

Modernizálódó történelemtanítás – kisebbségi helyzetben

A nemzetközi szakirodalomban hosszabb ideje zajló diskurzus tárgya a nemzettudat iskolai történelemoktatásban való megjelenítése. A vita természetesen nem új, talán csak árnyaltabbá vált, így az érvelés sem csak a nemzet mint fogalom egzakt(abb) meghatározásának lehetőségeiről folyik, hanem arról is, mi tekinthető nemzeti értéknek.

Néhányan bátran megkérdőjelezik a nemzeti alapú történelemtanítás létjogosultságát, mint például Szlovákiában Július Alberty (2006, 46–49.) vagy Angliában Bernard Porter, utóbbi azt írva, hogy „a történelmet és a patriotizmust szigorúan el kell választani egymástól” (Porter, 2006, 32–33.). Mások viszont, mint pl. Pataki Ferenc, Szebenyi Péter és Vass Vilmos, mélyrehatóan elemezték a történelmi narráció és a nemzeti identitás összetett kapcsolatát (Szebenyi és Vass, 2002), és a vitafolyam részének tekintem az Iskolakultúra 2005. márciusi számában közölt *Kulturális örökség, társadalmi képzület* című konferenciaanyagokat is, amelyek közül különösen tanulságosnak tartom Tomsics Emőke *Nemzeti identitás és fotográfia*, valamint Sonkoly Gábor *Örökség és történelem: az emlékezet technikai* című tanulmányait. A történelem mint változó fontosságú kulturális örökség, valamint a történelemoktatás nemzeti karaktere fölötti vita talán soha nem fog véget érni – és nem is kell, hogy véget érjen! –, de természetesen Magyarországon progresszívabb keretek között és más kihívásokat szem előtt tartva zajlik, mint kisebbségi helyzetben. Én ehelyütt a Szlovákiában működő magyar tannyelvű iskolák szempontjából szeretnék némi figyelmet szentelni a kérdésnek, nevezetesen a nemzeti hovatartozás, a magyar nemzettel együtt érzett nemzeti büszkeség és az ún. nemzeti értékek kérdését szeretném végiggondolni a szlovákiai magyar történelemoktatás szempontjából.

Le kell szögezнем, hogy miközben a magánemberként jól körülhatárolható fogalomnak tartom a „nemzetet”, tanárként problematikusnak érzékelem és értékelem a felvidéki magyar általános iskolákban (ahogy itt mondjuk: alapiskola) és középiskolákban mind a „nemzet”, mind a „nemzeti büszkeség”, mind a „nemzeti értékeink” fogalmakat. Ma már bármely magyarországi pedagógus kolléga beláthatja, a Szlovákiában létező mintegy 300 magyar tannyelvű alapiskola (benne 12 egyházi) és 18 magyar gimnázium (köztük 5 egyházi és 1 magán) tanulói és pedagógusai számára általában miért jelent kihívást mindhárom kifejezés. (1) Kisebbségi helyzetben a „nemzet”, a „nemzeti büszkeség és örökség” kérdései azért súlyosabbak (s gondolom, itt analógia mutatható ki az erdélyi, kárpátaljai és vajdasági helyzettel), mivel – szemben a magyarországi diákokkal – a kisebbségi tanulók speciális oktatásszociológiai környezetben élnek, aminek részletei, így pl. a magyar-szlovák politikai viszony fluktuációja, ezen belül a felvidéki magyarok kisebbségi csapdahelyzetéből eredő feszültségek, kívülről is jól láthatók. Bár sejtethető, hogy a nemzeti identitás a magyarországi iskolákban is problémát jelenthet (például az iskolákba begyűrűző belpolitikai konfliktusok miatt), bizonyosnak látszik, hogy ott nem kell a nemzeti identitást konfrontatív alapon megfogalmazni. A felvidéki magyar történelemoktatás viszont minden szinten konfrontációban zajlik, a magyar történelmet bővebben taglaló tantervek és tankönyvek elfogadtatását kísérő harctól kezdve a tanári magyarázatok értelmi és érzelmi háttérére át a tanulókkal folytatott hétköznapi beszélgetésekig. Itt pedagógusnak, tanulónak, szülőnek egyaránt szembesülnie kell nemzeti identitásának egy másik nemzet oldaláról jövő permanens megkérdőjelezésével, amit azért is érzékelünk fokozottabban, mivel mind a magyar, mind a szlovák kultúrkör leggyakrabban a nemzet-

be és a nemzeti örökségbe mint történelmi-kulturális fogalmakba sűríti politikai argumentációit. És mégis: mindezek csak külső tényezők, s aki ezeket azonosítja a helyzettel, az fontos dolgot néz, de nem a lényegét látja; úgy tesz, mint aki léggömböt leszmeszről, de fogalma sincs a kosárban utazókról.

A kontextuális tényezőknél sokkal lényegesebb, hogy a felvidéki magyar történelemtanítás értelmezése a magyar nemzet történelméhez való lényegi viszony szempontjából a mai napig elvégzetlen munka. A hiány két okkal magyarázható. Egyrészt ez korábban, 1989 előtt nem is volt lehetséges, mivel a szocialista táboron belül ideológiai eretnokségnek számított volna. A másik ok történelemtanár-társadalmunk mulasztása: a rendszerváltás után automatikusan a magyarországi oktatási trendekhez alkalmazkodtunk, és csak egy bő évtized elteltével kezdenek fölmerülni más dimenziók. Nem mintha kárunk származott volna a magyarországi tapasztalatokból, sőt!, de kétségtelenül figyelmen kívül hagytunk a tantárgy oktatásában (ott már korábban is meglévő) alternatív megközelítéseket. A szocialista ideológiai béklyók lerázása után a történelemtanítás klasszikus, hagyományos modelljét vettük át Magyarországról, hiszen már a pusztán lehetőségnek is örültünk. Azt korán megláttuk, hogy alapvető eltérések vannak a két ország között az oktatás feltételeit illetően (a történelem itt a gimnázium harmadik évfolyamának végén befejeződik, és nem is kötelező érettségi tantárgy), de a trendek változását igazán csak akkor kezdtük érzékelni, amikor az integrációval kapcsolatban számos EU-beli ajánlás került a látókörmünkbe, valamint amikor magyarországi kollégákkal konzultálva megtapasztaltuk, hogy a történelem érettségi reformja teljesen más előzményekkel és meglehetősen különböző célokkal zajlik Magyarországon és Szlovákiában. Már ezek a különbségek is elegendőek, hogy átgondoltabban foglalkozzunk a magyarországi és a felvidéki magyar nyelvű történelemtanítás tartalmi viszonyával, én ehelyütt mégsem ezekről kívánok értekezni. Sokkal inkább arról, hogy – miután a magyarországi történelemtanár-társadalom erősen differenciálódott, és a történelemtanításban több párhuzamos iskola, irányzat, koncepció van jelen – kihez vagy mihez kellene igazítanunk a szakmai lépéseinket. Főleg, ha nem akarunk (?), nem tudunk (?), nem merünk (?) kitörni a szlovák oktatási követelmények kötöttségeiből.

