

Forrás: <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2021/09/stephane-levesque-viszlat-trump-viszlat-columbus-miert-kell-tortenelmet-tanulnunk-12-02-03/>

Stéphane Lévesque¹

Viszlát, Trump, viszlát, Columbus: Miért kell történelmet tanulnunk?²

A történelem vitákkal terhelt terep. Az emberek nemcsak különbözően viszonyulnak a múlthoz, hanem radikálisan eltérő elképzeléseik is lehetnek a múltról, s ennek folyamánként a jelenről és a jövőről is. Ez az oka annak, hogy oly gyakran fordulunk hozzá megerősítésért, tanulságokért és analógiákért. A politikusok néha visszaélhetnek azzal, hogy alternatív „tényeket” fabrikálnak, hogy támogatást szerezzenek a programjaikhoz akár az Egyesült Államokban, akár máshol a világon.

A kihívások, amelyekkel a mi XXI. századi plurális társadalmainknak szembe kell nézniük – álhírek, rasszizmus, jobboldali populizmus vagy világjárvány – erősödő érdeklődést keltenek a múlt tanulmányozása iránt. Ezek a kihívások arra ösztönzik az embereket, hogy leegyszerűsítetten próbálják érthetővé tenni a bonyolult dolgokat, használható történeteket gyártva az életben való eligazodáshoz. Csak hogy amire az embereknek szükségük van, az nem a felerősödő történelmi emlékezet még újabb módjai, hanem alternatív eszközök ahhoz, hogy a történelmi tudatuk fejlődhessen. Ha az iskolai történelemtanításnak meghatározó szerepe van a mai tanulók történelmi tudatának formálásában, akkor sikeres utakat kell találnia, hogy eligazítsa őket ezekben a globális időkben.



Nagy megtiszteltetés számomra, hogy előadóként meghívtak a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata konferenciájára. Be kell vallanom, soha nem jártam Magyarországon, és nem vagyok sem a magyar, sem az európai történelem szakértője. Kanadai történelemoktató vagyok francia Kanadából; úgy hiszem, ez a tény egy érdekes nézőpontot adhat a történelemoktatást érő kihívások áttekintéséhez.

Ennek okán remélem, hogy az előadásom, amely *A történelemtanítás elméletének és gyakorlatának nemzetközi és hazai trendjei* című nagyszerű konferencia keretében hangzik el, hasznos külső szempontokat kínálhat a történelemtanítást itt és szerte a világon érintő legjelentősebb ügyek és kihívások megvitatásához. Azt

hiszem, hogy a munkám és a megglátásaim hozzájárulhatnak a párbeszédhez, valamint hasznos és konstruktív megoldásokat kínálnak a jövő történelemtanítása számára a XXI. században.

Kapcsolat a történeti emlékezettel

Hadd kezdjem a francia *Pierre Norat*ól származó idézettel, amely a múlt iránti mostanában felerősödő érdeklődésre reagál:

„Világszerte az emlékezet fellendülésének vagyunk a szemtanúi. Az elmúlt 20–25 évben minden ország, minden társadalmi, etnikai csoport vagy család jelentős változáson ment keresztül abban, ahogy hagyományosan a múlthoz viszonyul. Ez a változás számos formát ölt: a történelem hivatalos változataival szembeni kritika, olyan történelmi témák felfedezése, amelyek korábban nem kaptak figyelmet; igény olyan történelmi források vizsgálatára, amelyeket korábban eltitkoltak vagy elfojtottak; növekvő érdeklődés a „gyökerek” és a származás kutatása iránt; különféle típusú megemlékezések és új múzeumok; feléledt érzékenység a társadalmi érdeklődést kielégítő archívumok felállítása és megnyitása iránt; és növekvő ragaszkodás ahhoz, amit az angolszász világ "örökségnek" nevez... Ezek a trendek együttesen világszerte emlékezeti problémák sorát eredményezték, amelyek mindenütt szorosan összekapcsolódnak a (valós vagy elképzelt) múlt iránti tisztelettel és a valahova tartozás érzésével, valamint a kollektív és az egyéni öntudattal, az emlékezettel és az identitással.”³

