

Gyáni Gábor

akadémikus, kutatóprofesszor, MTA BTK Történettudományi Intézet, ELTE, CEU

A történetírás és a történelemtanítás konfliktusa

A történelemtanítás eredendően az állampolgári nevelés szolgálatában áll, tehát meghatározott értékek közvetítésére és berögzítésére irányul, egyszerűen: identitáspolitikai funkciót teljesít.

Ugyanakkor egyfajta tárgyi tudással is felvértezi a diákokat nemzetük, valamint a tágabb világ múltjáról. A történeti kutatást azonban nem okvetlenül ez jellemzi, még ha a nemzeti történetírások fontos szerepet töltek is be a múltban (és töltenek be ma is) a közösségi, a nemzeti identitás konstruálásában és fenntartásában.

Látszólag nincs tehát döntő különbség e tekintetben kutatás és oktatás között. Csakhogy: a történetírás állítólag tudomány, következésképpen alá van vetve a racionális megismeréssel szembeni szigorú követelményeknek. Ilyenformán nem az képezi tehát az egyedüli dolgát, hogy tekintélyt parancsoló intellektuális igyekezetével kiszolgálja a hitszerű vélekedéseket.

Megértő vagy magyarázó tudomány a történetírás? Hosszú idő óta erősen foglalkoztatja ez a kérdés a történészeket, ami egyszersmind meg is osztja őket. A historizmus, ami a történetírás igazán időtálló, ma is érvényes, sőt bizonyos domináns szemléletmódja, a történelmi múlt megértés jellegű megismerését hirdeti és gyakorolja. A szcientikus irányban tovább haladó, a 20. század második felében teret nyert történetírás viszont a magyarázatot helyezi előtérbe a történeti megismerés különösen kívánatos módjaként. Kettőjük különbözősége több forrásból fakad. Az első és talán a legszembevetőbb eltérés közöttük, hogy a megértést célul tűző történetírói megközelítés esemény- és személycentrikus módon közelít a múlthoz, a magyarázat feladatát szorgalmazó történetírás viszont a személytelen erők, a struktúrák, a körülmények rekonstruálását tekinti fő feladatának. Az ebből eredő beszédmód különbség hatással van az elbeszélés módjára is: a múltbeli történet cselekményesítését szinte tálcán kínáló megértő történeti megismerés a tisztán narratív beszédmódot kultiválja. Elbeszélésen – Lawrence Stone (2006, 901. o.) érvelését követve – az empirikus tényanyag kronológiai rendbe szerkesztett előadását értjük, „mely egyetlen – noha több mellékszálal rendelkező – koherens történetben fókuszálódik”. A szoros értelemben vett elbeszélő, a narratív történetírás Stone és a diskurzusban a vele ellentétes oldalt képviselő William Fogel egybehangzó véleménye szerint abban üt el a strukturális történetírásban honos beszédmódtól, hogy az előbbi „inkább leíró jellegű, mintsem analitikus, középpontjában az ember áll s nem a körülmények. Azaz, inkább a különössel és a sajátossal foglalkozik, semmint a kollektívvel és a statisztikailag elemezhetővel” (Stone, 2006, 901. o.). A magyarázó történetírás ellenben, ahogyan Fogel kifejti, nem a széles olvasóközönséghez kíván szólni, mert idegen tőle az a fajta köztudatformáló szerep, amit a politikusok, a papok, a költők, az írók és a tanárok játszanak minden modern társadalomban. A kliometrikus történések, a strukturált történet-írás ezen legszélső áramlatának a művelői nem érzik magukra

nézve kötelezőnek, hogy az erkölcs és az esztétika illetékességébe eső kérdésekkel foglalatossodjanak. A kliometrikus történész már ezért sem mutat különösebb érdeklődést a múltbeli emberi érzelmek, gondolatok, attitűdök iránt; azok megvilágítása nem várható el ugyanis a történeti-empirikus kutatástól, csak és kizárólag „a költők evokatív módszereinek” a segítségével ismerhetők meg (Fogel, 1983, 64. o.). Az általa propagált (és művelt) történetírás abban illetékes csupán, hogy a jelenbeli élet szempontjából fontosnak tetsző összefüggéseket és tényeket feltárja; azoknak a száraz tudományossággal megfogalmazható, empirikusan jól bizonyítható tényeknek a megismerése képezi ily módon a történész feladatát, melyek általánosítható tapasztalatokkal szolgálnak a kor embere számára. Ez pedig, szól Fogel következtetése, nem a múlt élvezhető, a laikus olvasók által könnyen befogadható, mert cselekményesített történetként való bemutatását követeli meg a historikustól.

Azért volt fontos mindezt előrebocsátani, hogy észérvekkel indokoljuk a történetírás és a történelemtanítás közötti különbözőségeket. Világosan kitűnt az előbbiekből, hogy nem minden történetírás áll szoros kapcsolatban az iskolai oktatással. További okok is közrejátszanak ugyanakkor abban, hogy a tudomány és az oktatás viszonya legalábbis problematikus.

