

Forrás: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/thomas-c-dahn-a-korszeru-tortenelemtanitas-feladatai-nehezpegei-es-kihivasai-08-01-04/>

Thomas C. Dahn

A korszerű történelemtanítás feladatai, nehézségei és kihívásai

Jelen tanulmányban abból indul ki a szerző, hogy a történész és a történelemtanár feladatai és munkája tulajdonképpen összehasonlíthatók: a történelmi események és összefüggések módszeres tanulmányozása és ennek eredményeinek továbbítása. Ezért különös figyelmet fordít az első részben a forrásmunka és az ezzel járó nehézségek és feladatok leírására. Majd kifejti a történelemtanítás – és ezzel a tanár – feladatait, valamint a jelentőségét mind a társadalom, mind az egyén szempontjából. Vácsolja a jelen helyzetet és az adódó problémákat és – mivel a tanári tevékenységet semmiképp sem tekinti reménytelen vállalkozásnak – igyekszik a jelenlegi és jövőbeli lehetőségeket is felvázolni. Az írás külön érdekességét adja, hogy diplomamunka szerzője évek óta Magyarországon élő és tanító német történelemtanár. Tanulságos lehet számunkra, hogy ő hogyan látja hazai történelemtanításunk helyzetét.

Bevezető

Az utóbbi időben – nem csak Magyarországon – folyton folyvást azt a követelést hangoztatták, hogy át kellene alakítani a történelemtanítást és ezen alkalommal alapos "lomtalanítást" is végezni kell. Több alkalommal – többé vagy kevésbé sikeresen – bevezettek reformokat is. Az ehhez felhozott érvek tulajdonképpen nem újszerűek, sem nem kifejezetten meglepőek. A tanulók túlterheltsége miatt a tananyag mennyiségét kellene csökkenteni. Ráadásul úgyis csak befűlazzák a számukra semmitmondó évszámok hosszú sorozatait anélkül, hogy megértenék az összefüggéseket a fő események között. De nem csak a történelmi folyamatok belső fejlődési vonalát nem képesek látni, hanem az összefüggéseit a jelennel, ezen aktuális helyzettel, amelyben a mindennapjaikat töltik. Ebből adódik a tanulók látszólagos közömbössége, hiszen kevés gyakorlati hasznát látják a történelemtanulásnak: az informatikaórában tanultakat legalább néha alkalmazhatják, viszont a történelmi események annyira életteleneknek tűnnek, mint rég meghalt főszereplői. Gyakran a következő megjegyzéshez hasonló módon fogalmazzák meg kételyeiket: „*Ez mind csak régi cucc – mi köze van a mostani mindennapokhoz?*” Ráadásul régóta ismert tény, hogy a diákok többsége nem képes (vagy csak nem tanulták?) az egyik tárgyban (elvileg) tanultat felhasználni egy másik tanórán: a történelemórára már mindent elfelejtettek, amit a földrajzórán tanultak, és gyakran nem is tudják, hogy hol vannak az éppen említett helyek.

Emellett – és ez sem újdonság – a szakemberek beszélni szoktak a nevelés és a pedagógia válságáról, Nagy József még drasztikusabban „*a hagyományos pedagógiai kultúra csődjéről*” ír.¹ Ennek az egyik okát, életmódunknak különösen az utolsó pár évtizedben vészes gyorsasággal történő átalakulását, Marx György, a 2002-ben elhunyt fizikus és filozófus szemléletesen a következő szavakkal írja le: „*Egy mai ember annyira változást ér meg élete folyamán, amennyit az ókori Mezopotámiában csak száz egymást*

váltó generáció tapasztalható.”² És mintha ez még mind nem lenne elég nyugtalanító, a PISA felmérések rendszeresen nagy port kavarnak, nemcsak a közmédiákban³, hanem tudományos cikkekben is, ahol például Csapó Benő és a társszerzőik a 2012-ben végzett felméréssel kapcsolatban rezignáltan konstatálják, „*hogyan az általános iskola végéhez közeledve minden ötödik tanuló funkcionális analfabéta.*”⁴

E háttér ismeretében ebben a tanulmányban kifejtem a történelemtanítás – és ezzel a történelemtanár – feladatait, valamint jelentőségét, mind a társadalom, mind az egyén számára. Vázolom a jelen helyzetet és az adódó problémákat, továbbá – mivel a tanári tevékenységet semmiképp sem tekintem reménytelen vállalkozásnak – igyekszem a mostani és jövőbeli lehetőségeket is felvázolni. Ezek leírását négy részre bontottam, és tulajdonképpen a következő kérdésekre keresek választ:

1. Hogyan lehet a történelmet megérteni? (Mi a történelem?)
2. Hogyan lehet a történelmet magyarázni? (Miért van szükségünk rá?)
3. Mi a történelemtanítás helyzete, mik a fő problémái?
4. Milyen módszerek állnak rendelkezésre a hatékony történelemtanítás érdekében?

Abból a premisszából indulok ki, hogy tulajdonképpen a történész és a történelemtanár feladatai és munkája összehasonlíthatók – tudniillik a történelmi események és összefüggések módszeres tanulmányozása és eredményeinek továbbítása egy érdeklődő (vagy az iskola esetében nem mindig annyira érdeklődő) publikum számára. Ezért számomra a történelemtanítási problematikán túl a fent már említett történelemelméleti kérdéssel való foglalkozás nem csak hasznos, de teljesen nélkülözhetetlen. Különös figyelmet fordítok az első részben a forráselemző munka és az ezzel járó nehézségek és feladatok leírására. Az eredeti anyagokkal való foglalkozás ugyanis feltétlenül szükséges a történelem felelősségteljes és autentikus bemutatásához. Ha ez elmaradna, vége lenne a kutatásnak, és – esetleges új és szellemes interpretációktól eltekintve – a történetírás már csak abból állna, hogy az egyik történész átértelmezi a másikat. Az utóbbi években Magyarországon nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a forrásközpontú történelemtanításnak.⁵ Így a tanárnak is alapos tudásra van szüksége a forráskritikai módszerekről, sőt, meg kell tudnia magyarázni a tanulók számára a források sajátosságait!

Tanulmányomban elsősorban a tanár szempontjából vizsgálódom. Mivel a tanárnak úgy is csekély befolyása van több külső tényezőre (mint pl. a kerettanterv kialakítása), így inkább azokkal a területekkel foglalkozom, ahol a tanárnak maradt valamennyi alkotó mozgásteret.

1. A történelemtudomány és -tantárgy alapvető jellemzői és az ebből adódó feladatok a történész és a történelemtanár számára

1.1 Mi a történelem?

Annak ellenére, hogy a legtöbb embernek van valamilyen elképzelése a történelemről – különösen akkor, ha az iskolában már tanult valamit róla –, a válasz erre a kérdésre egyáltalán nem annyira egyszerű. Marc Bloch az 1941-ben írt „*A történelem védelmében avagy a történész mestersége*” c. esszéjében a következő megállapítással mutatja be és vonja kétségbe az egyik nagyon elterjedt véleményt: „*Azt mondják néha: ,a történelem a múlt tudománya’. Azt hiszem, nem jól mondják.*” Ezt a gondolatot „abszurdnak” nevezi, és a következő kérdéssel már eltalálja a dolog lényegét: „*Hogyan is lehetne minden előzetes szűrés nélkül a racionális megismerés tárgyává tenni megannyi jelenséget, amelyekben semmi közös sincs azon kívül, hogy nem a mi időnkben játszódtak le?*”⁶

Thomas C. Dahn: A korszerű történelemtanítás feladatai, nehézségei és kihívásai

A történelem sem a múlt, sem a múlt tudománya, hanem egy híd a múlt és a jelen között, a múlt események reprodukciója és tükröződése, szóval egy *konstrukció*. A Bloch által tudatosan használt kifejezés „előzetes szűrés” különben nagyon találó, mivel közismert tény, hogy minden – bármilyen tudományos módszerekkel is történt – szűrés terméke a konzisztenciájára tekintettel már egyáltalán nem azonos az eredeti „folyadékkal”. Ellenkezőleg, minden szűrés válogatást, és ezért a kezdetben még létező elemek egy részének veszteségét is jelenti.

A fentiekben felvázolt gondolatokkal látszólag szöges ellentétben áll a következő Leopold von Ranke (1795–1886) megfogalmazott közlés: „A történelemnek tulajdonították azt a feladatot, hogy megítélje a múltat, tanítsa a kortársakat a jövő évek érdekében, de ennyire igényes feladatokat jelen kísérlet nem vállal el, csak azt akarja mondani, hogy valójában hogyan történt.”⁷ Az első pillanatban ez a vélemény nagyon naivnak hangzik, de itt Ranke tulajdonképpen csak megmutatta a történelem célját. A kötet következő oldalain viszont arra utal, hogy ez csak a források alapos tanulmányozásával érhető el, de ezt bizonyítja a számos művében mutatott módszeres munkájával is. Ezért Ranke minden joggal a modern forrásalapú történetírás egyik megalapítójának számít, Németországban gyakran a „történelemtudomány atyjaként” említik.⁸

A francia történész Charles Seignobos (1854–1942), aki Németországban is járt egyetemre, ahol személyes kapcsolatba is került Ranke-val, egy 1901-ben írt esszében elég szemléletesen mutatja be a történelemírással járó problémákat: „Felmerül tehát az összes történelmi kutatást megelőző kérdés: hogyan ismerhetünk meg egy, már nem létező valós ténytet? Lássuk az 1830-as forradalom példáját: a párizsiak (akik mára már mind halottak) elfoglaltak a katonáktól (akik szintén halottak) egy épületet (amely ugyancsak nincs többé). [...] Hogyan férhetünk hozzá egy olyan tényhez, amelynek egyetlen elemét sem lehet immár megfigyelni? Hogyan ismerhetünk meg egy olyan cselekvéssort, melynek sem szereplője, sem színhelye nem látható többé?”⁹ Szerinte a múlt eseményeinek feldolgozása mégis lehetséges, mivel ezek a már nem létező tények hagytak hátra nyomokat, vagy „közvetlenül megragadható tárgyak, vagy – leggyakrabban – közvetetten, írások formájában, olyan emberek tollából, akik szemtanúi voltak ezen eseményeknek. Ezek a nyomok a források, a történelmi módszer pedig a források vizsgálatából áll, amely lehetővé teszi, hogy megállapítsuk azon múltbeli tényeket, amelyek nyomai a források.”¹⁰

A történelmi forráskutatás ekkorra a történészek körében már régóta általánosan elfogadott módszerré vált, példaként szeretném a szintén francia történészt Numa Denis Fustel de Coulanges-t (1830–1889) megemlíteni, aki 1887-ben ezt írta: „Főlégséges elmondanunk, hogy a történelmi igazság csak a forrásokban található meg. Ezt Franciaországban már négy évszázada tudjuk.”¹¹ Ez az idézet a történész számára nemcsak azért érdekes, mert szerepel benne a *történelmi igazság* fogalma, hanem szemléletesen bemutatja azt a ténytet, hogy a történész is valamilyen környezetben nő fel, jár iskolába és egyetemre, és ez nemcsak a személyiségét befolyásolja, hanem a művét is: a fenti idézetből nem nehéz kitalálni, hogy Fustel de Coulanges *francia* volt. Mindkét kérdést tárgyalni fogom az alábbiakban.

1.2 Hogyan lehet a múltat megfoghatóvá tenni? – A források

A múlttal való tudományos foglalkozás, a modern történetírás kezdete a XIX. századra datálható. Akkor – különösen Franciaországban és Németországban – több tudós látott hozzá a történelmi források rendszerező feldolgozásához. Számukra ez volt az egyetlen lehetőség arra, hogy tudományos módon feltárják a múltat. Nem túl meglepő, hogy általában hasonló

Thomas C. Dahn: A korszerű történelemtanítás feladatai, nehézségei és kihívásai

eredményekhez jutottak. Ezért is, mint már láttuk, folytak nagyon élénk eszmecserék francia és német tudósok között – minden politikai feszültségek ellenére is. Ez azonban nem akadályozott meg alkalmoszerű oldalvágásokat, mint például a német történész *Ernst Bernheim* (1850–1942) a francia kollegájának, *Charles Seignobos*-nak szóló megjegyzése, hogy az általában rendesen felismeri a források jelentését, de a nem írott forrásokkal, tudniillik a maradványokkal (*Überreste*) elég mostohán bánik.¹² Bernheim „*Lehrbuch der historischen Methode und der Geschichtsphilosophie*” (A történelmi módszer és a történelemfilozófia tankönyve) c. alapos művét¹³ mindenesetre évtizedeken át standardként használták – számos fordításban Németországon kívül is.

