milyen hatással volt Róma nyugati gótok általi bevétele a szerzőre.<sup>30</sup> Ebben a bukásban a keresztény egyház marad fenn egyedüli intézményként, amely Róma örökségét és a kereszténységet átörökíti a barbárokra, magyarázza a szerzői szöveg; az illusztrációt ehhez egy X. századi elefántcsont-faragásos könyvtábla szolgáltatja, amelyen Klodvig megkeresztelése látható. Arról azonban nem kapunk információt, hogy mely korszakból származik a műalkotás, és hogy a kép csupán részlet. Más könyvekben is ugyanezek, illetve hasonló források szerepelnek, amelyek csak a pusztítást tárgyalják. Ebben az összefüggésben engedtessek meg, hogy egy 1990-es tankönyvre utaljunk. Itt ugyanebben a kontextusban szerepel egy forrásrészlet (Sidonius Apollinarisa), amelyben a szerző nemtetszését fejezi ki az idegen burgundokkal kapcsolatban, valamint ezzel szembeállítva egy részlet Salvianus Marseille-i püspöktől, aki viszont arról számol be, hogy honfitársai minden nyelvi, vallási és szokásbeli különbség ellenére inkább a barbárokhoz menekültek, mintsem kitartsanak az igazságtalan római közigazgatás alatt.<sup>31</sup>

A „School History Project” tankönyvsorozatában – amely a „National Curriculum” megjelenésével kiterjesztette tevékenységét, hogy a történelemtanárokat tananyagokkal támogassa – a Római Birodalom témáját sok szempontból részletesen tárgyalják, azonban a népvándorlás és a birodalom bukása nem szerepel benne. A birodalom belső és külső problémái a IV. században – a megnevezés szintjén – felbukkannak benne, de a szerzői szövegben beszámolnak arról, hogy a nyugati gótok elfoglalták Rómát, és utalnak arra, hogy a britek egy

segélykérésükre a betörő barbár törzsek ellen azt a választ kapták, hogy védjék meg magukat.<sup>32</sup>

A keresztes hadjáratok szintén kiváló alkalmat jelentenek az idegen népek találkozásának bemutatására. Főleg keresztény és iszlám szemszögből rendelkezünk forrásokkal. Az „Emlékezni és ítéletet alkotni” című tankönyvben<sup>33</sup> a keresztes hadjáratokat a lovagkor keretein belül tárgyalják. Egyrészt a lovagok, a szegények hadjáratát, valamint Jeruzsálem bevételét, másrészt a gyermekek hadjáratát tárgyalja keresztény szemszögből. Ugyanennyi teret szentelnek a keresztes hadjáratok következményeinek, hiszen a szerzői szövegben részletesen tárgyalják a kulturális kölcsönhatásokat. Forrásként egy részletet találunk Chartres-i Fulchertől, amelyben bemutatja, hogyan váltak a nyugatiak a szentföldi tartózkodás és a bennszülött nőkkel való házasság révén keletivé: *„Mi, akik nyugatiak voltunk, keletieké lettünk, emez, aki római vagy frank volt, itt galileai vagy palesztinai lett. Amaz, aki azelőtt Reimsben vagy Chartresban lakott, türoszi vagy antiochiai polgárnak tekinti magát. Már elfelejtettük szülőhelyünket, többen közülünk már nem is emlékeznek rá. Közülünk már sokaknak vannak házai és szolgálói ebben az országban; egy másik feleségül vett egy szír vagy örmény, sőt akár arab asszonyt, aki elnyerte a keresztség szentségét. Különböző nyelveket beszélnek, és mégis sokaknak sikerült elérni, hogy megértsék egymást.”*<sup>34</sup> A második forrásrészlet – Usama ibn Munquidtól származik, akit azonban nem neveznek meg – „Keleti és nyugati gyógyító művészet” cím alatt az arab orvoslásnak a nyugatival szembeni fölényét szemlélteti. *„Sok területen az arabok akkoriban felülmúlták az európaiakat. Egy arab orvos így számol be egy frank kollégával kapcsolatban szerzett tapasztalatairól: – Elém vezettek egy lovagot, akinek keléses volt a lába. Feltettem rá egy puhító tapaszt, mire a kelés felnyílt, és javulásnak indult. Ekkor jött egy frank orvos, és azt mondta: – Ez nem tud semmit arról, hogyan kell ezt kezelni. A lovaghoz fordult, és megkérdezte: – Mit akarsz inkább: egy lábbal élni, vagy két lábbal halott lenni? Ez így válaszolt: – Inkább egy lábbal élni. Erre az orvos így szólt: – Megérkezett a lovag és a reszelő. Én ott álltam végig. A frank orvos rátette a lábat egy fatönkre, és így szólt a többiekhez: – Lökjétek meg a lábat jó erősen, hogy leváljon! Így is történt. A lovag azonnal meghalt. Ekkor megkérdeztem: – Szükségetek van még rám? Jelezték, hogy nem, így távoztam.”*<sup>35</sup>