Bár Nora megfigyelését az ezredfordulón írta, érvelése ma is érvényes, és kihangsúlyoz egy személyes, de egyben világméretű jelenséget: az ember alapvető igényét egy kulturális történelmi keretre, azért hogy a múltra emlékezve eligazodjon az időben. Ahogy a német történész, *Jörn Rüsen* emlékeztet rá, a történelmi tudatnak „... gyakorlati funkciója van: a történelmi tudat az aktuálisan történő dolgoknak időbeli dimenziót ad, egy olyan orientációt, amely a történelmi emlékezet hatása révén irányítani tudja a szándékos cselekedeteket.” A történelmi emlékezet által az egyéneknél kialakul egy olyan identitás érzése, amely túlmutat a születésen és halálán, és beemeli az egyén személyes létezését egy nagyobb időbeli és kulturális narratíva keretébe. „A történelem egy válasz erre a kihívásra.”⁴

XXI. századi világunkban – amit gyors és elsöprő erejű változások jellemeznek, amelyek megingatják identitásunkat és életünk időbeli viszonyítási alapjait – a múltra való hivatkozás és a múlttal való foglalkozás is látványos és nagyon lényeges dolognak tűnik. Mindenhol a világon a történelmi emlékezethez való kötődés jelei láthatók – növekvő és sürgető igény mutatkozik arra, hogy összekapcsolódjunk a múlttal. És valóban, az Európában, az Egyesült Államokban, Kanadában és Ausztráliában végzett kutatások alátámasztják „... a köztörténet iránti kivételes mértékű állampolgári érdeklődést”.⁵ Legyen az akár történelmi emlékhely, helyi múzeum, tárgygyűjtemény meglátogatása, történelmi hadijátékban való részvétel, csatamezők, történelmi filmek megtekintése, vagy szórakozás a számítógépes történelmi játékprogramokkal. Az emberek az egész nyugati világban nagyfokú érdeklődést mutatnak aziránt, hogy valamilyen formában a történelemmel foglalkozzanak.

A történelem ugyanakkor vitákkal terhelt terep is. Az emberek nemcsak különbözően viszonyulnak a múlthoz, hanem radikálisan eltérő elképzeléseik is lehetnek a róla, s ennek folyamánként a jelenről és a jövőről is. Ez az oka annak, hogy oly gyakran fordulunk hozzá megerősítésért, tanulságokért és analógiáért.⁶ A politikusok néha visszaélhetnek azzal, hogy „alternatív tényeket” fabrikálnak, hogy támogatást szerezzenek a programjaikhoz akár az Egyesült Államokban, akár máshol a világon.

Csak hogy a történelem azoknak is lehetőséget ad, akik nem voltak hatalmon, vagy akik történelmi kirekesztettségben éltek. A történelem lehetőséget ad számukra, hogy

Stéphane Lévesque: Viszlát, Trump, viszlát, Columbus: Miért kell történelmet tanulnunk?

tiltakozzanak a kirekesztettségük ellen, vagy elismerést vívjanak ki és megszabaduljanak a régóta létező gyarmati gyakorlattól.

Napjaink heves vitái az ellentmondásos emlékművekről Dél-Afrikától Argentínáig, Ausztráliától Kanadáig nagyon jó példákat kínálnak. Christopher Columbus, James Cook, Cecil Rhodes, Robert E. Lee és John A. Macdonald nagyon különböző időkben és helyeken éltek, de van bennük valami közös: ma ők szimbolizálják azt, amit úgy nevezhetünk, hogy „*új történelmi háború*”, amely nem más, mint a nyilvánosság frontális támadása jelentős történelmi személyiségek ellen, akik a gyarmati múlt vitatott narratíváit képviselik.⁷ Emlékműveket és emlékhelyeket különböző okokból szoktak emelni – rendszerint azért, hogy az embereket emlékeztessék arra, kik ők, esetleg arra, hogy kik akarnak lenni mint csoport. Egyre inkább úgy tűnik, hogy növekvő számú hangos polgár számára ezen emlékművek egyike-másika többé már nem képes betölteni ezt a funkciót.⁸

Az Egyesült Államokban a konföderációs vezetők, mint Robert E. Lee és mindazok, akiknek a nevéhez rasszizmus és rabszolgatartás kötődik „*gyújtópontta*” váltak sokak számára. E tény meghatározó pillanata volt a tüntetések és jelkép-eltávolítások során kinyilvánított fájdalom és szenvedés az erőszakos elnyomás miatt, amit ezek a szobrok képviselnek az afroamerikaiak számára.⁹

Angliában Edward Colston rabszolgakereskedő öt méter magas bronzszobrát egy csoport aktivista eltávolította és beledöntötte a Boston-öbölbe, arra hivatkozva, hogy „... *olyan emberek, akik mások leigázásából profitáltak, nem érdemlik meg, hogy szoborral tiszteljenek előttük*”.¹⁰ Magyarországon hasonlóan ellentmondásos az 1944-es német megszállás 70. évfordulójára emelt emlékmű.¹¹ A tüntetések és szobordöntések tehát nem új dolgok. A jelenlegi helyzet azonban pontosan azért figyelemre méltó, mert a kérdéses személyek vagy emlékművek a jelenben váltanak ki erős ellentmondásos reakciókat.

