Történelemtanítás – rendszerváltás idején[1]

Az írás azt vizsgálja, hogyan alakult át a történelemoktatás közvetlenül a rendszerváltás időszakában. Milyen örömökkel és félelmekkel járt a korábbi oktatási rendszer felbomlása és egy nyitottabb, pluralista világ kialakulása? Azokat a vitákat és presztízsharcokat igyekszik nyomon követni, amelyek az első Nemzeti alaptanterv megszületéséhez vezettek ezen a területen.

Ha felnyitsz egy gilisztakonzervet, csakis egy számmal nagyobb konzervdobozba tudod a gilisztákat visszagyömöszölni.
(Zymurgy rendszerdinamikai törvénye)

Bevezetés

Ahhoz a nemzedékhez tartozom, amely felnőtt fejjel élte meg az 1989-es magyarországi rendszerváltást. Akkor úgy éreztem, hogy „kizökkent" a világ a megszokott kerékvágásából. Felszakadt a paternalista politikai struktúra, a monolit oktatási rendszer, és felszínre került sok-sok korábban elfojtott érték, gondolat és lehetőség. Tanárként sajátos „szünidőnek" éltem meg, amikor a központilag előírt oktatáspolitikai direktívák elbizonytalanodtak, így a korábbiaknál jóval szabadabban taníthattam. Történelemtanárként pedig különösen izgalmas volt ez az időszak, hiszen a történelemtanítás vonatkozásában hangsúlyosan érvényes volt a homogenizáló ideológiai nyomás alól történő felszabadulás. Ebben a sajátos légüres térben gombamód felszínre jöttek a legkülönbözőbb múltértelmezések, amelyek vagy a 20. századi politikai rendszerváltások egymással szembenálló ideológiai hagyományait hordozták, vagy éppen a nyugati típusú modernizáció programjait képviselték. Mind a köztörténetben (tömegkommunikáció, közgondolkodás), mind pedig a történelemtanárok körében sok-sok történelemszemlélet jelent meg – a magyarság különleges transzcendens küldetését hirdető Szentkorona-tantól a nemzetekfeletti (transznacionális) felfogásokig –, amelyek rivalizáló módon helyet követeltek maguknak a nyilvános térben. Ez a nyitottság és sokszínűség egyfelől roppant inspiráló módon hatott a történelemoktatási kánon újragondolása szempontjából, hiszen lehetőséget biztosított mind a tartalmak, mind pedig a módszerek gyökeres korszerűsítésére. Ugyanakkor persze mindez sokféle félelmet és bizonytalanságot is eredményezett a történelmi tények és igazságok korábban megszokott rendjében: Hogyan lesz ebből közös gondolkodás? Hogyan lesz ebből közös magyar történelemszemlélet?

Azóta eltelt több mint harminc év. Úgy gondolom, ideje visszatekinteni, ideje számvetést készíteni: mi is történt velünk? Az egyéni és kollektív emlékezetben még elevenen és sokoldalúan élnek az emlékek, amelyek azonban hamarosan – a szemtanúk fogyatkozása és a felejtés nyomán – leegyszerűsödött, már-már determinisztikus történelmi folyamatként rögzülnek majd. A most következő „krónikás" írást emlékezésre és beszélgetésre felhívó palackpostának szánom, amelynek célja a még élő kollektív emlékezet mozgósítása, valamint egy korábbi összefoglaló (F. Dárdai és Kaposi, 2020) gazdagítása.

Örülnék, ha az akkor többé-kevésbé egymásnak feszülő vélemények képviselői elmondanák, hogy ők hogyan látták a korabeli és az azt követő vitákat, amelyekben a történelemoktatást nyilván nem véletlenül nevezte Szebenyi Péter (1991) „a magyar iskoláztatás vulkánjának". Vitaindítóként itt és most csak az első szakaszról – az első Nemzeti alaptanterv kiadásáig (1995-ig) terjedő időszakról – lesz szó. Legfőképpen azért, mert úgy gondolom, hogy a „kócos reformidőszak" (Báthory Zoltán kifejezése), illetve számomra a felszabadulás élménye eddig tartott. Ekkortól a (párt)politikai szféra – térségünkben természetes módon – fokozatosan visszavette a döntéshozói szerepet a szakértelmiségiektől az oktatáspolitikai arénában (Jakab, 2019).

Történészek és történelemtanárok a politikai vákuumban

A történelem tantárgy esetében is elmondható, hogy a rendszerváltás – hasonlóan az oktatásügy más területeihez (Báthory, 2001) – már jóval 1989 előtt megkezdődött. A '80-as évekre a tantervekből és a tankönyvekből többé-kevésbé már eltűntek a „kurucos marxizmus" ideológiai felhangjai. A történelemtanárok többsége a történettudomány fő áramával párhuzamosan (Gyáni, 2018) igyekezett a tények puszta átadására koncentrálni, amit eufemisztikusan „pozitivizmusnak" neveztek. Bár továbbra is a deduktív módon közvetített politikatörténet volt a jellemző, de a történelemtankönyvekbe (és valószínűsíthetően a tanórákra is) számtalan új terület (társadalomtörténet, életmódtörténet) és módszertani újdonság (forráselemzés, múzeumpedagógia stb.) is bekerült. A korszak újító szellemű történelemdidaktikusai (emlékeim szerint Balázs Györgyné, Bíró Ferencné, Szabolcs Ottó, Szebenyi Péter, Unger Mátyás, Závodszky Géza, Vladár Ervin) szorosan együttműködve az MTA Történettudományi Intézetének jeles történetíróival (Berend T. Iván, Engel Pál, Glatz Ferenc, Kosáry Domokos, Ránki György, Szűcs Jenő) nemcsak a tankönyveket újították meg, de pezsgő szakmai közéletet is teremtettek a több mint száz évvel ezelőtt alapított Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata (a továbbiakban: Tagozat) révén. Kiadványokat adtak ki, tanári továbbképzéseket és rendszeresen ismétlődő konferenciákat tartottak.

Ennek az organikusan szerveződő történelemtanári mozgalomnak a látványos megnyilvánulása volt az 1987. január 5–6-án lezajlott Történelemtanárok I. Országos Konferenciája Békásmegyeren, a Veres Péter Gimnáziumban, amely hagyományteremtő módon még a rendszerváltás után is folytatódott. Ezen a konferencián már teljes vértezetben és nyíltsággal megfogalmazódott az úgynevezett komplex történelemtanítás reformprogramja, amely a korábbi évtized dezideologizált szaktudományos és pedagógiai szemléletváltását tükrözte. A reformprogram főbb elemeit érdemes hosszabban is idézni, mert szemléletesen mutatja, hogy az akkori reformerek mit értettek a történelemtanítás demokratizálásán. Glatz Ferenc – a konferenciák kezdeményezője és fő szervezője, aki 1989–1990 között művelődési miniszter, majd 1990–1996 között pedig az MTA Történettudományi Intézetének igazgatója volt – egy későbbi (az 1992-es) konferencia *Bevezető*jében így foglalta össze törekvéseiket: „Az oktatás pártsemleges terület. Ezen belül a cél, hogy a történelem tanítása is az legyen. A történelem idézése a jövőben is elkerülhetetlenül a pártpolitikai programok legitimációjának, önigazolásának egyik alapanyaga lesz. De ezektől az iskolát és a történelemtanítást meg kell óvni. Természetesnek tartjuk, hogy a politikai pártok az emberi közösség egy-egy összetartó eleme közül nem mindegyiknek tulajdonítanak azonos jelentőséget. Egyik az individuumot, az egyént, s annak feltétlen szabadságát hangsúlyozza, a másik az alárendelődést a közösségi erőknek. Az egyik a nemzeti kötelékeknek tulajdonít nagyobb szerepet, míg a másik az egyházi, hitbéli kereteknek, a harmadik a szociális-társadalmi betagozódásnak. Az egyik a hagyománytartó intézmények folyamatos megmaradását tartja a közösségmegtartó

tényezőnek, a másik éppen az állandó újat keresést, a régiből kitörni akaró erőket. Valós vitakérdések ezek az emberiség történelméről és jövőjéről. A történelemtanár megteheti, hogy az egyik vagy másik szerepének nagyobb teret enged, rámutatva, hogy az ő felfogása az egyik a sok egyenrangúan értékes felfogás közül. De azt nem teheti, hogy bármelyik kizárólagosságát hirdesse, és ezzel a pártpolitikai csaták zaját vigye be a tanterem falai közé. Én úgy gondolom, hogy a mélyen értelmezett rendszerváltás ennek a történelmi látásmódnak az érvényre juttatását, önmagunkban a tolerancia kialakítását jelenti. A rendszerváltást tehát önmagunk gondolkodásának felülvizsgálatával kell kezdeni" (Glatz, 1993. 61.). Glatz Ferenc (1993. 61.) az említett konferencián arról is beszélt, hogy az iskolai történelemtanítás reformját a történészekkel szorosan együttműködve, a történettudomány védelmében kell megvalósítani. „A tanár kiszolgáltatva él az iskolákban, kiszolgáltatva egyrészt a jogos társadalmi elvárásoknak, másrészt a politikai követelőzéseknek […] célunkat így határoztuk meg: a történelemtanári társadalom kapjon védelmet a tudományosság részéről."

Mindez szorosan egybevágott a történelemtanárokat képviselő Tagozat programjával, amelyről Szabolcs Ottó (2009. 155.) elnök később így írt: „A Tanári Tagozat működése egyik fő területének a tudomány eredményeinek a tanárokhoz való gyors és hatékony közvetítését, oktatási adaptációjának elősegítését tekinti. Felelős beleszólást kíván magának a történelemtanítás korszerűsítésének, mindennemű átalakításának terveibe, gyakorlatába." A Tagozat tehát maradéktalanul képviselte azt a korábbi hagyományt, mely szerint az iskolai történelemoktatás közvetlen legitimációs forrása a történettudomány, a történelem tantárgy alapvető feladata pedig – a többi tantárgyhoz hasonlóan – a legújabb tudományos eredmények pedagógiai közvetítése és lebontása.[2] A történettudomány aktivizálódó képviselői pedig – a korábbi ideologikus (marxista) befolyásoltsággal szemben – a demokratikus értékek alapján megfogalmazódott pozitivista szemléletet igyekeztek érvényesíteni. Úgy gondolták, hogy a történészek képesek lesznek a történelemoktatás számára „ideológiai alaptézisektől" megtisztított egynemű „reális" múltképet, biztosítani. Ez az optimizmus abban is megmutatkozott, hogy a '90-es évek elején illusztris történészek (Engel Pál, Glatz Ferenc, Kosáry Domokos, Szakály Ferenc) először egy tanároknak szóló *Vezérfonal*at[3] adtak ki több ezer példányban, amelyben a középiskolás diákok számára kívánták az „ismeretminimumot" rögzíteni. Közvetlen ezután pedig könyvsorozatot[4] indítottak a pedagógusok számára, akiket a történészek által írt, *História* címet viselő népszerűsítő folyóirattal is igyekeztek segíteni.[5] Jellemző módon azonban az új demokratikus történelemtanítási kánon szaktudományos hátteréként szolgáló négykötetes tankönyvsorozatnak az utolsó – az elmúlt száz évvel foglalkozó – kötete nem készült el. Utólag úgy tűnik, hogy a régmúlt magyar történetét illetően még társadalmi és szakmai konszenzust lehetett teremteni, de az elmúlt száz év vonatkozásában ez már nem sikerült a szerzőknek.[6]

Glatz Ferenc tehát a rendszerváltás átmenetében még azt képviselte, hogy a szakértelmiségiek vezetésével valósul majd meg a történelemoktatás demokratikus átalakulása. Szerinte a történettudomány védelme, illetve a készülő Nemzeti alaptanterv (NAT) majd megfelelő módon tudja kiegyenlíteni a demokratikus átalakulás nyomán megjelenő szakmai és politikai pluralizmus veszélyeit az iskolai történelemoktatásban. Úgy gondolta, hogy a központi „vezérfonalak" segítségével a történelemtanárok a korábbi, lényegében azonos szerkezetű duális (hivatalos álláspont és azzal szembenálló) történelemfelfogás után képesek lesznek toleráns módon elfogadni és érvényesíteni a különböző – nemzetközpontú, marxista, liberális, keresztény – történelemszemléletek egymás mellett létezését. Ma már jól látható, hogy a Glatz által megfogalmazott optimista javaslat és program a rendszerváltás sajátos „politikai vákuumában" született, amikor a kádári politikai szféra „már", az új rendszerváltó politikai elit „még" nem tudta érvényesíteni akaratát. Ebben a helyzetben jóval nagyobb mozgástér nyílott a koncepciózus szakértelmiségi reformerek számára, akik élni is tudtak a lehetőséggel.