A francia tankönyvben kevés hely van a keresztes hadjáratok számára. Jeruzsálem bevételét arab szemszögből szemléltetik egy forrás segítségével. Azonban kínálkozott volna lehetőség a kontrasztív bemutatásra, ha egy keresztény forrást is szerepeltettek volna. Mivel ebben a könyvben csupán két oldal állt rendelkezésre a keresztes hadjáratok bemutatására, érthető, hogy a kulturális találkozást nem tárgyalja.<sup>36</sup>

Az angol könyvekben részletesebben tárgyalják a keresztes hadjáratokat, mint a franciákban. A két vizsgált könyv között azonban találunk néhány különbséget. A Heinemann History Scheme-ben<sup>37</sup> a súlypont főleg Jeruzsálem bevételére és Szaladin teljesítményére helyeződik. Már a cím is – „Keresztes hadjáratok vagy invázió?” – a keresztényeknek és muszlimoknak az eseményekkel kapcsolatos különböző nézőpontjára utal. Számos forrás (Sources) segítségével – amelyek között szöveges forrásrészletek, szakirodalmi részletek és képek is szerepelnek – tesznek kísérletet arra, hogy sok szempontot szóba hozzanak. Ezekből kell a tanulóknak a keresztes hadjáratokat meghirdető pápa és a résztvevők indítékait kigyűjteniük. A továbbiakban azt a kérdést tárgyalják, hogy a muszlimok hogyan értékelték a keresztesek betörését, és hogy miért reagáltak rá viszonylag későn. Továbbá egy sor forrásrészlet is rendelkezésre áll, amelyek a keresztények és muszlimok szentföldi együttélését mutatják be. A szerzői szöveg a „Együttélés” cím alatt vezeti be, majd Chartres-i Fulcher már idézett szövegét közli újra, rövidített formában, sőt, a keresztény évszám mellett a muszlim időszámítás szerinti időpont is szerepel. Ezután következik Usamah Ibn Munquid leírása arról a kísérletéről, hogy Jeruzsálemben végezze el az imáját. Ezt egy rövid részlet követi Ibn Jubayrtól, aki 1184-ben/579-ben a Szentföldre látogatott, majd három képi forrás. Ezt követően két oldalt Szaladinnak és Oroszlánszívű Richárdnak szentelnek, miután négy oldalon azt a kérdést fejtik ki, hogy ki húzott hasznot a keresztes hadjáratokból. Emellett részletesen szólnak az arabok Nyugatra gyakorolt hatásáról, és fordítva is: szerzői szövegben és források nyomán is bemutatásra kerül a keresztes hadjáratok hatása az iszlám társadalomra, amely visszahúzódott és intoleránssá vált.<sup>38</sup> Mivel a saját múlt a fiatalok számára idegennek tűnik, fel kell mutatni számukra a múlt és a jelen közötti különbségeket.

Ebben az összefüggésben a „School History Project” megfelelő kötetére kell felhívunk a figyelmet.<sup>39</sup> A kötet témája „Britannia 1750-1900”, a súlypontot pedig az

ipari forradalom jelenti. Ezt tárgyalja egy 13 oldal terjedelmű fejezet. Ebben két család történetét mutatják be a kötet címében szereplő időintervallumban. A tanulóknak a családok sorsát kell megvizsgálniuk, és meg kell állapítaniuk, hogy mi minden változott – a gyermekszámtól kezdve a mobilitáson keresztül a családok foglalkozásáig. Végül el kell jutniuk annak értékeléséig, hogy melyik élet volt jobb. Mindenesetre, és ezt a történelmi tanulás szempontjából kritikusán kell megjegyeznünk, nem válik valóban egyértelművé, hogy valódi családtörténetekről vagy inkább a lehetőség keretei között életszerű példákról van szó. A mellékelt fényképek közelebbi hivatkozások nélkül nem vonhatók be a bizonyításba. Ezt követően azt a kérdést fejtik ki, hogy a vidéki élet jobbá vált-e. A továbbiakban egy falu életében bekövetkezett változásokat írnak le, amely 1750 után a brit vasipar központjává vált. Emellett a lakásviszonyok változását is bemutatják. A Brightonban bekövetkezett változásokat különböző forrásokkal szemléltetik. Továbbá egy 1983-as Margaret Thatcher-beszédhez kapcsolódóan intenzív gondolkodás következik a viktoriánus értékekről, miközben ehhez is egy csokornyai forrás (Sources) áll rendelkezésre<sup>40</sup>. Ugyanakkor e témák tárgyalását a jelenre kellene vonatkoztatni. De erre nincs utalás, így ennek az összefüggésnek a feltárása a tanárra marad.