A múltbeli eseményekkel és mozgalmakkal kapcsolatos egyszerű analógiák heves nyilvános vitákat is kiváltanak. Ilyen például Donald Trump volt amerikai elnök bukása. Több prominens kommentátor, köztük volt politikusok és történészek, egy ideje azt állítják, hogy Trump „*fasiszta*”, támogatóik pedig „*nácik*”. És a Capitolium 2021. január 6-án történt heves megrohamozása nem más, mint egy államcsíny.

Mások, például a cambridge-i történész, *Richard Evans*, sokkal óvatosabb a múltra támaszkodó egyszerűsítő analógiákkal és tanulságokkal, azzal érvelve, hogy bár Trump cselekedetei „*erősen emlékeztetnek a fasizmusra*”, de „*nem lehet megnyerni a jelen politikai csatáit, ha mindig a múltban ragadtok*”.¹² Más szóval, bár érthető a kísértés, hogy párhuzamot vonjunk Trump és Hitler között, a történelmi gondolkodásmódnak kritikussá kell tennie minket azzal a mantrával szemben, hogy „*akik elfelejtik a múltat, arra vannak ítélve, hogy megismételjék*”.

Végül a Covid-19 járvány nyomán előtérbe került egy új világi, kemény realitás, az emberi történelem új korszakának, az „*antropocén*” kornak az eljövetele,¹³ amelyben a természetet formáló erők saját emberi tevékenységünk művei. Az emberiség ökológiai tevékenységei vagy „*lábnyoma*” komolyan hatással van, sőt fenyegeti a földünk ökoszisztémáját. A népességnövekedés, az energiafogyasztás és a kapitalista tömegtermelés együttes hatása a jelenlegi kritikus helyzethez vezetett. A helyzet megértése az idő, az emlékezet és a történelem felvilágosító elképzeléseinek mélyreható megváltoztatását igényli.

A jelenben szerepet játszó tényezők

Miért vagyunk jelenleg tanúi e globális jelenségnek? Számos konvergens tényező segít megmagyarázni ezt a helyzetet:¹⁴

1. A tömeges migráció és az embertömegek keveredése, akiknek a múltja, hagyományai, kultúrája és identitása gyökeresen eltérő, nagyon vegyes etnikumú közösségek kialakulásához vezetett. Sok, hagyományosan fehérek által uralt országban ez a *multietnicitás* (pl. olyan városokban, ahol 100-nál is több etnikai csoport él egymás mellett) erős reakciókat váltott ki, idegengyűlölő nacionalizmust és jobboldali populista mozgalmakat hozott létre.
2. A második ok a hidegháború befejeződésével és a nemzeti közösségek (újja)születésével és az ezzel összefüggő nemzeti programokkal függ össze világszerte. Európában a Szovjetunió összeomlása lökést adott olyan politikai átalakulásoknak, amelyek jelenleg is folyamatban vannak. Sok nemzet még mindig a kommunizmus emlékeivel, valamint a „*kommunista rezsim által elkövetett erőszakos jogtalanságok*”¹⁵ mély, traumatikus következményeivel szembesül. De Nyugat-Európa sem mentes a politikai átalakulástól. *Priya Satia* stanfordi történész úgy fogalmaz, hogy Nagy-Britannia még mindig „*birodalmi mítoszának a túsza*”.¹⁶ Így a jelen körülmények között a nemzeti történelem, a tantervek és a tankönyvek újraírása nagyon nehéz és robbanásveszélyes kihívást jelent.
3. A harmadik okot – összefüggésben az előzővel – a marginalizált csoportok hatalomhoz jutása jelenti. A „*jogforradalom*”,¹⁷ amely az 1960-as években kezdődött, jelenleg is zajlik; ez a befogadás (inklúzió) története, melynek során a korábban kirekesztett csoportok egyenjogúságot szereznek. A nők új társadalmi helyzete és a kisebbségbe szorított csoportok tagjai kikényszerítették a demokrácia, az igazság és a történelmi fogalmak alapos felülvizsgálatát. Az iskolák a társadalom alakításában betöltött értékük és jelentőségük miatt gyakran színterei az egyenlőségi és méltányossági csatáknak.
4. Végül a negyedik okot a globalizáció és ennek gazdasága és technológiai jelentik, amelyek szó szerint globális faluvá zsugorítják a földgolyót. Ahogy *Benjamin Barber* megfigyelte,¹⁸ a „*McVilág*” a globális kapitalisták találmánya, melynek gyökerei a határtalan fogyasztás és a profit, és amit a terjeszkedő kereskedelem tart mozgásban. Ugyanígy a közösségi média felbukkanása lehetővé tette az egyéneknek, még a politikai vezetőknek is, hogy soha nem látott méretű embertömegeket érjenek el. „*Twitter nélkül nem lett volna Donald Trump elnöksége*” – jelentette ki *Kirsten Powers*, a CNN politikai elemzője. Talán még ennél is nagyobb probléma az a tény, hogy az internet mára egy hatalmas virtuális óceánná vált, amelyben mindenféle információ úszkál, a tudományosan hitelestől kezdve a propagandán át az álhírekig. Ahogy ezt a színész és ADL-díjas *Sacha Baron Cohen* nyersen megfogalmazta: „[A világhálón] egy *elmebeteg fecsegése ugyanolyan hihetőnek tűnik, mint egy Nobel-díjas felfedezés*.”¹⁹