Ez a szabadság azonban nem tartott sokáig. Az újonnan szerveződő politikai hatalom több szempontból is érzékeny és fogékony volt a történelmi kérdések iránt, így a történelemtanárok – pechjükre vagy szerencséjükre – roppant gyorsan belekerültek a történetpolitikai viták sűrűjébe. Közismert (ld. Bozóki, 2019. 259–330.), hogy a rendszerváltó pártok identitásának és politikai programjának kialakításakor a történelmi megközelítések szolgáltak tájékozódási alapul. Az aktuálpolitikai diskurzusban kiemelt szerepet játszott a „nemzeti sorskérdések" megítélése, illetve a különböző értelmiségi hagyományokhoz – jobboldaliak és baloldaliak, a népiesek és urbánusok, nemzetiek és europerek, civilizátorok és hagyományőrzők, liberálisok és konzervatívok, keresztények és ateisták – való kapcsolódás. Mindez részben abból is fakadt, hogy valamennyi párt holdudvarában fontos szerepet játszottak történészek, történelemtanárok, történeti közírók, aki a saját területük érvrendszerei alapján vívták politikai csatáikat. Így nem véletlen, hogy a történelemoktatás átalakítására vonatkozó szakmai viták is fokozatosan átpolitizálódtak, és a történelem tantárgy reformja hosszú évtizedekig az ideológiai és politikai harc terepévé vált. Pivárcsi István (1998. 50.) írja: „A történelem tanítása, elsősorban is a közelmúlt története különösen alkalmas terepnek bizonyult az ideológiai vitákra, így a történelemtanárok azt kezdték el tapasztalni, hogy most már a fejük fölött is azon elmélkednek, hogy nekik mit is kellene tanítaniuk. Persze az oktatás irányítói fennhangon együttműködésre bíztatták a pedagógusokat, csak éppen a megfelelő fórumokat nem teremtették meg hozzá. A néhány magát valóban aktivizáló tanár mellett a többség továbbra is hallgatott, félve az ideológiai vitáktól és az egyre bizonytalanabb egzisztenciájuk elvesztésétől, vagyis a tanárok a sok jobbító szándék ellenére alapvető problémáikkal továbbra is magukra maradtak."

A történelemtanári társadalom sokszínűsége[7]

A rendszerváltás szabadságélménye nagymértékben aktivizálta a pedagógustársadalmat, s ezen belül a történelemtanárokat is. Nyilvánvalóvá vált, hogy az addig központilag lefojtott és homogenizált társadalmi és oktatási rendszer felszíne alatt roppant gazdag és sokszínű közösségi viszonyrendszer húzódik, amely tulajdonképpen roppant differenciált oktatási rendszert szeretne. Különböző társadalmi csoportok és lelkes önszerveződő innovatív pedagógusközösségek jelentkeztek ebben a korszakban azzal az igénnyel, hogy új típusú iskolát, új típusú pedagógiai programokat és tananyagokat kívánnak létrehozni. A történelmi hagyománynak megfelelően megnőtt az egyházi fenntartású iskolák száma, megjelentek a nyolc- és hatosztályos gimnáziumok. Ezzel párhuzamosan szerveződtek az úgynevezett alternatív iskolák (AKG, Közgazdasági Politechnikum, Kolumbusz Gimnázium) és a speciális tantervű oktatási intézmények (Waldorf, Montessori, Rogers), valamint a lemorzsolódó fiatalokat befogadó úgynevezett „drop out iskolák" (Belvárosi Tanoda, Zöld Kakas Líceum). Ezt az iskolaszervezési pezsgést – a helyi társadalmak és az iskolai autonómia megerősítését – a korabeli oktatási kormányzat is nagymértékben támogatta, ami tovább erősítette a pedagógusok aktivitását. Ugyanakkor már az is nagyon hamar kiderült, hogy az előző (oktatás)politikai rendszerrel szemben – lényegében antitézisként – megfogalmazott decentralizáló oktatáspolitikai irány sokféle félelmet és ellenérzést keltett a felkészületlen tanártársadalomban, ami új ellentmondásokat és nehézséget eredményezett (Jakab, 2019. 105–107.).

Ebben a sajátos helyzetben különösen tettre készznek mutatkoztak a történelemtanárok mint a „közügyek"-ben különösen illetékes szereplők. A már említett iskolai törekvéseken és a Tagozat folyamatos működésén túl a hagyományos értelemben vett civil kezdeményezés is megjelent a Történelemtanárok Egyletének (a továbbiakban TTE) megalakulásával.[8] A TTE kifejezetten alulról szervezett tanári érdekvédelmi

intézményként kezdte meg működését, és hamarosan a Tagozathoz hasonlóan a szakmai megújulás motorjává vált. A Tagozat (https://tortenelmitarsulat.hu/tanaritagozat/) és a TTE (https://tte.hu/) roppant hasonló funkciót töltöttek be: konferenciákat és továbbképzéseket szerveztek, véleményezték az oktatáspolitikai dokumentumokat és a történelemkönyveket, önálló kiadványokat hoztak létre; tagjaik pedig tevékeny részt vállaltak a különböző szintű oktatáspolitikai döntésekben, illetve buzgó tankönyvírókká, tananyagfejlesztőkké váltak. A két történelemtanári szervezet eltérő jellege ekkor inkább csak a tradícióikból következett. A Tagozat elsősorban a történettudomány tekintélyelvű oldaláról közelített (és közelít ma is) az iskolához, és a hagyományosabb értékek és tanítási formák megőrzését hangsúlyozza. Vezetői[9] és meghatározó tagjai is többnyire a felsőoktatásban dolgozó történelemdidaktikusok és történészek, ami azt is jelenti, hogy maga a szervezet hajlamosabb a felülről lefelé történő építkezésre. Képviselői ugyanakkor – „fontolva haladva" – számtalan későbbi oktatáspolitikai reformprogram kezdeményezői és megvalósítói voltak az elmúlt évtizedekben. Tevékenységüket jól reprezentálja a *Történelemtanítás* című digitális folyóirat, amelynek publikációiból nemrég vaskos válogatás is készült (F. Dárdai, Katona és Kaposi, 2020). A tanítás közvetlen tapasztalataiból építkező TTE mindmáig magán hordozza a rendszerváltás civil lendületét, kritikai szellemét, oktatáspolitikai és pedagógiai radikalizmusát. Ez a radikalizmus részben a kezdetektől meghatározó érdekvédelmi szerepfelfogásból következik, másrészt pedig abból a sajátos helyzetből, hogy nem rendelkezik hagyományos értelemben vett intézményes háttérrel. A szervezet tagjainak tevékenysége jól nyomon követhető honlapjaikon, illetve néhány kiadványban (Lőrinc, 2000). A két szervezet az elmúlt évtizedekben versengő együttműködés keretében jól megfért egymás mellett: sok történelemtanár sokáig mindkét szervezetben képviselte magát. Az ezredfordulóhoz közeledve azonban óhatatlanul a polarizálódó politikai erőtérbe kerültek, és egyes oktatáspolitikai és szakmapolitikai kérdésekben esetenként más-más véleményt fogalmaztak meg: például a Nemzeti alaptanterv szerkezeti és tartalmi vonatkozásaiban és főleg a kétszintű érettségi vizsga jellegével kapcsolatban.

Az átmenet nehézségei

Egy ideig úgy tűnt, hogy a rendszerváltás egycsapásra megoldja majd a történelem tanításának korábbi gondjait: csak meg kell tisztítani a tananyagot a puha diktatúra ideologikus felhangjaitól és néhány túlhangsúlyozott témától (például a munkásmozgalom története, marxizmus), és a helyére kerül a tárgy (Závodszky, 1993). Látványosan fogalmazódott meg mindez az 1956-os magyarországi események megítélésében. A korábbi kurzus hivatalosan ellenforradalomnak minősítette, miközben az otthoni magántörténetek többnyire éppen az ellenkezőjét hirdették, és a történelemtanárok túlnyomó többsége is igyekezett érzékeltetni a diákokkal a hivatalos beállítás apologetikus jellegét. A rendszerváltás ezt a kettősséget – némi átmenet után[10] – látszólag egyszerűen feloldotta. A történet előjelet váltott: amit eddig ellenforradalomnak mondtunk, az holnaptól forradalomnak „hívatik", akiket eddig rossznak tekintettünk, azokról kiderült, hogy valójában ők voltak a jók, és persze *vice versa.* Ezt még a Magyar Országgyűlés is gyorsan megerősítette: a rendszerváltást követően az egyik első törvény az 1956-os eseményeket forradalomnak és szabadságharcnak minősítette.[11] Ez a gesztus persze nagyon fontos morális és politikai tett volt, amely részben visszaállította a korábban erőszakos eszközökkel elbillentett erkölcsi rendet, igazságot szolgáltatott a „meghazudtolt" embereknek, és legitimációs alapot adott a rendszerváltáshoz. Ugyanakkor azonban ez a sajátos ellentételezés egyben azt is jelentette, hogy a történelem tanításának alapvető struktúrája lényegében változatlan maradt, hiszen az ellenforradalom-forradalom fogalompár mint értelmezési

keret ugyanazt a leegyszerűsítő ideologikus szemléletet képviseli.[12] Mivel az ’56-os események szereplőinek jelentős része még élt ekkor, ezért nyilvánvalóvá vált, hogy a „kollektív emlékezet” még nem válhat „történelemmé” (Assmann, 1999. 43–46.). Még nem lehetett egyszerű antitézisként megélni a változásokat, és beleszorítani olyan történelmi sémába, mint például az 1848/49-as forradalom és szabadságharc történetét, amely a távoli utókor számára többnyire már csak mint jók és gonoszok küzdelme jelenik meg.

Hamar kiderült tehát, hogy sem a korábbi ideológiai ballasztok elhagyása, sem pedig a sajátos előjelváltás nem oldotta meg a történelem tantárgy alapvető problémáit. Többféle próbálkozás történt ugyan a szakmai kritériumok megfogalmazására,[13] de a rendszerváltást követő pluralista viszonyok között a történelemtanárok egyre bizonytalanabb helyzetben érezték magukat Kisebb-nagyobb morális válságot okozott körükben a gyors változás, mivel a közoktatásban az ő szakmai és emberi hitelük devalválódott leginkább. Nemcsak az volt a probléma, hogy elveszítették szavahihetőségüket azzal, hogy az egyik órán (évben) még a keleti orientáció, az internacionalizmus, a kollektivitás, az államszocializmus stb. stb. fontosságát hangsúlyozták, a következő órán (évben) pedig már a nyugati orientáció, a hazafias nevelés, az egyéni szabadság és a demokrácia mellett érveltek. Sokkal nagyobb gondok és zavarok keletkeztek abból, hogy a társadalmi és oktatáspolitikai környezet megváltozása miatt elbizonytalanodott a korábban egységes történelemoktatási kánon és annak legitimációs bázisa. Nyilvánvalóvá vált, hogy a Glatz Ferenc által ígért „tudományos védelmi program” több szempontból sem tudja megnyugtatóan megvédeni a történelemtanárokat a változásoktól.

