

Forrás: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2011/10/viliam-kratochvil-etnikai-sztereotipia-konstrukcioiban-02-03-03/>

Viliam Kratochvíl

Etnikai sztereotípiák a történelemtankönyvek „mi” és „ők” konstrukcióiban¹

Hogyan képződnek a nemzeti vagy etnikai sztereotípiák a történelemtankönyvekben? Min alapulnak, és hogyan járulnak hozzá a „nemzeti önkép” és az „ellenségkép” kialakításához az iskolai környezetben? Ezek a központi kérdései az alábbi tanulmánynak, amelynek szerzője Viliam Kratochvíl, a szlovák történelemdidaktika meghatározó személyisége. A szerző elemzése az 1989 utáni szlovák történelemtankönyvek világába vezet minket, és külön figyelmet szentel azoknak a sztereotípiáknak, előítéleteknek és elfogultságoknak, amelyek bizonyos mostanában írt szlovák történelemtankönyveket jellemeznek, főleg az ország nemzeti vagy etnikai csoportjait, a magyarokat vagy a cigányokat illetően. A szerző tudatában van annak a veszélynek, amellyel bármely történelemtankönyv-szerzőnek szembe kell néznie, ti. a nagy nemzeti narratíva elvárásával, amely az olvasókat (tanulókat) két csoportra osztja: a „mieinkre” és a „nem mieinkre”.

„Ne takarjuk el a szemünket. Az a kép, amelyet más nemzetekről vagy magunkról őrzünk, szorosan összefügg azzal a múlttal, amelyről gyerekkorunkban meséltek nekünk. Ez a múlt az egész életünket meghatározza. A régi társadalmakról szóló történetek, amelyek mindnyájunk számára a világ felfedezését jelentik, magukban foglalják az összes múltó és tartós nézetünket, ezért első érzelmeink, kérdéseink és kétségeink nyomai kitörölhetetlenül belénk ivódnak.”²

Lássunk hát néhányat azok közül a képek közül, amelyeket másokról vagy magunkról őrzünk különböző történelmi időszakokból, és amelyeknek a címzettjei tanulók voltak. 1893-ban például az algériai őslakosok gyerekei ezt olvashatták az iskolában: *„Franciaország a világ legszebb országa. A rómaiak megtámadták a gallokat, akik állhatatosan harcoltak, de a civilizáltabb rómaiak erősebbek voltak és elfoglalták Galliát. A gallok, a rómaiak és a frankok intelligensek, szorgalmasak és bátrak voltak. Ha a kabilok és az arabok hallgatni fognak a franciákra, akkor boldogok és jobbak lesznek, és a nagy francia nemzet gyermekeinek fogják őket tartani.”³*

Egy szlovákiai honismeret tankönyv 1997-ből: *„Hiszen a mi hazánk valóban álomszép [...], az itt lakó emberek jól érzik magukat és nemes szívűek.”⁴* Majd 2008-ban újra egy honismeretben: *„Megmutatom neked, mennyi szépet és varázslatosat kapott Szlovákia, milyen varázslatos országban születtetek. A szlovák lányok és fiúk ennek az országnak a legnagyobb csodái. Minden nap meggyőződhetek róla, hogy ez nem akármilyen ország, hanem egy mesés föld. Szlovákiának hívják, és ez a világ legszebb országa.”⁵*

Történelemtankönyv 1994-ből: *„Szlovákia régi ország, de fiatal nép él itt. A szlovákok irodalmi nyelve csupán nem egész százötven évvel ezelőtt keletkezett, és csak 1993-ban teljesedett ki az önállóságuk, amikor a Szlovák Köztársaság keletkezett. Szlovákia nagyon bonyolult és nehéz úton küzdötte el magát eddig, azonban mindig önmaga maradt. Megpróbáltak megtelepedni itt a kelták, a dákok, a germánok, a rómaiak, a hunok, az avarok, a mongolok, a tatárok – és hol vannak ma? De a szlovákok máig kitartanak. Mert az őseink mindig képesek voltak magukat a világgal mérni, mert semmiben nem maradtak el a*

Viliam Kratochvíl: Etnikai sztereotípiák a történelemtankönyvek „mi” és „ők” konstrukcióiban

kelták kiváló kézművességétől, sem a rómaiak leleményességétől, sem az avarok vagy a germánok elszántságától.”⁶