Mi a teendő?

Mit tehetünk, vagy mit kellene nekünk, történelemoktatóknak tenni a jelen körülmények között? Az efféle globális és komplex kihívássorozatra nem létezik egyszerű vagy egyetlen

Stéphane Lévesque: Viszlát, Trump, viszlát, Columbus: Miért kell történelmet tanulnunk?

helyes megoldás. Mégis, egy jelenleg is zajló kanadai történelemtanítási kísérlet érdekes és megfontolandó utat kínál.

Egészen az 1980-a évekig a történelemtanítás java része arra ítéltetett, hogy *„érdektelen konszenzusos történelem legyen, amelyből hiányzik a kontroverzitás megfogalmazása, ami viszont a történelem szerves része”*.²⁰ A kanadai történelem nemzetépítő megközelítéséről nemcsak az derült ki, hogy nincs összhangban a történettudomány természetével és a kanadai társadalom sokszínűségével, hanem az is, hogy teljesen száraz és *„unalmas a tanulók számára”*.²¹

Az 1990-es évekre a tudományos kezdeményezések új szakaszt nyitottak a kutatásalapú történelemtanítás új koncepciójának a megteremtésével. Ez az új koncepció a *„történelmi gondolkodás színtezett értékelési rendszerében”* gyökerezik,²² amely a történelmi metafogalmakkal foglalkozó angol munkák eredményeire épült. Ezek az értékelési szintek nem a nemzeti múlttól szóló történetek elsajátításáról szólnak, hanem inkább történelmi metafogalmak és az ezekhez kapcsolódó kérdéssorok, amelyek a történelemtől való gondolkodásunkat alakítják. Kanadában az alábbi hat, a történelmi gondolkodással kapcsolatos fogalomkörrel van szó:

- történelmi jelentőség megállapítása;
- bizonyítékok használata;
- az állandóság és változás azonosítása;
- az ok–okozati összefüggések elemzése;
- történelmi nézőpont választása;
- a történelem etikai dimenziójának tudatosítása.

A történelmi gondolkodás tanításának kanadai iskolákban zajló formája történettudományi, pszichológiai és oktatáseméleti elképzelésekre támaszkodik.²³ A cél, hogy a tanulók számára a múltnak egy olyan kritikusabb megközelítési módját kínálja fel, amely a tudományos történelmi kutatásokon alapul.