Hamar kiderült tehát, hogy sem a korábbi ideológiai ballasztok elhagyása, sem pedig a sajátos előjelváltás nem oldotta meg a történelem tantárgy alapvető problémáit. Többféle próbálkozás történt ugyan a szakmai kritériumok megfogalmazására,[13] de a rendszerváltást követő pluralista viszonyok között a történelemtanárok egyre bizonytalanabb helyzetben érezték magukat Kisebb-nagyobb morális válságot okozott körükben a gyors változás, mivel a közoktatásban az ő szakmai és emberi hitelük devalválódott leginkább. Nemcsak az volt a probléma, hogy elveszítették szavahihetőségüket azzal, hogy az egyik órán (évben) még a keleti orientáció, az internacionalizmus, a kollektivitás, az államszocializmus stb. stb. fontosságát hangsúlyozták, a következő órán (évben) pedig már a nyugati orientáció, a hazafias nevelés, az egyéni szabadság és a demokrácia mellett érveltek.

A történettudomány „árulása”

A 19. század végén kialakult és ma is érvényes történelemoktatási kánon oktatáspolitikai legitimációját és tudományos jellegét az adja, hogy a történelem tantárgy magát a múltat a maga teljességében jeleníti meg, „ahogy az történt”. Ebben az értelemben a múltnak egy igaz története van, amely a történettudomány eszközeivel megfejthető és az iskolai oktatás számára lebontható. Minden vitatható állítás vagy tévedés csak a tudományos

kutatások hiányosságából, esetleg a jól nyomon követhető politikai beavatkozásokból fakad. Ez a felfogás szorosan összekapcsolódott az iskolai oktatás szükségleteivel. A történelemtanítás – különösen a kisebb gyermekek esetében – pedagógiai értelemben csak akkor hatékony, ha az egységes nemzeti identitás és állampolgári lojalitás megteremtése érdekében egynemű múltképet közvetít az emberiség és a magyarság történetéről. A hagyományos iskolai történelemoktatás másik fontos alapelvét az a 19. századi történetfilozófiai felfogás adja, amely szerint az emberiség (és benne a magyarság) története tudományosan leírható fejlődéstörvények mentén korról korra a tökéletesedés felé halad, vagy éppen visszatér egy képzeletbeli „aranykorba". Ebben az értelemben a jelen megértésének kulcsa az, ha ennek a fejlődéstörténetnek („nagy narratívának") a teljes folyamatát és minden fontos állomását megismerjük és megismertetjük a fiatalokkal az őskortól napjainkig. Lényegében erre a felfogásra épültek az elmúlt bő évszázad magyarországi történelemtankönyvei, és sok tekintetben ennek ideológiamentes visszaállítását ígérte a korábban említett organikus történelemoktatási reformprogram is.

A 20. század utolsó harmadától erősödő posztmodern történettudományi felfogás azonban lényegében minden ilyen jellegű alapelvet elbizonytalanított, ami nagymértékben erodálta az iskolai történelemoktatás tudományos legitimációját. A történészek számára ugyanis ma már evidencia, hogy a történelem és a múlt nem azonos fogalmak. A történettudomány ugyan a múlttal foglalkozik, de nem a múlt „objektív" teljességét jeleníti meg, hanem csupán folyamatosan elemzi és értelmezi múltban történteket. Gyáni Gábor (1997. 97.) mindezt a következőképpen fogalmazza meg: „A történelem nem más, mint a történetírás, ami viszont a világról szóló diskurzusok szüntelen folyamata, melyek tárgya a múlt. Múlt egy van, ám róla számtalan diskurzus alakult ki eddig is, a múltnak tehát egynél több története van, elvben annyi, ahány történész, vagy történetírói iskola leírja és magyarázza azt […] A történetírói ábrázolások tehát nem annyira a múlthoz, hanem a történelemhez, vagyis a múltról szóló történész-beszámolókhoz képest tesznek szert érvényességre. Nincs egy alapvetően, autentikus »szöveg«, mint ahogy van »egyetlen« múlt, melynek a különféle értelmezései (történetírói elbeszélései) legfeljebb csak variánsok. A múlt, eszerint nem dönt afelől, hogy a róla adott beszámolók közül melyik a helyes és melyik a hamis. Ezt a szerepet a történész diskurzus tölti be, tehát egyedül az számít érvényes történelmi tudásnak, amely kiállja a többi vagy a mérvadónak tekintett történész-beszámolókkal való egybevetést." A történészek többsége lényegében már szakított azzal a 19. századi beidegződéssel, mely szerint a múlt eseményei leírhatóak „objektív módon" (úgy, „ahogy azok történtek"), és röviden összefoglalható sémákba rendezhetők. Felismerték azt is, hogy az általuk vizsgált a „történeti tények" megítélése a történetírás jellegéből következően korról korra változik a történészek kérdésfelvetésének, gondolkodásmódjának megfelelően. Ebből következően a történettudomány „tudományos" jellege legfőképpen a történeti források feltárásának és értelmezésének kritikai módszereiben nyilvánul meg, illetve a mindenkori történetírók előfeltevéseinek minél pontosabb megfogalmazásában és értelmezésében.

Az ezredforduló után már óvatosabbak lettek a történészek tehát. Bár továbbra is a múlt eseményeinek feltárásán dolgoznak, már egyre kevésbé kívánnak és tudnak olyan közvetlenül is átvehető, egységes nézőpontú homogén múltképekkel és sémákkal szolgálni, amire az iskolai történelemoktatásnak szüksége van. Mindez nagymértékben megnehezíti a történelemtanítással foglalkozók dolgát, hiszen a tantárgy oktatáspolitikai (ideológiai) és pedagógiai funkciói nem épülhetnek a tudomány által jelenleg kínált folyamatosan változó, sokszempontú, bonyolult és vitákkal tarkított háttéranyagra. Az általános és középiskolák nyilvánvalóan nem „kis történészeket" akarnak (ki)nevelni, hanem határozott egyéni és közösségi identitással rendelkező lojális állampolgárokat, ami stabil és közérthető történelemszemléletet és könnyen elsajátítható ismereteket igényel. Gyáni Gábor (1997. 96.): írja: „Mindaddig, amíg a nemzetállam a legfőbb

(bár korántsem egyedüli) legitim élettér, melyet személy szerint mindenki elfoglalhat magának, addig az iskola sohasem szabadul meg a kulturális homogenizációs feladattól. Anyanyelvből, egészen ritka kivétellel, mindig csak egy van; anyanyelvi (így történelmi tudatot is magában rejtő) kultúrából az emberek döntő hányada számára szintúgy csak egy van, tehát joggal elvárható minden egészséges nemzettől, hogy egységes kulturális kód révén integrálja beleszületett tagjait." Ebben az értelemben tehát elmondható, hogy történészek és a történelemtanárok céljai ugyan hasonlóak – társadalomintegráló múltkép létrehozása és közvetítése –, közvetlen feladatuk és módszereik azonban sok tekintetben különböznek. A történetírók feladata az elfogulatlan kérdezés, a kritikai tevékenység, a múltra irányuló racionális tudás folyamatos előállítása, a történelemtanár feladata pedig a hagyományőrzés és a közösségépítés, a múltra vonatkozó kanonikus válaszok folyamatos közvetítése.

Hasonló a helyzet a világtörténelmi „nagy narratívák" vonatkozásában is. A történészek múltfeltárása már jó ideje nem azokban a racionális vagy teleologikus történetfilozófiai keretekben, objektívnek gondolt történetelméleti megközelítések (historizmus, pozitivizmus) alapján történik, mint amelyekre a történelemtanítási kánon alapmintázata épül. Ez a történelemszemlélet – kereszténység eszkatológikus üdvtörténetének időfelfogásához hasonló módon – azt feltételezi, hogy az elmúlt évezredek története egységes oksági rendszerben értelmezhető sajátos fejlődési ívet alkot, amelynek sajátosságai a természettudományos törvényekhez hasonló módon megfejthetőek és átadhatóak. Így csak akkor érthetjük meg a jelenkori viszonyokat, csak akkor sajátíthatjuk el a történetiség elvét, ha az emberiség történetének egészét, kronológiai szakaszait és valamennyi nép történetét megismerjük. Tudományos értelemben erre a globális és extenzív nézőpontra ma már legfeljebb csak néhány történetfilozófus és politikai elméletíró vállalkozik, a történészek inkább egy-egy korszak vagy részterület történetét kutatják.

A történelemtanárok zavarban

A hagyományos történelemoktatási kánon érvényessége

A rendszerváltás több szempontból is fölvetette azt a kérdést, hogy a 19. századi eredetű államközpontú és paternalista történelemoktatási kánon[14] (Jakab, 2021) mennyiben alkalmas arra, hogy egy pluralista szemléletű demokratikus társadalom egyéni és közösségi identitásainak alapvető forrása legyen. A társadalom sokszínűségének érvényes megjelenítése ugyanis azt igényli, hogy valamilyen formában valamennyi honpolgár története belekerüljön a nemzeti történelembe, ami azt is jelenti, hogy sokféle közösség egymás mellett létező és sok esetben eltérő múltképét és történelemszemléletét kell összehangolni. Egy tagolt társadalomban ugyanis nem csupán egyetlenegy történelmi kánon létezik (Assmann, 1999. 113–120.). Ennek a sokféleségnek a komplex kezelésére azonban az egy nézőpontból és értékvilágból megrajzolt múltkép nem alkalmas. Egyrészt nem érzékeli és nem is mutatja be azoknak a társadalmi csoportoknak – nőknek, etnikai kisebbségeknek és szociálisan hátrányos helyzetű közösségeknek – a történetét, amelyek nem rendelkeznek önálló politikai képviselettel, amelyek tehát nem tekinthetők „államalkotó tényezőknek". Másrészt sajátos politikai logikában többnyire a mindenkor hatalmon lévők – az aktuális győztesek – nézőpontjából írja le a múltban lejátszódó társadalmi és politikai harcokat. Így vesztes honfitársaink, illetve az áldozatok története is többnyire homályban marad, és legfeljebb csak egy újabb földindulásszerű politikai változás nyomán kerül a felszínre. Nyilvánvaló tehát, hogy az elmúlt évszázadok véres polgárháborúi, rendszerváltásai, menekülthullámai és persze Trianon után egy nézőpontból nem lehet érvényes módon leírni a magyarság történetét. A történelemoktatási kánon

demokratizálása nyilvánvalóan szorosan összefügg a magyar társadalom közösségtudatának állapotával és demokratikus kultúrájával. A társadalmi összetartozás megalapozására és erősítésére hivatott iskolai történelemoktatás önmagában nyilvánvalóan nem tudja orvosolni a társadalmi integráció betegségeit (az egyre növekvőbb szociális különbségeket, az egyre rémisztőbb atomizálódást, a szolidaritás és bizalom hiányát, a politikai szekértáborok vég nélküli gyűlölködését), legfeljebb elfedni tudja azokat a maga szimbolikus történetpolitikai eszközeivel.[15] A történelemoktatási kánon aktuális helyzete, újragondolása és közösségteremtő szerepének erősítése tehát a magyar társadalom demokratizálódásának folyamatához kapcsolódik: szorosan összefügg a különböző társadalmi csoportok megegyezésre törekvő párbeszédével – és legfőképpen közös jövőképével.