1. táblázat: Történelmi források Bernheim nyomán

Történelmi források			
1. Maradványok (a mindennapi használatban voltak)			
	<i>Tárgyi maradványok</i>	<i>Absztrakt maradványok</i>	<i>Írásbeli maradványok</i>
	- építmények	- intézmények	- üzleti levelek
	- utak, közlekedési eszközök; határjelzések és -erődítmények	- jogi, alkotmányi adottságok	- hivatalos iratok
	- eszközök, fegyverek	- hagyományok	- jogszabályok, törvények
	- művészeti termékek	- népdalok	- újságok, irodalmi termékek stb.
	- kézművességi és ipari termékek stb.	- graffiti	- magán levelek, magán naplók; e-mail-levelezés, blogok (<i>kortörténet!</i>)
	- filmek, rádióműsorok	- nyelv stb.	- plakátok, röplapok
2. Tradíciók (rögzített kijelentések, szándékos hagyaték)			
	<i>Képi ábrázolások</i>	<i>Szóbeli (és zenei) tradíciók</i>	<i>Írásbeli tradíciók</i>
	- történelmi festmények	- elbeszélés, monda	- történelmi feliratok
	- topográfiai ábrázolások (térképek stb.)	- anekdoták	- krónikák, genealógiák, évkönyvek, naptárak, statisztikák
	- történelmi szobrok	- közmondások	- biográfiák
	- heti filmhíradók, propagandafilmekek, TV-híradók	- zenei alkotások, történelmi dalok	- feljegyzett beszédek, interjúk; emlékiratok stb.
			- média-kampányok (<i>kortörténet!</i>)

Bernheim a források csoportosítását és leírását *Johann Gustav Droysen* (1808–1886) „*Grundriss der Historik*” (A történettudomány vázlatja) c. műve alapján fejlesztette tovább, ráadásul két nagy (mindkettő több mint 200 oldalnyi) fejezetben részletesen foglalkozik a

forráskritika és az -interpretáció módszereivel is. A forrásoknál két főcsoportot különböztet meg: *maradványok* (véletlenül fennmaradt, nem hagyatéknak szánt dolgok; ném. *Überreste*) és *tradíciók* (szándékos hagyaték; ném. *Tradition*). Az általa kidolgozott rendszer – valamilyen módosítással és bővítéssel – tulajdonképpen a mai napig használatos; az első táblázat segítségével összefoglalom a lényegét.¹⁴

Ezen a helyen szeretnék rámutatni a források mennyiségére és sokoldalúságára. Sokat kitűnően lehet alkalmazni az órákon, például történelmi festmények, régi térképek, mindennapi használati tárgyak, törvények szövege, de például a modern nyelvben található jövevény- és vándorszavak is egész történetet mesélhetnek el (például vö. magyar *árpa* és török *arpa*, magyar *alma* és török *elma*; vagy például a németből átvett szavak, mint *obsitos*, *muszáj* stb.). A források végtelen sokféleségben állnak rendelkezésre. Csak fel kell őket használni! De ahhoz először a tanár lelkesedésére és elszántságára van szükség. De a szakmai tudás állandó ápolásra és továbbfejlesztésre szorul. Különösen a történelem területén rendkívül fontos, de nagyon nehéz is a tudást állandóan frissíteni és naprakésszé tenni. Állandóan új forrásokat tárnak fel, ha például eddig elzárva tartott archívumok hozzáférhetőkké válnak a nyilvánosság számára – ez rendszerint az adott zárolási határidő lejárása után történik, de ez több országban a rendszerváltás után következett be. A régészek is mindig új felfedezésekkel szolgálnak, amelyek jobb betekintést engednek a múltba. A tanár feladata abból áll, hogy állandóan tájékozódjon ezekről a lehetőségekről, felhasználja őket. Számára nagy segítséget jelenthet az egyes témák szakemberei által tartott továbbképzéseken való részvétel – az erre vonatkozó kínálatot bővíteni kell. Ráadásul a modern információs technológiák számos lehetőséget nyújtanak a tanórák igényesebb kialakítására: például a powerpoint segítségével képeket, grafikonokat, térképeket stb. lehet bemutatni, és az internet is majdnem kimeríthetetlen bőséggel kínál mindenféle hasznos anyagot.¹⁵ Ennek az értelmes feldolgozására pedig megfelelő munkamódszerekre van szükség. Ezeket a tanárnak nem csak saját magában kell kialakítani, de tovább kell adni a tanulók számára is. Semmiképpen sem szabad a felelősséget csak áthárítani az informatikatanárra: az új módszerek okos és célszerű alkalmazását a történelemórákon is be kell gyakorolni a tanulókkal együtt! Ehhez például a tanórákon sorra kerülő kiselőadások és ezeknek a közös kiértékelése kitűnő módszer lehet.

1.3 Hogyan válik a múlt történelemmé? – A források továbbítása, megőrzése

A források ismerete mindig csak az első lépés lehet egy hosszabb folyamatban. A rendelkezésre álló anyagokat át kell rostálni, a valóságtartalmat ellenőrizni, a szerző(k) szándékát elemezni, a források „megőrzésének”, illetve továbbításának körülményeit és feltételeit tanulmányozni kell. Ehhez az eredeti szerző(k) értékrendszerét, álláspontjait és céljait ismerni kell, szóval a keletkezési időt és a körülményeket is figyelembe kell venni. Ez megint egyformán mind a történész, mind a történelemtanár feladata, mivel mindketten az így nyert információkat megfelelő feldolgozás után továbbítják az adott közösség számára. Az angol történész *Edward Hallett Carr* (1892–1982) enyhén ironikus szavakkal összegzi ezt a folyamatot: „A történelem a felderített tények összessége. A történész úgy halássza ki a tényeket a dokumentumok, leírások, feliratok tengeréből, akár a halász a halat. Miután kihalásztta, hazaviszi, megfőzi, és a szája íze szerint való köritéssel tálalja fel.”¹⁶ Később megint felveszi ezen gondolatok fonalát: „A tények csak akkor szólalnak meg, ha a történész megszólaltatja őket: ő dönti el, melyik tény jusson szóhoz, s milyen sorrendben, illetve kontextusban.”¹⁷ Ugyanezt a szerepet a történelemtanárnak is vállalnia kell. Erről a következő fejezetben még bővebben lesz szó. Jelenleg elég megjegyezni, hogy az

Thomas C. Dahn: A korszerű történelemtanítás feladatai, nehézségei és kihívásai

interpretátor – legyen ő történész vagy történelemtanár – a múlt esemény és a befogadó publikum között lévő szűrő egyike.

2. táblázat: A múlt történelemmé válik – több szűrőn keresztül

PROBLÉMÁK	1. SZŰRŐ	2. SZŰRŐ	3. SZŰRŐ		
	a múlt esemény	a forrás szerzője	a forrás „megőrzésének” körülményei	a forrás interpretátora	a publikum
hiányosság	<ul style="list-style-type: none"> – csak a számukra „fontos” jegyezik fel; – gyakran egy kis elit terméke (a többség néma marad); 	<ul style="list-style-type: none"> – a forrás elvesztése (tűz, víz, háború stb.); – nem tartós anyagból készült (rövid élettartam); 	<ul style="list-style-type: none"> – egyoldalú kiválasztás, ill. bemutatás; – meg nem értés; – tudáshiány (módszer, nyelv stb.); 		
manipuláció	<ul style="list-style-type: none"> – szépítő, ill. elítélő leírás; – propaganda eszköze; 	<ul style="list-style-type: none"> – a források szándékos elpusztítása; – a források megamisítása; 	<ul style="list-style-type: none"> – interpretálás a saját beállítotttsága, ideológia, korszellem stb. alapján; 		
emóció	<ul style="list-style-type: none"> – családi és baráti kapcsolatok, rokon- és ellenszenv; 	<ul style="list-style-type: none"> – divatok és trendek hatása: források feledésbe merülnek; 	<ul style="list-style-type: none"> – interpretálás a saját előszeretet alapján, rokon- és ellenszenv. 		

Az első szűrés már a forrás keletkezésénél megtörténik. Nézzük először a *maradványokat*. Ezek tulajdonképpen olyan dolgok, amiket elsősorban a közvetlen, akkori használatra hoztak létre. Mivel ezekkel kapcsolatban nem volt semmi szándék az utókor befolyásolására, ezek alapján látszólag közvetlenebb, objektívabb képet lehet alkotni az akkori adottságokról. Ez természetesen tévhit. Ha felvizsgáljuk a maradványokat, gyakran azzal kell szembenéznünk, hogy ezek aránylag nagy részét inkább az uralkodó elitek hozták létre, mivel számukra jobb minőségű, azaz általában drágább, de tartósabb alapanyag, jobb eszközök, valamint több humán erőforrás állt rendelkezésükre: a piramisokat a mai napig ismeri minden gyermek, az óegyiptomi építómunkások vagy parasztok sírjai viszont majdnem kivétel nélkül eltűntek a múlt mélységében. Ezen példa már elég világosan bemutatja a források hiányosságát. Az egyszerű emberek élete sose olyan jól dokumentált, mint az uralkodó csoporté. Ha viszont a tradíciókat, azaz a szándékosan továbbadott forrásokat nézzük meg, szintén az akkori valóságnak csak egy elég szűk szegmense nyílik

meg előttünk. Azt jegyezték fel, ami nekik fontos volt,¹⁸ és mivel a hagyományozók a legtöbb esetben szintén az elitcsoportokhoz tartoztak, újra szűkül a látáskörünk. Ráadásul ezekben a „termékekben” természetesen tükröződnek az adott körökben uralkodó nézetek és ideológiák: a történelmi események leírása gyakran szépítő, illetve elítélő módon történt, néha kifejezetten propagandisztikus szándékkal. Találomra idézem az iráni Biszotun (Behistun) nevű település melletti sziklafalba vésett, *I. Dareiosz* (Dārayavauš; uralkodott Kr. e. 522–486) perzsa király sikeres hadjáratait dicsőítő háromnyelvű feliratot: „*Én* (vagyok) *Dārayavauš, a nagy király, a királyok királya, király Parszában, az országok királya ...*”¹⁹ Az egyoldalú fogalmazásuk ellenére ilyen szövegek semmiképpen sem értéktelenek teljesen a történész számára, sőt gyakran nagyon érdekes információval szolgálnak, mint a fenti óperzsa példa esetében a király genealógiájáról és néhány földrajzi adatról. Ehhez viszont elengedhetetlen feltétel az elemző felkészültsége és ébersége – mindenképpen át kell látni az ideológiai szemfényvesztést. Erről az alábbiakban még bővebben lesz szó.

A forrás későbbi értékelésénél természetesen esetleg még figyelembe kell venni némely személyi tényezőt, mint például a szerző(k) rokoni és barátsági viszonyait, de a szimpátiát, illetve antipátiát is, amit éreznek és mutatnak másik személy, csoportok iránt.

Következik a második szűrés, ami lényeges a forrás fennmaradásával (illetve vesztésével) kapcsolatban. Megint számos tényező összejátszik. Néhány forrásnak már előre nincs hosszabb élettartama, mert nem tartós anyagból készült, és már a normális időjárási viszonyok mellett könnyen elpusztul. Adott esetben elemi csapások, mint árvíz vagy tűzvész, illetve háborúk tovább rontják a készletet. Nem ritka különböző anyagok szándékos megsemmisítése, ami erőszakos hatalomátvétel esetében közkedvelt gyakorlat, mivel gyorsan el kell pusztítani minden anyagot, ami a régi hatalom képviselőit terhelheti – ez például a rendszerváltás alatt több kelet- és közép-európai országban is megtörtént. Hasonlóan szörnyű kihatása volt különböző könyvégetéseknek. Néha politikai-ideológiai okok miatt történt – a náci Németországban mindenféle „nem kívánatos” iratok ennek a vandál gaztettnek estek áldozatul. Többször is előfordult, hogy vallási okokból megindították a „heretikus” tárgyak, illetve szövegek megsemmisítését, ami a spanyol inkvizíció jól bevált gyakorlata volt. A Mexikóban tevékenykedő püspök *Diego de Landa* 1562-ben megparancsolta minden pogány kultikus tárgy és több tucat maja kódex nyilvános elégetését, ami pótolhatatlan veszteséget okozott mindenki számára, akik a maják, illetve Közép-Amerika történetével foglalkoznak – a bennszülött népek kulturális értékeinek elvesztéséről nem is beszélve.²⁰

Egy különleges esettel a történelmi hamisítás formájában találkozunk. Az úgynevezett *Constantinusi Adománylevél* (Donatio Constantini), amely valószínűleg a VIII. század második, illetve a IX. század első felében jött létre, semmiképp sem – amit a szerzői állítanak – I. Constantinus római császár idejében (uralkodási ideje 306–337).²¹ Annak ellenére, hogy a szöveg hitelességét már a XV. században megkérdőjelezték, a mai napig nem sikerült egyértelműen kideríteni, hogy *ki, hol* és milyen szándékból készítette ezt a „dokumentumot”.²² Ha viszont sikerülne, nem csak a hamisítás tényét, de a háttérben rejtett szándékot is tisztázni kell, egy ilyen anyag fontos információval szolgálhat, természetesen – a fent említett példa esetében – nem Constantinusról és az egyházzal való kapcsolatairól, hanem inkább a hamisítóról, a korszakukról és az akkori hatalmi viszonyokról. Mindenki, aki komolyan foglalkozik a történelemmel, előbb-utóbb találkozik ezzel a problematikával. Ezért véleményem szerint ezt feltétlenül egy jól dokumentált példa elemzésével a (középszkolai vagy gimnáziumi) történelemórák keretében is be kell mutatni. Csak így lehet azt elérni, hogy a tanulók kifejlesszenek egy kritikus magatartást egyoldalú, propagandisztikus, illetve hamisított forrásokkal szemben – ez a kritikus magatartás viszont manapság, amikor

különösen az interneten keresztül már rendszeres információs és dezinformációs áradat önti el az embert, túlélési kérdéssé lépett elő. És tudjuk egyáltalán, hogy mennyi jól elkészített és ezért fel nem fedett hamisítással élünk még ma is?

Sokkal banálisabb, de legalább annyira hatékony egy másik tényező: a változó divatok és trendek miatt a történelem folyamatán mindig számos dologról szoktak megfeledkezni, és ezek ezért elvesznek. Az elveszett dolgok értékét, illetve fontosságát megállapítani utólag természetesen lehetetlen, és ezért nyugodtan indulhatunk ki abból, hogy a mai szempontból sok érdektelen anyag mellett néhány igazi „gyöngy” is örökre eltűnt az ismeretségi és látó-körünkben.

Az eddig leírt úton az eredeti múlt eseményektől kezdve a jelenkor felé így már elég sok áldozatot megsirathatunk. De még nincs vége a tortúrának: mielőtt a múltról hagyott kép eléri a mai szemlélőt, az interpretátor (legyen történész vagy történelemtanár) szétszedi, és újra összerakja az adatokat, néhány általa jelentéktelennek tartott töredéket ki is dob, és az új képződményt bemutatja az igazság valódi képeként. Az elemzőnek tehát a történelmi megértés folyamatában döntő jelentőséget kell tulajdonítani. Erről a következő részben lesz szó.