„A hegyes közép- és észak-szlovákiai vidék nem vonzotta a magyarokat, a sztyeppék szabad síkságainak fiait. Mivel eredetileg nem szándékoztak a Duna mentén tartósan letelepedni, nem volt szükségük a szlovák fára, hogy házat építsenek belőle, sem vasra az ekéhez. És végképp nem volt szükségük kőre, hogy abból templom épüljön, mivel továbbra is kitartottak pogány hitük mellett. És így Szlovákia tovább élte a maga szorgos életét. A parasztok begyűjtötték a gabonát, vásznat szőttek, a szénégetők faszenet égettek, a bányászok érceket bányásztak, a vasöntők pedig vasat öntöttek. A papok terjesztették a keresztény hitet, és itt-ott a nagyurak is segítettek nekik kispapokat nevelni. Ilyen állapotok uralkodtak egészen 955-ig. Akkor az Augsburg melletti Lech folyónál az egyesített bajor és cseh hadak szörnyű vereséget mértek a magyarokra. A szinte kizsigerelt magyarok megértették, hogy a rablóhadjáratoknak végük. Valahol le kell telepedniük. A kardokat ekévé kell alakítaniuk, és az addigi sztyepei primitív vallásukat fel kell hogy váltsa a kereszténység. Mert ha ezt nem teszik meg, ki fognak halni, mint a hunok vagy az avarok. Főleg a fiatal magyar fejedelem, Géza értette meg a helyzetet annak minden következményével. Ha a magyarok el akarják hagyni, vagy el kell hagyniuk a vándorló életmódot, akkor meg kell tanulniuk a földművelést, meg kell tanulniuk vásznat szőni, házakat, hidakat, erődöket és templomokat építeni. Igen, meg kell tanulniuk – de kitől? Hát a legközelebbi szomszédoktól, Svatopluk egykori birodalmának szlovák lakosaitól, amelynek a területén letelepedtek. Hiszen ez a birodalom kiválóan meg volt szervezve. A kereskedőit a Fekete-tengernél éppúgy szívesen fogadták, mint a borostyán úton a Balti-tengernél vagy az Adriánál. Ez azt jelenti – és erről a magyarok a saját szemükkal meggyőződhetnek –, hogy a hazai kézművesek nagyon kívánatos árukat tudtak és tudnak termelni. Szép lányok és ügyes fiúk születnek náluk. Hitben élnek a földjük és a vallásuk iránt, amely vallás az egész gazdag Nyugat-Európa hite. Ezt kell hát elfogadniuk, és el kell fogadniuk a szlovákok életmódját. Ellenkező esetben a keresztény államok szent háborút indítanak a pogány magyarok ellen, és kipusztítják őket.”⁷

Ezek a honismeret- és történelemtankönyvekből származó részletek szemléletesen bizonyítják, hogy a didaktikai-történelmi szövegek állandó terei az etnikai kategóriák, sztereotípiák vagy előítéletek kialakításának és továbbadásának, mégpedig a „mi” és az „ők” kategóriáinak konstrukciójában. Ez a folyamat a múlttól való beszéd formájában zajlik, amelyben gyakran fontos szerepet játszanak az „ellenségek” és a „barátok”, mégpedig abban az értelemben, hogy a fölérendeltek mindig a „mi”, az alárendeltek meg „azok a mások”.

A konkrét idézetek egyúttal arra is kényszerítenek bennünket, hogy elgondolkozzunk arról a szélesebb kontextustról, amelynek a részei. Azaz hogy milyen mértékben voltak a részei, és milyen mértékben részei ma a nemzeti történelem és a nemzeti identitás elfogadott formáinak, milyen mértékben termékei a „hivatalos üzeneteknek”, vagy milyen mértékben részei egyik vagy másik kor általános kulturális képleteinek? Ehhez a gondolatmenethez az adhat alapot, ha a didaktikai-történelmi szöveget oktatási konstrukcióként értelmezzük, azaz „olyan modellként vagy forgatókönyvként, amellyel az állam az iskolai oktatást irányítja”⁸. Ebbe a konstrukcióba „az van belekódolva, amit az illetékes emberek vagy embercsoportok fontosnak vélnék, amire úgy vélik, hogy emlékezni kell. De mindezt a saját álláspontjukból teszik, mivel ez az egyetlen lehetőség, ahogy a történelemhez közelíteni lehet”⁹.