A pluralizmus nehézségei

A rendszerváltás nyomán sokszor fölvetődött, hogy vissza kell térni az alapokhoz. Föl kellett tenni újra az alapvető kérdéseket. Milyen tanulságokat hordoz számunkra a múlt? Miért tanítunk történelmet? Mit tanítsunk meg a múlt végtelen eseménysorából? Hogyan tudjuk hitelesen továbbadni történelmi tapasztalatainkat a jövőre készülő nemzedékek számára? Akkor különösen aktuális volt „leporolni" a Cicerótól unalomig idézett „aranymondást" is – „A történelem az élet tanítómestere" –, mert kiderült, hogy a cicerói bölcsesség eredeti szövegkörnyezetéből kiemelve „iskolamesteri" leegyszerűsítés áldozatává lett: elfogulatlanul meg kellett állapítani, hogy a történelemben minden – „pro és contra egyaránt" – benne van, így a „tanulságos" olvasást nem a múltban, hanem a jelenben kell keresni. Az eredeti cicerói szöveg[16] ugyanis így hangzik: „A történelem az idők tanúja, az igazság fénye, az emlékezés élete, az élet mestere, a régmúlt hírnöke." (Bánk, 1993. 137.). Ez a megfogalmazás jóval sokszínűbb, differenciáltabb jelentéssel rendelkezik, mint amit belőle ismerünk. Nemcsak a múlthoz való közelítés sokrétűségét mutatja, de a történelemből való tanulás lehetőségét is jóval kevésbé direkt módon kezeli, mint a megszokott formula. Történelmi tapasztalataink ugyan már régóta azt jelzik, hogy az egymást követő nemzedékek újra és újra ugyanazokat a hibákat követik el, tehát nem igazán tanulnak a történelemből, ennek ellenére – Ciceróra hivatkozva – mégis mélyen beleivódott a közgondolkodásba, hogy a történelemből szinte receptszerűen kiolvashatóak azok a tanulságok és válaszok, amelyek a jelenben majd eligazítják az embereket. Az eredeti szöveg ennél jóval óvatosabb. Eszerint a történelemben sok minden benne van, ami tanulságos lehet a számunkra, de nem ragadható meg a maga teljességében, és nem közvetít direkt tanácsokat aktuális problémáinkra. Ez a gondolkodásmód jóval nyitottabb pedagógiai szemléletet képvisel, mint a leegyszerűsített formula. Abban akarva-akaratlanul benne foglaltatik egyfajta paternalista gondolkodásmód: így a valóságos tanítómester a történelmi tudást birtokló történész és történelemtanár (a történelem felkent papjai) lesz, aki átadja az embereknek, a fiataloknak az élethez szükséges tanulságokat és tudást. A cicerói szöveg a történeti megismerés sokféleségét, sokféle megközelítési módját hangsúlyozza.

Mindez azért kívánkozott ide, mert témánk szempontjából a rendszerváltás legfőbb sajátossága éppen az volt, hogy a történelmi tudás egyneműségéhez szokott történelemtanároknak szembe kellett nézniük a gombamód felszínre törő történelmi beszédmódok sokféleségével (V. Molnár, 1993). A rendszerváltást követően ugyanis egyre többféle történelemszemlélet és módszertani megközelítés jelent meg az újabb és újabb tankönyvekben és az iskolai tanításban, ami fölkészületlenül érte a tanárokat. Meg kellett barátkozniuk azzal, hogy az iskolában együtt kell élniük egymástól különböző, egymásnak sok esetben ellentmondó történelemfelfogásokkal. Természetesen a korábbiakban is voltak ilyen ellentmondásos helyzetek, illetve a hivatalossággal szemben megfogalmazott magántörténetek, de a „történeti igazság" kérdésében az iskolarendszer, illetve

az „ajtót magára csukó” történelemtanár monopolhelyzetben volt. A rendszerváltás után azonban sokkal bonyolultabbá vált a „történelmi igazság” és „történelmi tévedés”, sőt történelemhamisítás kérdése, mivel egyszerre sokféle, sokfelé mutató iránytű jelent meg a történelemoktatásban és a történelmi közgondolkozásban.

A ’90-es évek első felében a korábbiaknál jóval nyitottabb és dinamikusabban változó oktatáspolitikai környezetben sokféle szakmai műhelyben indult új tananyagok kidolgozása. A taneszközpiacon (tankönyvek, segédkönyvek és munkafüzetek, szakirodalom) roppant gazdag kínálatból válogathattak a történelemtanárok. A megszokott egypólusú helyzethez képest fontos változást jelentett, hogy már a határon túli magyarság történelemkönyvei is széles körben hozzáférhetővé váltak, amelyek narratívái bizonyos mértékben eltértek a hazai közfelfogástól. A közös német–francia történelemkönyv mintájára itthon is elkezdődtek a szomszédos népekkel közös kárpát-medencei történelemkönyv előmunkálatai, amely radikális szemléletváltást ígért a korábbi egynemű történelemszemlélethez képest. A változatos kínálat egyfelől ideológiai sokszínűséget jelentett: a sumér–magyar rokonságtól a transznacionális modellekig sokféle történelemszemlélet kapott ekkor több-kevesebb nyilvánosságot. A választék bővülése azonban legfőképpen tartalmi téren jelentkezett, mivel a továbbra is domináns politikatörténet mellett újabb és újabb területek története jelent meg a különböző típusú tananyagban. Egyfelől kitágult a politikai horizont, és sokan az európai és a globális történelem demokratikus elemeinek hangsúlyosabb beépítését szorgalmazták. Másfelől pedig számtalan társadalomtörténeti téma (a kórokozók történetétől az életmódtörténeten át a művelődéstörténetig) történetével bővültek egyes történelemkönyvek (Kaposi, 2010). Mindezt tetézte, hogy valóságos módszertani forradalom zajlott ebben az időben ezen a területen – széles körben elterjedtek a forrásközpontú történelemoktatás, a narratív kompetenciafejlesztés és a projektpedagógia módszerei –, ami látványosan fenyegetni kezdte a hagyományos történelemoktatási kánon kereteit. Így ugyanis a hagyományosan kronologikusan szerveződő politikacentrikus tananyag feldolgozhatatlanul túlzsúfolttá és taníthatatlanul felszínessé kezdett válni a rendelkezésre álló (megszerezhető) óraszámokhoz képest. Ennek a problémának a tompítása érdekében ugyan fölvetődött néhány tananyagcsökkentő javaslat – az általános- és középiskolai történelemoktatás jellegének nagyarányú elkülönítése – és néhány szélsőséges ötlet – a jelen problematikájából kiinduló fordított kronológia, tematikus történelemoktatás stb. –, de az egymással versengő különböző megközelítések vitái nem jutottak el a tényleges konszenzuskeresésig.

Ugyanakkor a történelemtanároknak egyre inkább szembe kellett nézniük azzal az információforradalommal, amely az ezredfordulóra mélyrehatóan átalakította a társadalmi kommunikációt, a tudásátadás hagyományos módjait, és végső soron radikális kihívást jelent az iskolarendszer számára is. Különösen a történelemtanároknak volt nehéz megbarátkozni azzal a gondolattal, hogy a történelmi közgondolkodás formálásában az iskolarendszer fokozatosan elveszítette hagyományos monopol helyzetét. Korábban az az információ vált társadalmilag hivatalosan is elfogadott „érvényes tudássá”, amelyet az iskola, a központilag kiadott tankönyvek, illetve a tanári tekintély adott, amit a vizsgákon számonkértek. A történelemtanárok esetében ez a legitimáló szerep különösen fontos volt, hiszen a különböző – például otthonról hozott – történelemszemléletek megítélése szempontjából ők voltak a döntőbírók. Alapvető feladatuk épp az volt, hogy az általános történelmi műveltségnek nevezett kanonizált ismerethalmazt – sajátos médiumként – hitelesen közvetítsék a diákok és a társadalom felé. Mindez az ezredfordulóra radikálisan megváltozott. A tömegkommunikációból és a digitális hálózatokból áradó információdömping nyilvánvalóvá tette, hogy már nem az ismeretek megszerzése és birtoklása jelenti a fontos tudást – az interneten minden információ megtalálható –, hanem az információk hatékony szelektálása és felhasználása. Ez a felismerés alapjaiban értelmezte át a hagyományos tanári, illetve iskolai szerepeket. A puszta ismeretátadásra

koncentráló tanári gyakorlat egyre kevésbé tud versenyezni a jóval színesebb és gazdagabb kínálatot nyújtó ismeretközlő tömegmédiumokkal és hálózatokkal. Az internet decentralizált világából érkező információáramlás ráadásul fokozatosan erodálja a korábban államilag, vagy éppen a tudományosság oldaláról érkező legitimációt, ami óhatatlanul elbizonytalanítja az iskolai oktatás, illetve a tanár korábban megkérdőjelezhetetlen tekintélyét. A monolit rendszerekhez szokott történelemtanároknak tehát a rendszerváltás nyomán nemcsak az ideológiai megosztottságokkal, a sokféle pedagógiai törekvéssel kellett megküzdeniük, hanem a tömegmédiából áradó úgynevezett köztörténeti felfogásokkal, sokszor „csacsiságokkal" is.

Új kihívások és veszélyforrások

A nemzetközi minták elbizonytalanító hatása

A rendszerváltó oktatáspolitikusok és történelemtanárok számára alapvető kihívást jelentett a nyugat-európai országokban – mindenekelőtt Angliában (Szebenyi, 1989) és Németországban (Szabolcs, 1991) – érvényesülő történelemdidaktikai változások adaptálása. Ennek lényege az, hogy ezekben az országokban már nem elsősorban az ismeretek puszta közvetítésére koncentráltak a történelemtanárok, hanem az úgynevezett „narratív kompetencia" fejlesztésére. A nyugat-európai minták adaptálásának legfőbb nehézségét az adta, hogy a rendelkezésre álló órakeretben nem lehetett összhangba hozni a tradicionális magyar politikacentrikus történelemtanítási kánont és a roppant időigényes forrásközpontú történelemoktatást, amely ráadásul számtalan új társadalomtörténeti (kisebbségek története, mentalitástörténet, környezeti kultúra) témával is gazdagodott. Az államközpontú felfogáshoz képest felértékelődött a lokális és a személyes történelem szerepe (Stradling, 2000). A lehetséges nyugat-európai példákban ráadásul a hagyományos kronologikus megközelítés mellett megjelentek az úgynevezett tematikus (szinkron) irányok is, illetve az óraszámproblémákat kezelő úgynevezett tantárgyközi (komplex tantárgyak) megoldások is. Ezzel párhuzamosan néhány országban a történelem tanulmányozásának újszerű eszközeként felbukkant a multiperspektivikus (az egyes témák sok szempontú bemutatása) és kontroverzív (az ellentétes nézetek egyidejű érvényesítése) történelemszemlélet is (Dárdai, 2002).

A rendszerváltás körüli időszakban meghatározó olvasmány volt az állampolgári neveléssel foglalkozó magyar didaktikusok és pedagógusok számára Mátrai Zsuzsa (1990) munkája, amely az amerikai (USA) társadalomtudományi oktatás modelljeit mutatta be. Ezen modellek jelenelvűségének és pragmatikus szemléletének széles körű megismerése – úgy gondolom – több szempontból is befolyásolta az első Nemzeti alaptantervben megfogalmazódó Ember és társadalom műveltségterület kidolgozását. A jelenelvűség és az ahistorikus jelleg nem volt ismeretlen a magyar pedagógiai szakirodalomban (elsősorban a reformpedagógiák esetében), de az itteni pedagógiai gyakorlat szinte kizárólagosan csak az állampolgári ismeretek vonatkozásában értelmezte a rendszerváltás előtt. Az amerikai felfogásban mindez sokkal inkább a társadalmi együttélés kérdéseire fókuszált: például szociális és etnikai problémák, a civil társadalom részvétele a közéletben. Ráadásul a közvetlen pedagógiai célja sem a társadalomtudományi ismeretek puszta közvetítése, sokkal inkább a fiatalok aktív politikai szocializációjához szükséges gyakorlati tudások átadása volt. Ebből is következően ez a felfogás a magyarországi historikus hagyományokkal szemben kifejezetten ahistorikus volt. Jól jellemzi ezt a szemléletet Hazel Hartzberg meglehetősen provokatív és vitatható kijelentése: „A tradicionális modellben, amely a preindusztriális társadalmakat jellemzi, a múlt-, a jelen- és a jövőkép nem válik el az emberek tudatában egymástól, amikor a változásokat érzékelik. A történelem itt

még nem önálló, a vallásnak és a mitológiának egy aspektusa. A progresszív modellben, amely az indusztriális társadalmak sajátja, megváltozik a helyzet. A jelen leválik a múltról és elindul a jobb jövő felé. […] A változások egyrészt elkerülhetetlennek, másrészt valami jobbat hozónak tűnnek. […] a múlt irrelevánssá válik a változások magyarázatában." (idézi Mátrai, 1990. 182.). A másik alapvető amerikai (USA) hatás a tantárgyak feletti tananyagszervezés vonatkozásában érdemel említést, ami szorosan összefügg az előbb mondottakkal. Ott ugyanis a történelem helyébe lépő különböző szinkron társadalomtudományok (antropológia, szociológia, politológia, szociálpszichológia, filozófia, morálpedagógia) idő- és helyhiány miatt már nem kaphattak önálló tantárgyi kereteket az iskolákban. A gyermekközpontúvá vált pedagógiai szemlélet pedig azt vallotta, hogy a tananyagok integrációjában „ne a tudományok belső struktúrája" teremtsen egységet, hanem a diákok személyisége és társadalmi szükséglete. Mátrai (1990. 93.) idézi is az egyik tantárgyi útmutatót: „A hagyományos tantárgyi határokat le kell rombolni, mert gátolják a nevelési célkitűzéseknek megfelelő tananyag kiválasztását. A jelen problémáit kell a tantárgyak helyébe lépő tanítási egységek (unit) középpontjába állítani." Röviden összefoglalva elmondható, hogy ezek a nemzetközi minták sokféle formában „beszivárogtak" a rendszerváltás utáni oktatási reformfolyamatba: erjesztően hatottak az oktatáspolitikusokra, tananyagfejlesztőkre és tankönyvírókra, de a vizsgált rövid időszakban a széleskörű iskolai gyakorlatban nem tudtak meggyökerezni, mivel idegen pedagógiai kultúrából származtak.