Egyúttal szembe kell néznünk a felvidéki magyar történelemoktatás három belső problémájával. Az első belső konfliktus az, hogy noha hatásuk kiterjed az iskolai lét egészére, a nemzettudat és a nemzeti örökség ápolását a felvidéki iskolák túlnyomó többségében csak és kizárólag a magyar nyelv és irodalom, valamint a történelem feladatának tartják; mintha a többi tantárgynak nem lenne köze a magyar oktatási és kulturális hagyományokhoz. A legtöbb magyar-történelem szakos pedagógus nem is idegenkedik ettől a vállalástól, de az eredmény kétséges: egyrészt a kollektív elhallgatásból eredő feszültség továbbra is jelen van a tanítási órákon, másrészt nyilvánvalóvá válik az érintett kollégák (a közvélemény által természetesenek tekintett) „nemzeti pluszfeladata”. A második belső konfliktus abban rejlik, hogy a nemzettel összefüggő patriotizmus oktatásunkban gyakorlatilag zavaró fogalom. A nemzet, nemzeti büszkeség, nemzeti érték és ezek szinonimái közül a nemzetet mint nyelvet viszonylag könnyen értelmezni tudják azok, akik az óvodában és az alapfokú oktatásban, a családi háttér hatásos segítségével elsajátítják anyanyelvük alapjait. Az itteni gyerekek korán szembeülnek a kétnyelvűség tényével, és ezt iskolás korukig annak számos összefüggésében tudatosítják is. A patriotizmus keményebb dió. A mi „hazafiságuk” a magyar kultúrára, főként az irodalomra és a történelemre szűkül, valamint a magyar nyelvre mint összetartó keretre, de igen kevés iskola teszi meg, hogy a Magyar Köztársaságot „hazánk”-nak nevezze, s mellé az állami szimbólumokkal: nemzeti címerrel, lobogóval, himnusszal demonstrálja nemzeti identitását. A helyzet feloldásaként sok pedagógus, tanuló és szülő az „anyaország” kifejezést használja, esetleg egyenesen Magyarországot vallja hazájának: lélekben, és a fennálló jogi állapottal ellentétben. A nyilvános magyar patriotizmus hivatalos tilalma mindazonáltal annyira evidens tájainkon, hogy (főleg az erősen vegyes nemzetiségű településeken) a közösségeknek eszükbe sem jut, hogy magyar kulturális kapcsolatukat tárgyasítsák; holott több analóg

példa mutatja: máshol ez lehetséges. (2) Ennek következtében az iskolákban érdekes helyzetek állnak elő, amikor történelem vagy magyar irodalom órán a „hazafias” egy államférfiúi vagy egy művészi cselekedet jelzőjeként bukkan fel. Nem tudhatom, a Magyar Köztársaság-beli gyerekek hogyan érznek e tekintetben (nekik mindenesetre nagy számban vannak szemük előtt a patriotizmus látható jelei), azonban akár abszurdnak is tekinthetjük, hogy a mi tanulóink úgy tanulják 1848 eseményeit vagy Petőfi hazafias költészetét, hogy nincs tapasztalatuk a fogalom érzelmi motivációjáról. (A kivétel épp március 15., amikor viszonylag sokan trikolórt tűznek a mellükre.) Mi a probléma az „anyaországgal”? Az, hogy ezzel a metaforikus kifejezéssel észrevétlenül és hosszabb távon kettős tudathelyzet teremődik; egy olyan bizonytalan határú társadalmi státusféle, amely legálisnak tűnve konstans hivatkozási alappá növi ki magát. Más szavakkal: a nemzeti érzelmű tanulók egy fikcióhoz kötve magukat („a mi anyaországunk Magyarország”) dacolnak a valósággal (hogy Szlovákia állampolgárai). De van még egy harmadik belső konfliktusunk is, amely a szabad kulturális reprodukció kérdését érinti, és amely a gyakorlatban politikai természetű. A kulturális közösség kényszerének törvénye – amely minden társadalom alapítója – a felvidéki magyar helyzetben igen hézagosan érvényesül, mivel az identitásalkotáshoz és -fenntartáshoz, azaz a kulturális átörökítéshez szükséges szimbolikus síkok (a zászlók, emlékművek, hivatalos ünnepek stb. szintje) hiányosak. Ebben a helyzetben a magyar történelem (meg a nyelv és az irodalom) természetellenesen felértékelődött helyzetben találja magát, aminek számos politikai következménye van. Egyfelől az, hogy permanens nemzeti veszélyeztetettségünk az „álláspontok radikális beszűkülését eredményezheti és átideologizálódik” (Schöpflin, 2003, 28.), másrészt, hogy a mítizálásra amúgy is hajlamos történelem teljesen összetapad a nemzeti jellegű mítoszképzéssel, azzal a jelenséggel, amelyre már sok szakember, köztük több történész is rámutatott. Kollai István hitelesen állítja (épp a magyar és a szlovák nép viszonyát elemezve), hogy „természetesen tudomásul kell venni, hogy az identitás kevésbé a tudás, mint inkább a szimbólumok világa” (Kollai, 2005), Szarka László pedig azt, hogy „magyar-szlovák viszonylatban történelemszemléletünk jelentős részben mítoszokra és ellenmítoszokra épül” (Szarka, 2006). A felvidéki magyarság efféle ragaszkodása, a látható-hallható nemzeti jelképek nélkül is vállalt identitása sok szlovák számára merő irracionális, holott nekünk ez a jelképes, versben, nyelvben és történelmi alakokban megnyilvánuló nemzet: hiányos bár, de mégis maga a kulturális állandóság.