Ehhez hasonló fejezet, főleg a rendelkezésre álló oldalakra való tekintettel, nem található sem a német, sem a francia tankönyvekben, aminek oka a tantervi előírásokban keresendő. Az angol tankönyvek, amelyeknek a piaci versenyben kell a helyüket megállniuk, de a tantervi előírások (National Curriculum) következtében csak kevés témát kell tárgyalniuk, és a német és francia tankönyvek között nagy a különbség. Ez utóbbiaknak igazodniuk kell a tantervekhez.

## **Összegzés**

A jelenleg Németországban, Franciaországban és Angliában használatos tankönyvekben vannak olyan lehetőségek, amelyek elősegíthetik az idegen megértéséhez vezető folyamatokat. Mindenesetre sokkal jobban ki lehetne ezeket tágítani – főleg a migrációkra való tekintettel – a tantervi előírások megváltoztatása nélkül. Ugyanis vannak a történelem során a be- és kivándorlások, amelyek alkalmat adhatnak arra, hogy ne csak a kivándorlás okait tárgyaljuk, hanem azt is, hogyan találkoztak az újonnan érkezett emberek az idegen környezettel, valamint megismerjük a már régebben ott élőknek az újonnan érkezettekkel szemben

**Elisabeth Erdmann: A tankönyvek szerepe az „idegen” megértésében. Egy komparatív analízishez  
(Fordította: Szabó Márta)**

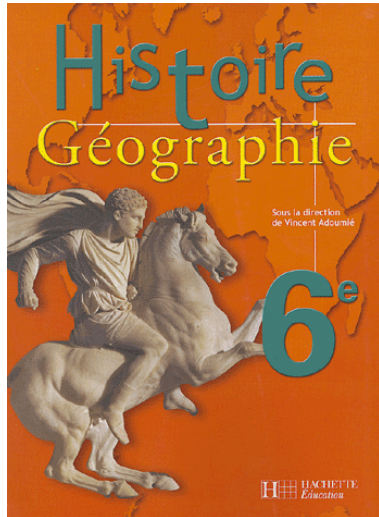
tanúsított magatartását is. Ugyanez vonatkozik a kisebbségekkel és a kívülállókval kapcsolatban szerzett tapasztalatokra is. Általában ezek bemutatásához is elegendő írásos és képi forrás áll rendelkezésre. Ezzel az „idegen” megértésének különböző aspektusait még erőteljesebben lehetne történelmi összefüggések keretei között fejleszteni. Az egyik német tankönyvben a zsidók történetét nemcsak a nemzetiszocializmussal és a holokauszttal összefüggésben, hanem a történelem menetében tárgyalják<sup>41</sup>. Rá kell mutatnunk, hogy a terjedelem bővítésének számos akadálya van. Gazdasági okok mellett például annak is szerepe van, hogy hogyan lehet teljesíteni a tantervi előírásokat.

Ha ennyire üdvözlendő, hogy a tanulók lehetőséget kapjanak arra, hogy forrásokkal dolgozzanak, akkor a történelemtanterveket figyelembe véve a képi és írásos forrásokra több gondot kellene fordítani. Ennek megfelelően a másodlagos irodalmat is meg kell említeni, és az elsődleges forrásoktól világosan meg kell különböztetni. Ezen kívül fontos lenne, hogy az írásos forrásrészletek ne legyenek túl rövidek, különben nincs lehetőség interpretációra. A történelmi kontextusba való beágyazottságuk sem mindig kielégítő. Különösen a képek esetében lenne szükség egy bizonyos „történelmi képtan” követelményeinek betartására. Különben a képek felhasználása csupán illusztratív vagy dekoratív funkcióra korlátozódik. Különösen fokozni kell a gondosságot azoknál a képeknél, amelyek erősíthetik az ellenségképre, azaz a negatívan értékelt idegenszerű jelenségekre vonatkozó sztereotípiaképzést.