A Nemzeti alaptanterv vitáinak elbizonytalanító hatásai

A rendszerváltás után a magyar közoktatás demokratikus átalakítását, „új vágányra állítását" hosszú ideig a tantervi reformoktól, a Nemzeti alaptanterv (NAT) bevezetésétől várták az oktatáspolitikusok és a pedagógusok. A NAT bevezetése körül zajló több éves vitasorozat azonban nem hozott konszenzusos eredményt a különböző pedagógiai kultúrát képviselő érdekcsoportok között, sőt, mindmáig tartó konfliktusok és ellentmondások forrásává vált (Jakab, 2019). A viták során megfogalmazott oktatáspolitikai célok és reformprogramok különbözősége éppen a történelemoktatás esetében volt a leginkább szembetűnő: a hagyományos történelem tantárgy fért legkevésbé bele a liberális központi reformelképzelések új iskola- és tantárgyszerkezeti elképzeléseibe. A Nemzeti alaptanterv (NAT) előkészítő vitái során többször is elhangzottak olyan vélemények, amelyek megkérdőjelezték a történelemoktatás hagyományos formáját. Bizonytalanná tette a tanárokat a plurális világnézetű oktatás bevezetése, az állami iskolafenntartási monopólium megszűnése, az iskolarendszer decentralizálása, az iskolaszerkezet jelentős mértékű tervezett átalakítása, a tantárgyi struktúra tervezett felbontása. A NAT bevezetését ugyanis összekapcsolták a tanári és iskolai szabadság nagymértékű kibővítésével, ami azt jelentette, hogy a központi utasítások végrehajtásához szokott pedagógusoknak szinte egyik napról a másikra kellett önállóvá és kreatívvá válnia, ami nagyon sok tanár életét nehezített meg, akik úgy érezték, hogy nem rendelkeznek az ilyen jellegű önállósághoz szükséges felkészültséggel. Bizonytalansággal töltötték el a tanárokat a központi tantervreform óraszámvitái is, amelyekben a különböző jelenismereti tárgyak – ezekről hamarosan bővebben is lesz szó – a történelem tantárgy rovására igyekeztek terjeszkedni. Az óraszámviták közvetlen egzisztenciális félelmeket gerjesztettek, hiszen a kibontakozó „vadkapitalista piacgazdaság" hatására megjelent az értelmiségi munkanélküliség réme is.

Közismert, hogy a NAT szellemiségét és jellegét meghatározó liberális szemléletű „maratoni reformerek" (Báthory, 2001) a rendszerváltás után radikális módon folytatni akarták az 1985-ben már elindult decentralizációs törekvéseket. Ennek lényege az volt, hogy – az előző kurzus oktatáspolitikájának antitéziseként – nagymértékben

csökkenteni kívánták a központi (állami) oktatásirányítás szerepét, és növelni az iskolák, illetve a helyi társadalom (önkormányzatok) önállóságát. Ezzel párhuzamosan a szabad iskolaalapítás és iskolaválasztás lehetőségét azzal is szélesíteni gondolták, hogy a hierarchikusan szerveződő monolit iskolaszerkezetet felbontották (megjelentek a nyolc- és hatosztályos gimnáziumok, gombamód elszaporodtak az egyéni tanrendű alternatív iskolák), és a merev tantárgyi tananyagszervezés átalakítását is lehetővé tették egy rugalmasan formálható tantervi struktúra létrehozásával. Ez a koncepció több szempontból is veszélyeztette a történelemoktatás megszokott rendjét, illetve a történelemtanárok hagyományos iskolai pozícióit. Mindenekelőtt azzal, hogy lényegében megszüntették az állampolgári nevelésben, illetve a társadalomtudományi oktatásban korábban domináns helyzetű történelem tantárgy hegemóniáját,[17] és az adott óraszámban a történelem mellett különböző jelenismereti tárgyak bevezetését javasolták az iskolák helyi tantervei számára, ami óhatatlanul a történelem tantárgy súlyának és presztízsének nagymértékű csökkenését előlegezte. A történelemtanárok szempontjából legalább ennyire problematikus volt az iskolaszerkezet átalakítása, ami szorosan összefüggött a korábban már említett pluralista történelemszemlélet érvényesülésével is. A korábbi rend szerint mind az általános iskolában, mind pedig a középiskolában négy-négy éven keresztül tanulták két egymásra épülő ciklusban a diákok a történelmet. A nyolc- és hatosztályos gimnáziumok, illetve az alternatív tanrendű iskolák megjelenése ebben a rendben kaotikus állapotokat teremtett.[18] Legfőképpen azért, mert elbizonytalanította (megkérdőjelezte) a két ciklus – a kétszer megtanított kronológiai sor – létjogosultságát. Különösen a központilag nagymértékben preferált hatosztályos gimnáziumok zavarták meg az általános iskolák korábbi rendjét, amelyek a hetedik évfolyamon számtalan diákot kiemelve megbontották az osztályokat és a felső tagozatokon folyó pedagógiai munkát. Ez komoly szakmai érveket adott ahhoz is, hogy az ötödik és hatodik évfolyamokon a korábbi kronológiai jellegű történelemoktatás helyett pragmatikusabb, az életkori sajátosságokhoz jobban igazodó szocializációs programokat indítsanak az általános iskolák. Mindezt tetézte, hogy a bevezetendő Nemzeti alaptanterv előíró jelleggel csak 10. évfolyamig kívánta tartalmilag is szabályozni a tanítási folyamatokat – teret engedve az iskolai és a tanári önállóságnak –, ami szintén abba az irányba mutatott, hogy a két ciklusban is megtanított kronologikus történelem helyett egy másfajta, lényegében egyciklusos rendszert preferál: ez a koncepció az oktatási rendszer egységét és a központi kontrollt inkább kimeneti szabályozással – a 10. évfolyamon bevezetett úgynevezett kisérettségivel, illetve a hagyományos érettségi vizsgával – kívánta biztosítani. A történelemoktatás vonatkozásában a NAT bevezetése körüli viták másik neuralgikus és sok tekintetben terméketlen pontja az ismeretek és a készségfejlesztés pedagógiai arányáról szólt.[19] Egyfelől nem volt kétséges, hogy a korábbi ismeretcentrikus képzés helyett jóval nagyobb hangsúlyt kell fektetni a történelemoktatáson belül a különböző „narratív készségek" (későbbi szóhasználatban kompetenciák) időigényes fejlesztésére. Ugyanakkor komolyan érvelni lehetett a nemzeti közgondolkodás egységének megőrzését szolgáló „általános műveltség" ismeretrendszerének fenntartása mellett is. Mivel a rendelkezésre álló óraszám meglehetősen kötött volt, ezért ezek a viták vég nélküli párhuzamos monológokká váltak, amelyek végül nem hozták el a mindenki által remélt konszenzusos szakmai tananyagcsökkentést, hanem ideologikusan átitatott módon politikai természetűvé váltak. Mindez azt eredményezte, hogy a tantervi szabályozás lényegében súlytalanná vált, a tartalmi szabályozás funkcióját ténylegesen a tankönyvpiac vette át (Dárdai és Kojanitz, 2007).

A jelenismereti tárgyak „nyomulása" – a történelem tantárgy védelme

A jelenismereti tárgyak színrelépése

A NAT szerkesztése idején lényegében három új jelenismereti oktatáspolitikai érdekcsoport és program fogalmazta meg azt az igényét, hogy a történelem tantárgy mellett részt vegyen a közvetlen iskolai állampolgári nevelés és társadalomtudományi oktatás demokratikus megújításában.

– Megjelentek az oktatásügyi arénában az úgynevezett szinkron társadalomtudományok (pszichológia, antropológia, szociológia, politológia, közgazdaság-tudomány) képviselői, akik saját diszciplináris tudásuk bevezetését szorgalmazták a közoktatásban.
– Emberismeret néven Kamarás István és munkatársai ajánlottak – „pedagógiai hungarikumként" – egy komplex szocializációs programot, amely a gyermekközpontúság, illetve a szocializációs szükségletek kiemelt fontosságát hangsúlyozta (Kamarás, 2015).
– A harmadik jelenismereti irányt a NAT-ban meghatározó szerepet játszó „maratoni reformerek" képviselték. Ők az angolszász típusú társadalomismereti programokat kívánták érvényesíteni, amelyek az állampolgár és az állam viszonyának bemutatása mellett nagyobb hangsúlyt fektetnek a társadalmi struktúra bemutatására, illetve a fiatalok társadalmi és politikai részvételére irányuló pragmatikus képzésre (Jakab, 2003).

Ezeknek a jelenismereti programoknak a képviselői ugyan nem tagadták, hogy a történelem tantárgynak továbbra is fontos szerepet kell játszania az állampolgári nevelésben, de két alapvető fenntartásuk volt a tárgy hegemón, illetve integratív szerepével kapcsolatban. Egyrészt úgy gondolták, hogy a történelem tantárgy sok tekintetben nem fedi le az állampolgári nevelés valamennyi pedagógiai szempontból fontosnak ítélt szocializációs területét, másrészt pedig fölvetették a történelem tantárgy – történelemtanítási kánon – demokratikus megújításának szükségességét. Úgy látták, hogy a 19. századi magyar nemzetépítésben roppant tevékeny szerepet játszó történelemtanítási kánon rejtett tanterve sok tekintetben még magán hordozza születésének aktuálpolitikai körülményeit, paternalista és etatista szemléletét, így nemcsak erősíti, hanem bizonyos mértékben gátolja is a demokratikus állampolgári nevelés kialakítását.

Az ellentétek leképeződése a Nemzeti alaptantervben

Több éves hosszú vitasorozat után 1995-ben kodifikálták az első Nemzeti alaptantervet, amely szemléletesen tükrözi a korszak átmeneti jellegét. Ez a dokumentum a történelemoktatás vonatkozásában kifejezetten ellentmondásossá[20] és integrálatlanná sikeredett, mivel az eltérő álláspontok között nem alakult ki konszenzus. A NAT létrehozásának kezdeményezői nem csak az előző évtizedek központi tantervét kívánták új tartalommal feltölteni, de át kívánták alakítani a tantervi szabályozás hagyományos célját, feladatát és formáját is (Arató, Knausz, Nahalka és Pála, 2002). A korábbiakban megszokott „előíró jellegű" tanterv középpontjában mindig a tananyag megtanításának már-már technológiailag lebontott megszervezése áll: a tanterv előre meghatározta a tananyag tartalmát, a megtanítás módját és ütemezését egészen a vizsgák letételéig Az új tantervi szabályozás alapvető célja és feladata már a tanulók tanulásának jóval rugalmasabb támogatása lett. Ebben a pedagógiai felfogásban az ismeretek elsajátítása már nem (ön)cél, sokkal inkább eszköz a tanulók életrevaló személyes képességeinek kialakításához és fejlesztéséhez.