1.4 Hogyan találunk szilárd alapot a lábunk alatt? – A források kiválasztása, interpretálása, értékelése

1.4.1 Forráskritika

A különböző forrásállományok gyakran – legalábbis a laikus számára – teljesen áttekinthetetlenek. Néha az információk hiányossága okoz gondot, és fáradságos munkával a csekély adatok alapján kell rekonstruálni az eseményeket. De az is lehet, hogy a rendelkezésre álló adatok túláradó bősége miatt elveszti az ember az áttekintés képességét. Mind a két esetben szükség van valakire, aki rendbe hozza a zűrzavart. Ez az *interpretátor* feladata, aki viszont a fent említett folyamatban a harmadik szűrőként szerepel (ld. 2. táblázat). A történésznek (illetve történelemtanárnak), aki interpretálja a múlt eseményeit, megbízható kalauznak kell lennie. Ha nem, akkor az történhet, amivel egy debreceni kutató egy vitacikkben vádolja egyik kollégáját, tudniillik, hogy „*saját konstrukciós modelljét, eszközét erőszakolja rá a megfigyelés tárgyára, s így előfeltevését igazolja*”.²³ Az eddig leírtak alapján már meg lehet állapítani, hogy a történelemben nincsen „objektivitás”, sőt, nem is létezhet. Mivel mindig függünk másodkézből szerzett információktól, soha nem lehet teljes értesítést kapni egy adott eseményről, és ha esetleg nagyjából tudjuk, hogy mi történt, gyakran megmarad a kérdés, hogy milyen okokból. De már itt felmerül a következő gond. Még a vallások legszentebb írásai is a legkülönbözőbb, egymástól gyakran teljes mértékben eltérő értelmezéseket szenvedik el, ezért az nem okozhat nagy meglepetést, ha ugyanez megtörténik más történelmi forrásokkal is. Sőt, a történész itt egy elég széles mozgástérrel rendelkezik – legalábbis elvileg. (A korlátozásokról még lesz szó.) *Reinhart Koselleck* ennek a szerepét a következő szavakkal írja le: „*A források ellenőrzése megszabja, hogy mit nem szabad állítani. A lehetséges állításokat azonban nem írja elő*”.²⁴ A történész, mint a múltnak korlátlan ura? Ezt az elviselhetetlen szarvashibát csak akkor lehet kizárni, ha a történész elfogad egy olyan szabályzatot, amelyet a kollégaival együtt kötelezőnek tart: „*az adott csoport tagjai által elfogadott vélemények, értékek és technikák halmaza*”, amit *Thomas Kuhn*, amerikai fizikus és tudománytörténész „*dizciplináris mátrixnak*” nevez.²⁵ Ideális esetben a történész minden forrást, valamint ezen források minden már megtörtént értékelését alaposan felülvizsgálja. Ehhez feltétlenül szüksége van a megfelelő

Thomas C. Dahn: A korszerű történelemtanítás feladatai, nehézségei és kihívásai

módszerekre. Az első feladat a *külső és belső forráskritika*. A külső elemzéshez tartozik a valóság ellenőrzése, a keletkezési idő és hely, valamint a szerző megállapítása, de a külső állapot, valamint a forrás továbbítási és megőrzési körülményeinek vizsgálata is. A belső ellenőrzése nyelvi és tartalmi elemzést jelent. Ez után következik a *forrás kiértékelése és feldolgozása*, ami a más forrásokkal való összevetés, valamint a szakirodalomban található adatok alapján történik. Végül is a *forrás relevanciájáról, a kifejezőértékjéről* kell döntenie. A szerző(k) szándékát meg kell állapítani, ezeknek akkori környezetét elemezni és a kontextust, a történelmi és társadalmi helyzetet tisztázni kell. Ehhez egy egész módszerkészlet áll rendelkezésre.²⁶ De a forráskritikai munkálatok önmagukban még semmiképpen sem garantálhatják a vállalkozás sikerét.

1.4.2 A történész szerepe

Nehézségek különböző külső tényezőkből is támadhatnak, mint például a történész személyéből és környezetéből, valamint a társadalmi körülményekből és elvárásokból. Eredményként egy adott történelmi esemény egyik leírása lényegesen eltérhet a másiktól. *F. Dárdai Ágnes* velősen fogalmazza meg ezen tényállást: „*Múlt csak egy van, a dolgok egyszer történnek meg visszavonhatatlanul, viszont történelem több is lehet.*”²⁷ A történelem a történész terméke, a „termelésnek” viszont – mint fent már leírtam – elég szigorú, a tudományos közösség által elfogadott szabályok szerint kell történnie. Ezeknek a betartása viszont a „termelőtől” függ, és itt van a kutya elásva. A történész – és eddig, mint a következőkben is ezen mindig a történelemtanárt is értem, mivel a feladatai és módszerei hasonlóak, csak a publikuma különbözik az akadémikus történésztől – legyen okos ember, rendelkezzen a szükséges tudással, alkalmazza a megfelelő munkamódszereket, szóval feleljen meg teljesen a felkészültségével és munkájával szemben támasztott elvárásoknak. Mégis ember marad, és ez a tény egyrészt nagy előnyt jelent, például gondoljunk csak az emberi alkotóképességre, másrészt lényegesen befolyásolhatja a munkájának eredményességét. Előfordul, hogy az anyagot egyoldalúan választja ki, és ennek a bemutatásánál és interpretálásánál is inkább rokon- illetve ellenszenv dönt a történelmi esemény megítéléséről. Ráadásul mi a garancia arra, hogy a munkája előítéletektől mentes marad, és nem a saját beállítottsága, ideológia, korszellem stb. alapján készül el? Emellett bármikor előfordulhat, hogy valamit félreért vagy – esetleg tudáshiánya miatt – nem képes helyes elemzésre. Végül a történész is csak ember, aki hibázhat.

Akkor mindennek vége van? Ezt nem hiszem, mert ezeket az emberi gyengeségeket kompenzálni lehet. Előfeltétel ehhez viszont a *tudatosság*, illetve *reflexió*. Ha a történész *tudatosan* tisztázza a saját helyzetét, a saját beállítottságát, előszereteteit és előítéleteit, de a társadalom részéről támadt elvárásokat is, és emellett szintén *tudatosan* betartja a „játékszabályokat”, amelyek ellenőrző mechanizmusként is működnek, akkor legalább közel jut a történelem *objektív* bemutatásához. *Teljes objektivitás*, mint például a forráskritikával kapcsolatban észrevehettük, úgy sem érhető el, mert soha sem rendelkezünk az ahhoz szükséges adatokkal teljes egészében: nem voltunk ott, amikor történt, és ha egy eseménynek szemtanúi lettünk volna, akkor is csak a valóságnak egy számunkra felfogható részét láttuk volna, és *nem a teljes valóságot*, ami a bonyolult kauzális összefüggési hálózatával együtt gyakran meghaladja az ember értelmi képességeit. De legalább közel lehet jutni az „*igazsághoz*”, ez viszont elérhető és – ha tisztességes munkával történik – nemes cél. Egyszerűen szólva: a történész (ill. a történelemtanár) legjobb tudása és lelkiismerete szerint, a „játékszabályok” (azaz elismert módszerek) betartásával magyarázza a múltat – ebből lesz a történelem.

2. Miért fontos a történelem? – Feladatok a történész és a történelemtanár számára – A társadalmi elvárások

2.1 Mi a történelemírás és -tanítás lényege?

A történész feladatát *E. H. Carr* a következő velős mondatban foglalja össze: „*A történésznek nem az a dolga, hogy szeresse a múltat, vagy hogy magát a múlttól függetlenítsen, hanem hogy birtokba vegye és megértse, hisz a jelen megértésének a múlt a kulcsa.*”²⁸ Ez a kijelentés, ami *mutatis mutandis* a történelemtanárra, sőt, a tanulóra is vonatkozik, tükröz egy alapvető megfontolást: a jelen világot, valamint a saját helyzetünket ebben a világban csak akkor tudjuk igazán megérteni, ha ismerjük azokat az eseményeket és változásokat, amelyek a világ mai állapotát létrehozták. Másképp szólva: minél többet tudunk a múltról, annál jobban értjük a jelent. Ezen a felismerésen alapul az aktuális magyarországi tantervek és érettségi vizsgakövetelmények kidolgozása is. *F. Dárdai Ágnes* és *Kaposi József* a történelem érettségi vizsgájával kapcsolatban a következőket írják: „*A vizsgafejlesztés egyik további fontos tartalmi szempontja volt, hogy a tanítási folyamatban és a vizsgán nagyobb súllyal szerepeljenek azok a konkrét történelmi tartalmak és elemzési szempontok, amelyek a jelen világának megértéséhez szükségesek.*”²⁹ A történelemmel való foglalkozás – legyen ez akadémikus kutatás vagy a történelemtanítás az iskolában, aminek a széleskörű hatása miatt roppant nagy jelentősége van – végül is mindig egy nagyon fontos célt szolgál: gyakorlati útmutatást kell adni az embernek egy egyre bonyolultabb, nehezebben érthető világban. Ez természetesen nem mindig volt így. Régen a történelemírásnak nem volt ez a – mondjuk „demokratikus” – célja, leginkább az uralkodó elit hatalmának legitimálását, illetve tetteinek a dicsőítésére szolgált. „*Az európai középkor nagy részében*”, állapítja meg *Ormos Mária*, „*viszonylag könnyű volt elérni, hogy a király kegyeitől függő udvari szerző vagy a saját hierarchiájának alárendelt egyházi krónikás azt írja meg, amit a felette állók hallani akartak, ez a művelet azonban az idők során egyre nehezebbé vált.*”³⁰ Hosszú ideig az Isten kegyelméből való uralkodást szilárd dogmaként kezelték, mígnem olyan gondolkodók léptek fel, mint *Hume*, *Montesquieu* és *Voltaire*, „*akik az isteni gondviselést szinte teljesen kiiktatták a történelemből.*”³¹ A történelemnek ezen „világi” átfogalmazása³² döntő lépést jelentett a modern felfogás felé – és tudománnyá vált, ami az okok és okozatok vizsgálatával is foglalkozott. Bár „*a történettudomány még jó ideig megmaradt a szellemóriások, illetve a politikai szereplők és események kutatásánál és kronológiai ismertetésénél,*”³³ különösen a marxi gondolkodási mód befolyása alatt, illetve az ezzel történő vitatkozás következtében a történészek figyelmünket inkább a társadalmi és gazdasági viszonyokra irányították, úgyhogy a „*manapság valamirevaló történelmi összefoglaló munka mégsem képzelhető el anélkül, hogy tartalmazzon a gazdasági trend, a gazdasági fejlődési ütem, a gazdaságpolitika és annak összes szelete, továbbá a társadalom rétegződése, mobilitása, aktivitása, politikai irányultsága stb. kérdéseit.*”³⁴

Ez a modern felfogás a társadalomra való tekintettel egy sokkal átfogóbb szemléletmódon alapul és ezért lehetővé teszi, hogy olyan társadalmi csoportok, amelyek régen a történelmi leírásokban alig (vagy egyáltalán) szerepeltek, szintén fókuszba kerüljenek, mint pl. az „alsó réteg” tagjai, a nők, etnikai és vallási kisebbségek stb. A kép, ami a múltból formálódik, sokkal differenciáltabb és színesebb lesz: már nem absztrakt eseményekről vagy az éltek hatalmi játszmájáról van szó, hanem emberekről, akik éltek, örültek és szenvedtek... A történelem érthetővé és felfoghatóvá válik. És csak így tesz igazi jelentőségre szert a ma élők számára, tanulni lehet belőle, és ha már jobban értjük, hogy hogyan és miért jutottunk a jelenlegi helyzetünkbe, azt hatékonyabban is elemezhetjük, és könnyebben dönthetünk a jövőnkéről. Ebből a perspektívából nézve most már az is lehetővé

Thomas C. Dahn: A korszerű történelemtanítás feladatai, nehézségei és kihívásai

válik, hogy olyan társadalmi célokat tulajdonítsunk a történelemtanításnak, mint a kritikus, önálló állampolgárrá nevelést.

Az „*Állampolgárságra, demokráciára nevelés*” alcím alatt a 2012-ben kiadott *Nemzeti Alaptantervben* következőket olvashatjuk: „Az iskola megteremti annak lehetőségét, hogy a tanulók megismerjék a főbb állampolgári jogokat és kötelezettségeket, és ennek keretében biztosítja a honvédelmi nevelést. A részvétel a közügyekben megkívánja a kreatív, önálló kritikai gondolkodás, az elemzőképesség és a vitakultúra fejlesztését.”³⁵ Ezzel kapcsolatban nyugodtan alkalmazhatjuk a „műveltség” fogalmát is, ami F. Dárdai Ágnes és Kaposi József szerint „egyfajta tájékozódást, a köznapi életben való eligazodást, alkalmazható tudást jelent”.³⁶

Ennek elengedhetetlen előfeltétele, hogy a történelemírásnak és a történelemtanításnak teljes mértékben megbízhatónak kell lennie. De nem abban az értelemben, hogy minden esetben a teljes objektivitás a cél. Ez így lehetetlen vállalkozás lenne; ennek az okait, amelyek lényegében az emberi felfogó- és ítélőképesség korlátozottságából adódnak, fent már érintettük.³⁷ A megbízhatóság viszont a tények alapos és elismert módszereken alapuló vizsgálatának és leírásának eredménye. Ezeket a módszereket a tanár ne csak saját maga használja, de mutassa be a diákok számára is! *Fischerné Dárdai Ágnes* ezt következőképpen foglalja össze: „Mivel a történelmi magyarázat sohasem abszolút érvényű, ezért a történelmi tanulás nem korlátozódhat kizárólag a történelmi ismeretek megszerzésére, hanem olyan képességek birtoklására, amelyek segítségével a tanuló képes a források kritikai felhasználásával a múlt önálló rekonstruálására. Így válhat a történelemtanítás a problémamegoldó gondolkodás terepévé.”³⁸

2.2 Feladatok a történész és a történelemtanár számára

Az eddigieket összefoglalva: a tények felelősségteljes kezelése, a források kritikai felhasználása a történelemírás és -tanítás alapja, de a „kezelőnek” az álláspontja, illetve beállítottsága is döntő fontosságú. Semmiképp sem szabad ezeket a tényeket a személyes előszereteteinek, vagy valamilyen ideológiának alárendelni. Természetesen ez elég gyakran megtörtént, ma is előfordul. Egy különösen undorító példát szolgál a promoteált osztrák történész és az osztrák NSDAP társalapítója Richard Suchenwirth, aki a bestsellerré avanszált „*Deutsche Geschichte*” (Német történelem) c. több százszáz oldalas példányban kiadott, akkor majdnem minden német (és osztrák) háztartásban megtalálható könyvének előszavát a következő szavakkal kezdte: „Attól a naptól kezdve, amikor a Cimberék és Teutonok hordái előrenyomulnak délfelé, vagy pontosabban, amikor Arminius a teutoburgi erdőben legyőzi a rómaikat, megkezdődik a német történelem.”³⁹ Hasonló módon esztelenkedik a továbbiakban is: „Egy olyan nép vagyunk, ami még nem érte el a kiteljesedését. Németország még mindig inkább gondolat, mint valóság. A fitestvéreink milliói idegen uralom alatt szenvednek, az anyanyelvük használata veszedelembé került, kényszer hatása alatt idegen hadseregekben szolgálnak és el vannak vágva a hazájuktól.”⁴⁰ A több mint 600 oldalas könyvét a következő mondattal fejezi be: „A német győzelemmel viszont feltámad egy új világ.”⁴¹ Szerencsére nem lett igaza.