Azonban az elmúlt évtizedek történelmi gondolkodást vizsgáló megközelítései felhívták a figyelmet komoly oktatási akadályokra is, gondolva itt leginkább a tanulók saját gondolkodására, narratíváira és identitásaira a kanadai multikulturális kontextusban.²⁴ Ez a megközelítésmód nagyrészt figyelmen kívül hagyta a történelmi narratívák interpretatív természetét, és úgyszintén nem figyelt eléggé arra, hogy az emberek gondolkodását a múlt, a jelen és a vágyott jövő dinamikus kölcsönhatásai hogyan alakítják.²⁵

Egyes tudósok, magamat is beleértve, a figyelmet a történelmi tudat tágabb fogalmára igyekeznek irányítani.²⁶ A történelmi tudat alatt azt a mentális struktúrát vagy képességet értjük, amely a múlt, a jelen és a várt jövő közösségi szempontból fontos aspektusaival foglalkozik.²⁷ Ez egy olyan képesség, amely alkalmassá tesz minket a történelemben gondolkodni, megérteni az időben lejátszódó folyamat hatásait a mindennapi életünkre. E képesség három központi alkotóelemből áll:

- annak megértése, hogy a múltnak kapcsolata van a jelennel az időbeli változásokon keresztül;
- az idők során megtapasztalt változások felhasználása a gyakorlati életben; és végül
- a történelmi narrációk konstrukciója és dekonstrukciója, hogy értelmet adjunk a múltnak, valamint hogy reflektálni tudjunk az időnek az emberi életben betöltött szerepére, ami a kulturális tapasztalatainkban gyökerezik, és amit a jövőbe vetett tekintet mozgat.²⁸

A történelmi tudatra vonatkozó vizsgálatok szerintem rendkívül fontosak az oktatás számára, pontosan azért, mert empirikusan feltárják, hogy a történelmi gondolkodás kognitív struktúráját nem lehet megmagyarázni anélkül, hogy szisztematikusan figyelembe ne

Stéphane Lévesque: Viszlát, Trump, viszlát, Columbus: Miért kell történelmet tanulnunk?

vennénk a történelmi tudat működését és funkcióit a tanulók valóságos életében. A bizonyítékok elemzéséhez és a múlt eseményeiről szóló érvek megfogalmazásához használt képességek – mindazok a mentális műveletek, amelyek a kutatásalapú vizsgálódás részei – valójában nem légtüres térben zajlanak. Az emberek múltra vonatkozó értelmezéseit és múlthoz való viszonyát a saját történelmi kultúrájuk egyedi tapasztalatai alakítják. Például egy eseményt, amely valakiknek történelmileg fontos (pl. 9/11, Brexit, Black Lives Matters), nem szükségszerű, hogy egyetemesen fontosnak értelmezzék mindenki, mivel a valóságot erősen meghatározzák a politikai álláspontok, a kulturális elvárások vagy a személyes értékítéletek.

Ezen kívül a történelmi tanulás nem kizárólag iskolai vagy tudományos tevékenység. Ugyanúgy zajlik a formális iskolai környezetben és azon kívül is, mint a „*kulturális curriculum*”²⁹része. Amikor a tanulók belépnek az iskolába, már elsajátítják „*a megértés alapvető mátrixait, amelyekkel kódolják és dekódolják a körülöttük lévő világot és azokat az információkat, amelyek érik őket*”.³⁰

Ennek megfelelően, amikor az osztályban olyan új ismeretekkel vagy narratívákkal kerülnek szembe, amelyek ellentmondanak a saját nézeteiknek, akkor az újfajta megértés nem történik meg automatikusan. Sok tanuló megkérdőjelezi vagy elutasítja, hogy felülvizsgálja a saját gondolkodását, mintha az ő kulturális narratív értelmezését, amit a valós életben sajátított el, nem lehetne kritikának vagy tudományos reflexiónak alávetni.

Sam Wineburg és munkatársai³¹ hasonló következtetésre jutottak, miután évekig amerikai fiatalok tanulmódját tanulmányozták. Amikor a diákok azt a feladatot kapták, hogy elemezzék az Egyesült Államok vietnami szerepvállalását az 1960-as években, a legtöbb tanuló észszerűtlen módon nem az iskolai anyagokra, tankönyvekre vagy tanárookra támaszkodott, hanem a „*történelemről szóló emlékeinek milliárdjait*” idézte fel, beleértve a *Forest Gump* című hollywoodi filmet, az emlékhelyekre vezető családi kirándulásokat, a szülők történeteit, sőt még *Homer Simpson* hétköznapi nyelvezetű meséit is.

Ezek a megfigyelések talán sokkolják a történelemtanárokat, azonban arra kényszerítenek minket, hogy megértsük: a tanulás mindenekelőtt a jelentéssel bíró élettapasztalatok eredménye.³² A tanulók olyan sokféle és távoli helyekről származó információkból építenek fel történelmi emlékezeteket, mítoszokat és érzelmi kapcsolatokat a múlttal, amelyeket mi gyakran figyelmen kívül hagyunk, vagy irrelevánsként kezelünk, ideértve az internetet is.