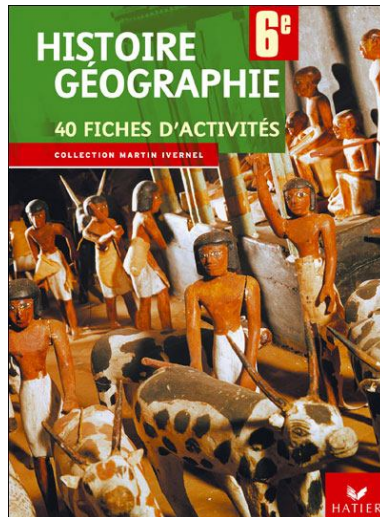
Végül feltétlenül szükséges a történelemkönyvek feladatait következetesen úgy megszerkeszteni, hogy lehetővé váljon a múlt jelenre való vonatkoztatása, ezzel a tanároknak is célzott segítséget biztosítva.

## MELLÉKLET

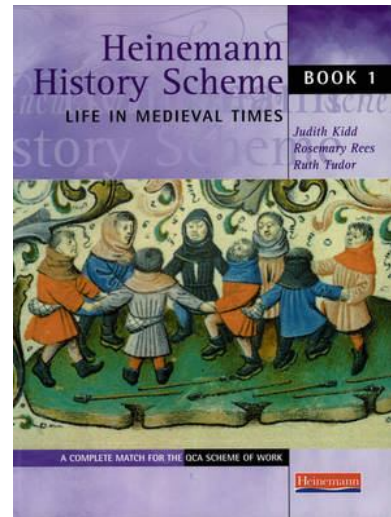
Néhány tankönyv az elemzettek közül:



1.



2.



3.

1. ADOUMIÉ, Vincent (Szerk.) (2004): Histoire. Géographie 6. Paris: Hachette.
2. IVERNEL, Martin (Szerk.) (2004): Histoire. Géographie. 6. Paris: Hatier.
3. KIDD, Judith – REES, Rosemary – TUDOR, Ruth (2000): Heinemann History Scheme. Life in Medieval Times. Book 1. Oxford: Heinemann Educational Publishers.

## JEGYZETEK

1. Valamely iratnak előszava, vagy pedig bevezetése, mely arra van hivatva, hogy az olvasót az irodalmi terméknek szellemébe bevezesse. (Pallas Nagylexikon)
2. WALDENFELS, Bernhard (1997): *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden*. Bd. 1. Suhrkamp, Frankfurt a. M. 20.
3. STRAUB, Jürgen – GARZ, Detlef – KRÜGER, Heinz-Hermann (2001): Begegnung mit dem Fremden. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*. 1, 4.
4. DIHLE, Albrecht (1994): *Die Griechen und die Fremden*. Beck, München; ERDMANN, Elisabeth (edit.) (1999): *Verständnis wecken für das Fremde*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
5. STRAUB – GARZ – KRÜGER (2001) 6.
6. WALDENFELS (1997) 85.
7. OEVERMANN, Ulrich (2001): Das Verstehen des Fremden als Scheideweg hermeneutischer Methoden in den Erfahrungswissenschaften. *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*. 1, 67-92.
8. OEVERMANN (2001) 70.
9. OEVERMANN (2001) 79.
10. Uo.



**Elisabeth Erdmann: A tankönyvek szerepe az „idegen” megértésében. Egy komparatív analízishez  
(Fordította: Szabó Márta)**