Mindez tantervi szinten azt jelenti, hogy a pedagógiai folyamattervezés két lépcsőben érvényesül. Az első „bemeneti" lépcső mindenekelőtt a fejlesztési célokat és az általános tanulási kereteket fogalmazza meg, és viszonylag kevéssé akarja meghatározni a tanítás-tanulás közvetlen iskolai tartalmait és formáit: azt sok tekintetben rábízza a tanárokra és a diákokra. Ugyanakkor viszont ennél jóval szigorúbban kívánja ellenőrizni a pedagógiai folyamat „kimeneti" részét, az úgynevezett kis- és nagyérettségi révén, amely már tételesen felsorolható ismeretek elsajátítására kérdez rá.

A tervezett tantervi szabályozás körül azonban több éves „ölre menő" vita bontakozott ki, amelynek gyújtópontjában a tantárgyi tartalmak megtartása és a készségfejlesztő célok érvényesítése állt. Már akkor is nyilvánvaló volt persze, hogy a különböző pedagógiai érdekcsoportok és tantárgyi lobbik között zajló elvi, illetve tantervi viták lényegében a diszkurzív tér birtoklásáért, a presztízs, illetve a kézzelfogható erőforrások megszerzéséért folytak. Elsősorban az iskolai óraszámokért, amelyek egyben tantárgyi fejlesztéseket, tankönyvek és taneszközök készítését, tanárképzéseket és továbbképzéseket jelentettek az érdekeltek számára. Az elhúzódó viták során a történelemtanítás képviselői tantárgyuk védelmében megingathatatlanul ragaszkodtak a kanonizált tananyagtartalmak részletes szerepeltetéséhez a nemzeti közgondolkodás egységének biztosítására hivatkozva. Mivel a különböző álláspontok nem igazán közeledtek az évek során, ezért a terméketlen vitákat megunva 1995-re pártpolitikai segítséggel (Jakab, 2019) furcsa kompromisszum született, ami aktuálisan ugyan föloldotta a problémát, hosszú távon azonban nagymértékben devalválta a tantervi szabályozás hitelét és a rendszerváltás utáni modernizációs törekvéseket. A kompromisszum lényege végül az lett, hogy a NAT szerzői és szerkesztői a főbb érdekcsoportok igényeit és tervezeteit szervetlenül, egymástól lényegében függetlenül beépítették a szövegbe. Ennek következtében a különböző tantervi elemek – az oktatáspolitikai célok, a modernizációs készségfejlesztési célok és a hagyományos tananyagtartalmak – egymást követően, egymással továbbra is vitatkozva részei lettek az első Nemzeti alaptantervnek. Látszólag mindenki győzött és elégedett volt, hiszen

Több éves hosszú vitasorozat után 1995-ben kodifikálták az első Nemzeti alaptantervet, amely szemléletesen tükrözi a korszak átmeneti jellegét. Ez a dokumentum a történelemoktatás vonatkozásában kifejezetten ellentmondásossá[20] és integrálatlanná sikeredett, mivel az eltérő álláspontok között nem alakult ki konszenzus. A NAT létrehozásának kezdeményezői nem csak az előző évtizedek központi tantervét kívánták új tartalommal feltölteni, de át kívánták alakítani a tantervi szabályozás hagyományos célját, feladatát és formáját is (Arató, Knausz, Nahalka és Pála, 2002). A korábbiakban megszokott „előíró jellegű" tanterv középpontjában mindig a tananyag megtanításának már-már technológiailag lebontott megszervezése áll: a tanterv előre meghatározta a tananyag tartalmát, a megtanítás módját és ütemezését egészen a vizsgák letételéig Az új tantervi szabályozás alapvető célja és feladata már a tanulók tanulásának jóval rugalmasabb támogatása lett.

megtalálhatta magát a szövegben: a Preambulumban – amelyre a (párt)politikusok leginkább figyelnek – megfogalmazódtak az alapvető oktatáspolitikai célok, amelyek az oktatási rendszer gyökeres átalakítását ígérték; a ragyogó készségfejlesztő programoknak a pedagógiai innovátorok örülhettek; a jelenismereti tárgyak lobbistái úgy láthatták, hogy végre legitim módon bekerülhettek a magyar közoktatásba; a történelemtanárok pedig megnyugodva tapasztalhatták, hogy lényegében minden korábban jelenlévő történelmi tananyagtartalom megtalálható a központi tantervben (Jakab, 2003).

Ez a mindent magába fogadó sajátos ellentmondásrendszer egy ideig persze csak a dokumentum szövegének belső következetlenségeiben[21] nyilvánult meg, mivel a NAT nem hagyományos tantárgyakban, hanem komplex ismerethalmazban – az Ember és társadalom műveltségi terület keretében – írta le a történelem és társadalomismeret tananyagait. Ezzel a NAT létrehozói a rendszer túltelítettségéből fakadó ellentmondásokat és az óhatatlanul felmerülő óraszámvitákat a szubszidiaritás elvére hivatkozva elegáns módon áthárították az iskolák helyi tantervének szintjére, amelynek azonban később hosszú távon konfliktusos következményei lettek. A „papíralapú" megoldás ugyanis később hosszú távon áldatlan (oktatás)politikai harcokhoz, a különböző álláspontok megmerevedéséhez vezetett, ami nagymértékben megnehezítette a magyar közoktatás működését és lefékezte modernizálását.

A viták látszólagos kompromisszumokkal való lezárása hosszú távon szembeállította és párbeszédképtelenné tette az oktatási szakembereket és tantárgyi lobbistákat, akik egyre inkább már nem egymástól – konszenzusos módon –, sokkal inkább a totális győzelemre játszó politikai aktoroktól várták álláspontjuk minél maradéktalanabb érvényesülését. Aztán a későbbiekben már riadtan tapasztalták, hogy szakértői tudásukra és szerepükre egyre kevésbé tartanak igényt az (oktatás)politikai arénában. A központi utasításokhoz szokott iskolák és pedagógusok számára ez a mindent tartalmazó tanterv tudathasadásos állapotot eredményezett. A helyi szinten – a helyi tantervekben és a tanórákon – egyrészt össze kellett egyeztetni a hagyományos történelemoktatást és a sok tekintetben szintén kívánatosnak tartott jelenismereti programokat. Másrészt pedig az adott órakeretben egyszerre kellett megvalósítani az újabb és újabb témákkal bővülő tartalmi követelményeket és a roppant időigényes készségfejlesztő programokat és módszereket. Ezeknek az ellentmondásoknak a hosszú távú következménye az oktatási rendszer további dezintegrálódása lett: nagymértékben csökkent a különböző szintű érdekcsoportok egymás iránti bizalma, valamint a központi oktatáspolitikai dokumentumok hitele: a pedagógusok többsége a jól ismert hagyományosabb tanítási módokat választva figyelmen kívül hagyta az oktatáspolitika meg-megújuló „reformizgalmát".

Küzdelem a tantárgyi hegemóniáért

A NAT vitái során a történelem tantárgy képviselői érthető módon igyekeztek védeni korábbi pozícióikat. A hagyományosan domináns helyzetben lévő tárgy sok képviselője meglehetősen vehemens módon reagált a jelenismereti tárgyak előretörésére már az alaptantervi előkészítés során is. A lehetséges változásokat a tanárok jelentős része a történelemoktatás megcsonkításának, vagy ahogy akkor az 1996-os történelemtanári konferencia címében megfogalmazták, „Trianonként" élte meg (Országos tanári konferencia. A történelemtanítás Trianonja, 1996). A történelem és a jelenismereti tárgyak viszonyának megítéléséről Szabolcs Ottó (1998. 52.), az akkori történelemmetodika meghatározó képviselője a következőket mondta: „A társadalomtudományos oktatás hosszú múltra tekint vissza Magyarországon. Az első országos tantervi rendezés, a Ratio Educationis óta eltelt több mint kétszáz esztendőben a társadalmi megismerést hagyományosan, tudományos alapozással és igénnyel egy nagy tantárgy képviselte az iskolában: a történelem. Nem mintha nem lettek volna más, az embert és a mindennapi életet,

életmódot, életformát, az ember társadalmi és pszichikai valóságát megjelenítő stúdiumok. Ezek azonban inkább kedvcsinálóként, vagy a tudományos képzést kiegészítő praktikus tudnivalóként jelentek meg, s sietek hozzátenni, tűntek el, a különböző, változó tantárgyi rendszerekben." A történelemtanítás hagyományos módjának képviselői tehát egyértelműen azt szerették volna elérni, hogy az állampolgári nevelés terén továbbra is a történelem tantárgy maradjon dominánsi helyzetben. Legfeljebb egy korábbi hagyomány – az integrált történelemoktatás (Balázs, 1980) – folytatásaként integrálja, emelje be azokat a társadalomtudományi, illetve jelenismereti pedagógiai elemeket, amelyek a NAT-ban megfogalmazódtak. A történelemtanárok radikálisabb változásokat szorgalmazó csoportja (Knausz, 2001) a korábbi tananyag radikálisabb újragondolását, jelentős mértékű tananyagcsökkentést és módszertani változásokat (tematikus, illetve mélységelvű történelemoktatás) javasolt.

A NAT vitái során a történelem tantárgy képviselői érthető módon igyekeztek védeni korábbi pozícióikat. A hagyományosan domináns helyzetben lévő tárgy sok képviselője meglehetősen vehemens módon reagált a jelenismereti tárgyak előretörésére már az alaptantervi előkészítés során is. A lehetséges változásokat a tanárok jelentős része a történelemoktatás megcsonkításának, vagy ahogy akkor az 1996-os történelemtanári konferencia címében megfogalmazták, „Trianonként" élte meg (Országos tanári konferencia. A történelemtanítás Trianonja, 1996). A történelem és a jelenismereti tárgyak viszonyának megítéléséről Szabolcs Ottó (1998. 52.), az akkori történelemmetodika meghatározó képviselője a következőket mondta: „A társadalomtudományos oktatás hosszú múltra tekint vissza Magyarországon.

A jelenismereti törekvések természetesen az önálló tantárgyi pozíció megszerzéséért, iskolai legitimációért és emancipációért küzdöttek az oktatáspolitikai arénában. Hunyady György (1998.18.) pszichológiaprofesszor mindezt így látta nem sokkal az első NAT kiadása után: „Úgy alakul át a történelmi tananyag oktatásának szerkezete, hogy nehezen átlátható módon illeszkedik az intézménystruktúrához, s felmerül az az aggály is, hogy a rendelkezésre álló vagy elérhető időkereteket más, társadalommal és emberrel foglalkozó tudományokkal kell megosztani. Ebben az összefüggésben a pszichológia is kétes megvilágításba kerül, mint olyan stúdium, amely a történelemtanítás helyére törekszik. Minthogy a közoktatás véges időkerettel gazdálkodhat, bizonyos értelemben valóban van érdekütközés, konfliktus az oktatni kívánt tudományterületek között, és így előfordulhat még ezek képviselői között is, azonban egyáltalán nem szükségszerű, hogy a történeti ismeretek és a pszichológiai ismeretek közvetítői szétváljanak, egymással szembe-forduljanak…"

Az 1995-ben született érettségi reformtervezet (*Az érettségi vizsga reformjának koncepciója*, 1995) jól mutatja, hogy a történelemtanárok félelme nem volt alaptalan. Ez a tervezet a kronologikus történelemtanítás kezdetét a hetedik évfolyamra tette, és a társadalomismeret javára lényegesen csökkentette a történelem tantárgy iskolai tanításának szerepét. A NAT-ra épülő reformelképzelés valóban radikálisan át akarta alakítani a magyar oktatási rendszert és a középiskolai vizsgákat. Már nem tantárgyakban, hanem a helyi tantervekben viszonylag szabadon formálható műveltségi területekben

gondolkodott, ami lényegében megszüntette volna a hagyományosan önálló és kötelező történelem érettségi vizsgát, mivel többféle alternatívát kínált volna a társadalomtudományi érettségi számára. Az ellentétek súlyát és jellegét jól mutatják azok a mondatok, amelyek egy történelemtanári konferencia elnöki zárszavában hangzottak el: „A történelemmel, a történelemtanítással szemben megnyilvánuló idegenkedés, esetleg ellenszenv szélsőséges példáját mutatta a NAT készítésében részt vevő vezető beosztású oktatáskutató egyik nyilvános – meglehetősen cinikus – kijelentése, mely szerint a történelemtanárok megtanítják azt, hány fokos volt a Csele-patak vize, de nem tesznek annak érdekében semmit, hogy a mindennapi élet kihívásaira felkészítsék a tanulóikat. Mindez azt mutatja, hogy a történelemtanítás és a történelemtanárok is újból nehéz helyzetbe kerültek, védelmük érdekében össze kell fogni a tudománynak, az oktatásnak és a tanításban résztvevőknek. A történelem védelme nem valamiféle öncélú rész-érdekvédelem, hanem ennél sokkal több, egészséges nemzeti és egyetemes érdek. A történelem elvesztése borzasztó következményekkel járhat." (Kardos, 1998. 64.).