A történelmi tudat kanadai vizsgálatai az oktatás jövőjéről is hordoznak értékes tanulságot: ha nem foglalkozunk a tanulók jelentést hordozó élettapasztalataival, nem valószínű, hogy a mi formális történelemtanításunk meg fogja rengetni azokat az erőteljes nézeteket, mítoszokat és narratívákat, amelyeket ők összeszedtek és túl gyakran magától értetődő „*közös tudásnak*” tekintenek.

Összegzésképpen hadd fogalmazzam meg, mi az a három mód, amellyel szerintem hatékonyabban tudjuk bevonni a tanulókat a történelemtanulásba:

1. A tanulók nagyobb valószínűséggel hajlandók felülbírálni saját elképzeléseiket és tévképzeteiket, ha a saját tapasztalataikon alapuló releváns bizonyítékokhoz jutnak. A tanulók ugyanis nem egyszerűen úgy szereznek új ismereteket, mint ahogyan adatot mentünk merevlemezre, azaz újabb ismeretek adódnak ahhoz, amit már tudnak – vagy azt hiszik, hogy tudják. Az oktatóknak ezért a történelemtanítás konstruktivista eljárásait kell alkalmazniuk, azaz úgy kell tanítaniuk, hogy az kapcsolatot teremtsen a tanulók saját kollektív múltjáról szóló narratív elképzeléseivel.³³ Az oktatóknak ezt a személyes kapcsolatot kell felhasználniuk arra, hogy felfedjék a tanulók identitását, előzetes tudását és történelmi képzetét.

Stéphane Lévesque: Viszlát, Trump, viszlát, Columbus: Miért kell történelmet tanulnunk?

Az egyik módszer ennek elérésére a narráción keresztül vezet, vagyis hogy a tanulók történelmi elbeszélőkké válhassanak, akik megkonstruálhatják és elbeszélhetik a közös múltra vonatkozó saját történeteiket.

2. A történelemoktatóknak fel kell fedniük és tanítaniuk kell a történelmi narratívák konstruált jellegét. A történelmi tudat narratív tevékenységeken keresztül fejeződik ki, és a történelmi gondolkodást a történelmi narratívák megértésén keresztül lehet fejleszteni. A tanulók sokféle módon tanulják a történelmet narratívákon keresztül, de ez ritkán tematizálódik és történik szakavatott körülmények között az osztálytermekben. Ha azt akarjuk, hogy a tanulók történelmi módon gondolkodjanak, akkor az oktatóknak el kell magyarázniuk a társadalomban jelen lévő narratívák szerkezetét, nyelvezetét, mintázatait és céljait. A történelem mindig *„fontosabb, mint az, amit bármely egyedi történet mond”*.³⁴ A közös múltat különböző szintű elemzések és sokféle hivatkozási keret alapján lehet interpretálni – legyen az társadalomtörténelmi, posztkoloniális vagy akár az őslakosok nézőpontja.
3. Végezetül, az iskolai történelemtanításnak nem szabad a tanulókra erőltetni, hogy bennük bármilyen nemzeti azonosságtudat fejlődjön ki a közösségi emlékezet mesternarratíváin keresztül; hanem azt kell megtanítani nekik, hogy az idők során kialakult különféle történelmi tapasztalatokkal tudjanak azonosulni. Hagyományosan az iskolai történelemtanítás a nacionalizmusra koncentrált, hogy elősegítse a társadalmi összetartást. De a történelmi tudatnak ez a hagyományos modellje nem vérteti fel a tanulókat azzal, hogy szembenézzenek a mai demokratikus társadalmak sokszínűségével és bonyolultságával, sem korunk nagy globális kihívásaival.³⁵ A történelemtanároknak nem kell mellőzniük a történelem és az identitás közti pozitív kapcsolatot, de kerülniük kell a nacionalista leegyszerűsítéseket.