Ez a fajta gondolkodásmód úgy fogja föl a didaktikai-történelmi szöveget, mint az állami oktatási program (curriculum) konkretizációját, pontosítását, amely kifejezi az állam oktatási politikáját vagy gyakran a tankönyvszerzők elképzeléseit. Ebben az értelemben a

Viliam Kratochvíl: Etnikai sztereotípiák a történelemtankönyvek „mi” és „ők” konstrukcióiban

didaktikai-történelmi szöveg (a tankönyv) a politika és az ideológia közelében találja magát, *„mivel gyakran benne ütköznek a szükségszerű és jogos hatások és célok – amelyek az állam által jóváhagyott curriculumból fakadnak – a reflektálatlan nemzeti vagy szociális elképzelésekkel vagy a szerzők személyes álláspontjával”*¹⁰. Mindez szorosan összefügg az állam ideológiai behatásának a hagyományával is, vagy a politikai elit szándékaival, akiket állandóan a történelem és az iskolai történelem(tanítás) instrumentalizációja csábít, hogy azt saját politikai céljaikra használják fel. *„Ez egy perpetuum mobile. A politikai hatalom a történelmet nem racionálisan megismerni akarja, hanem pragmatikusan, orwelli értelemben ki akarja sajátítani és el akarja foglalni.”*¹¹

Az említett szempontok mind megjelennek a fenti idézetekben. Különösen erősen tükröződnek az Ősi nemzet, ifjú állam című 1994-es történelem segédtankönyvben, amely alcíme szerint a szlovák történelem áttekintését adja iskolásoknak. Nem mellékesen egyes szerzők rámutatnak arra a tényre, hogy az efféle célzatos tartalmi – ideológiai struktúrákat főként az általános iskolai tankönyvekben lehet tetten érni, amit teljes mértékben alátámaszt ez a könyv is. A könyv részben meghatározó vonása egyik szerzőjének a *„nacionalista képzelgése”*¹², abban a formában, ahogy az a XIX. sz. végén volt jellemző a nemzeti populizmusra, és amely később, a XIX. sz. végén és a XX. sz. első felében hivatalosan is megjelent a történelem- és honismeret tankönyvekben. Ez a fajta saját nemzeti identitásról való régi-új beszédmód bizonyos változást is hozott a nemzettudatban 1989 után, amikor *„a bársonyos forradalom nemcsak az állampolgár létrejöttét tette lehetővé, mint ahogy azt később hangsúlyozták, hanem a nemzeti identitást mint politikai fogalmat a „nép” és a „nemzet” fogalmak egyenértékű megfelelőjének tüntette fel”*¹³. 1993 után ehhez hozzájárult a nemzeti állam létrejötte is, amely arra törekedett és ma is arra törekszik, hogy az iskolarendszer révén homogén kultúrát alakítson ki.

Anderson szerint minden mély változás, amely a saját lényegünket érinti, jellemző felejtéseket von maga után. *„Az ilyen amnéziákból, különleges történelmi körülmények között, mesék buggyannak elő. Az ilyen „identitásról való beszédek”, noha belső premisszák, valamint modern biográfiák és autobiográfiák konvenciói szerint épülnek fel, eltérnek az emberi életrajzoktól főleg a múlthoz fűződő irányultságukban, és azoknak a történeteknek az elmondásában, amelyeknek a történelmi vonala az „idő ellen” hat, viszont a hősi, a dicső és a lehető legrégibb ősök irányába.”*¹⁴

A legrégibb ősök efféle keresése viszont könnyen a politikai hatalom áldozatává válik. 2008-ban az akkori miniszterelnök [Robert Fico] egy beszédében kihangsúlyozta a szlovák nép ősiségét, és azt kérte, hogy az „ószlovák” kifejezés legyen használatos, annak ellenére, hogy ez a fogalom a Nagymorva Birodalom történetéről szóló alapvető szakirodalomban nem fordul elő. Ezt követően egy történészekből, régészekből és nyelvtudósokból álló csoport csatlakozott a miniszterelnök politikai felhívásához, s ők a nagy nyilvánosság előtt támogatták meg az „ószlovák” kifejezés bevezetésének jogosságát. Ezzel egyidőben ugyanebből a körből elhangzott egy kérés, hogy a fogalom gyorsan kerüljön be az állami pedagógiai programokba¹⁵, ezt követően pedig az általános és középiskolásoknak szóló történelemtankönyvekbe. Az ellenzők viszont azt hangsúlyozták, hogy a történelmi fogalmak nem állásfoglalásokkal keletkeznek, főleg nem politikusok hangzatos kijelentéseivel, hanem érvelő történészi munkával, amire eddig nem került sor. Ezenkívül az ellenzők arra is felhívták a figyelmet, hogy a kísérlet nem más, mint egy szakkifejezés instrumentalizációja a XIX. sz. nacionalizmusok szellemében.