Csak hogy míg a kulturális reprodukció folyamatában az irracionális természetes, addig egy modernizálódni akaró tantárgy szempontjából ugyanez nagyon veszélyes jelenség. Az ilyen kontextusba helyezett történelemtanítás ugyanis a mítoszalkotás és -fenntartás végzetes lejtőjére kerül, hisz a mítoszok esetében rendszerint lényegtelené válik szakterületünk szíve-lelke: a történelmi hűség. A szimbólumok: zászlók, ünnepélyek és évfordulók Magyarországon is hatással bírnak, ott is kollektív érzést keltenek; de a felvidéki helyzetben (ahol a magyar szimbólumok jogi tilalom alatt állnak) még felfokozottabban hatnak – miközben egyik helyen sem a szigorú értelemben vett történelmi igazsá-

A felvidéki magyar történelem-tanárokat jócskán megzavarja az a látszólag vitán felül álló, holott egyáltalán nem tisztázott probléma, hogy mit tekintünk szakmai szempontból a történelemben a tanulóknak átadandó, közvetítendő nemzeti értéknek. Mit tanítsunk, és mit ne, különösen, ha a magyar történelem hivatalos kurrikulumba emeléséért külön harcot kell folytatni? Ki szelektáljon, és mi legyen a válogatás szempontja? A rendelkezésre álló idő? A téma fontossága?

got, hanem bizonyos kulturális mítoszok továbbélését szolgálják. És mivel a mítoszok épp a politika világában érzik a legjobban magukat, innen csak egy lépés a számunkra nagyon ismerős erkölcsi szintre emelt nemzetiség jelensége. Schöpflin György úgy fogalmaz a nacionalista nyomásnak kitett kisebbségekről, hogy ők „a ‘nemzet sarokkövének’, a nyelvnek védelmét mint a kulturális közösség minden tagjára háruló transzcendentális kötelességet fogják fel. Ez a kötelesség előbbre való az emberi jogoknál, a kollektív jogoknál, a személyes jogoknál, a demokráciánál, az alkotmány pontjainál [...], bárminél, s emellett makacsul kitartanak” (Schöpflin, 2003, 116.).

Helyzetelemzésünk hiányos volna, ha elfelejtenénk körülmáni a „nemzeti értékek” gondolatkörét. E tekintetben – ismereteim szerint – jelenleg a felvidéki magyar történelemtanárok három alapvető stratégiát követnek. Az első csoport a nemzeti identitást leszűkíti a történelem magyar nyelven való oktatásának tényére. Ez azon az elképzelés-páron alapul, hogy egyfelől a történelem magyar nyelven való oktatása, másfelől a pozitív kicsengésű magyar történelem oktatása automatikusan nemzeti tudatú embereket teremt. Berkeinkben jelenleg sok kolléga vallja e felfogást, és még többen gyakorolják azt. Hogy mennyire eredménytelen az efféle tanítás, elég csak az akadozó magyar-szlovák társadalmi párbeszédre vagy a felvidéki vegyesházasságok jelenleg megállíthatatlan folyamatára mutatni, esetleg a fiatal értelmiségiek nagyfokú országelhagyására, nemcsak Magyarország, hanem egész Európa felé. A magyarországi új típusú történelem érettségi elemzése markánsan mutatják, hogy a tantárgy modernizációjának lényege a tanulás és az információfeldolgozás módjában, valamint az elmélyültebb elemzésben rejlik. Ehhez képest az, ha megelégszünk a tantárgy magyar nyelvűségével, a reform fő céljainak feladását jelenti. A második csoport a burkoltan ellenségképet teremtők csoportja. A határozottan nem vállalt, mintegy lebegve hagyott nemzeti identitás eredménye az iskolákban annak a gondolatnak a nem kimondása, csak sugallása, hogy a magyarság történelme a miénk, a szlovákságé viszont nem. Számos kolléga ezt az utat választja; kezdő éveimben – a túlsúfolt tananyagra és az időhiányra hivatkozva – magam is ezen az úton jártam. De volt-e bármiféle haszna a félszegen és foghegyről tanított Nagy-Morávia óráimnak? Hivatalosan pedánsan ki volt pipálva, „letanítottam”. Tanítottam, de közben burkoltan ellenségképet szítottam. Sonkoly Gábor tanulmányából értem meg történelemmel szembeni egykori arroganciámat, amikor is a szerző megállapítja, hogy a „történelmi örökség legnagyobb csapdája az örökség teleologikus irányultsága”, amikor „a múlt eseményei elvesztik azt az autonómiát, amelyet a történész tart fenn számukra”, és „már-már az utód úgy érzi, hogy tőle függ elődei léte” (Sonkoly, 2005, 17.). A tananyag tanári feldolgozása természetesen mindig válogatás, azonban ma már tudom, hogy semmilyen minőségi eredményt nem értem el a szlovák történelem óráimról való el- és kihagyásával, kvázi a magyar történelmi tudat mesterséges felnagyításával. Ugyanide tartozónak gondolom egyes magyar diákcsoportok nemzeti extrémizmusok iránti fogékonyságát is, amely a bennfentesek számára ismert jelenség szakmunkásképzőinktől a legelítéletesebb pozsonyi és komáromi gimnáziumok diákságáig, de amellyel gyakorlatilag semmilyen szinten nem foglalkozunk. A harmadik csoportot azok a tanárok alkotják, akik kritikátlanul elfogadják a szlovák nemzeti irányú oktatásszabályozást, s akik nem kívánják óráikon a történelmi magyarságtudatot semmilyen formában „túlhangsúlyozni”. Ezt nem azért teszik, mert a nemzetfogalom leszűkítése vagy a burkolt ellenségkép-teremtés helyett korszerűbb didaktikai apparátust használnának, hanem általában azért, hogy ne essék bántódásuk, tudniillik a szlovák oktatási minisztérium ma is meglehetősen rigid tanfelügyelői rendszert tart fenn. Ezekkel a kollégákkal az a baj, hogy minden egyes órájukon sokat tesznek a kollektív memória megőléséért, akadályozzák a kulturális átörökítést, és ezzel elősegítenek egy olyan jelenséget, amely hathatósan rombolta kulturálisan determinált közösségünket.