A kihívások, amelyekkel a mi XXI. századi plurális társadalmainknak szembe kell nézniük – legyenek azok álhírek, rasszizmus, jobboldali populizmus vagy világjárvány – erősödő érdeklődést keltenek a múlt tanulmányozása ránt. Ezek a kihívások arra ösztönzik az embereket, hogy leegyszerűsítetten próbálják érthetővé tenni a bonyolult dolgokat, használható történeteket gyártva az életben való eligazodáshoz. Csakhogy amire az embereknek szükségük van, azok nem a felerősödő történelmi emlékezet még újabb módjai, hanem alternatív eszközök ahhoz, hogy a történelmi tudatuk fejlődhessen. Összefoglalva tehát, ha az iskolai történelemtanításnak meghatározó szerepe van a mai tanulók történelmi tudatának formálásában, akkor sikeres utakat kell találnia, hogy eligazítsa őket ezekben a globális időkben.

ABSTRACT

Levesque, Stéphane

Goodbye Trump, goodbye Columbus: Why we need to learn history?

History is a contested field. People not only have different relationships with the past, they may also have radically different visions of the past, and by extension the present and the future. Indeed, we frequently call upon it for validation, for lessons, for analogies. Politicians can sometimes abuse it to fabricate “alternative facts” and muster support for their projects, whether it is in the U.S. or elsewhere around the world.

The challenges that we face in our 21st century pluralistic societies (fake news, racism, right-wing populism, or pandemics) give rise to intensified interest in the study of the past. They make people look for simplified ways of making sense of this complexity by generating usable stories to orient their practical life. But what people need are not additional ways of intensifying historical memory but alternative means for advancing their historical consciousness. If school history is to play a major role in shaping the historical consciousness of today’s learners, it must find successful ways to orient them in these global times.

JEGYZETEK

- ¹ Prof. Dr. Stéphane LÉVESQUE, az Ottawai Egyetem professzora.
- ² Fordította Dr. VAJDA Barnabás, a komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kara habil. docense.
- ³ NORA, Pierre (2002): Reasons for the current upsurge in memory. *Eurozine*, ápr. 19. 1. (Kiemelés a szerzőtől) <https://www.eurozine.com/reasons-for-the-current-upsurge-in-memory/> (Letöltés: 2021. jún. 3.)
- ⁴ RÜSEN, Hans (2005): *Narration – Interpretation – Orientation*. Berghahn Books, New York – Oxford, 25.
- ⁵ CONRAD, Fred et al. (2013): Interviewer Speech and the Success of Survey Invitations. *Journal of the Royal Statistical Society Series A (Statistics in Society)* 176 (1):191-210.
- ⁶ Vö.: MACMILLAN, Margaret (2010): *The Uses and Abuses of History*. Profile Books Ltd, London.
- ⁷ LÉVESQUE, Stephen (2018a): Removing the “Past”: Debates Over Official Sites of Memory. *Public History Weekly*, 10. <https://public-history-weekly.degruyter.com/6-2018-29/removing-past-official-memory/> (Letöltés: 2021. jún. 3.)
LÉVESQUE, Stephen (2018b): A new approach to debates over Macdonald and other monuments in Canada: Part 1. *Active History*, nov. 6. <http://activehistory.ca/2018/11/a-new-approach-to-debates-over-macdonald-and-other-monuments-in-canada-part-1/> (Letöltés: 2021. jún. 6.)
- ⁸ EVANS, Richard (2020): The history wars. *New Statesman*, Vol. 108. jún. 20. <https://www.newstatesman.com/international/2020/06/history-wars> (Letöltés: 2021. jún. 6.)
- ⁹ Vö. CARREGA, Christina – ALLEN, Karma (2020): Historians debate America’s history of racism and Confederate monuments. Protesters have dismantled several statues around the world. *ABC News*, júl. 18. <https://abcnews.go.com/US/historians-debate-americas-sordid-history-racism-confederate-monuments/story?id=71486827> (Letöltés: 2021. jún. 3.)
- ¹⁰ SIDDIQUE, Haroon – SKOPELITI, Clea (2020): BLM protesters topple statue of Bristol slave trader Edward Colston. *The Guardian*, 22: jún. 7. <https://www.theguardian.com/uk-news/2020/jun/07/blm-protesters-topple-statue-of-bristol-slave-trader-edward-colston> (Letöltés: 2021. jún. 3.)
- ¹¹ Az emlékművet nem a német megszállás „tiszteletére”, hanem a magyar függetlenség csaknem fél évszázados elvesztése kezdetének a megörökítésére emelték, amit egyes politikai erők és szervezetek (köztük történészek is) a mai napig támadnak. (A szerk. megj.)
- ¹² EVANS (2020)
- ¹³ NORDGREN (2021)