Észrevehető, hogy az utolsó pár sort nem olyan visszafogottsággal és kimértséggel írtam, mint amit általában elvárnak egy történésztől. Azt megengedve, hogy a fent használt szóválasztásomról vitatkozni lehessen. Amikor az „undorító” szót írtam, egy kevésbe emocionális – de mégis elítélő – kifejezés talán helyénvalóbb lett volna. Nem is igyekeztem semlegesen bemutatni ezt a könyvet, ami csak úgy csöpög az ideológiai közhelyektől és hazugságoktól. Ez nem a történész halálos bűnbeesését jelenti? Hol maradt az „objektivitás”

Thomas C. Dahn: A korszerű történelemtanítás feladatai, nehézségei és kihívásai

– amennyire egyáltalán létezik –, nem kell betartani a „semlegesség” elvét a történelmi események, személyiségek értékelésénél? Ellenkezőleg, inkább azt lehet kérdezni, hogy szabad-e olyan visszafogottan és nyugodtan leírni olyan történelmi eseményeket vagy – a fent említett példában – gondolatmeneteket, amelyek ennyire sok fájdalmat és emberek millióinak vesztét okozta, mint bármely más történelmi eseményt, például a Szezei-csatorna megnyitását? Véleményem szerint ezt nem szabad, mert pont így – talán alig észrevehetően, de mégis csak a legrosszabb módon – hamisítanánk meg a tényeket! Mert mi, a mai szempontunkból nézve ezt már nem fogadhatjuk el. Ezért minden csak szempont kérdése? A történelemszemlélet szóval legyen teljesen szubjektív és relatív, alávetve a mindenkor uralkodó divatnak és trendeknek? Biztos, hogy nem, viszont megmarad a kérdés: „Mit szabad a történésznek, a történelemtanárnak, és mit nem szabad?”

A már többször említett angol professzor *Edward Hallett Carr* ezen problematikával kapcsolatban két elismert történészt idézett példaként. „*Toynbee professzor*”, így írja, „*Mussolini Abesszínia elleni 1935-ös invázióját "előre megfontolt szándékkal elkövetett erkölcsi bűnnek" nevezte; [...] Sir Isaiah Berlin pedig idézett esszéjében, amellyel tör lándzsát, hogy "a történésznek kötelessége elítélni Nagy Károlyt, Napóleont, Dzsingisz kánt, Hitlert vagy Sztálint az elkövetett tömeggyilkosságokért". [...]*”⁴² Ellenpéldaként szólaltatja meg az angol történészt, *David Knowles* (1896-1974), aki a cambridge-i egyetemen tartott székfoglaló előadásában megállapította: „*A történész nem bíró, még kevésbé vérbíró.*”⁴³ Némely fenntartással *Carr* is csatlakozik ehhez a nézethez, majd feltesz egy „tanulságos kérdést”: „*[H]a a történésznek nem feladata egyének erkölcsi megítélése, mondjon-e erkölcsi ítéletet valamely múltbéli esemény, intézmény vagy politika felett?*” És azonnal megadja rá a választ: „*Feltétlenül, hisz ezek az ítéletek teszik a történészt azzá, ami.*” A történelem egyéni szereplőinek megítéléséről viszont elég tartózkodóan nyilatkozik: „*Azok, akik mindenáron ragaszkodnak az egyén erkölcsi megbélyegzéséhez, néha, akaratukon kívül, egész csoportoknak és társadalmaknak szolgálnak alibit.*”⁴⁴ Egyrészt ez minden bizonnyal egy megfontolandó érv; másrészt arra is kell gondolni, hogy egy ilyen gondolat életünk minden tevékenységének az alapjaként, szükségszerűen teljesen megbénítana minket úgy, hogy már semmi ésszerű gondolatra nem juthatunk majd, és még kevésbe cselekedhetünk.

Ha a történésznek adott esetben szabad, hogy absztrakt és elvont módon gondolkodjon ilyen erkölcsi kérdésekről, a történelemtanárnak már nem mindig megengedett ez a luxus, mivel nevelési feladatot kapott, amit bizonyos – ha minden jól megy, társadalmi konszenzuson alapuló, de mégis irányadó – normák és szabályok szerint kell teljesítenie. Ezeknek a legmegfoghatóbb formáját a különböző tantervekben és a tankönyvekben kapják meg.

A történésznek is szüksége van ám szilárd talajra a lába alatt, légüres térben nehéz dolgozni! Így a – régen kapott nevelésétől, valamint számtalan másik tényezőtől függő – személyisége és beállítottsága, általa kedvelt szempontok és álláspontok szükségszerűen valamilyen szerepet játszanak a munkájában is, különösen a történelmi események, intézmények és személyiségek értékelésében, és morális mércét alkotnak. Teljesen érthető, mivel ő is ember, ráadásul – a természettudományokkal ellentétben – emberi tevékenységgel is foglalkozik.

Véleményem szerint elfogadható az is, ha tudományos módszerek (pl. a fent leírt forráskritika) mellett reflexiószerűen elmélkedik a saját álláspontján, a saját beállítottságán. Mert a történész teljes „semlegessége” talán mindig is csak illúzió volt, de legkésőbb a náci koncentrációs táborok után abszolút lehetetlenné vált! Közvetett módon különben – terjedős fejtegetések után – *Carr* utal erre is, tulajdonképpen beismeri: „*Napjainkban kevés tudomány – legkevésbé a társadalomtudomány – követelhet magának teljes függetlenségét.*”⁴⁵

2.3 A viszonyok és kölcsönhatások a történetírás/-tanítás és a társadalom között

A történész és a történelemtanár nem furcsa tünemény, aki teljes izolációban tengeti remete-életét, hanem a társadalom aktív tagja. Polgárként befolyásolhatja a társadalmat és részt vesz kialakításában és továbbfejlődésében. Néhány különbség viszont észrevehető az épp említett két csoport között: míg az akadémikus történész inkább egy eléggé korlátozott – általában szakemberekből és leendő szakemberekből álló – csoportot szólít meg, a történelemtanár szélesebb körben érhet el eredményt; ráadásul gyakran még olyan emberekkel is kapcsolatban áll, akik számára az egyetlen vagy a legfontosabb lehetőség a múlt eseményeivel való foglalkozásra az iskolai tanórák keretein belül van. Az olyan eset, ahol az egyetemi történész merész gondolataival nagyszabású nyilvános vitát vált ki, inkább ritka kivételnek számít. Kiváló példa erre az úgynevezett „*Historikerstreit*” (a német történészvita), ami 1986-ban és 1987-ben nem csak az akadémikus köröket vonta be, hanem a médiumokon keresztül gyorsan elérte a nyilvánosságot is. „*A "Historikerstreit" szó nem lehet teljesen ismeretlen kifejezés azok számára, akik már átléptek egy bizonyos korhatárt – mondjuk már betöltötték a negyvenedik életévüket – és akik egy olyan műveltségi szinttel rendelkeznek, ami magában foglalja az érdeklődést a napilapok tárcái iránt.*” Így írja le Friedrich Pohlmann a vita társadalmi kihatását.⁴⁶ A vita tulajdonképpen a nemzetiszocialista múlt feldolgozásával kapcsolatos problematika miatt tört ki, de gyorsan áramlatok harcává vált a baloldal és a konzervatívok (illetve „revizionisták”) között. Az akadémikus diszkusszió kiterjedt tüzzé vált, ami a '60-as évek egyetemi hallgatók által kirobantott tiltakozó mozgalma után még egyszer jelentősen átalakította a német szövetségi társadalmat, fejlesztette a vitakultúráját és nagymértékben hozzájárult az akkori német társadalom életképességéhez mind a belső, mind a nemzetközi kihívásokkal szemben.⁴⁷

Magyarországon is többször folyt, illetve – különösen a szocialista időszak értékelésével kapcsolatban – a mai napig folyik hasonló vita. Érdekes példát nyújt erre a múlt század '60-as és különösen a '70-es éveiben érzékelhető Osztrák-Magyar Monarchia történeti átértékelése, amikor néhány történész (pl. Hanák Péter, Berend T. Iván, Ránki György és Katus László) kifejtették azt a tételt, „*hogy a kiegyezés reális kompromisszum volt az adott körülmények között*”,⁴⁸ ami pozitív megítélést érdemel. Ezért sok kritikát kellett eltűrniük.

Általában azt lehet megállapítani, hogy a vita annál élesebb, minél közelebb áll a tárgyalt tematika napjainkhoz. Gyakran kerül az aktuális politika is a disputába. Így jön létre ez a sajtóságos kölcsönhatás a történelem(írás és -tanítás) és a társadalom között. Bármilyen irányba menne a hatás, a történelemtanárnak – akár tetszik, akár nem – mindig központi szerepe van.

Egy számomra megdöbbentő és bizony szélsőséges példát idézek arra, hogy mennyire összefonódhat a napi politika a történelemmel. Ezt Baráth Zsolt, a Jobbik képviselője 2012. április 3-án szolgáltatatta a Parlamentben történt felszólalásával. Elég váratlanul felidézte a 130 évvel ezelőtti történet tisztaeszlári eseményeket, amikor 1882-ben a mai napig tisztázatlan körülmények között eltűnt a tizennégy éves Solymosi Eszter, valamint az erre következő pert, amelyben a helyi zsidóság egyes tagjait vádolták meg a keresztény lány rituális meggyilkolásával. Baráth felszólalása végén arra a nehezen felfogható következtetésre jutott, hogy „*a világhódítók hatalmát csak az igazság kimondásával lehet megtörnünk*”. Mind a Parlamentben, mind a nyilvános vitában nagy megrökönyődéssel fogadták ezt a nyilatkozatot.⁴⁹

Thomas C. Dahn: A korszerű történelemtanítás feladatai, nehézségei és kihívásai

A fent idézett példát bizonyosan szélsőséges esetként lehet elkönyvelni, de az mindig előfordulhat, hogy egy politikai esemény beleszól a történelemórába. Ami tulajdonképpen nem is rossz dolog, mivel akkor a sokat gáncsolt, „porlepte” történelem végül azt is bebizonyíthatja, hogy mégis van haszna az aktualitások jobb megértéséhez. Ez viszont előfeltételezi a tanár alapos tájékozottságát és felkészültségét, valamint gyakorlatát és rutinját az információk és források kezelésénél és összevetésénél. Csak így fog neki sikerülni a történelmi események és folyamatok összevetése a társadalmi kérdésekkel és a napi politika fejleményeivel. Ez pedig mindig fontos lépés kell, hogy legyen, ha abból indulunk ki, hogy a *múlttal* való foglalkozással szolgálja a *most* jobb megértését.

A történelemtanítás és a társadalom közötti viszonyok másik aspektusát az elvárások jelentik, amiket a társadalom, valamint különösen ennek a szervezeti megtestesítése, az állam, vele szemben kifejezésre juttat. Ezt a gondolatot *Gérard Noiriel* is megemlíti, amikor a francia történészek (és ezzel egyben a saját) helyzetéről ír: „*Mint a francia állam által fizetett alkalmazottak becsületbeli ügynek tekintették, hogy eleget tegyenek "közszolgálati kötelezettségeiknek". A köztársaság által rájuk rótt küldetésnek megfelelően ezért szolgálják egyszerre a tudomány és a nemzet érdekeit.*”⁵⁰ Vagy, a német közmondás szerint: „*Wes Brot ich ess, des Lied ich sing!*” (Kinek kenyerét eszem, annak dalát énekelem.)

Szolgálati főhatóságként az állam beavatkozik az oktatásba. Minden joga meg van hozzá, mivel ez garantálja a különböző helyszínen történő tanítás minőségi és tartalmi összehasonlíthatóságát és kompatibilitását. *Réti Mónika* azt állapítja meg, „*hogy a tantervi szabályozás az oktatási rendszerek szabályozásának csak az egyik eszköze, és ezen belül is a tartalmi fejlesztés a lehetséges intézkedéstípusok közül csak egy, bár kétségkívül kiemelten fontos (hiszen folyamatjellegű) beavatkozási módot jelent.*”⁵¹ A társadalmi/állami igényeken alapuló központi tanterv indoklását – megint *Réti Mónika* nyomán, aki *Bárdossy Ildikót* idézi – a következő módon lehet összefoglalni:

- „*Biztosítani kell a közvetített tudás (a nemzeti műveltség) alapvető egységét.*”
- „*Biztosítani kell, hogy egy minimális tudást minden tanuló megkapjon.*”
- „*Biztosítani kell az iskolarendszer átjárhatóságát.*”
- „*Lehetővé kell tenni, hogy a tananyag lépést tartson a kor követelményeivel.*”⁵²

*A központi tantervek a Nemzeti Tanterven alapuló kerettantervek, amiket „a megadott keretek között saját viszonyaikra adaptálják az iskolák.”*⁵³ Ez a konstrukció elvileg biztosít némely szabadságot az iskolák és a tanárok számára. A gyakorlatban pl. a „*Kerettanterv a szakgimnáziumok 9-12. évfolyama számára*”⁵⁴ a történelemtanítást leíró része tartalmilag annyira zsúfolt és annyira szűk is az órakeret, hogy valójában nem sok mozgástér marad a tanárok számára. Ennek a következménye, mivel az output az érettségire való felkészítés, hogy a kooperatív elemek aránylag jelentéktelen szerepet játszanak, és a történelemórák zöme (több vagy kevesebb interaktív elemmel megtűzdelve) frontális módon folyik. Az interaktív elemekről a következő részben még lesz szó. Mindenesetre az adott lehetőségeket kell felhasználnia a tanárnak. Ezért sok minden a tanár beállítottságától, a felkészültségétől, az elánjától és – végül de nem utolsósorban – a történelem iránti lelkesedésétől függ.

3. A történelemtanítás és -tanulás helyzete és problematikája

3.1 A tanteremben

Szándékosan hagytam sok teret az alapok bemutatására: a történelemtanárnak tisztában kell lennie a történelem jellegével, az alkalmazandó módszerekkel, a követendő célokkal és a társadalmi normákkal és elvárásokkal. A következőkben – a teljesség igénye nélkül és

Thomas C. Dahn: A korszerű történelemtanítás feladatai, nehézségei és kihívásai

inkább amolyan problémafelvetésnek – mutatok be néhány számomra nagyon fontos problémát és nehézséget. Ha eddig a súlypont az elméleti aspektusokon volt, innentől kezdve főleg a gyakorlati kérdésekkel fogok foglalkozni.