A felvidéki magyar történelemtanárokat jócskán megzavarja az a látszólag vitán felül álló, holott egyáltalán nem tisztázott probléma, hogy mit tekintünk szakmai szempontból

a történelemben a tanulóknak átadandó, közvetítendő nemzeti értéknek. Mit tanítsunk, és mit ne, különösen, ha a magyar történelem hivatalos kurrikulumba emeléséért külön harcot kell folytatni? Ki szelektáljon, és mi legyen a válogatás szempontja? A rendelkezésre álló idő? A téma fontossága? A tanítási folyamat nyilvánvalóan bizonyos szelekció eredménye; de vajon hogyan hat a folyamatra azoknak a konkrét pedagógusoknak a diszpozíciója, akik egyetemi tanulmányaik alatt rendszerint csak becsületes önszorgalomból tanultak magyar történelmet, minthogy Csehszlovákiában azelőtt ilyen kurzusok nem indultak? Továbbá: van-e jogunk, illetve kötelességünk-e büszkének lennünk elődeink tetteire? És ha a történelem a „nemzeti értékek” tárháza, akkor hova tegyük „történelmi kacatjainkat”? Vagy szégyellnivalóinkról is beszélnünk kell, csak szerényebben, kihagyásokkal, netán büntudattal? Tanítsuk csak azt, ami jó és dicsőséges, mivel ezt követeli az „egészséges magyarságtudat”? A többit ne? Érzem, kilépek a kisebbségi történelemoktatás keretei közül, mégis folytatom a gondolatot, mivel így tudom szemléltetni a jelenség éles szembenállását a korszerű történelemdidaktikai célokkal. Ha elfogadjuk, hogy a történelmi tény csak egy adat, de a „mesében” „hatás” rejlik, akkor nem fogunk tudni lelépni arról az útról, hogy a tananyagból úgy kell szelektálni, hogy abból (akármilyen irányú) „egészséges nemzettudat” kerekedjen ki. A Felvidéken a napi etnikai adok-kapok nyelvi kifejeződései a „mi és ők”, a „miénk és nem miénk”, a „jó és nem jó” primitív paradigmái köré font történelemórák. Nyilvánvaló, hogy mindez ellentétben áll az eseményeket több szempontból látni és láttatni akaró, problémacentrikus és empatikusan multiperspektívus látásmódú történelemoktatással, amely azt tanácsolja, hogy alapos mérlegelés után lehetőleg kiegyensúlyozott ítéletet kell hozni. Ellentétben áll pl. az Európa Tanács, valamint a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság vonatkozó szakmai ajánlásaival is. Ráadásul nekünk van egy speciális abszurditásunk: a nemzeti identitást a Felvidéken gyakorolni (pláne közösségileg) ritkán lehet, helyette viszont a történelemórákon sugallni kell(ene) ezt az elvont eszmét. Megkérdezte-e valaha valaki, hajlandók és képesek-e erre a feladatra a felvidéki történelemtanárok? A szülők egy része elvárja tőlünk a nemzeti jellegű oktatást, ám többségük azzal már nem törődik, hogy egyrészt ők maguk esetleg keveset tesznek gyermekük valóságos nemzeti kötődése érdekében (például igénytelen magyar nyelvet beszélnek, vagy jobban ismerik az olasz tengerpartot, mint Magyarország közeli tájait), másrészt nem veszik figyelembe, hogy egy európai unióbéli pedagógusnak nem lehet előírni (sem magyar, sem szlovák vonalon), hogy „nemzeti szellemű” legyen. Ezek a nem szakmai, hanem (bármilyen irányú) „nemzeti elvárások” olyan pluszterheket rónak történelemóráinkra, amely terhelés indokolatlan és ideologikus – azaz igazságtalan; olyan feladatokat kreálnak, amelyek sem egy modern pedagógustól, sem egy modern diáktól, sem egy modern iskolai tantárgytól nem várhatók el. Ha ehhez még hozzáadom a közösségünkben még ma is elterjedt marxista történelemértelmezési tradíciót, melyben aránytalanul fontosabb a tudás, mint a vélemény artikulálása, vagy tanterveink gyakorlatilag nulla elmozdulását a kronologikus és tényorientált történelemoktatástól (Szlovákiáról beszélék) – akkor jogosnak tűnik a kérdés, van-e egyáltalán kiút a zsákutcából.

Úgy vélem, a fennálló állapot: a feladatlan külső-belső konfliktusok és a módszertani egységiség akadályává váltak a felvidéki magyar nyelvű történelemoktatás jogosan várt további didaktikai fejlődésének. A továbbiakban amellet szeretnék érvelni, milyen irányokban tudna modernizálódni regionális történelemtanításunk.