Előbb jelzett beszédében a miniszterelnök az *„értelmes állami historizmus”* doktrínájával is előrukkolt, és 2008-at a *„nemzeti büszkeség és a nemzeti öntudat emelése évének”* nevezte. A cél megvalósításának első jeleként a pozsonyi várban felavatták Szvatopluk király lovasszobrát. *„Ha a magyaroknak lehet Szent Istvánjuk, a cseheknek Szent*

Viliam Kratochvíl: Etnikai sztereotípiák a történelemtankönyvek „mi” és „ők” konstrukcióiban

Vencelük, akkor nekünk Szvatoplukunk lesz. Jöjjenek a gyerekek Pozsonyba kirándulni, és nézzék meg ezeket a dolgokat.”¹⁶ Beszédének ugyanez a részlete megjelent egy 1.-4. osztályosoknak szóló tankönyv szerzői szövegében is: „Minden nemzet állít szobrot az uralkodójának az ország legnagyobb várában. Miért nincs itt a pozsonyi vár udvarán a szlovákoknak ilyen szobruk? Szvatopluk király szobra a pozsonyi vár udvarán fog állni. Gyertek, és nézzétek meg Szvatopluk királyt és a lovát!”¹⁷

Robert Pynsent az ilyen eljárást vagy beszédmodot úgy jellemzi, mint újrakonfigurált nacionalizmust. Ennek meghatározó jele szerinte az aktív atavizmus mint a nacionalista történelmi képzelőerő egyik típusa; ezen azt érti, hogy nagy hangsúly helyeződik a távoli elődök azon jegyeire és tulajdonságaira, amelyek újra megjelennek az utódoknál, de immár az ősi, brutálisra vagy primitívra való negatív utalás nélkül.¹⁸

Összegezzük még egyszer: a szlovákok mindenkit túlélnek, képesek magukat a világgal mérni, remek kézművesek, vállalkozó kedvűek, bátrak, mindenütt örülnek nekik, képesek gyönyörű lányokat és tehetséges fiúkat nemzeni, hűek a földjükhöz, dolgozó életet élnek stb. De kövessük a tükörkép elvét, azaz azt a módot, ahogy a saját csoport pozitív képe tükröződik „a másik csoport negatív tükörképében, miközben szinte az összes saját és másokról szóló sztereotípiát a saját és az idegen csoport értékelésének teljes bipolaritásán nyugszik”¹⁹: Az avarok nyugtalanítják a környezetüket, viszályt szítanak és elnyomnak, a magyarok nem képesek a szabályt ekére cserélni, nem akarják feladni primitív sztyepei vallásukat, tanulniuk kell, és el kell fogadniuk a keresztény vallást, különben kiirtják őket. Nyelvi és stilisztikai szempontból a szövegben feltűnő a minősítő melléknevek gyakori használata, amelyeknek a segítségével újra és újra hangsúlyozni lehet a „mi csoport” és az „ő csoport” tulajdonságait. Egyúttal ezek az eszközei a hangsúlyos elhatárolódásoknak, az értékelő megítéléseknek is, valamint ezek hordozzák a szöveg emocionalitását is. A szerző az efféle beszédmóddal éles határvonalat húz azok közé, akik már letelepedtek, civilizáltak és bizonyos értékek hordozói, valamint azok közé, akik vándorolnak, primitívek és nincsenek értékeik. Konrád György ősrégi butaságnak nevezi ezt a fajta felül- és alárendeltséget jelentő különbségtételt a civilizált és a barbár között, ennek ellenére gyakori jelenség ez a gyerekeknek szánt szövegekben.²⁰ Fel kell hívni még a figyelmet egyes tankönyvszerzők nem korrekt eljárására, melynek során a történelmi tényeket – képzőművészileg szólva – „tarkabarka és színes előítéletekkel” helyettesítik. Bogdan Bogdanovič szavaival szólva, „a történelem folyama gyakran úgy jelenik meg előttünk, mint a torz vagy teljesen kitalált emlékek felsőbbrendűségért folytatott harca, amelyekkel egyfelől megszépül és felmagasztalódik a saját történelem, másfelől viszont megalázódik más népek történelme”²¹.