Az általános céloktól, amelyeket leegyszerűsítve azzal a megfogalmazással lehet leírni, hogy „*a múltból kiindulva jobban meg lehet érteni a jelent*”, meg kell különböztetni a tanár személyes céljait, illetve preferenciáit, amelyek inkább a saját világnézetéből származnak. Lehet, hogy ő abból indul ki, hogy az emberiség egyre magasabb fejlődési szintek irányába halad (*haladás* – az ember tanul az elkövetett hibáiból), vagy az évszázadokon és évezredekben keresztül igazából semmi sem változott (*stagnálás* – annak ellenére, hogy felületesen nézve sok változás történt, különösen az anyagi és technológiai oldalon, az ember egész idő alatt nem vált emberségesebbé). Lehet az is, hogy beáll a kultúrpeszimiztáék és a világ végét felidéző proféták soraiba (*hanyatlás* – érthető álláspont, ha csak az utolsó száz „modern” évben az emberiség ellen elkövetett bűncselekményekre gondolunk).⁵⁵ Mivel a történelmi folyamat végcéljának keresése gyakran összemosódik ideológiai vagy vallási világnézetekkel, ez ne legyen a történelemórák témája – a náci által propagált „tausendjähriges Reich” (ezeréves birodalom) a történelem szemétkerakó helyére került, a vallási apokalipszisekkel is inkább a hittanórán kell foglalkozni.

A tanárnak viszont így is elég sok gondja akad a történelemórán. Nem mindig fogadják tetszésviharral a tanulók. Gyakran inkább arra panaszkodnak, hogy a történelem unalmas, a valóságtól távoli tárgy. („*Mi közöm van hozzá?*” – a diákoknál sokszor elhangzó kérdés.) Természetesen erről a problematikáról már több tudományos kutatás is született. Ezek eredményei számomra sajnos nem mindig annyira tiszták és egyértelműek, mint első pillantásra látszanak. *Csapó Benő* például „Az iskolai tudás” c. könyvében összefoglalja a tantárgyakkal kapcsolatos attitűdökről történt kutatásainak eredményeit. Többek között az egyik következtetése a következő: „*Az általános tendencia az, hogy a középiskolások sokkal negatívabban nyilatkoznak az egyes tantárgyakról, mint a hetedikesek, egyetlen kivétel ebben a tekintetben az idegen nyelv.*”⁵⁶ Viszont, ha megnézzünk a következő oldalon található, bizonyítéknak szánt statisztikai táblázatokat, már kicsit másképpen fest a kép. Itt szerepel az 7. és a 11. osztályban lévő tanulók által minden tantárgynak adott „kedveltségosztályzat” összegzése. Ehhez ötfokozatú skálát használt, az „egyes”-től („nagyon nem szeretem”) az „ötös”-ig („nagyon szeretem”). Megdöbbenő módon a tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök a 11. osztályban a vizsgált nyolc tárgyból hétnél *jobbak*, mint a 7. osztályban, ami teljesen ellenkezik az előbb leírtakkal! Az egyik kivétel egyébként a történelem, hol az értékek majdnem azonosak: 3,62 a 7. osztályban és 3,61 a 11. osztályban.⁵⁷ A statisztikai adatok alapján *Csapó Benő* fent idézett következtetése számomra megfoghatatlan.

A megállapítás viszont, hogy sok tanuló nem különösebben érdeklődik a történelem iránt, bizonyosan nem alaptalan, sokszor ezt én is hallottam személyes beszélgetések során a gyerekektől. Ennek ellenére *F. Dárdai Ágnes* és *Sárváriné Lókay Gyöngyi* az általuk 1999 tavaszán Baranya megyében megvalósított történelmi készségeket mérő tudásfelmérés eredményeként azt állapítja meg, hogy „[a] *tanulók szeretik a történelmet*”.⁵⁸ Erre a kérdésre véleményem szerint úgy sincs végérvényes válasz – néhányan jobban szeretik, néhányan kevésbé. Talán ez nem is annyira fontos. Sokkal érdekesebb, hogy foglalkozzunk a történelemtanítással és -tanulással kapcsolatban újra meg újra kinyilvánított elégedetlenség főbb pontjaival és okaival. A tantárgy természetéből adódik a tanulók számára az első – és talán a legterhelőbb – probléma: sok adatról (események és évszámok) és személyről van szó, amit első pillantásra áttekinthetetlen információhalmaznak látnak. Ezt rendszerezni kell, hogy az összefüggések tisztán kikristályosodjanak. Máskülönben csak tanulnak, de nem

értenek, vagy inkább „bebifláznak” és gyorsan elfelejtenének mindent, amit nagy nehezen igyekeztek memorizálni. De a diáknak nem csak a történelem belső összefüggéseit, hanem az előzményeit, valamint a későbbi időszakokra és a jelenre való kihatásait, a múlt aktualitását is kell érezni és felfogni. Természetesen sok minden a tananyagtól függ, de a tanárnak is fontos szerepe van. Meg kell mutatnia, hogy tulajdonképpen mi a történelem – nem száraz, elméleti szörszálhasogatás, hanem arról van szó, hogy *igazi emberek élték az igazi életüket és igazi problémákkal küzdöttek*. Akkor ezek és korszakuk viszonyai majdnem annyira reálisak válnak, mint mi, a kortársaink és a mindennapjaink! Szerencsére a tantervekbe is bevonult azon törekvés, hogy jobban kidolgozzák az összefüggéseket és egy élethűbb történelmi képet alkossanak; példaként a szakgimnáziumok számára érvényes aktuális tantervből idézek, ahol „*A fejlesztés várt eredményei a két évfolyamos ciklus végén*” címe alatt a következő leírás található: „*A múltat és a történelmet formáló, alapvető folyamatok, ok-okozati összefüggések felismerése [...] és egyszerű, átélhető erkölcsi tanulságok [...] azonosítása, ezeknek jelenre vonatkoztatása, megítélése. Az új- és modern korban élt emberek, közösségek sokoldalú élet-, gondolkodás- és szokásmódjainak azonosítása, a hasonlóságok és különbségek árnyalt felismerése, több szempontú értékelése.*”⁵⁹ Ez tükröződik a tankönyvekben is; így a fent már megemlített Száray Miklós például ezt írja: „*Reméljük, tankönyvünk az időszak fontos kérdéseiben segíti majd a tisztánlátást, az események okainak, következményeinek a megismerését!*” És az előszó utolsó mondatában folytatja a gondolatmenetet: „*Kívánjuk, hogy tankönyvünk ne csak a múlt megismerésében legyen megbízható útítársuk, hanem segítse a jelen megértését is!*”⁶⁰

3.2 Kooperatív módszerek vs. „frontális tanítás”

A történelemórák főként a hagyományos módon folynak. Véleményem szerint a „frontális tanítás” kifejezés ilyen esetekben nem mindig célszerű, mivel ezt, talán a „katonás” mellékízének köszönhetően, gyakran már kifejezetten negatív értelemben használják. Egyébként ilyen módon is eléggé *interaktív órákat* lehet tartani, a tanulók messzemenő bevonásával.

A kooperatív módszereknek⁶¹ kétségtelenül megvannak a maguk nagy előnyei, de a zsúfolt tantervek miatt ezen módszerek mégis ritkán kerülnek alkalmazásra, mert általában elég időigényesek, és a szükséges idő gyakran nem áll rendelkezésre. Ráadásul a gyakorlatban gyakran kiderül, hogy – a tanár által történt gondos előkészületek ellenére – a tanulási eredmények mégsem sikerülnek mindig olyan fényesre, mint azt elvárták. A kooperatív módszerek a tanuló együttműködési szándékát feltételezik és az elszántságukat arra, hogy autonóm és önálló munkát végezzenek; ez viszont a gyakorlatban – sajnos – gyakran hiányzik. Ennek a fő oka bizonyára az a tény, hogy egyszerűen nem szokták meg: ezeket a technikákat már az általános iskolától kezdve rendszeresen gyakorolni kellett volna. Egyébként nem is minden csoport hajlandó és alkalmas egyformán ilyen fajta együttműködésre. Ezért, mint számos beszélgetésben kiderült, több kollégám szívesen végeztetne gyakrabban is csoportmunkát, ha több idő állna rendelkezésére; de ez még ilyen körülmények között is nagyon nehéz vállalkozásnak bizonyulna némely osztályban. Néhány tanár egyébként a kooperatív módszereket azért se nagyon kedveli, mert szöges ellentétben állnak a megszokott – az individualizmuson, a versengésen és az ebből adódó teljesítménykényszeren alapuló – gyakorlattal. Az előállított „termékeket” másképpen is kell értékelni, mint az egyéni teljesítményt, ami a tanárt bizony kikényszeríti a „komfortzónájából”.

Másik fontos nézőpont, hogy a módszer tudatos megválasztása mindenkor *az adott tananyagtól is függ*. Például egy 2016 februárjában a pécsi Babits Gimnáziumban történt hospitálás alkalmával tanúja lehettem annak, ahogy egy nagyon tapasztalt történelemtanár a

Thomas C. Dahn: A korszerű történelemtanítás feladatai, nehézségei és kihívásai

francia forradalom bemutatására a frontális tanítást preferálta. Ezen jól strukturált, számomra nagyon eredményes órát követő megbeszélésen teljesen elfogadhatóan magyarázta el a döntését. Elég bonyolult a tematika, és az események megértéséhez feltétlenül szükséges a kulcsfogalmak pontos magyarázata és az akkori viszonyok részletes bemutatása. Ráadásul az események sorrendjét precízen ki kell dolgozni. A frontális tanítás alkalmazását azzal is indokolta, hogy zsúfolt a tanterv, és ezért egyáltalán nincs idő arra, hogy mindig kooperatív módszereket alkalmazzon, sőt gyakran „feszített tempóban” kell haladni, hogy a tanterv szerint kötelező anyagot egyáltalán át lehessen venni. Ez egyébként egy gyakran hallott érv.

Ennek ellenére a kooperatív módszerek alkalmazása néhány tematikus területen nagyon hatékony és hasznos lehet, ahol az összehasonlítás a saját élettapasztalatokkal kézzelfoghatóbb a gyerekek számára, mint például egy forradalom vagy háború kitörése esetében. A csoportmunkában történő feldolgozásra különösen alkalmas témák például a gazdaság, művelődés vagy az életmód.

Mivel az érettségien – különösen emelt szinten – a tanulók gyakran az esszéírásnál veszítenek pontokat, közös munkájuk eredményeinek bemutatása az egész osztály számára kitűnő lehetőséget nyújt arra, hogy a tanulók gyakorolják a fogalmazási képességeiket. Ráadásul elősegíti az együttműködést és különösen a szociális készségeket. E célból arra kell nagyon vigyázni, hogy a csoportok minden szempontból „vegyesek” legyenek, ami azt jelenti, hogy ne legyenek barátok együtt ugyanabban a csoportban, „jó” és „rossz” tanulók egy csoportban együtt dolgozzanak, a csoportok nemek szerinti összetétele is legyen arányos.

A saját óraimon, valamint a hospitált órákon szerzett tapasztalataimból tudom, hogy a kooperatív módszereknek gyenge pontjai is vannak: az óra irányítása gyakran már nem a tanár kezében van, az óra eredményessége és ütemezése teljesen a tanulók aktív és határidőre szabott együttműködésétől – valamint jóindulatától – függ. Ami tulajdonképpen se nem rossz se nem veszélyes dolog, de a gyakorlatban az időbeosztás igazi gondot jelenthet. Ha az óra befejezetlen marad, a tanulók által kidolgozott „termékeket” (kiselőadás, powerpoint prezentáció stb.) időhiány miatt már nem lehet az órán bemutatni, csalódás és kudarcérzet ragadhatja el a diákokat, akik viszont akkor sem kifejezetten lelkesek, ha ezért elmarad a megérdemelt szünet.

Megfontolandó az a tény is, hogy a csoportmunka nem csak a megvalósításában időigényes – sok esetben egy iskolai óra kevésnek bizonyul. A fent említett „balesetek” elkerülése érdekében a szorgalmas előkészítés elengedhetetlen előfeltétel, ami gyakran minden egyes tanóra többórás felkészülést jelent.

A kooperatív módszerek alkalmazása kedvező körülmények között viszont nagyon hatékony lehet. Kompromisszumos megoldás lehet az is, hogy néhány kooperatív elem beépül egy egyébként hagyományos stílusban irányított órába.⁶² Így fokozni is lehet a tanulók figyelmét és aktív részvételét az óra „frontálisan leadott” részeiben.