Kanyarodjunk vissza ahhoz a kérdéshez, kihez vagy mihez kellene igazítania stratégiai lépéseit a felvidéki magyar történelemoktatásnak, különös tekintettel arra, hogy kötnék bennünket bizonyos szlovák oktatási követelmények. Lehetséges-e tehát olyan pedagógiai út kijelölése, amely a magyar kultúrkörhöz való tartozás nyílt vállalása mellett didaktikailag korszerű is, és még a többségi nemzet tantárgy-modernizációs törekvéseivel sem ellenkezik? Szerintem igen, de ehhez újra kell gondolnunk azokat a szempontokat, amelyek alapján anyagokat, témákat sorolunk tanterveinkbe és tankönyveinkbe, ezáltal pedig –

Rousseau után szabadon, mélyen bízva az emberi faj nevelhetőségében – a távolabbi generációk személyiségébe, karakterébe. Először is, figyelembe kellene vennünk, főleg kisebbségi helyzetben, a változó és többirányú identitások újfajta szempontjait. (3) Mit jelent ez? A mai modern európai fiatalok a posztindusztriális társadalmakat erősen jellemző jegyek: a gyorsan fejlődő technikai civilizáció, a magas fokú mobilitás stb. miatt folyamatosan változó és megújuló „identitásokat” tesznek magukévá. A mai fiatalok „azonosság-tudata” elszakadt a premodernitásból örökölt és a tradicionális hatalmi centrumok (Isten, nemzet, haza; régió, szülőföld, szülői ház; király, földesúr, pater familias stb.) köré szerveződő identitásoktól. Helyettük modern hatalmi centrumok felé orientálódnak, amelyek jobban kielégítik vágyaikat és megfelelnek életvitelüknek. Ezek közé lehet sorolni a jól kereső munkát, a gazdasági sikerességet, a testedzéshez, egészséghez, sporthoz, szórakozáshoz, jól ápoltsághoz stb. való hozzáférést. Téved azonban, aki azt véli, pusztán materiális tobzódás vezérli e modern hatalmi centrumok köré szerveződő embereket. Nincs okunk kételkedni, hogy hosszabb távon fokozott értéknek tartanak olyan szellemi értéket is, mint a személyi szabadság, családi függetlenség vagy a körükben általános polilingvizmus. Számomra kétségtelen, hogy e jelenségek meghaladják a „nemzeti értékek” horizontját, ugyanakkor nem követelik annak feladását vagy megtagadását. A viszony úgy írható le, hogy a mai nemzeti identitás kiegészíti a fiatalok egyéb identitásait, például a természetesen meglévő családit, a regionálisat vagy éppen a vallásit.

Schöpflin György a modern nemzeteknél alapvetően kétféle államszervező elvet különböztet el: a racionális alapon és az etnikai identitás alapján szerveződőket; és ha a modernizálódó országokban „a civil intézmények megerősödnek, a keleti nacionalizmus is elveszti irracionális jellegzetességeit” (Schöpflin, 2003, 18.), ezáltal az utóbbi idővel képes elhalványulni, és átadni helyét az előbbi, értékesebb szervező elvnek. Éppen ennek az elvnek a gyakorlatáról szerzünk tapasztalatokat, amikor Nyugat-Európába áramló fiataljainkkal beszélgetünk. Egy nemrég felmérés szerint a szlovák lakosság 14,3 százaléka hajlandó lenne tartósan külföldre távozni, a tanuló ifjúság körében pedig ugyanez a szám 47 százalék; ráadásul az utóbbiak hajlandók volnának végleg elköltözni hazájukból. (4) Ha azt kérdezzük tőlük, külföldi tapasztalataik alapján miért gondolják jobbnak a nyugat-európai rendszereket, olyasmiket fognak mondani (a jelentősen jobb fizetésen kívül), mint a karrierbeli igazságszósbab és érdem-alapú előremenetel (versus itteni kontraszelekció), a demokráciában való részvétel jóval nagyobb lehetősége (versus itteni előre „leosztott lapok”), a zöld mozgalmak vonzó volta (versus itteni büntetendő környezetszennyezés), a társadalmi csoportok egyenlő(bb) kezelése stb. A jelenség érthető, hiszen – miként Szarka László egy tanulmányában rámutat – a szimbolikus kulturális gesztusokon civilizálódó kisebbségi fiatalokat is egyre inkább az jellemzi, hogy: „az állammal szembeni lojalitást [...] alapvetően racionális politikai döntések, gazdasági választások, jogi státusok határozzák meg” (Szarka, 2005, 98.). De nemcsak a fiatalok, hanem a legtöbb demokratikusan és józanul gondolkodó ember is vágyik arra, hogy olyan államban éljen, amelynek közhivatalai semleges területnek számítanak, azaz minden állampolgár számára jól és elfogulatlanul funkcionálnak. Nem szükséges magyarázni, hogy a kelet-európai államok se nem racionálisak, sem nem semlegesek; mért csodálkozunk hát, ha állampolgáraik nem érzik jól magukat bennük? Ebbe a sorba illeszttem egyeseknek a Magyar Köztársaság felé tanúsított „nemzeti lojalitását” is, amely szerintem illúzió, hiszen nem a valódi civil társadalom, hanem csak az etnikai identitás felé irányul, ráadásul a mai Magyarország – megítélésem szerint – ugyanúgy nem tesz eleget a nyugat-európai értelemben vett modern, racionális civil állam kritériumainak, mint a mai Szlovák Köztársaság. Egyes államelméleti teóriák szerint a történelem során az aszsimiláció azt jelentette, hogy a polgárság előnyeért cserébe az egyén feladja vidéki identitását; ha erről az oldalról nézzük, akkor a külföldön gyorsan (társadalmi értelemben) aszsimilálódó fiataljaink nem „nemzeti identitásukat hagyják el”, hanem dicséretesen alkalmazkodnak a valódi polgári államokhoz.

Nagyon lényeges kérdés, hogy didaktikai szempontból bele lehet-e illeszteni e változó és többirányú identitásokat, valamint modern hatalmi centrumokat mint megtanulandó/megtanulható tananyagtemákat a modern történelemoktatásba. A válasz igen, és az alábbiakban megpróbálok négy fő pontba szedve emellett érvelni.