A bemutatott beszédmód mutat egy, a közép-európai térségben hosszú ideje hagyományozódó jelenséget is, ti. a homogén nemzetet, illetve nemzetállamot. Ennek alapstruktúráiban az a tendencia uralkodik, hogy unifikálja, leegyszerűsítse, erősítse az együvé tartozás érzését, illetve a másik oldalon, hogy ellentéteket szítson, és azt hangsúlyozza, ami szétválaszt, elhallgatva azt, ami összeköt. E megközelítés árnyai kitarthatóan tovább élnek. Például a már említett 2004-es honismeret tankönyvben nem találunk megfelelő explicit említést arról, hogy a jelenlegi Szlovák Köztársaságban élnek nemzeti kisebbségek is! A szlovákiai magyarok konkrét megnevezése helyett a szerzők egy nevetségessé tévő sztereotípiát közölnek a könyvben, amely a legnépesebb magyar kisebbség jelenlétére utal az „Idem kúpat” (kb. *megyek fürdés*) mondat által, figyelmeztetve rá, hogy ezt nyelvtanilag helyesen „Idem sa kúpat”-nak (*megyek fürödni*) kell mondani. Ráadásul a szerzők ezt a megjegyzést helytelenül egy olyan rubrikában helyezték el, amely a nyelvjárási különlegességeket mutatja be, miközben a fenti mondat határozottan nem nyelvjárási jelenség.²² Kissé más eljárást választott a 2008-as, 1.-4. osztályosoknak szóló tankönyv szerzője, amikor az egyes nemzeti kisebbségek felsorolásakor egyfelől a

Viliam Kratochvíl: Etnikai sztereotípiák a történelemtankönyvek „mi” és „ők” konstrukcióiban

legnépesebb magyar kisebbséget az utolsó helyen említi, másfelől a másik nagyszámú szlovákiai kisebbséget, a romákat teljesen kihagyja, miközben róluk sem itt, sem máshol nem történik explicit említés a tankönyvben: „Szlovákiában vannak olyan területek is, ahol a szlovákokkal közösen élnek mint nemzeti kisebbségek németek, lengyelek, ukránok, ruszinok, csehek vagy magyarok.”²³

Mind a fenti idézetek, mind a magunkról vagy másokról szóló kép kialakítására alkalmas módszerek bizonyos mértékben lecsapódásai azoknak a történelemtankönyveknek, amelyek hagyományosan csak és kizárólag szerzői-másodlagos szövegekből álltak, és amelyek az egyféle történeti igazságok leszögezésére és hangsúlyozására szolgáltak bármiféle „lehetséges interpretációk megjelenítése” nélkül. Ez azt jelenti, hogy ezekben a könyvekben a múlt hasonlóan „kemény” módon jelent meg, miként a fizika, kémia vagy biológia tankönyvekben. Az ilyen beszédmód sokáig az egyedüli történeti igazságok passzív befogadása felé vitte a tanulókat, miközben a hangsúly a memorizálásra és a reprodukcióra irányult, míg viszont az egyéb lehetséges értelmezések létrehozását, konstruálását kizárta.²⁴ Ráadásul az efféle tankönyvek didaktikai apparátusa hosszú távon a domináns politikatörténetet közvetítette, ami sokszor természetes, máskor viszont nem természetes hordozója volt a már említett nemzetegyesítő, egyben kizáró és elkülönítő tényezőknek. Ezek a tankönyvek leképezték a történetírás eljárásait és a történelemtankönyvek stratégiai értelmezését is – de olyan módon, ami messze a történettudomány határain túl fekszik.