3.3 A történelemóra, mint a kritikai gondolkodásra való nevelés eszköze

A tudatlanság vagy – ami még rosszabb! – a félműveltség szörnyű ellenfél a történelmi összefüggések megértése számára. Friedrich Nietzsche nagyon precízen írta le a problémát a következő szavakkal: „A féltudás győzedelmesebb, mint az egész tudás: egyszerűbbnek tudja a dolgokat, mint amilyenek s ezért megfoghatóbban és meggyőzőbben alkotja meg róluk a véleményét.”⁶³

Mivel Magyarországon a trianoni békeszerződés és a következményei a mai napig traumaként hatnak és így még nagy mértékben meghatározzák a társadalmi életet, jogos a

Thomas C. Dahn: A korszerű történelemtanítás feladatai, nehézségei és kihívásai

kérdés, hogy milyen szerepet játszottak Magyarország és az akkori magyar miniszterelnök az első világháború kitörésénél. Gyakran azt lehet hallani ezzel kapcsolatban, hogy a németek és az osztrákok akarták a háborút, a magyarok viszont nem. Micsoda kényelmes egyszerűsítés, ami mellesleg még inkább kihangsúlyozza a „békediktátum” igazságtalanságát. Az események hordereje miatt viszont nagyon fontos egy differenciáltabb leírás. Különösen újabb dolgozatokban ez meg is történt, *ifj. Bertényi Iván* nagyon alapos „Tisza István és az I. világháború” c. tanulmányát⁶⁴ szeretném idézni. *Bertényi* arra utal, „*hogy Tisza egészen július közepéig ellenezte a háborút*”,⁶⁵ azért is, mert a háború kitörésének esetében tartott a román és az orosz intervenciótól.⁶⁶ De július 10. és 14. között változott az álláspontja, úgy, hogy 14-én *Tisza* a Szerbiához intézett ultimátummal kapcsolatban „*nem tanúsított ellenkezést a pontos éles megfogalmazásával szemben, sőt néhol ő maga javasolta a keményebb hangot*”.⁶⁷ Nagyon tanulságos az utalás az akkori közhangulatra Magyarországon, ahol *Bertényi* a 1914. július 26-án megjelent *Budapesti Hírlapra* való hivatkozással a következő jelenetet írja le: „A háborús lelkesedés és összefogás – a korban szinte megdöbbentő – példája volt, hogy egy vendéglőben vacsoráló németországi társasággal együtt énekelték a magyarok a *Wacht am Rhein*, a Himnuszt és – a *Gotterhaltét!*”⁶⁸ A tankönyvben az egész így hangzik: „*A háborút a magyar miniszterelnök, Tisza István kezdetben ellenezte. Végül azonban beleegyezett a kemény fellépésbe, mert meggyőződött arról, hogy a németek támogatják a Monarchiát. A németek valóban harcra tüzelték a Monarchiát [...]*”⁶⁹ Világos, hogy a tankönyv mindig rövidítésre és ezzel párhuzamosan egyszerűsítésre szorul. Tulajdonképpen nem is hamis a leírás, de félrevezető, és – mint adott esetben – elég egyoldalú leírás az eredménye, ez számomra a tanár kötelezettsége, hogy rámutasson erre és pótolja az információhiányt: a *Budapesti Hírlap* – mint más kortárs újságok – az interneten hozzáférhető, léteznek fotók, sőt filmfelvételek is ebből az időből (ill. dokumentumfilmek erről az időről⁷⁰), amelyeket kiegészítésként fel lehet használni.

Ezzel kapcsolatban szeretnék az illusztrálásért még két példát idézni. Az utóbbi években, Németországban – de nem csak ott – néhány szélsőséges jobboldali csoport előrenyomulása vehető észre. Idegengyűlöletet propagálnak, és végeredményben nemcsak a korszerű demokratikus társadalom szolidaritását, hanem ennek a létezését is megkérdőjelezzik. Ezért főleg a kelet-németországi tartományokban a külföldiek, különösen a menekültek elleni erőszakos bűncselekmények száma drasztikusan megemelkedett. Erre reagálva *Stanislaw Tillich*, Szászország miniszterelnöke 2016. júniusában bejelentette, hogy korábbi reformokat hatályon kívül helyezve a következő tanévtől kezdve az iskolai történelemtanítás megint kötelező legyen minden diák számára. „*A fiataloknak meg kell ismerni és érteni a különbséget a szabadság és a demokrácia, valamint a totalitarizmus és a diktatúra között*”, így indokolta ezt a lépést.⁷¹

Nagy gondot okoz szintén az úgynevezett „*Iszlám Állam*” (ill. *Daesh*) terrorszervezetének rekrutálási tevékenysége több nyugat-európai országban, különösen Franciaországban, Belgiumban és Németországban élő muszlim fiatalok körében.⁷² Alapos és kitartó felvilágosító munkával a történelemórák keretein belül meg lehet menteni ezeket a fiatalokat a súlyos lelki vagy testi sérelmektől, illetve a haláltól.

Tulajdonképpen bármikor előfordulhat, hogy az aktualitás “betolakodik” a történelemórára. Ezt nem szabad zavarnak tekinteni, inkább lehetőségként kell használni arra, hogy a történelemóra érdekesebb és vonzóbb legyen; de így lehet hozzájárulni aktuális társadalmi problémák megoldásához vagy javulásához is. A tanárnak fel kell vállalni a szerepét, feladatát és felelősségét mint történész, mint a múlt események tudatos interpretátora, valamint a társadalom felelősségteljes tagja!

4. JavaslatoK, lehetőségek és kívánalmak

4.1 Szervezeti és módszertani javaslatok

Ahogy például a fent említett szász példánál láttuk, a reformok túlbuzgalma mindig azzal a veszéllyel jár, hogy kiöntjük a gyereket a fürdővízzel együtt. Gyakran olyan politikai döntésekről van szó, ahol a közvetlenül érintetteknek kevés vagy semmi lehetősége nincs a keletkezési folyamatban való részvételre. A történelemoktatás társadalmi fontossága és felelőssége miatt viszont jogos a politikai szférának címzett követelés, hogy inkább több, mint kevesebb történelemóra legyen. A tantervekkel kapcsolatban néhány pozitív változás vehető észre. Az újabb tankönyvek forrásközpontúsága bizony fontos lépés előre, még ha a források kiválasztása és prezentációja néha kicsit gyengélkedik is. Nagyon pozitívnak látom azt a tényt, hogy a nemzetiségek problematikájának több jelentőséget tulajdonítanak. Jó példa erre Száray Miklós „Történelem 11.” c. tankönyvében található feladat: „Nézzen utána a vértanúk nevének és nemzetiségi összetételének!”⁷³ De még sokkal jobban ki kellene dolgozni – mind a tantervekben, mind a tankönyvekben – az összefüggéseket a nemzetiségi kérdés hosszú éveken keresztül történt elhanyagolása, a magyarosítás kínos kihatásai és a trianoni szerződés a mai napig traumaként ható következményei között.

De ezen feladatok – mint említettem – nagyjából a tanárok hatáskörén kívül vannak, ezért itt még tennék pár javaslatot az iskolai tevékenységekkel kapcsolatban. Nem mindent lehet a történelemórán belül megvalósítani, néhány javaslat ezért inkább tanórán kívüli, esetleg hosszabb távú projekt formájában realizálódhat.

F. Dárdai Ágnes 2006-ben a következőket írta: „A történelemtankönyvek renoméja kifejezetten rossz.” Ez minden igyekezet ellenére – mint említettem, történt valamilyen fejlesztés – lényegében nem változott. Ezért olyan eszközök bevezetését ajánlja, amelyeket „élvezettel „fogyasztják”” a tanulók, például történelmi filmeket, regényeket, játékokat, múzeumok látogatását.⁷⁴ Ez a felsorolás majdnem tetszés szerint kibővíthető, különösen az interneten található, szintén óránként bővülő ajánlatra való tekintettel.

De hogyan sikerülhetne a leglelkesebb tanárnak is, hogy a teljesen áttekinthetetlen anyagtömegben megtalálja azt, amire éppen szüksége van? Ezzel kapcsolatban az egyik, számomra elengedhetetlen *kíváalom* lenne egy bibliográfiai *kézikönyv a történelemtanár számára*, amiben mindent megtalál, ami hasznosnak bizonyulhat, a forrásgyűjteményektől az órán alkalmazható weboldalakig. Olyan összehasonlítások tulajdonképpen már léteznek, mint például a Gyertyánfy András által közretett „A történelemtanítás módszerei, eszközei, színterei (1994–2014)” c. válogatott bibliográfia.⁷⁵ De a sok helyen szétszórt információkat össze kellene gyűjteni, az anyag jellege, valamint a történelmi korszakok szerint csoportosítani és – lehetőleg digitális formában – publikálni. Sok munkát jelentene, ezért talán pályázati lehetőségeket kellene felhasználni a készítéséhez.

A másik *kíváalom a továbbképzési ajánlat kibővítése* olyan tréningyszerű kurzusokkal, amelyeknek keretein belül elismert szakemberek (történészek, régészek, történelmi kérdésekkel foglalkozó informatikusok) közvetlenül a történelemtanár számára a legfrissebb kutatási eredményekkel és módszerekkel szolgálnak.

4.2 Tudatos felelősségvállás a társadalmi kontextusban

A történész-történelemtanár a társadalom tagja, a történelem társadalomtudományak számítt, ebből véleményem szerint – az oktatási és nevelési feladatokon túl – még egy különös kötelezettsége adódik: munkájával pozitívan befolyásolhatja az emberek egy adott

Thomas C. Dahn: A korszerű történelemtanítás feladatai, nehézségei és kihívásai

országban történő együttélését és hozzájárulhat egy jobb életminőség eléréséhez. Ez első pillantásra talán nagyon elméletinek hangzik, de az alapgondolat egyszerű: mindennapjaink, életünk kialakítása történelmi események és folyamatok eredménye. Más szóval: az a nép, amely „kibékült” a saját történelmével, nyugodtabban és boldogabban él, mint az a nép, ami még valamilyen történelmi trauma fogságában szenved. A magyarok viszont inkább szenvednek. Ormos Mária „A történelmi traumákról” c. cikkében azt írja, hogy „a 16. századtól kezdve történetük – néhány rövid békés periódussal tarkítva – a tőlük valóban független sokkok halmazatából állt.”⁷⁶ A tatárjárás, a török behódoltság, majd a Habsburgok elleni szabadságharcok... Könnyen feledésbe merül Magyarország a XIX. század második felében, a dualizmus korában megélt virágkora, ami a modern ország alapjait teremtette meg: „Nagy építkezések indultak be, kialakult a korabeli modern ipar alapja, az országot behálózta a vasút, csaknem minden gyerek eljuthatott az iskolába, fellendült a kultúra valamennyi ága, és jelentős tudományos eredmények születtek.”⁷⁷ Ezeket a „boldog békeidőket”⁷⁸ hirtelen befejezte az első világháború, ami „nemcsak halottakat és rokkantakat hagyott maga után, de a trianoni békeszerződés néven ismert rémálmod is.”⁷⁹ Következett a belső politikai feszültségektől, valamint a nagy gazdasági világválságtól beárnyékolt Horthy-korszak, majd a német megszállás, a magyar fasiszták hatalomátvétele és a második világháború borzalmai. A náci uralom alól való felszabadulás csaknem egybeesett a szabadság újbóli elvesztésével és a szovjet impériumba való erőszakos beiktatással. Majd jött a rendszerváltás. „Csakhogy”, írja Ormos Mária, „az elszennvedett sorozatos traumák által kiváltott és rögzült viselkedési zavarok nem tűntek el a „ruszkik” kíséretében. A magyarok „túlérzékenysége” sok más népével együtt, amelyek szintén traumasorozatokat szenvedtek el, fennmaradt. Továbbra is bizalmatlanok, ami tükrözi az önbizalom hiányát is, hajlanak arra, hogy eredménytelenségüket vagy kudarcukat továbbra is másokra hárítsák át, mert azt szokták meg, hogy sorsukat nem maguk irányítják.”⁸⁰

Majdnem száz évvel Trianon után véleményem szerint már itt a legfőbb ideje, hogy Magyarország kiszabadítsa magát a traumától. Másoknak is sikerült, és nem lenne jobb a megbékélés a szomszédjaival? Ők is szenvedtek. Együtt egyszerűbb lenne azon nehézségek leküzdése, amelyeket a jövő még biztosan hozni fog. Ráadásul a magyaroknak is elég oka van arra, hogy büszkék legyenek. Büszkék lehetnek például arra, hogy 1989-ben az akkori magyar kormány bátran megnyitotta a magyar-osztrák határt az NDK-ból menekültek számára. Büszkék arra, hogy 2004-ben saját akaratból csatlakoztak a szabad demokratikus európai országok közösségéhez. És nem utolsósorban arra is, hogy a rendszerváltás, ha nem is probléma mentesen, de békésen és rendezett körülmények között történt, vérontás és polgárháborús jelenetek nélkül. Ez figyelemre méltó történelmi teljesítmény!

Ezt mind figyelembe véve talán lehetséges, hogy előre irányítsák a tekintetüket és a régi traumákat egyszer és mindenkorra legyőzzék, de ehhez szükség lesz jelentős társadalmi erőfeszítésekre. A történészek és történelemtanárok lényegesen hozzájárulhatnak ezen vállalkozás sikeréhez.

IRODALOM

- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny* 67. évf. 162. sz. 39622–39695.
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2008): *Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest
- BÁNKUTI Zsuzsa – LUKÁCS Judit (szerk.) (2008): *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés*. OFI, Budapest
- BERNHEIM, Ernst (1908): *Lehrbuch der historischen Methode und der Geschichtsphilosophie*, 5. u. 6. völlig neu bearbeitete und vermehrte Aufl., Verlag von Duncker & Humblot, Leipzig
- BERTÉNYI Iván, ifj. (2005): *Tisza István és az I. világháború*. In: ROMSICS Ignác (szerk.): *Mítoszok, legendák, tévhitek a 20. századi magyar történelemről*. Osiris Kiadó, Budapest
- BLOCH, Marc (1996): *A történész mestersége. Történetelméleti írások*. Fordította: Babarczy Eszter, Kosáry Domokos, Pataki Pál. Utószó: Benda Gyula. Osiris Kiadó, Budapest
- BOROWSKY, Peter – VOGEL, Barbara – WUNDER, Heide (1989): *Einführung in die Geschichtswissenschaft I: Grundprobleme, Arbeitsorganisation, Hilfsmittel*. 5. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Westdeutscher Verlag GmbH, Opladen
- BRUCH, Rüdiger von – MÜLLER, Rainer A. (1991): *Historikerlexikon. Von der Antike bis zum 20. Jahrhundert*. Verlag C.H.Beck, München
- CARR, Edward Hallett (1995): *Mi a történelem?* (Fordította Bérczes Tibor) Osiris Kiadó, Budapest [Eredeti kiadás: *What is History?* Penguin Books Ltd., Harmondsworth, 1986]
- CSAPÓ Benő (2002): *Az iskolai műveltség: Elméleti kertek és koncepciók*. In: CSAPÓ Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest
- CSAPÓ Benő (2002b): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
Online-kiadás: <http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/iskolai-tudas-eloszo/adatok.html>
(Hozzáférés: 2016. nov. 21.)
- CSAPÓ Benő – FEJES József Balázs – KINYÓ László – TÓTH Edit (2014): *Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban*. In: KOLOSI Tamás – TÓTH István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest, 110–136.
Online: <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b327.pdf>
(Hozzáférés: 2016. nov. 21.)
- DOBLHOFER, Ernst (1964): *Zeichen und Wunder. Die Entzifferung verschollener Schriften und Sprachen*. Deutscher Taschenbuch Verlag, München
- DROYSEN, Johann Gustav (1882): *Grundriss der Historik. Dritte, umgearbeitete Auflage*. Verlag von Veit & Comp, Leipzig
- F. DÁRDAI Ágnes (2006a): *Történelmi-megismerés – történelmi gondolkodás*. I. kötet. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest
- F. DÁRDAI Ágnes (2006b): *Történelmi-megismerés – történelmi gondolkodás*. II. kötet. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest
- F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSZI József (2008a): *A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései*. In: BÁNKUTI – LUKÁCS (2008) 169-186.
- F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSZI József (2008b): *A problémaorientált történelemtanítás és a fejlesztőfeladatok*. In: BÁNKUTI – LUKÁCS (2008), 353-369.