Hovatovább…

…innentől a történetet jó lenne közösen folytatni… Legfőképpen azért, mert úgy gondolom, hogy alapvető generációs felelősségünk a következő – talán bölcsebb – nemzedéket visszavezetni ahhoz a nyitott világhoz, amelyben még közösen gondolkodtunk a hagyományos történelemoktatási kánon újragondolásáról, amelyben még „párbeszélgettünk" és „kortársalogtunk" – amelyben még nem éreztük magunkat egy „hideg polgárháború" frontharcosainak.

Jakab György
Digitális Jólét Nonprofit Kft.

Irodalom

NAT 1995. 130/1995. (X.26.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. MKM megbízásából. Korona Kiadó.

Az érettségi vizsga reformjának koncepciója (1995). Vitaanyag. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Közoktatás-fejlesztési és Kutatásszervezési Főosztály.

Arató László, Knausz Imre, Nahalka István & Pála Károly (2002). *Modernizáció és programfejlesztés*. Kézirat. Oktatási Minisztérium.

Assmann, J. (1999). *A kulturális emlékezet.* Atlantisz Kiadó.

Balázs Györgyné (1980, szerk.). *Az integrált történelemtanítás útja.* Tankönyvkiadó.

Bánk József (1993). *3500 latin bölcsesség latin és magyar nyelven.* Szent Gellért Kiadó.

Báthory Zoltán (2001). *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000.* Önkonet.

Bozóki András (2019). *Gördülő rendszerváltás. az értelmiség politikai szerepe Magyarországon 1977–1994.* L'Harmattan Kiadó.

Dárdai Ágnes (2002). Történelemdidaktika és a kontroverzív történelemtanítás. In Nagy Péter Tibor & Vargyai Gyula (szerk.), *Történelem – tanítás – módszertan. Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 34–43.

Dárdai Ágnes & Kojanitz László (2007). A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle, 57*(1), 56–69.

F. Dárdai Ágnes & Kaposi József (2020): Változó történelemtanítás Magyarországon (1990-2020). Trendek,mozaikok, mintázatok. In F. Dárdai Ágnes, Kaposi József & Katona András (szerk.), *Történelemt@nítás a történelemtanításért.* Magyar Történelmi Társulat, 15-59.

F. Dárdai Ágnes, Kaposi József & Katona András (2020, szerk.). *Történelemt@nítás a történelemtanításért.* Magyar Történelmi Társulat.

Glatz Ferenc (1993). Rendszerváltás, oktatáspolitika, történelemtanítás. *História, 14*(9–10), 2, 61–62.

Gyáni Gábor (1997). Mit várhat az iskola a szkeptikus történetírástól. *Új Pedagógiai Szemle, 47*(4), 94–100.

Gyáni Gábor (2018). A posztmodern és a magyarországi történetírás. In Gyáni Gábor, *Nemzeti vagy transznacionális történelem.* Pesti Kalligram. 414–435.

Hunyady György (1998). Történelemtanárok és a pszichológia. Felkészülés az Ember és társadalom műveltségterület oktatására. In *Történelem és társadalom. (Az 1997. november 28–29-i keszthelyi országos történelemtanítási konferencia rövidített anyaga)*. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata. 18–31.

Jakab György (2003). *A társadalomismeret tanításának múltjáról és jelenéről*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.

Jakab György (2019). Oktatáspolitikusok a „reformhullámvasúton". *Iskolakultúra, 29*(6), 96–114.

Jakab György (2021). Nem múló történelmünk I. *Iskolakultúra, 31*(9), 63–80.

Kamarás István (2015). *Embertan-erkölcstan sztori*. Pro Pannónia Kiadói Alapítvány.

Kaposi József (2010). Széljegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról. *Új Pedagógiai Szemle, 60*(3–4–5), 69–92.

Kardos József (1998). A történelem védelmében. In. *Történelem és társadalom. (Az 1997. november 28–29-i keszthelyi országos történelemtanítási konferencia rövidített anyaga).* ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata. 63–72.

Knausz Imre (2001). A tananyag újragondolása. In Knausz Imre (szerk.), *Az évszámokon innen és túl… megújuló történelemtanítás.* Műszaki Könyvkiadó. 43–50.

Lőrinc László (2010, szerk.). *Egyezzünk ki a múlttal! Műhelybeszélgetések a történelmi mítoszokról és tévhitekről.* Történelemtanárok Egylete.

Mátrai Zsuzsa (1990). *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története. Értékek, eszmék, reformok, tantervek.* Akadémiai Kiadó.

Országos tanári konferencia. A történelemtanítás Trianonja. *Új Magyarország*, 1996. december 9. 16.

Pivárcsi István (1998). Hogyan másszuk meg a hegyet? A történelemtanítás időszerű problémái. *Iskolakultúra, 8*(11), 47–59.

Stradling, B. (2000). *A 20 századi európai történelemtanítás.* Világpolgár.

Szabó Márta (2003). *Történelemtanítás a magyar közoktatás különböző szintjein*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.

Szabolcs Ottó (1991, szerk.). *Történelemtanítás Németországban*. Akadémiai Kiadó.

Szabolcs Ottó (1998). A történelem stúdium integráló szerepéről. A történelem védelmében. In. *Történelem és társadalom. (Az 1997. november 28–29-i keszthelyi országos történelemtanítási konferencia rövidített anyaga)*. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata. 52–62.

Szabolcs Ottó (2009). A Magyar Történelmi Társulat tanári tagozatáról. *Magyar Tudomány, 170*(2), 155.

Szebenyi Péter (1989). *Történelemoktatás Angliában*. Akadémiai Kiadó.

Szebenyi Péter (1991). A magyar iskolázás vulkánja a történelemtanítás. In Horánszky Nándor (szerk.), *Jelzések az elsajátított műveltségről.* Akadémiai Kiadó. 139–143.

V. Molnár László 1993). A rendszerváltás utáni történelem tanítás kritikus pontjairól. *Iskolakultúra, 3*(18), 65–70.

Závodszky Géza (1993). Nemzeti előítéletesség internacionalista kötelezettségből: sztereotípiák, nemzeti előítéletek a magyar történelemtankönyvekben. *Iskolakultúra, 3*(3), 7–14.

Jegyzetek

[1] Köszönettel tartozom Katona Andrásnak és Miklósi Lászlónak, akik értékes tanácsaikkal és javításaikkal nagyban hozzájárultak ehhez az íráshoz.

[2] A Tagozat – mindenekelőtt Szabolcs Ottó aktivitásának köszönhetően – tevékeny részt vállalt a történelemtanárok módszertani felkészítésében rendszeresen megtartott konferenciák és kiadványok (Történelempedagógiai Füzetek, Történelemtanárok Továbbképzése Kiskönyvtár) révén.

[3] *Vezérfonal a magyar és egyetemes történelem tanításához*. História – MTA Történettudományi Intézet. 131. História Könyvtár.

[4] A *Magyarok Európában* című sorozat kötetei: I. kötet: Engel Pál: *Beilleszkedés Európába, a kezdetektől 1440-ig*. II. kötet: Szakály Ferenc: *Virágkor és hanyatlás, 1440–1711*. III. kötet: Kosáry Domokos: *Újjáépítés és polgárosodás, 1711–1867*. Háttér Lap-és Könyvkiadó Vállalat. 1990–1991.

[5] A rendszerváltás gazdagságát és a történész szakma sokszínűségét mutatja, hogy az MTA Történettudományi Intézetének történészei – bizonyos mértékben a *História* folyóirat alternatívájaként – egy tanári oldalról induló kezdeményezést felkarolva 1990-ben elindították a *Rubicon* című színes történelmi magazint, amely azóta is népszerűségnek örvend mind a történelemtanárok, mind pedig a laikus olvasóközönség körében, illetve számtalan pedagógiai módszertani folyóirat – *Módszertani lapok*, *Történelemtanítás* – jelent meg ebben az időben.

[6] Sajátos módon fordított helyzet történt a közös francia–német történelemkönyv-sorozat vonatkozásában, amely hasonló időben keletkezett, mint a Glatz Ferenc által kezdeményezett sorozat. Ott éppen az 1945 utáni könyv jelent meg csupán. A közelmúlt – a megerősödő Európai Unió jövőképével – volt problémamentes… a régmúltat inkább nem bolygatták feleslegesen.

[7] A rendszerváltást a történelemtanárok természetesen nagyon sokféleképpen élték meg. Az itt megjelenő általánosító szóhasználat a főbb irányokat és tendenciákat kívánja csak kiemelni a korabeli dokumentumok és személyes élményeim alapján.

[8] A Pedagógusok Demokratikus Szakszervezetének (PDSZ) alakuló vitái nyomán 1989 tavaszán négy történelemtanár kezdeményezte a TTE megalakulását. A szóbeli hagyomány szerint a budapesti Deák Téri Általános Iskola négy történelemtanára, Bacskay Beáta, Foki Tamás, Miklósi László és Szarvas Zsolt 1989. április 4-ét önhatalmúlag munkanapnak nyilvánítva bement az iskolába és felhívást fogalmazott, amelynek fő gondolata egy történelemtanári szakmai és érdekvédelmi szervezet megalapítása volt: „Szakmai érdekvédelmi szervezetünk célja a megingott szakmai tekintély helyreállítása, a történelem taníthatóvá tétele, a módszertani kultúra fejlesztése, és a nemzeti önismeret kialakításának elősegítése.” https://web.archive.org/web/20150923194127/http://www.bpht.hu/historiak/87.pdf Utolsó letöltés: 2021. 09. 10. Ennek nyomán szeptember 30-án hivatalosan is megalakult a szervezet.

[9] A két szervezet bemutatásakor – az esetleges tévedések és megbántások miatt – szándékosan nem írtam neveket. Már csak azért sem, mert az elmúlt évtizedekben a résztvevők nagymértékben változtak, így a pontos megjelenítéshez részletes kronológiát is kellett volna mellékelni. Bízom azonban abban, hogy a hozzászólók majd a helyére teszik ezt a hiányosságot.

[10] Az 1956-os eseményeket 1988-ban még ellenforradalomnak, 1989-ben népfelkelésnek (Pozsgay Imre), 1990-ben már forradalomnak, 1991-ben pedig már forradalomnak és szabadságharcnak nevezték. A rendszerváltó átmenet a diákokat is súlyosan érintette. Erre vonatkozóan két személyes példám is van. Az első tartami vonatkozású. 1988-ban az írásbeli felvételi egyik legtöbb pontot adó feladata 1956 eseményeire, illetve megítélésére kérdezett rá. A diákok jelentős része – kollégáim visszajelzéseiből is tudom – már nem a korábbi ellenforradalmi narratívát írta, hanem egy jóval tárgyilagosabb megközelítést. Így sokan a tanáraik hibájából pontozódtak le, miközben egy év múlva valószínűleg már az általuk leírtak váltak túlhaladottá.

[11] Az Országgyűlés a Magyar Köztársaság államiságáról történő méltó megemlékezés céljából az alábbi törvényt alkotja:

1. § A Magyar Köztársaság nemzeti ünnepei:

a) március 15-e, az 1848-1849-es forradalom és szabadságharc kezdetének, a modern parlamentáris Magyarország megszületésének napja,

b) augusztus 20-a, államalapító Szent István ünnepe,

c) október 23-a, az 1956. évi forradalom és szabadságharc kezdetének, valamint a Magyar Köztársaság 1989. évi kikiáltásának napja.