Először: a szlovákiai magyar történelemoktatás modernizációját nem a nemzeti-etnikai tudatra kell alapozni, hanem a korszerű pedagógia által hangsúlyozott képességfejlesztésre. Ezáltal ugyanis egyszerre két eredmény érhető el. Egyfelől elkerülhető a tantárgy átideologizálódása, másfelől (a modern „piacorientált” készségek fejlesztése révén) a tantárgy hozzásegíthet a magyar kisebbség tökéletesebb társadalmi integrációjához. Mivel a (társadalmi értelemben) erősödő állami racionalizáció egyre növekvő társadalmi konszenzust igényel, ezért történelemoktatásunk céljai között is hangsúlyosan kell megjelenjen olyan fiatalok képzése, akik képesek megfelelni az efféle feladatoknak. Meggyőződésem, a modernizálódó Szlovákiában csak úgy lehet versenyképes fiataltságot nevelni, ha a nyelvi szemponton kívül más képességeiket is segítünk alaposan kicsiszolni. Szarka László volt eddig a legbátrabb kimondani, hogy „a dél-szlovákiai magyar kistérségek többsége pillanatnyilag szociális, asszimilációs és migrációs lejtőn van” (Szarka, 2006), azaz tudatosítani kell, hogy az oktatási céloknak csupán egy, s nem elegendő szelete a nyelvi identitás. A helyzet ígéretes, mivel a mai fiatalok meglehetősen motiváltak a modern identitásformák tekintetében, amit az is bizonyít, hogy noha hazájuk iskoláiban ezekről nem nagyon tanulnak, külföldön mégis gyorsan adaptálódni tudnak hozzájuk. Valójában az emberek e modern hatalmi centrumokhoz összehasonlíthatatlanabban lojálisabbak, mint az iskolában általunk sugallt tradicionális értékekhez, amelyek – tudjuk – Európában hosszabb ideje válságban vannak, talán éppen azért, mert a jelenlegi tradicionális tanulási formák és módszerek nem alkalmasak, hogy az individualizálódott iskolai körülmények között előmozdítsák az egyén karrierjét.

Másodszor: a képességfejlesztési technikák között a fő metodikai hangsúlyt a történelmi szövegek, primer és szekunder, textuális és vizuális, hivatalos és magán stb. források elemzésére kell helyezni. A legkorszerűbb történelemdidaktikai kutatások és iránymutatások alapján ez tűnik a leghatékonyabb képességfejlesztésnek, ez támogatja leginkább a sokak által legfejlettebbnek gondolt történelmi tanulási formákat: az emocionális-pragmatikus, ugyanakkor cselekedtető és tanulóorientált tanulást (F. Dárdai, 2006, 73.). A szöveg alapú történelemoktatás nálunk jelenleg ritkaság, holott nagyban segíthet azoknak az olvasási készségeknek a fejlesztésében, amelyek fájdalmas hiányosságaira pár éve a PISA-felmérés mutatott rá Szlovákiában is. (5) A szövegértési, -feldolgozási és -elemzési feladatok számának növelése azért is lényeges volna, mivel Szlovákiában – Magyarországtól eltérően – nincs (és talán évekig nem is lesz) történelemből írásbeli érettségi. De ha volna is, csak több évnyi fejlesztés után lehetne elérni, hogy benne ne csupán ismeretorientált kérdések, hanem korszerű szöveg alapú feladatok is legyenek (amiként ugyanez a feladat éveket vett igénybe azoknál a tantárgyaknál, amelyekből már van új típusú írásbeli érettségi, úgymint angol, német, matematika). A szövegorientált témafeldolgozás természetesen több irányú és fokozottabb tanári előkészületet igényel, az érte kapható eredmény viszont, különösen a mi interetnikus közegünkben, sok mindenért kárpótolhat. Ha ugyanis tartós munkával, céltudatos és állandó gyakoroltatással képesek va-

Föl kell tenni a kérdést: iskolai cél-e a szlovákiai magyarok társadalmi integrációja, a szlovák társadalmon belüli teljes értékű gazdasági és társadalmi prosperitása? Ha a válasz igen, és a folyamathoz a történelem mint tantárgy valamivel hozzá tud és akar járulni, akkor ez nyilvánvalóan nem történhet csak és kizárólag magyar nyelvi célokkal és alapokon.

gyunk modern készségeket kialakítani tanulóinkban, akkor elérhető, hogy bármilyen konfliktusos témát konstruktívan föl tudjanak/tudjunk dolgozni. A szöveg alapú témafeldolgozás a mi kisebbségi közegünkben különösen alkalmas a kontroverzív, konfrontatív, többszemponútú, sőt a többnyelvű megközelítés hiteles alkalmazására. Magyar-szlovák viszonylatban létezik egy történelemtanári vegyesbizottság, amelynek munkája azért is állt le pár éve, mivel a résztvevők nem tudnak bizonyos „konfliktusos” történelmi témák (például 1848/1949, kiegyezés kora, Csehszlovákia megalakulása, Trianon stb.) közös szempontú megközelítésének mikéntjében megállapodni. Lehetséges, ha elfogadnánk a különböző történelmi narratívák egymás mellett élésének lehetőségét, s a rendezőelv nem a konszenzus volna, amely szinte mindig kényszerű engedményt igényel valamelyik oldalon, hanem a forrásprezentáció és az érvelési technika civilizáltsága dominálna a párbeszédben, talán el tudnánk mozdulni a holtpontonról.

Harmadszor: a mainál sokkal alaposabb tudatosításra szorul a különbség „történeti kutatás” és „örökségalkotás” között (lásd *Sonkoly*, 2005). A felvidéki magyar történelemórákon az „örökségalkotás” szempontjai szinte kizárólagos, minden mást elnyomó hatással érvényesülnek, a nemzeti kérdés alapvetően konfrontatív társadalmi viszonyai miatt, miközben a legtöbb kolléga nem gondol rá, hogy az iskoláinkban szinte egyedüli célul kitűzött „örökségátadás” jelensége mennyire ki van szolgáltatva a jelen szempontjainak. A klasszikus módszerként alkalmazott „örökségalkotás és -átadás” mellett a jelenleginél sokkal nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk az iskolai „történeti kutatás” csodálatos módszertani lehetőségeire. Projekt módszerre, bőrendmúzeumra, esettanulmányra, PC-alapú oktatásra stb. elvértve vannak példák tájainkon is, ezeket azonban általánossá kell tenni, elsősorban a merev kurrikuláris előírások meglazításával. Vagy ahogy F. Dárdai Ágnes foglalja össze tömören: „A tananyag kiválasztásában [...] új megközelítések (politika- és eseménytörténet visszaszorulása, társadalom, kultúr- és mentalitástörténeti témák bővítése) váltak elfogadottá. A nyugat-európai tantervekben és tankönyvekben az a leglátványosabb változás, hogy az európai nemzetállamok politikátörténete helyett a különféle társadalmakban élő emberiség közös története került a tanítás középpontjába” (F. Dárdai, 2006, 43.).