Thomas C. Dahn: A korszerű történelemtanítás feladatai, nehézségei és kihívásai

- F. DÁRDAI Ágnes – SÁRVÁRINÉ Lóky Gyöngyi (2006): A történelmi készségeket mérő tudásfelmérés tapasztalatai Baranya megyében. In: F. DÁRDAI (2006a) 84-115.
- FÓRIS Ákos (2014): *A nemzetiszocialista múlt historizálásának kérdése a német történelevitában*. In: *Paletta*. I. Új- és Jelenkortörténeti Tudományos Diákkonferencia. Tanulmánykötet. Szerkesztette: FEKETE Bálint – NYUL Viktor. ELTE BTK Új- és Jelenkori Magyar Történeti Tanszék, Budapest, 105-131.
http://itoth.yolasite.com/resources/paletta_2_kesz_boritoval.pdf
(Hozzáférés: 2016. nov. 20.)
- COULANGES, Numa Denis Fustel de (2007): *A történelmi szövegek elemzéséről* (1887). Részletek. Fordította: Németh Orsolya. In: LAJTAI L. László (szerk.) (2007): *A történetírás mint tudomány. A történelmi hivatás kialakulása a XIX. századi Franciaországban*. Napvilág Kiadó, Budapest, 299-305
- GYÁNI Gábor (2007): *Relatív történelem*. Typotex Kiadó, Budapest
- GYERTYÁNFY András (szerk.) (2015): A történelemtanítás módszerei, eszközei, szinterei (1994–2014). Válogatott bibliográfia. In: *Történelemtanítás. Online történelemdidaktikai folyóirat. Új folyam VI. 1-2. sz.*
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2015/07/a-tortenelemtanitas-modszerei-eszkozei-szinterei-1994-2014-06-01-14/>
(Hozzáférés: 2016. nov. 24.)
- HVG (Online-kiadás) (2012. ápr. 4.) : Botrány a parlamentben a tisztaeszlári beszéd miatt.
http://hvg.hu/itthon/20120404_tisztaeszlari_parlament_jobbik
(Hozzáférés: 2016. nov. 20.)
- INDEX (Online-kiadás) (2012. ápr. 4.): A tisztaeszlári vérvádról beszélt a Jobbik.
http://index.hu/belfold/2012/04/04/a_tisztaeszlari_vervadrol_beszelt_a_jobbik/
(Hozzáférés: 2016. nov. 20.)
- HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (szerk.) (2000): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
<http://mek.oszk.hu/08400/08451/08451.pdf>
(Hozzáférés: 2016. nov. 20.)
- KERETTANTERV SZAKGIMNÁZIUM (2012). 14. melléklet az 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelethez: Kerettanterv a szakgimnáziumok 9-12. évfolyama számára
<http://kerettanterv.ofi.hu/kiegeszites/>
(Hozzáférés: 2016. nov. 20.)
- KOVÁCS István – KOVÁCS Istvánné – ÓBIS Hajnalka (2015): *A változó történelemoktatás*. Debreceni Egyetem Tanárképzési Központ – Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen
http://tanarkepzes.unideb.hu/szaktarnet/kiadvanyok/valtozo_tortenelemoktatas.pdf
(Hozzáférés: 2016. nov. 5.)
- MARX György (2005): *Gyorsuló idők. Marx György válogatott írásai*. [Szerkesztették: Juhász Ferenc, Patkós András, Sükösd Csaba.] Typotex, Budapest
- MIETHKE, Jürgen (2008): *Die „Konstantinische Schenkung“ in der mittelalterlichen Diskussion. Ausgewählte Kapitel einer verschlungenen Rezeptionsgeschichte*. In: GOLTZ, Andreas – SCHLANGE-SCHÖNINGEN, Heinrich (Hrsgg.): *Konstantin der Große, Das Bild des Kaisers im Wandel der Zeiten*. Böhlau Verlag, Köln, Wien, 35-109 (Beihefte zum Archiv für Kulturgeschichte; 66.)
<http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/10588/>
<http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/10588/1/Miethke2008.pdf>
(Hozzáférés: 2016. nov. 3.)
- MULDER, Dwayne H. (2004): *Objectivity. Internet Encyclopedia of Philosophy*.

Thomas C. Dahn: A korszerű történelemtanítás feladatai, nehézségei és kihívásai

<http://www.iep.utm.edu/objectiv/#SH2f>

(Hozzáférés: 2016. nov. 3.)

- NAGY József (2010): *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged
- NAT 2012: Nemzeti Alaptanterv. Melléklet a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelethez. *Magyar Közlöny* 68. évf. 66. sz. 10639–10847.
- NOIRIEL, Gérard (2001): *A történetírás „válsága”. Elméletek, irányzatok és viták a történelemtől tudománnyá válásától napjainkig*. Napvilág, Budapest
- NOVOTNY Katalin (2013): Rémek a 20. században. Egy történelemórai feldolgozásjavaslat. *Szintér. Módszertani folyóirat. Szeged (Mozaik Kiadó) 1. évf. 2. sz. 13–19.*
- ÓBIS Hajnalka (2015): *Az IKT alkalmazása a történelemórán*. In: Kovács – Kovácsné – Óbis (2015) 65–118.
- ÓHIDY Andrea (2005): Az eredményes tanítási óra jellemzői. Kooperatív tanulási formák a gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle, 55. évf. 12. sz. 100-108.*
- ORMOS Mária (2012): *Van-e történelem?* Kossuth Kiadó, Budapest
- PALLASKE, Christoph (2007): Rezension von: SCHREIBER, Waltraud – KÖRBER, Andreas – BORRIES, Bodo von u.a.: *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, 2.* Auflage, Neuried: Ars Una 2006, in: sehepunkte 7 (2007), Nr. 10 [15. 10. 2007].
<http://www.sehepunkte.de/2007/10/12674.html>
(Hozzáférés: 2016. nov. 13.)
- POHLMANN, Friedrich (2008): *Der deutsche „Historikerstreit“ im Wandel des Zeitgeistes*. In: KRONENBERG, Volker (Hrsg.): *Zeitgeschichte, Wissenschaft und Politik. Der „Historikerstreit“ – 20 Jahre danach*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 154-169.
- PRAGER, Christian Manfred (2002): *Die Inschriften von Pusilha. Epigraphische Analyse und Rekonstruktion der Geschichte einer klassischen Maya-Stätte*. Bd. 1. Philosophische Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität; Magisterarbeit, Bonn
- RANKE, Leopold (1824): *Geschichten der romanischen und germanischen Völker von 1494 bis 1514*. Erster Band. G. Reimer, Leipzig und Berlin
<https://books.google.hu/books?id=G4NBAAAACAAJ&printsec=frontcover&hl=hu#v=onepage&q&f=false>
(Hozzáférés: 2016. okt. 31.)
- RÉTI Mónika (2015): *A tanterv szerepe és lehetőségei a tartalmi szabályozásban – nemzetközi kitekintés alapján*. In: BÁNKUTI Zsuzsa – LUKÁCS Judit (szerk.): *Tanterv, tankönyv, vizsga*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 11-32
- SCHREIBER, Waltraud – KÖRBER, Andreas – BORRIES, Bodo von – KRAMMER, Reinhard – LEUTNER-RAMME, Sybilla – MEBUS, Sylvia – Schöner, Alexander – ZIEGLER, Béatrice (2006): *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. „ars una”* Verlag Neuried
http://www.ku.de/fileadmin/140205/Publikationen/Sonderdruck_Kompetenzen_2Auflage.pdf
(Hozzáférés: 2016. nov. 13.)
- SEIGNOBOS, Charles (2007): *A történeti módszer alkalmazása a társadalomtudományokra* (1901). Részletek. Fordította: Takács Erzsébet. In: LAJTAI L. László (szerk.): *A történetírás mint tudomány. A történészi hivatás kialakulása a XIX. századi Franciaországban*. Napvilág Kiadó, Budapest, 380-390.
- SPIEGEL-ONLINE (2016). *Tillich's Kampf gegen Rechts. Unterricht gegen Neonazis*. In: Spiegel-Online, 09.06.2016

Thomas C. Dahn: A korszerű történelemtanítás feladatai, nehézségei és kihívásai

- Hat Sachsen nichts aus der Geschichte gelernt? Stanislaw Tillich, der Ministerpräsident des Landes, will den Schulunterricht umstellen, um Rechtsextremismus vorzubeugen.
<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/sachsens-ministerpraesident-tillich-will-unterricht-gegen-rechts-a-1096637.html>
(Hozzáférés: 2016. okt. 28.)
- STUART, David Strickland (1995): *A Study of Maya Inscriptions*. Vanderbilt University, Nashville, Tennessee (disszertáció)
http://www.academia.edu/3048577/A_Study_of_Maya_Inscriptions
(Hozzáférés: 2016. okt. 28.)
- SUCHENWIRTH, Richard (1940): *Deutsche Geschichte. Vom Verfasser neu bearbeitete und erweiterte Auflage*. Verlag von Georg Dollheimer, Leipzig
- SZÁRAY Miklós (2016): *Történelem 11. A négyosztályos gimnáziumok és a szakközépiskolák számára*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- VITZTHUM, Thomas (2016): *Wenn im Geschichtsunterricht Jahreszahlen egal sind*. In: WELT.de (gemeinsame Website von WELT und N24), 2016. aug. 22.
<https://www.welt.de/politik/deutschland/article157807774/Wenn-im-Geschichtsunterricht-Jahreszahlen-egal-sind.html>
(Hozzáférés: 2016. okt. 28.)

ABSTRACT

Dahn, Thomas C.

The tasks, difficulties and challenges of contemporary history teaching

The author of this study begins by pointing out that the tasks and work of the historian and the history teacher are similar: both systematically study historical events and contexts and convey their results. For this reason, he pays special attention in the first part to source work and describing the difficulties and tasks that accompany it. Then he explains the tasks of history teaching - and of the history teacher - as well as their significance from the perspective of society as well as the individual. He describes the current situation and the problems that arise, and - seeing as he believes the occupation of teacher is by no means a hopeless endeavor - strives to lay out opportunities at present and in the future. The paper is especially interesting as the author of the thesis is a German history teacher who has lived in Hungary for years. It could be instructive for us to see how he views the situation of history teaching in Hungary.

JEGYZETEK

- ¹ pl. NAGY József (2010): *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged, 14-22.
- ² MARX György (2005): *Gyorsuló idők. Marx György válogatott írásai*. Typotex, Budapest, 33.
- ³ mint pl. a 2015. szept. 29-én a „24.hu” c. weboldalon megjelent cikk: „Tragikus Pisa-felmérés: utolsók vagyunk Európában”
Online: <http://24.hu/kozelet/2015/09/29/tragikus-pisa-felmeres-utolsok-vagyunk-europaban/>
(Utolsó hozzáférés: 2016. okt. 31.)
- ⁴ CSAPÓ Benő – FEJES József Balázs – KINYÓ László – TÓTH Edit (2014): *Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban*. In: KOLOSI Tamás – TÓTH István György (szerk.): *Társadalmi Ríport 2014*. TÁRKI, Budapest, 110–136.
Online: <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b327.pdf>
(Utolsó hozzáférés: 2016. okt. 31.), 113.
- ⁵ Id. a Nemzeti Alaptantervben: „A 9–12. évfolyamokon a tanítás a forrás- és tevékenység-központú tananyagfeldolgozásra épül.” NAT 2012: Nemzeti Alaptanterv. Melléklet a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelethez. *Magyar Közlöny* 68. évf. 66. sz., 10708.; vö.: KOVÁCS István – KOVÁCS Istvánné – ÓBIS Hajnalka (2015): *A változó történelemoktatás*. Debreceni Egyetem Tanárképzési Központ – Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 40.
Száray Miklós tankönyvének előszavában írja: „Tankönyvünk sorozatcíme: *Új forrásközpontú történelem. Nem véletlenül!*” (SZÁRAY Miklós /2016/: *Történelem 11. A négyosztályos gimnáziumok és a szakközépiskolák számára*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 3.)
- ⁶ BLOCH, Marc (1996): *A történész mestersége. Történetelméleti írások*. Osiris Kiadó, Budapest, 23. – A kiemelés jelen dolgozat szerzője által történt.
- ⁷ RANKE, Leopold (1824): *Geschichten der romanischen und germanischen Völker von 1494 bis 1514*. Erster Band. G. Reimer, Leipzig und Berlin, V-VI. – „Man hat der Historie das Amt, die Vergangenheit zu richten, die Mitwelt zum Nutzen künftiger Jahre zu belehren, beygemessen: so hoher Aemter unterwindet sich gegenwärtiger Versuch nicht: er will bloß sagen, wie es eigentlich gewesen.” A kulcsszó „eigentlich” két módon értelmezhető: 1. ténylegesen, valójában; 2. tulajdonképpen. Figyelembe véve Ranke mester voltát a német nyelv használatában, ez az ambivalencia kétségtelenül szándékos volt!
- ⁸ BRUCH, Rüdiger von – MÜLLER, Rainer A. (1991): *Historikerlexikon*. Von der Antike bis zum 20. Jahrhundert. Verlag C.H.Beck, München, 248.
- ⁹ SEIGNOBOS, Charles (2007): *A történeti módszer alkalmazása a társadalomtudományokra* (1901). Részletek. In: LAJTAI L. László (szerk.): *A történetírás mint tudomány. A történeti hivatás kialakulása a XIX. századi Franciaországban*. Napvilág Kiadó, Budapest, 381-382.
- ¹⁰ SEIGNOBOS (2007) 382.
- ¹¹ COULANGES, Fustel de (2007) 299.
- ¹² BERNHEIM, Ernst (1908): *Lehrbuch der historischen Methode und der Geschichtsphilosophie*, 5. u. 6. völlig neu bearbeitete und vermehrte Aufl., Verlag von Duncker & Humblot, Leipzig, 256. 1. lábjegyzet
- ¹³ A mű fontossága abból is kiderül, hogy rendszeresen újra (és általában átdolgozott és bővített formában) kiadták: 1. kiadás: 1899; 3. és 4. kiadás: 1903; itt a 1908-ból származó 5. és 6. kiadást használtam.
- ¹⁴ A leírás nagyjából BERNHEIM (1908) 258-259. alapján történik, összevetve a következőkkel: DROYSEN, Johann Gustav (1882): *Grundriss der Historik. Dritte, umgearbeitete Auflage*. Verlag von Veit & Comp, Leipzig; BOROWSKY, Peter – VOGEL, Barbara – WUNDER, Heide (1989): *Einführung in die Geschichtswissenschaft I: Grundprobleme, Arbeitsorganisation, Hilfsmittel*. 5. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Westdeutscher Verlag GmbH, Opladen, 124-126, saját kiegészítések. – A céloim nem volt – és nem is lehetett! – egy teljes felsorolás. Ráadásul minden ilyen összevetésnek *szükségszerűen provizórikus* jelleme van. Az egyes pontok besorolása néha vitás is lehet, pl. „graffití” vagy „plakátok, röplapok” tartozhatnak a „maradványok” rovatba, de a „tradíciók”-hoz is!
- ¹⁵ A modern információs technológiákkal járó lehetőségekről bővebben ír ÓBIS Hajnalka: *Az IKT alkalmazása a történelemórán*. In: KOVÁCS István – KOVÁCS Istvánné – ÓBIS Hajnalka (2015): *A változó történelemoktatás*. Debreceni Egyetem Tanárképzési Központ – Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 65-118.
- ¹⁶ CARR, Edward Hallett (1995): *Mi a történelem?* Osiris Kiadó, Budapest, 9.
- ¹⁷ CARR (1995) 11.
- ¹⁸ Kiváló példát a közép-amerikai maja klasszikus korszakból (kb. 300-950) származó feliratok szolgálnak, amelyek az uralkodók legfontosabb élettrajzi adatait és tetteit, valamint különös ceremóniákat, mint például egy templom szentelését írják le, ezen kívül nem adnak semmi további információt, mondjuk a gazdasági viszonyokról, illetve a nép mindennapi életéről. Vö. STUART, David Strickland (1995): *A Study of Maya Inscriptions*. Vanderbilt University, Nashville, Tennessee (disszertáció), 152. sk.; PRAGER, Christian Manfred (2002): *Die Inschriften von Pusilha. Epigraphische Analyse und Rekonstruktion der Geschichte einer klassischen Maya-Stätte*. Bd. 1. Philosophische Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität; Magisterarbeit, Bonn, 49. sk.
- ¹⁹ DOBLHOFER, Ernst (1964): *Zeichen und Wunder. Die Entzifferung verschollener Schriften und Sprachen*. Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 111.
- ²⁰ Ha a tanulmány jelen részében a történelmi események leírásánál látszólag nem vagyok semleges, hanem inkább kifejezem azt a borzadályomat, amit ezek bennem keltenek, ez véleményem szerint a történész jogában áll. Fontos viszont, hogy (1) legyen világos (esetleg csak a kontextusból), hogy értékelésről van szó