2. § Az 1. §-ban említett nemzeti ünnepek közül augusztus 20-át az Országgyűlés hivatalos állami ünneppé nyilvánítja.

3. § (1) Ez a törvény a kihirdetés napján lép hatályba.

(2) E törvény hatálybalépésével egyidejűleg hatályát veszti:

– az augusztus 20. napjának a Népköztársaság ünnepévé nyilvánításáról szóló 1950. évi 1. törvényerejű rendelet,

– az április 4-ének, Magyarország felszabadulása napjának nemzeti ünneppé nyilvánításáról szóló 1950. évi 10. törvényerejű rendelet, valamint
– a Nagy Októberi Szocialista Forradalom évfordulójának állami ünneppé nyilvánításáról szóló 1950. évi 37. törvényerejű rendelet. (*1991. évi VIII. törvény a Magyar Köztársaság állami ünnepéről*)

[12] Jól példázza ezt az a megjegyzés, amelyet egy éppen a rendszerváltás idején Magyarországon járt ausztrál ismerősöm mondott: „Ellenforradalom, forradalom – ízlelgette a szavakat. – Miért nem sült krumpli? Ti csak ebben a két végletesen szembenálló, egymást kizáró kategóriában tudjátok elgondolni az eseményeket. Úgy gondolom, hogy ebben az esetben is jóval bonyolultabb a történet. De nektek már preformálták a gondolkodásotokat, előre belétek építették, hogy milyen értelmezésben, fogalmi keretben gondolkodjatok a megtörtént dolgokról."

[13] Mind a Tagozat, mind pedig a TTE (https://tte.hu/allasfoglalas-a-targyilagos-tortenelemtanitasrol-2) sokféle formában igyekezett felhívni a figyelmet a Georg Eckert Nemzetközi Tankönyvkutató Intézetben megfogalmazott európai történelemtanítási normákra.

[14] A magyar történelemtanítási kánon egynemű alapmotívuma évszázadok óta a magyar nép és állam szabadságért és függetlenségért vívott politikai és katonai küzdelmének bemutatása (Szabó, 2003), amelyet a 19. század vége óta minden politikai rendszer – kisebb-nagyobb hangsúlyeltolódásokkal – újra és újra elmesél a felnövekvő nemzedékek számára. Ez a hagyomány a „magyar nép" elnevezés használatakor nem mindig különíti el egymástól a magyar állam, a magyar etnikum és a magyar állam területén élő nem magyar anyanyelvű állampolgárok fogalmát, ami a nemzetté válás – és különösen Trianon – óta komoly ellentmondások forrása (Jakab, 2021).

[15] A történelemórákon és a közbeszédben gyakran felmerül a nemzeti identitás többes szám első személyű alanya, a „mi magyarok": „…kalandoztunk, megvédtük Európát, Pozsonynál (Bánrévénél) megvertük a frankokat, Mohácsnál kikaptunk a törököktől, emancipáltuk a zsidókat, bevezettük az új gazdaságirányítási rendszert, elvesztettük a második világháborút, bevonultunk Csehszlovákiába…", illetve ennek sajátos szimbolikusan megszemélyesített alanyisága: „… Szent István megalapította a magyar államot. Mátyás elfoglalta Bécset. Széchenyi felrázta a magyar nemzetet. Rákosi diktatúrát vezetett be…". Óhatatlanul fölvetődik a történelemtanári kérdés, hogy ezek a megfogalmazások milyen közmegegyezéses tartalommal bírnak napjaink már-már „hideg polgárháborús" időszakában, illetve mennyiben gazdagabbak és mélyebbek a társadalmi összetartozás és közösségi felelősségvállalás vonatkozásában, mint a politikai szlogenek, vagy a sportversenyek szurkolóinak gondolkodásmódja.

[16] Historia est testis temporum, lux veritas, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis.

[17] A történelem tantárgy mellett ugyan korábban is volt egy roppant ideologikus, társadalomtudományinak tekinthető tantárgy – a Világnézetünk alapjai, amely közvetlenül a rendszerváltás előtt már a kevésbé ideologikus Filozófia, illetve Társadalomismeret néven jelentéktelen tárgyként futott az iskolákban –, de a történelem tantárgy társadalomtudományi monopóliuma megkérdőjelezhetetlen volt.

[18] A szerkezeti átalakulás nehézségeit jól szemlélteti egy tanítványom kálváriája. Ő az általános iskolai tantervnek megfelelően az 5. és 6. évfolyamon eljutott az őskortól a középkori magyar állam bukásáig. A szülei azonban átiratták egy hat osztályos gimnáziumba, ahol a rend szerint megkezdhette az őskor tanulmányozását és két év alatt el is jutott a középkori magyar állam bukásáig. Végül – átkerülve egy négy osztályos gimnáziumba – már végigjárhatta az emberiség történetének teljes folyamatát az őskortól az ezredfordulóig.

[19] Az ismeretközvetítés és készségfejlesztés jellegéről és arányairól folytatott korabeli feszült és terméketlen szócsaták mai szemmel már nem igazán értelmezhetőek, hiszen ma már senki nem kérdőjelezi meg, hogy az ismeret és annak készségszintű használata szervesen összetartozik. A rendszerváltás idején azonban a vehemens szembeállítás mögött két pedagógiai kultúra konfliktusa, illetve nagyobbrészt a történelemtanárok különböző félelmei húzódtak.

Az ismeretcentrikus történelemtanítás (évszámok, események, életrajzok megtanulása) képviselőinek fő érve az volt akkor, hogy a kanonizált történelmi ismeretek megtanítása nélkül sérül a nemzeti kultúra egysége, a magyarság közös identitása. Ezt a vélt vagy valós egységet a korabeli társadalmi és oktatáspolitikai folyamatok valóban veszélyeztették. A plurálissá váló közgondolkodás és taneszközpiac, illetve a már említett információs forradalom nagymértékben elbizonytalanította a történelemtanárokat. Ráadásul a „maratoni reformerek" decentralizációs törekvései és modernizációs programjai tovább fokozták ezt a bizonytalanságot, ami ahhoz vezettet, hogy a szaktanárok jelentős része biztonságot nyújtó „tényfetisizmusba" menekült korábbi pozíciói megtartása érdekében, ami az álláspontok megmerevedéséhez vezetett.

[20] A korabeli egyeztetések politikai és pedagógiai zavarodottságát jól mutatja a Nemzeti alaptanterv elnevezésének születése. A kortársak egybehangzóan állítják, hogy az oktatási szakemberek Országos tantervről beszéltek, mondván, hogy az nem vonatkozik a határon túli magyarságra. Kifejezetten Antall József kérésére változtatták Nemzeti-re, amely azonban így csak korlátozott mértékben vonatkozott a magyarországi nemzeti kisebbségekre. Ugyanakkor azonban a születő dokumentum hagyományos értelemben tantervnek sem volt nevezhető, hiszen közvetlenül nem szabályozott pedagógiai folyamatokat, sőt, az Alaptanterv (Core curriculum) meghatározás sem pontos, hiszen – angol mintára – nem ír elő minimumkövetelményeket, sokkal inkább tananyag-szabályozási keretrendszerként, a helyi tantervek kiindulópontjaként fogható fel. Ezek az ellentmondások azonban feltehetően azt a célt szolgálták, hogy ebben az elnevezésben valamennyi párt megtalálhassa a maga ideológiáját – a nemzeti orientációjú pártok a nemzeti jelleget, a liberálisok pedig az angol alaptantervet –, ezáltal biztosítva legyen a reform pártsemlegessége.

[21] Már az *Ember és társadalom* műveltségi terület bevezetőjéből kiderül, hogy a sokfelől verbuválódó szerzők komoly érdekellentéteket sejtető terminológiai problémákkal küzdöttek. A kiadvány 83. oldalán található fejezetcímlapon nagybetűvel négy egység szerepel egymás alatt, a következő sorrendben: TÁRSADALMI ISMERETEK (a 6. évfolyam végéig); TÁRSADALMI, ÁLLAMPOLGÁRI ÉS GAZDASÁGI ISMERETEK (a 10. évfolyam végéig); EMBERISMERET; TÖRTÉNELEM. A 84. oldalon, a területek részletesebb leíráskor már csak három egység követi egymást meglehetősen furcsa megfogalmazásban. Kiemelt módon és nagybetűvel az Emberismeret és a Történelem, majd kisbetűvel, kiemelés nélkül a társadalomismeret. Érdemes részletesen is megismerkedni az utóbbi terület rövid összefoglalójával: „A társadalomismeret egyik oldala a múltismeret, a másik a jelenismeret. A **Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek** [kiemelés az eredetiben] felhasználva a szociológia, a közgazdaság, valamint a politológia és a jogtudomány néhány, nevelési szempontból megkülönböztetett fontosságú elemét – egyrészt fejleszteni hivatott a fiatalok társadalmi tájékozottságát és tájékozódási képességét; másrészt alapot ad a demokratikus közéletben való tudatos részvételre, és felkészíti a tanulókat a gazdasági jelenségek értő szemléletére, a tudatos gazdasági szerepvállalásra." (NAT, 1995. 84.)

Az elnevezésekből jól látható, hogy a szöveg alkotói a nemzetközi szaknyelv alapján alkották meg kategóriáikat. A társadalomismeret, a társadalmi ismeretek, valamint a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek, jelenismeret kifejezések könnyen visszavezethetőek a nemzetközi elnevezésekre. Figyelmet érdemel az is, hogy a társadalomismeret minden szinten és formában megelőzi az állampolgári ismereteket, amellyel a szerzők valószínűsíthetően a korábbi etatista hagyományt kívánták felülírni. Roppant különös azonban az első mondat. Nemcsak azért, mert a társadalomismeret kisbetűvel és kiemelés nélkül szerepel, hanem azért is, mert a múltismeret és jelenismeret párba állítása itt több szempontból is meglepő. Jelentheti azt is, hogy a bizonyos mértékben „trónfosztott" történelem tantárgytól a társadalomismeret még a társadalomtörténetet is elhappolja, bár ennek nem lehet nyomát találni a későbbi részletező szövegben. Lehet az ellenkezője is: gesztus, felajánlás a történelem tantárgy erősítésére, kiegészítésére. Valószínűsíthető azonban, hogy csak annak a pedagógiai hagyománynak a korlátozását jelenti, amely szerint a jelen megismerése csakis akkor lehetséges, ha a kauzális-teleologikus történelmi folyamat egészét megismerik a diákok. A lehetőségek további sorolásán túl azonban igazából azt érdemes még kiemelni, hogy megjelent egy új, komplex fogalom – a jelenismeret –, amely

a továbbiakban még fontos szerepet fog játszani ezen a területen. A rövid összefoglaló további részében a megnevezések terén a korábbiakban mondottak értelmében az „ismeretek” szó a meghatározó, amelyek azonban utat nyitnak mind a szinkron társadalomtudományok felé, mind pedig a tudatos közéleti magatartás irányába is. Lényegében tehát már itt tetten érhető – az ekkor még akár demokratikusnak is tekinthető – szándék, hogy a NAT keretében egyidejűleg jelenjenek meg a különböző törekvések. A szöveg inkoherenciája azonban azt is mutatja, hogy ezeknek a törekvéseknek az összehangolása, a közös nyelv konszenzusos kialakítása nem történt meg. Így a NAT inkább csak a különböző irányzatok egyidejű fésületlen megjelenítését tartalmazta.

Absztrakt

Az írás azt vizsgálja, hogyan alakult át a történelemoktatás közvetlenül a rendszerváltás időszakában. Milyen örömökkel és félelmekkel járt a korábbi oktatási rendszer felbomlása és egy nyitottabb, pluralista világ kialakulása? Azokat a vitákat és presztízsharcokat igyekszik nyomon követni, amelyek az első Nemzeti alaptanterv megszületéséhez vezettek ezen a területen.