Negyedszer: sokkal nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk a történelemoktatásban a civilizációkon történetileg végighúzódo emberi értékekre: a becsületre, az élő és élettelen világgal való harmonikus együttélésre. A tananyagok jelenleg egyáltalán nem közvetítik, hogy a jó a jó, a rossz meg rossz. A történelem empatikus, azaz mások motivációit is megértő felfogását mára saját személyes erkölcsaink relativizációjaként (félre)értelmeztük. Ezek a mai felnőtt társadalom életszemléletéből is (különböző okoknál fogva) általában hiányzó szellemi kincsek az egyetlen omnia mea mecum porto értékek, melyeket mindenhova magunkkal tudunk vinni, főként a változó és többirányú identitások korában. Egyes országok nemcsak fölfedezték ezt a problémát, hanem évekkel ezelőtt elkészült tervek alapján cselekvési programjuk is van. Svédország például ebben is radikális, és megfordította a problémát. Az ottani oktatás a „svéd nemzeti értékeket” nem a múltba helyezi, hanem a jövőbe; a történelemoktatás stratégiai céljait nem a múlt és nem is a jelen, hanem a jövő elvárásaihoz igazítják. Mindaz, amit a mai svéd iskolai történelemoktatás az „érték” fogalom alatt taglal: az élet szentsége, a demokrácia, a jogi egyenlőségen alapuló társadalom, az egyes személyek, a természeti táj és az állatok iránti tisztelet stb. nem a „fájdalmas svéd múlt”-hoz kötődik, hanem ahhoz az elképzelt jövőhöz, amelyet a svéd társadalom, politikusok, tanárok, társadalomkutatók elérendő célul tűztek ki. Ezek a kritériumok természetesen jelen vannak mind Magyarországon, mind Szlovákia alapvető tantárgyi és oktatáspolitikai dokumentumaiban, ám gyakorlati megvalósulásuk komoly kívánnivalót hagy maga után.

Föl kell készülnünk rá, hogy a korszerű módszertanért vívott érvelésnek, és főleg magunknak a korszerű módszereknek, sok ellenzőjük lehet. Általában kihívást jelent ez minden tanárnak, nemzetiségre való tekintet nélkül, hiszen tanári oldalról komoly szemlélet-

beli váltást, változást igényel, amit csak úgy lehet leszerelni, ha a kollégák esélyt kapnak az újra való alapos felkészülésre. Szlovák részen a (jelenleg éppen a kormánykoalíció részeként működő) nacionalisták vitorlájából fognak ki a szelet az efféle „nemzetietlen” módszerek. De bármennyire furcsán hangzik, a modernizációs folyamatot – amely előbb vagy utóbb meg fog történni – várhatóan támadás fogja érni a kisebbségi magyar politikai elit részéről is. Közülük nemcsak azokat érinti kellemetlenül, akik ragaszkodnak a nyelvi alapú oktatás hangsúlyozásához (ez számukra politikai szervező erő), hanem azokat is, akik azért tartanak a modern pedagógiai céloktól, mert a korszerű készségfejlesztő módszerek valódi demokratikus társadalmi elveket követnek. Egyebek mellett pl. azt, hogy a nyílt és valóban demokratikus társadalom kontroll alatt tartsa és állandó konstruktív vitára hívja a közhatalom struktúráit, bennük az etnikumot alapvető, sőt esetleg egyetlen társadalmi szervezőelvnek tekintő kisebbségi párt(ok) hatalmi struktúráit is. Ez olyan kényes ütközőpont lehet, hogy a kisebbségi hatalmi szervező erőket, pl. egy kisebbségi párt befolyásos oktatáspolitikusait ha ellenérdekeltté nem is, de esetleg óvatossá teheti a tantárgyi modernizáció irányában. A magam részéről A. Gergely András véleményével értek egyet, aki a következőket írja: „Egy etnikai határkijelölés [...] éppen nem a konfliktus-narratívák kimondását igényli, hanem ellenkezőleg, legalább annyira az etnikai identitások olyasfajta felmutatását, amelynek fő karakterjegyét nem a konfrontációk kialakítása, párt-beszédek követése, etnopolitikai hangosan beszélés adja, hanem a közösségek közötti átjárások és kölcsönhatások, relációk és deverzciók természete.” (A. Gergely, 2005, 88.)

Összefoglalás

Föl kell tenni a kérdést: iskolai cél-e a szlovákiai magyarok társadalmi integrációja, a szlovák társadalmon belüli teljes értékű gazdasági és társadalmi prosperitása? Ha a válasz igen, és a folyamathoz a történelem mint tantárgy valamivel hozzá tud és akar járulni, akkor ez nyilvánvalóan nem történhet csak és kizárólag magyar nyelvi célokkal és alapokon. „Egy olyan országban, mint Szlovákia, nyíltan vállalni kell a regionalizmust mint államszervező eszmét” – mondta nemrégiben Szarka László (Szarka, 2006), serkentve a bátorítást, hogy a kisebb-nagyobb európai közösségeknek érdekében és lehetőségükben áll saját speciális helyzetükre szabni pl. oktatási körülményeiket. Ehhez természetesen partneri viszonyra van szükség a szlovák állami oktatásirányítás részéről – ami jelenleg, lévén, hogy a minisztérium a nacionalista Szlovák Nemzeti Párt irányítása alatt áll, eléggé kétséges, de hát 1998–2006 között nyolc évig a Magyar Koalíció Pártja három másik szlovák demokratikus párt partnereként kormánytényező volt, államtitkárt, sőt (igaz, rövid időre) oktatási minisztert adott, mégsem történt e téren semmiféle modernizáció. Miközben határozottan leszögezem az anyanyelvi oktatásba vetett hitemet, azt is gondolom, hogy a felvidéki magyar iskolákban épp a korszerűsödő módszertan által szerethető hatékony, ha úgy tetszik, piacképes tudás teheti vonzóvá a magyar nyelvű oktatást. S pontosan ezen az alapon – mivel a nevelésnek társadalmi funkciója van (6) – fogalmazhat meg, hogy szlovák oldalról se az államnyelv erőltetett elsajátítását határozzák meg mint fő oktatási célt. Éppen ezért várhatjuk el szlovák részről, hogy adják föl azt az időről-időre felbukkanó tervet, mely szerint a történelemnek hazafias célokat kell szolgálnia, oktatási nyelvét pedig kényszerrel szlovákká kell tenni. Senkinek sincs a kezében a tökéletes megoldás – jelen dolgozat is inkább a vitakeltés ambíciójával íródott. Természetesen sok idő meg türelem igényeltetik, valamint az, hogy az iskoláinkban e téren valóban zajló folyamatokat vizsgálatok-kutatások ellenőrizzék. Tapasztalataim szerint sok kolléga érzi, hogy noha magyarul taníthatunk, az osztály-tantárgy-tanóra struktúrájú jelenlegi oktatással komoly gondok vannak. Ha harcolni ellene nem mernek is (vagy már feladták), azt talán érzik, hogy nem az a zsákutca, ha új utakat keresünk, hanem ha diákgenerációkat terhelünk alkalmazhatatlan tudással.