-
- ¹⁴ Vö. SEIXAS, Peter (2002): Heavy baggage en route to Winnipeg: A review essay. *Canadian historical review*, 83:3. 390-414.
- ¹⁵ TISMANEANU, Vladimir – STAN, Marius (2018): *Romania Confronts its Communist Past: Democracy, Memory, and Moral Justice*. Cambridge University Press.
- ¹⁶ SATIA, Priya (2018): *Empire of Guns: The Violent Making of the Industrial Revolution*. Penguin Press, Stanford.
- ¹⁷ IGNATIEFF, Michael (2000): *The Right Revolution*. Toronto: Anansi Press.
- ¹⁸ BARBER, Benjamin, R. (1996): La cultura Global de MacWorld. In: *La democracia de los ciudadanos*. Ed. RUBIO, José – ROSALES, Carracedo y José María. Suplemento I. (1996) de Contrastes, 31-48.
- ¹⁹ REIMANN, Tom (2019): Sacha Baron Cohen Calls Facebook, Twitter, YouTube the “Greatest Propaganda Machine in History”. Collider, nov. 22.
<https://collider.com/sacha-baron-cohen-facebook-mark-zuckerberg-speech-adl/> (Letöltés: 2021. jún. 3.)
- ²⁰ HODGETTS, A. B. (1968): *What Culture? What Heritage? A Study of Civic Education in Canada*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- ²¹ OSBORNE, Ken. (2006). ‘To the Past’: Why We Need to Teach and Study History. In: SANDWELL, Ruth W. (ed.). *To the Past: History Education, Public Memory, & Citizen-ship in Canada*. Toronto: University of Toronto Press, 103-131.
- ²² The Historical Thinking projekt: <https://historicalthinking.ca> (Letöltés: 2021. aug. 3.)
- ²³ OSBORNE (2006)
- ²⁴ LÉTOURNEAU, Jocelyn (2014): *Je me souviens? Le passé du Québécois dans la conscience de sa jeunesse*. Montréal, Fides; ANDERSON, Stephanie (2017): The Stories Nations Tell: Sites of Pedagogy, Historical Consciousness, and Nation Narratives. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation* 40:1. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2143/2405> (Letöltés: 2021. jún. 4.)
- ²⁵ LÉVESQUE, Stéphane – CLARK, Penney (2018): Historical thinking: Definitions and educational applications. In: *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Ed. METZGER, Scott, Alan – HARRIS, McArthur Lauren. New York: Wiley, 117-148.
- ²⁶ LÉVESQUE, Stéphane – CROTEAU, Jean-Philippe (2020): *Beyond History – For Historical Consciousness. Student, Narrative and Memory*. University of Toronto Press, Scholarly Publishing Division.
- ²⁷ KÖLBL, Carlos – KONRAD, Lisa (2015): Historical consciousness in Germany. Concept, Implementation, Assessment. In: *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Ed. ERCIKAN, Kadriye – SEIXAS, Peter. New York – London: Routledge, 17-28.
- ²⁸ RÜSEN (2005) 25.
- ²⁹ WINEBURG, Sam – MOSBORG, Susan – PORAT, Dan – DUNCAN, Ariel (2007): Common belief and the cultural curriculum: An intergenerational study of historical consciousness. *American Educational Research Journal* Vol. 44, No. 1 (Mar., 2007), 40-76.
<https://www.jstor.org/stable/30069471> (Letöltés: 2021. jún. 6.)
- ³⁰ LÉTOURNEAU, Jocelyn (2006): Remembering Our Past: An Examination of the Historical Memory of Young Québécois. In: *To the Past. History Education, Public Memory & Citizenship in Canada*. Ed. SANDWELL, Ruth. University of Toronto Press: Toronto – Buffalo – London, 82.
- ³¹ WINEBURG et al. (2007)
- ³² PERRENOUD, Philippe (1993): L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs. *Education et recherche*, Vol. 25., No. 2, 197-217.
- ³³ LÉVESQUE – CROTEAU (2020)
- ³⁴ LEE, Peter – ASHBY, Rosalyn (2000): Progression in historical understanding among students ages 7-14. In: *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives*. Ed.: STEARNS, Peter Nathaniel – SEIXAS, Peter – WINEBURG, Sam. New York University Press, 199-222.
- ³⁵ NORDGREN, Kenneth (2021): The sidewalk is a history book: Reflections on linking historical consciousness to uses of history. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures and history education*, Vol. 8, no 1, 1-15.