- és (2) meg legyen adva a referenciakeret. Félreértések elkerülése érdekében ezt pontosítani kell. A következőkben visszatérek erre a problematikára.
- ²¹ MIETHKE, Jürgen (2008): *Die „Konstantinische Schenkung“ in der mittelalterlichen Diskussion. Ausgewählte Kapitel einer verschlungenen Rezeptionsgeschichte.* In: GOLTZ, Andreas – SCHLANGE-SCHÖNINGEN, Heinrich (Hrsgg.): *Konstantin der Große, Das Bild des Kaisers im Wandel der Zeiten.* Böhlau Verlag, Köln, Wien, 35-109. (Beihefte zum Archiv für Kulturgeschichte; 66.) 35.
- ²² MIETHKE (2008) 36.
- ²³ Id. GYÁNI Gábor (2007): *Relatív történelem.* Typotex Kiadó, Budapest, 208.
- ²⁴ Reinhart Koselleck (1923-2006) az egyik leghíresebb német történész és történefilozófus; Id. GYÁNI (2007) 211.
- ²⁵ NOIRIEL, Gérard (2001): *A történetírás „válsága”. Elméletek, irányzatok és viták a történelemtudományról tudományválasztól napjainkig.* Napvilág, Budapest, 70.
- ²⁶ Itt csak nagyon röviden foglaltam össze az alampüveleteket. Ezek részletesebb leírása: Id. például BOROWSKY–VOGEL–WUNDER (1989), 162-173. vagy BERNHEIM (1908) 324-561. Bernheim csak a különböző hamisításoknak több mint negyven oldalt szentel! (BERNHEIM /1908/ 331-373)
- ²⁷ F. DÁRDAI Ágnes (2006a): *Történelmi-megismerés – történelmi gondolkodás.* I. kötet. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 19.
- ²⁸ CARR (1995) 24. – A kiemelés jelen tanulmány szerzője által történt.
- ²⁹ F. DÁRDAI Ágnes – KAPOSI József (2008a): *A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései.* In: BÁNKUTI Zsuzsa – LUKÁCS Judit (szerk.) (2008): *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés.* OFI, Budapest, 171.
- ³⁰ ORMOS Mária (2012): *Van-e történelem?* Kossuth Kiadó, Budapest, 123.
- ³¹ ORMOS (2012) 124.
- ³² Uo.
- ³³ ORMOS (2012) 126.
- ³⁴ ORMOS (2012) 127.
- ³⁵ NAT 2012, 1064. sk. – A kiemelés jelen tanulmány szerzője által történt.
- ³⁶ F. DÁRDAI – KAPOSI 2008a, 171, vonatkozással Csapó Benőre: CSAPÓ Benő (2002): *Az iskolai műveltség: Elméleti kertek és koncepciók.* In: CSAPÓ Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség.* Osiris Kiadó, Budapest.
- ³⁷ Dwayne H. Mulder az „Objectivity” c. cikkében alkalmazza a következő megfogalmazást: „A szubjektív benyomásokban való bezártságunk korlátozza a lehetőségeinket abban, hogy tudást szerezzünk az objektív világról.” MULDER, Dwayne H. (2004): *Objectivity.* *Internet Encyclopedia of Philosophy.*
<http://www.iep.utm.edu/objectiv/#SH2f>
(Hozzáférés: 2016. nov. 3.)
- ³⁸ F. DÁRDAI (2006a) 24. – A kiemelés jelen tanulmány szerzője által történt.
- ³⁹ SUCHENWIRTH, Richard (1940): *Deutsche Geschichte. Vom Verfasser neu bearbeitete und erweiterte Auflage.* Verlag von Georg Dollheimer, Leipzig, 11. – Az osztrák író eredeti neve különben Richard Suchanek volt, ami számára túl szlávosan hangzott. Ezért 1922-ben felvette a Suchenwirth nevét.
- ⁴⁰ SUCHENWIRTH (1940) 11.
- ⁴¹ SUCHENWIRTH (1940) 611.
- ⁴² CARR (1995) 72. – Az ebben a passzusban található lábjegyzeteket az idézetben kihagytam. – A szerző.
- ⁴³ Uo.
- ⁴⁴ Mindhárom idézet: CARR (1995) 73.
- ⁴⁵ CARR (1995) 79.
- ⁴⁶ POHLMANN, Friedrich (2008): *Der deutsche „Historikerstreit“ im Wandel des Zeitgeistes.* In: KRONENBERG, Volker (Hrsg.): *Zeitgeschichte, Wissenschaft und Politik. Der „Historikerstreit“ – 20 Jahre danach.* VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 154
- ⁴⁷ Vö.: POHLMANN (2008) 154-169; magyarul például: FÖRIS Ákos (2014): *A nemzetiszocialista múlt historizálásának kérdése a német történészvitában.* In: *Paletta.* I. Új- és Jelenkortörténeti Tudományos Diákkonferencia. Tanulmánykötet. Szerkesztette: FEKETE Bálint – NYUL Viktor. ELTE BTK Új- és Jelenkori Magyar Történeti Tanszék, Budapest, 105-131.
- ⁴⁸ GYÁNI (2007) 117-119.
- ⁴⁹ INDEX 2012. április. 4. és HVG 2012. április. 4.
- ⁵⁰ NOIRIEL (2001) 93.
- ⁵¹ RÉTI Mónika (2015): *A tanterv szerepe és lehetőségei a tartalmi szabályozásban – nemzetközi kitekintés alapján.* In: BÁNKUTI Zsuzsa – LUKÁCS Judit (szerk.): *Tanterv, tankönyv, vizsga.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 11.
- ⁵² RÉTI (2015) 16.
- ⁵³ NAT (2012) 10844.
- ⁵⁴ Ld. 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet: 14. melléklet – Kerettanterv a szakgimnáziumok 9-12. évfolyama számára.
http://kerettanterv.ofi.hu/20160825_szakgimnazium.doc
- ⁵⁵ Edward Hallet Carr „A történelem mint haladás” c. előadásában részletesen foglalkozik ezen kérdéssel; Id. CARR 1995, 105-126. Annak ellenére, hogy a fejtegetései a bevált módon buzdítanak a további gondolkodásra, azokkal nem mindig értek egyet. Különösen az a kérdés, hogy „Cui bono?”, avagy „kinek áll érdekében?”, véleményem szerint felelet nélkül marad. De a kérdés jogos és fontos, mert a háttérben rejlő érdekeltségekre

- mutat: legyenek ezek ideológiailag vagy gazdaságilag motiváltak. Az utóbbi kategóriánál gondolok például a számos publikációra, amiben a 2012. évi apokalipszist prognosztizálták – jó üzlet volt, legalábbis 2012. december 22-ig (a nap a meg nem történt világ vége után), majd új dátumot kellett keresni...
- ⁵⁶ CSAPÓ Benő (2002b): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
Online-kiadás: <http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/iskolai-tudas-eloszo/adatok.html>
(Hozzáférés: 2016. nov. 21.), 30 – A kiemelés jelen tanulmány szerzője által történt.
- ⁵⁷ CSAPÓ (2002b) 31.
- ⁵⁸ F. DÁRDAI Ágnes – SÁRVÁRINÉ Lóky Gyöngyi (2006): A történelmi készségeket mérő tudásfelmérés tapasztalatai Baranya megyében. In: F. DÁRDAI (2006a), 105.
- ⁵⁹ KERETTANTERV SZAKGIMNÁZIUM 2012, 260. sk.
- ⁶⁰ SZÁRAY (2016) 3.
- ⁶¹ Egy tömör, de mégis tartalmas összefoglalás Óhidy Andrea cikkében található: ÓHIDY Andrea (2005): Az eredményes tanítási óra jellemzői. Kooperatív tanulási formák a gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 12. sz. 100-108. – Részletes leírás: ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2008): *Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- ⁶² Novotny Katalin érdekes példával szolgál a kooperatív módszerek alkalmazásra a történelemórában: ld. NOVOTNY Katalin (2013): Rémek a 20. században. Egy történelemórai feldolgozásjavaslat. *Szintér. Módszertani folyóirat*. Szeged (Mozaik Kiadó) 1. évf. 2. sz. 13–19. Az „óratervét” (15-19. old.) viszont a következő szavakkal mutatja be: „A tananyagot érdemes két-három tanórában feldolgozni.” Megint felmerül az egyik főprobléma: a kooperatív nagyon időigényes lehet.
- ⁶³ *Nietzsche-aforizmák* (A Menschliches, Allzumenschliches-ből). Fordította: Schöpflin Aladár.
<http://mek.oszk.hu/04800/04824/04824.htm>
Eredeti idézet: Nietzsche, Friedrich: Menschliches, Allzumenschliches. In: Nietzsche, Friedrich (1954): *Werke in drei Bänden*. München, Band 1, S. 707.
- ⁶⁴ BERTÉNYI Iván, ifj. (2005): *Tisza István és az I. világháború*. In: ROMSICS Ignác (szerk.): *Mítoszok, legendák, tévhitek a 20. századi magyar történelemről*. Osiris Kiadó, Budapest.
- ⁶⁵ Bertényi (2005) 85.
- ⁶⁶ Bertényi (2005) 40.
- ⁶⁷ Bertényi (2005) 45. – A kiemelés jelen tanulmány szerzője által történt.
- ⁶⁸ Bertényi (2005) 54.
- ⁶⁹ SZÁRAY (2016) 129.
- ⁷⁰ Például: *A magyarok és az első világháború. 1. rész: Meggondoltan, megfontoltan*. MAFILM 1982-1997. (A riportok a 80-as évek közepén készültek.)
Youtube-on: https://youtu.be/FYq_Z8-ejh4 – Használni lehet például egy fotoszekvenciát 11'44 – 12'50; de vannak érdekes interjúk is, amelyeket részletesen be lehet mutatni.
- ⁷¹ SPIEGEL-ONLINE 2016; <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/sachsens-ministerpraesident-tillich-will-unterricht-gegen-rechts-a-1096637.html>
(Hozzáférés: 2016. okt. 21.)
- ⁷² Ld. például: „De plus en plus de Françaises dans les rangs djihadistes”
<https://www.franceinter.fr/monde/de-plus-en-plus-de-francaises-dans-les-rangs-djihadistes>
(Hozzáférés: 2016. nov. 25.);
„Comment Daech recrute dans les quartiers de Bruxelles”
<http://www.europe1.fr/international/comment-daech-recrute-dans-les-quartiers-de-bruxelles-2705335>
(Hozzáférés: 2016. nov. 25.)
- ⁷³ SZÁRAY (2016) 58.
- ⁷⁴ F. DÁRDAI (2006a) 27.
- ⁷⁵ GYERTYÁNFY András (szerk.) (2015): A történelemtanítás módszerei, eszközei, szinterei (1994–2014). Válogatott bibliográfia. In: *Történelemtanítás. Online történelemdidaktikai folyóirat*. Új folyam VI. 1-2. sz.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2015/07/a-tortenelemtanitas-modszerei-eszkozei-szinterei-1994-2014-06-01-14/>
(Hozzáférés: 2016. nov. 24.)
- ⁷⁶ ORMOS (2012) 83.
- ⁷⁷ ORMOS (2012) 85.
- ⁷⁸ SZÁRAY (2016) 119.
- ⁷⁹ ORMOS (2012) 85.
- ⁸⁰ ORMOS (2012) 87. sk.