Jegyzet

(1) A kb. 50, magyarul is oktató szakközép- és szakmunkásképző iskolában, sajnos, elenyésző a történelemoktatás.

(2) Csupán két példa: a brit fennhatóságú Észak-Írországból senki sem lepődik meg a tömegesen és nyilvánosan lobogó ír zászló láttán; a bosznia-hercegovinai horvátok háza előtt is horvát zászlót lát az arra járó.

(3) A szakirodalom az itt taglalt jelenségre eléggé szerteágazó szavakat alkalmaz: multikulturális identitás, transzkulturális, kultúrpluralizmus, kettős kötődés stb. A Pataki Ferenc, Szabenyi Péter és Vass Vilmos által megfogalmazott „sokdimenziós identitás” kérdéseire ill. a történelmi narráció fontosságának témájára egy külön tanulmányban szeretnék a közeljövőben reagálni.

(4) A vizsgálatot a Szlovák Tudományos Akadémia Szociológiai Intézete és az Európai Roma Munkaügyiönökség készítette. *Új Szó hír*, 2006. július 15.

(5) Figyelemre méltónak gondolom dr. Zsolnay Józsefné dr. Mátás Mária Magyarország felől megfogalmazott sommás véleményét ez ügyben: „A történelemtanárnak történelmi szövegeket kellene olvasatnia, de helyette szájhagyomány útján terjednek az információk: elmondás alapján.” Elhangzott *Az olvasáspedagógia megoldatlan kérdései a magyar nyelven folyó képzés keretei között határainkon innen és túl* című előadásban, a XV. Katedra-napokon Dunaszerdahelyen, 2006. október 28-án.

(6) Az oktatás társadalmi funkcióját számos szlovák szakember, pl. Viliam Kratochvíl vagy Branislav Pupa is hangsúlyozza. Utóbbival magyarul is olvasható beszélgetés (készítette Lovász Gabriella) a *Katedra* c. pedagógiai folyóirat 2006. októberi számában, az 5–7. oldalon.

Irodalom

A. Gergely András: Nemzeti vagy etnikulturális kisebbség? In *Etnikai identitás, politikai lojalitás*. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet Évkönyve, 4. Balassi Kiadó, Budapest.

Alberty, Július (2006): Dejepis v zajati ideológii. *História*, 5–6.

F. Dárdai Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. I. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI. Budapest.

F. Dárdai Ágnes (2002): Külföldi és magyar történelemtankönyvek európai integrációs képe. *Iskolakultúra*, 1. 62.

Kollai István (2005): *A magyar-szlovák kiegyezés tizenkét pontja*. www.mult-kor.hu.

Kratochvíl, Viliam (2004): *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov. K transformácii vzáhu histórie a školského dejepisu*. Acta Historica Posoniensia V, Bratislava.

Kratochvíl, Viliam (2006): Multiperspektivita vo výučbe dejepisu. *História*, 11–12, 46–47.

Mátrai Zsuzsa (2002): A nemzeti identitás konfliktusai és az állampolgári nevelés. *Iskolakultúra*, 2.

Pingel, Falk (2000): *The European home: representation of 20th century Europe in history textbooks*. Council of Europe Publishing.

Porter, Bernard (2006): My country, right or wrong? *History Today*, 7.

Schöpfli György (2003): *A modern nemzet*. Attraktor. Sonkoly Gábor (2005): Örökség és történelem – az emlékezet technikái. *Iskolakultúra*, 3.

Szarka László (2005): Identitás és lojalitás nemzetállami konfliktushelyzetei. In *Etnikai identitás, politikai lojalitás*. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet Évkönyve, 4. Balassi Kiadó, Budapest.

Szarka László (2006): *Interjú*. www.felvidek.ma. Szabenyi Péter – Vass Vilmos (2002): Történelemtudás és nemzeti azonosságtudat. *Iskolakultúra*, 2. 30–51. *The 20th century: an interplay of views*. (2002) Council of Europe Publishing.

Vajda Barnabás

Rév-Komárom, Selye János Egyetem

Információs műveltség: fogalmak, mítoszok, kommunikáció

Az információs műveltség az információs társadalom funkcionális írástudása (Bundy, 2004b), hiszen globalizálódó világunknak olyan állampolgárookra van szüksége, akik rendelkeznek az írástudás készségeivel, az információs műveltséggel, akik sokat olvasnak, tisztán látnak és gondolkodnak, jól értesült emberek módjára kérdeznak, megkérdőjelezik a szaktekintélyek, de még saját maguk állításait is (Adams, 2003).

Az információs műveltség témája nem először szerepel az Iskolakultúra hasábjain. Balla Mária (2005) írásában kiemeli, hogy az információs műveltség az egész életen át tartó tanulás alapja. Dömsödy Andrea (2005) érvelésére pedig később kitérünk.