Ebben az összefüggésben vetődik fel a kérdés, hogy milyen határig mehetnek el az ilyen sztereotípiák és előítéletek, amelyek a tanulóknál nemkívánatos képzeteket alakítanak ki, vagy amelyek bizonyos negatív cselekvésekkel kapcsolatos hajlamokat alakíthatnak ki bennük például más nemzet tagjai ellen. Meg vagyok győződve, hogy az idézett szerzői-másodlagos szövegek tartalma és módszerei egyértelműen a kívánatos határokon kívül helyezkednek el, és megengedhetetlenek olyan szövegekben, amelyek általános vagy középiskolás tanulóknak szólnak. Még akkor is, ha meg kell kérdeznünk, hogy ezek a konkrét kijelentések, amiket az idézetekben olvashattunk, tényleg olyan nagy meggyőző erővel bírnak-e, mint ahogy azt Marc Ferro jelzi a munkájában. Ha azonban ezekhez a tankönyves jelenségekhez hozzávesszük azokat az egyéb negatív konnotációkat, amelyeket a tanulók saját szociális környezetükből hoznak magukkal, megnő meggyőző erejük valószínűsége, és ennek már veszélyes következményei lehetnek.

Ez az egyik oka, miért kell az ilyen beszédmóddal szemben ébernek, kritikusnak lennünk, s főleg miért kell képesnek lennünk ezeket elemezni. És ez nemcsak a pedagógusokra érvényes, hanem a tanulókra is, akiknek tudniuk kellene ezeket elemezni, értékelní és vitatkozni róluk. Utóvégre is az ilyen tevékenység, amelynek során a tanulók lehetőséget kapnak saját, alátámasztott történelmi ítéleteik megfogalmazására, feltétele annak, hogy módosítani lehessen a didaktikai-történelmi szövegekben előforduló narráció-típusokkal való kritikátlan és reflektálatlan azonosulásukat.

A helyzeten az változtathat, az ilyen és más kompetenciák fejlesztésére az szolgálhat, ha a történelemtankönyvet – annak szerkezeti összetevői elrendezése szempontjából – sok évtized után végre úgy kezelnénk, mint egy, a tanulók és a pedagógus számára szolgáló sokoldalú szellemi-módszertani ösztönzést. Az ilyen típusú tankönyv arra sarkallja a tanulási folyamat résztvevőit, hogy a közös munka során ne csak „átadójának-átvevődjenek” a kész ismeretek, hanem az aktív részvétel, a közös szellemi építkezés során megtörténjen az ismeretek saját, önálló konstrukciója, miközben a jelentések és a kontextusok konstruálásának „alkotó, kutató” jellegűnek kell lennie.²⁵

Az így értelmezett tankönyvben (amely tehát nem a ma is uralkodó információjellegű, tanári-kifejtő módszereket alkalmazza, és nem a kész jelentések megjegyzésére helyezi a

Viliam Kratochvíl: Etnikai sztereotípiák a történelemtankönyvek „mi” és „ők” konstrukcióiban

hangsúlyt) egy ellenkező irányú folyamatról beszélhetünk, melynek során a tevékenység a múlt mint folyamat interpretációja felé tolódik el. Ez azt jelenti, hogy a történelmet egy olyan nyitott rendszernek értelmezzük, amelynek az eredményei nem minden esetben előre adottak. Épp az ilyen interpretációs modellek elfogadása teszi lehetővé, hogy a tanulók modellezni tudják a nyomozó, nyomkereső, felderítő, kutató stb. munkáját, aki a megszerzett ismeretek alapján aktívan felfedez, keres, kivizsgál, kérdez, felmérést készít, kutat, elrendez, osztályoz, besorol egyes elemeket a konkrét struktúrákba vagy rendszerekbe, máskor készít valamit. *„Arról van szó, hogy a múlttal való aktív találkozás során a tanuló valamilyen „terméket” készítsen, ezeket képes legyen portfólióba gyűjteni, és közülük egyeseket mások számára is hozzáférhetővé tenni.”*²⁶

Egyidejűleg az ilyen szociális-történelmi vizsgálat által (amit összeköthetünk a megismerés és a keresés kalandjával) a történelem mint a történelmi tanulás tudománya valószínűleg hatékonyabb lehet, mint ahogy azt ma tapasztaljuk. Az ilyen típusú megismerés által a tanulók és a pedagógusok figyelme az iskolai történelmi források színes skálájára összpontosul, amelyeknek a történelemtanításban ugyanolyan természetesnek kell lenniük, mint a kísérleteknek a kémiában vagy a fizikában; még annak ellenére is, hogy a mi tantárgyunkban az „eredmények” nem mindig jelentik az objektivitást, a történelmi igazságot vagy a helyesség bizonyítékát. Az ilyen típusú munkához a történelemtankönyvek analitikus, munkáltató része teremthet keretet. Ennek alapját bizonyos *„ösztönzések gyűjteménye”* alkotja, ami nem más, mint egy megadott vezényszavakon alapuló program, amely konkrét témákat tartalmaz anyaggazdag módszertani modellek formájában, például olyan feladatok és kérdések formájában, amelyeknek nemcsak a tartalmuk számít, de az a mód is, ahogy a tanulókat afelé irányítják, hogy önálló megfigyelési és értékelési eljárásokat legyenek képesek kialakítani.