11. BORRIES, Bodo von (1992): *Kindlich-jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ostdeutschland*. Pfaffenweiler: Centaurus. 588., 171.; GÜNTHER-ARNDT, Hilke (2003): *Historisches Lernen und Wissenserwerb*. In: dies. (Szerk.): *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor. 27.
12. SCHÖRKEN, Rolf (1980): *Geschichtsunterricht in einer kleiner werdenden Welt*. In: SÜSSMUTH, Hans (edit.): *Geschichtsdidaktische Positionen*. Paderborn: Schöningh. 329.
13. HUHNS, Jochen (1994): *Geschichtsdidaktik. Eine Einführung*. Köln, Weimar, Berlin: Böhlau.
14. HUHNS (1994) 33., 56. ff.
15. BERGMANN, Klaus (2000): *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 48. ff., 60. ff.
16. ALAVI, Bettina (1998): *Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft*. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen. Frankfurt a. M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
17. ERDMANN, Elisabeth – ROTHE, Barbara (1999): *Verständnis wecken für das Fremde: Nürnberg im Spätmittelalter*. In: ERDMANN, Elisabeth (Szerk.): *Verständnis für das Fremde*, 66-81. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
18. CHAMPIGNY, Danielle – BERBIER, Michel – MARCADÉ, Jean-Francois (szerk.) (2000): *Histoire, Géographie*, Initiation Économique, 6. Paris. 5.
19. ROBERTS, Martin (1996): *Case Study Research*. In: WILLIAMS, Michael (Szerk.): *Understanding Geographical and Environmental Education*, 135-149., London: Cassel, 43.; MARSDEN, William E. (2001): *The School Textbook: Geography, History and Social Studies*. London, Portland, Or: Woburn Press, 215. ff.
20. MARSDEN (2001) 213.
21. MARSDEN (2001) 238.
22. ERDMANN – ROTHE (1999) 78.
23. BERNLOCHNER, Ludwig – SIEBER, Karlheinz – STEIDLE, Hans – STURM, Klaus – STURM, Veit (1995): *Erinnern und urteilen*, Bd. 6., *Geschichte für Bayern*, Stuttgart: Klett.
24. Prosper Tiro: *Feleségéhez*. In: BERNLOCHNER – SIEBER – STEIDLE – STURM, K. – STURM, V. (1995) 21.
25. Kürénéi Szünésziosz nyomán, *Beszéd a királyságról*. In: BERNLOCHNER – SIEBER – STEIDLE – STURM, K. – STURM, V. (1995) 21.
26. BERNLOCHNER – SIEBER – STEIDLE – STURM, K. – STURM, V. (1995) 145.
27. ADOUMIÉ, Vincent (Szerk.) (2004): *Histoire. Géographie 6*. Paris: Hachette. CHAMPIGNY, Danielle – BERBIER, Michel (Szerk.). (2001): *Histoire. Géographie, 5*. Paris: Nathan.; CHAMPIGNY, Danielle – BERBIER, Michel – MARCADÉ, Jean-Francois (szerk.) (2000); IVERNEL, Martin (Szerk.) (2004): *Histoire. Géographie. 6*. Paris: Hatier.
28. CHAMPIGNY – BERBIER – MARCADÉ (szerk.) (2000) 150.
29. Szent Jeromos levele. In: CHAMPIGNY – BERBIER – MARCADÉ (szerk.) (2000) 153.
30. Szent Jeromos nyomán. In: CHAMPIGNY – BERBIER – MARCADÉ (szerk.) (2000) 153.
31. DROUILLON, Marie-Thérèse – FLONNEAU, Monique (szerk.) (1990): *Histoire, géographie. Initiation Économique, 6*. Paris: Hatier. 143.
32. SHEPARD, Colin – CORBISHLEY, Mike – LARGE, Alan – TAMES, Richard (1991): *Discovering the Past: Contrasts and Connectoons*. London: John Murray, 60.
33. BERNLOCHNER, Ludwig – SIEBER, Karlheinz – STEIDLE, Hans – STURM, Klaus – STURM, Veit (1993): *Erinnern und urteilen*, Bd. 7, *Geschichte für Bayern*, Stuttgart–Düsseldorf: Klett
34. Chartres-i Fulcher nyomán: BERNLOCHNER – SIEBER – STEIDLE – STURM, K. – STURM, W. (1993) 55.
35. BERNLOCHNER – SIEBER – STEIDLE – STURM, K. – STURM, W. (1993) 55.
36. CHAMPIGNY – BERBIER (szerk.) (2001) 70.
37. KIDD, Judith – REES, Rosemary – TUDOR, Ruth (2000): *Heinemann History Scheme. Life in Medieval Times. Book 1*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.
38. Vö. KIDD, Judith – REES, Rosemary – TUDOR, Ruth (2000) 175-185. és SHEPARD, Colin – CORBISHLEY, Mike – LARGE, Alan – TAMES, Richard (1991) 194-201.
39. SHEPARD, Colin – REID, Andy – SHEPARD, Keith (1993): *Discovering the Past: Peace and War*. London: John Murray.
40. SHEPARD, Colin – REID, Andy – SHEPARD, Keith (1993) 50-81.
41. HOFMEIER, Franz (1992): *Geschichtsbuch Gymnasium Bayern: Wege durch die Geschichte*, Bd. 2. Frankfurt a. M.: Cornelsen, Hirschgraben.