Végül meg kell jegyezni, hogy azt a fajta történelemtankönyvet, amelyet sokoldalú módszertani ösztönzésként jelenítünk meg a tanulóknak és a pedagógusoknak, a történelmi szakirodalom fontos műfajának lehet tartani, s mint ilyen, része a történettudománynak is. Az ilyen történelemtankönyv ugyanis a tankönyvszerzők-alkotók szempontjából ugyanazokat a jellegzetességeket mutatja, mint *„ami a kutató történészek társadalmában jellemző, akik a múlt történeteinek megfogalmazása során a hitelesség meghatározott kritériumait alkalmazzák”*²⁷. A kiválasztott didaktikai-történelmi szövegekben tetten ért szerzői elbeszélések épp ellenkezőleg, kétségbe vonják a tudományos pontosság és megismerés törvényeit, nem respektálják a társadalmi vagy kutatói valóságot, nem kellő mértékben ellenőrzik saját ítéleteiket, értékeléseiket pedig nem vetik alá ésszerű mértéknek – azaz nem rendelkeznek a tudományos történészi eljárások megszokott és általánosan elfogadott tényezőivel. Az ilyen elbeszélések nem kötődnek sem a művelt nyelvhez, amelynek elsajátítása a tanulók alapvető képességei közé tartozik, sem ahhoz a szakmai nyelvhez, amely a történész műhelyének egyik alapvető eszköze.”²⁸

Valószínűleg erről a problémáról gondolkodott valaha a római történész Sallustius is, amikor így sóhajtott fel: *„Bizony, emberfeletti dolog történelmet írni, hiszen az emberek tetteit megfelelő szavakkal kell kifejezni.”*

Viliam Kratochvíl: Etnikai sztereotípiák a történelemtankönyvek „mi” és „ők” konstrukcióiban

JEGYZETEK

1. Eredeti cím: Etnické stereotypy v konštrukcii „my“ a „oni“ v učebniciach dejepisu. Fordította: VAJDA Barnabás.
2. FERRO, Marc (1991): *Geschichtsbilder*. Frankfurt, 74.
3. LAMBIN, M. Jean (1993): *Histoire 2*. Hachette Livre, Paris, 286.
4. TOLMÁČI, Ladislav és koll. (1997): *Vlastiveda pre 4. ročník základných škôl*. [Honismeret az általános iskolák 4. osztálya számára.] Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava, 3.
5. MACHALA, Drahoslav (2008): *Čítanie o Slovensku pre prvý stupeň základných škôl*. [Olvasmányok Szlovákiáról az általános iskolák alsó tagozata számára.] Expol Pedagogika, Bratislava, 20.
6. FERKO, M. – MARSINA, R. – DEÁK L. – KRUŽLIAK, I. (1994): *Starý národ – mladý štát. Prehľad slovenských dejín pre školy*. [Ósi nemzet, ifjú állam. Áttekintés a szlovák történelemről iskolások számára.] Litera, Bratislava, 14.
7. Uo. 38–39.
8. PRŮCHA, Jan (1997): *Moderní pedagogika*. [Korszerű pedagógia.] Portál, Praha, 273.
9. MAIER, Robert (1996): *Probleme der Schulbuchgeschichtsschreibung in Osteuropa und die Gegenwärtigen*. Aktivitäten des Georg-Eckert-Instituts. Beiträge zur historischen Sozialkunde – Zeitschrift für Lehrerfortbildung. Wien 2. 97
10. Uo. 98.
11. KAMENEC, Ivan (2006): *Problémy s identifikáciou historického myslenia*. [A történelmi gondolkodással való azonosulás problémái.] In Verejná mienka a politika. Historické vedomie slovenskej spoločnosti. Ústav politických vied SAV, Veda, Bratislava, 18.
12. FINDOR, Andrej (2000): *Národná identita ako naratívna konštrukcia*. [A nemzeti identitás mint narratív konstrukció.] *Sociológia*, č. 1, roč. 32. 69.
13. BUNČÁK, J.– HARMADYOVÁ, J. (1996): *Veľká rozprava o národe*. [Nagy értekezés a nemzetről.] *Politická zmena v spoločenskej rozprave*. Veda, Bratislava, 132. (Kiemelés az eredeti szövegben.)
14. FINDOR (2000) 70.
15. Meg kell jegyezni, hogy az Állami Pedagógia Intézetben működő történelem tantárgyért felelős szakmai kollégium ellenállt a nyomásnak, és az „őszlovák” kifejezés nem került be az általános és középiskoláknak szóló új állami pedagógiai programba, ami viszont nem jelenti, hogy a szó nem bukkanhat fel az ún. reform történelemtankönyvekben.
16. FICO, Róbert: *Jánošík je veľký vzor mojej vlády*. [Jánošík a kormányom nagy példaképe.] *Sme*, 2008. január 3.
17. MACHALA (2008) 32.
18. PYNSENT, Robert (1998): *Drotári: Drotárčenie s Ferkovcami: jeden zo spôsobov ako sa stať Slovákom*. [Drótosok: Drótoskodás a Ferko-félékkel: avagy hogyan váljunk szlovákká.] *Časopis OS*, september, 38-39.
19. HÖPKEN, Wolfgang (1996): *Etnische stereotypen in Südosteuropa: Anmerkungen zur Charakter, Funktion und Entstehungsbedingungen*. In: *Öl in Feuer: Schulbücher, ethnische Stereotypen und Gewalt in Südosteuropa*. Hahnsche Buchhandlung Verlag, Hannover, 23.
20. KONRÁD György (1995): *Hon a úték*. [Hajsza és menekülés.] *Výběr z esejí z let 1989 – 1994*. Kalligram, Bratislava, 248.
21. BOGDANOVIČ, Bogdan (2002): *Mesto a démoni*. [Város és démonok.] Martin: Vydav. I. Štefánika, 37.
22. TOLMÁČI, Ladislav és koll. (2004): *Vlastiveda pre 4. ročník základných škôl*. [Honismeret az általános iskolák 4. osztálya számára.] Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava, 11.
23. MACHALA (2008) 20.
24. FINDOR, Andrej (2009). *Reprezentácie „začiatkov národných dejín” v slovenských učebniciach dejepisu v 20. storočí*. *Dizertačná práca*. [A „nemzeti történelem kezdeteinek” reprezentációja a 20. századi szlovák történelemtankönyvekben. Disszertációs munka.] Univerzita Komenského. Fakulta sociálnych a ekonomických vied. Bratislava, 49.
25. Az első kísérlet a történelemtankönyvek ilyen értelmezésére az a 19 részből álló tankönyvsorozat volt, amely a szlovákiai általános iskolák és nyolcosztályos gimnáziumok számára jelent meg 1994–2006 között.
26. GAUTSCHI, Peter (2006): *Portfolio*. In: *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 144.

Viliam Kratochvíl: Etnikai sztereotípiák a történelemtankönyvek „mi” és „ők” konstrukcióiban

27. IGGERS, Georg (2003): *Historiografie 20. století*. [20. századi történetírás.] Praha, Nakladatelství lidové noviny, 78.
28. BENEŠ, Zdeněk (1995): *Historický text a historická kultura*. [A történelmi szöveg és a történelmi kultúra.] Univerzita Karlova, Praha, 288.

ABSTRACT

Viliam Kratochvíl:

Ethnic Stereotypes in History Textbooks’ “Us” and “Them” Constructions

How are national or ethnic stereotypes formed in history textbooks? On what are they based and how do they contribute to the establishment of the “national self image” and the “image of the enemy” in the school environment? These are the central questions of the following study, whose author, Viliam Kratochvíl, is a defining figure in history teaching in Slovakia. The author’s analysis leads us into the world of Slovakian history books after 1989, and dedicates special attention to those stereotypes, prejudices and biases which characterise certain Slovakian history textbooks today, especially with regard to the national or ethnic groups of the country, the Hungarians or the Gypsies. The author is aware of the danger that every history textbook author must look in the eye, namely the expectations of the national narrative, which divide the readers (students) into two groups: those who are “one of our own” and those who are “not one of our own”.