A történelemtanítás eredendően az állampolgári nevelés szolgálatában áll, tehát meghatározott értékek közvetítésére és berögzítésére irányul, egyszóval: identitáspolitikai funkciót teljesít. Ugyanakkor egyfajta tárgyi tudással is felvértezi a diákokat nemzetük, valamint a tágabb világ múltjáról. A történeti kutatást azonban nem okvetlenül ez jellemzi, még ha a nemzeti történetírások fontos szerepet töltek is be a múltban (és töltenek be ma is) a közösségi, a nemzeti identitás konstruálásában és fenntartásában. Látszólag nincs tehát döntő különbség e tekintetben kutatás és oktatás között. Csakhogy: a történetírás állítólag tudomány, következésképpen alá van vetve a racionális megismeréssel szembeni szigorú követelményeknek. Ilyenformán nem az képezi tehát az egyedüli dolgát, hogy tekintélyt parancsoló intellektuális igyekezetével kiszolgálja a hitszerű vélekedéseket. A történeti igazság már ez okból sem feltétlenül felel meg a helyesnek tartott közösségi viselkedés és gondolkodásmód követelményének, amely történelmi referenciák felidézésével szeretné magát igazolni.

A történelem tudományos bűvárlása rendszerint a nemzeti múltra irányul, némi nemzetén, nemzetállamin kívüli kitekintéssel. Az utóbbit egyetemes történelemnek nevezik; holott az csupán szelektíven univerzális (globális vagy világra kiterjedő – az említett fogalmakhoz vö. *Domanska*, 1999; *Galtung*, 1999), tekintve, hogy kizárólag az európai történelem és az annak szempontjából figyelemre méltó globális fejlemények számbavételére szorítkozik. E tekintetben sincs érdemi eltérés történetírás és iskolai történelemtanítás között, habár talán nem mindig volt ez így a múltban.

Mindaddig, amíg felekezeti kézbe volt letéve az iskolairányítás ügye, vagyis a 19. századot megelőzően, még jobbára csak az „egyetemes” történelem oktatása szerepelt az iskolák napirendjén. Az 1777-es *Ratio Educationist* megelőzően a katolikus iskolai történelemoktatás az antik auktorokra és a *Bibliára* támaszkodó ókori és az újabb, a kortárs „világtörténelmi” események megismertetésére törekedett. Az 1777-ben életbe lépő (első) állami szabályozás, vagyis még nem a későbbi nacionalista iskolapolitika, az egyneműsítés szándékával tűnt ki, amikor a birodalmi lojalitást előtérbe helyező önazonosságtudatot igyekezett elősegíteni. Ez a törekvés tantervi irányváltoztatást követelt. A törvény szavai szerint „a történelem oktatása [...] nem azt célozza, hogy ezekben az iskolákban tudós férfiakat képezzenek, hanem olyan becsületes *állampolgárokat* és hűséges *alattvalókat* nevelnek itt, akiknek szívébe van írva az *erény* és a *haza*” (*Lajtai*, 2013, 189. o.). Ez időtől vált idehaza (és a többi birodalomrészben is) kötelezővé a magyar, a hazai történelem oktatása a kisgimnázium utolsó két grammatikai osztályában, a nagygimnáziumi humanitás-tanulmányok elején egy szemeszterig, és két fél év során a

királyi akadémiák bölcsészeti tagozatán. Másmilyen előírások vonatkoztak a protestáns tanintézményekre, amelyekben szintén nem a nemzeti múlt iskolai megismertetése állt ekkoriban előtérben; szórványos hazai vonatkozásokkal kibővített protestáns egyház-történelmet adtak elő bennük.

Majd csupán a kiegyezést követően váltott át az iskolai tanterv a nemzeti történelemre, ami ugyanakkor egybevágott a nemzeti tematikát (és eszmét) abszolutizáló akadémikus történetírás beállítottóságával. Az ekkor kialakult párhuzamosság a nemzeti és az egyetemes történelem között mindmáig érvényben van. Ami önmagában is érthetővé teszi, hogy milyen nehézségeket okoz a tankönyvek egyetemes történeti részeinek a megírása, a rájuk vonatkozó tanegységek tanítása a történelmi múlt nemzetközponitú beidegződéseit folytán.

Tagadhatatlan tehát az ellentét a természetéből adódóan újító, a történelmi tudást szüntelenül frissítő tudományosság, valamint az iskolai tudásátadás rögzítettsége között. Az iskola és a műveltségi kánon – az újkorig bezáróan – végig szoros összefüggésben állt egymással, hiszen az iskola fő rendeltetése – az ókortól fogva – a kánonba foglalt mitikus-vallási és a jogalkotással összefüggő szövegek áthagyományozása. Az iskola megerősíti és mnemonikus szerepében biztosítja ezen szövegek mértékadó voltát és azok rögzített módon való továbbadását. A kánon kétszeresen rá van utalva az iskolára: az iskola egyrészt nélkülözhetetlen számára, mint ami a hagyományozás közege, tőle és általa nyeri el a kánon az éppen adott formáját és időbeli stabilitását. Az iskolát pedig különösképpen alkalmassá tette e szerep betöltésére, hogy az a nyelvi természetű intézmény, amely a kánonból magából él, belőle meríti létjogosultságát. Az iskola ilyenformán „mindig valamilyen kánon iskolája” (Günther Buck), amellet, hogy műveltségi standardokat is közvetít, amikor megtanítja a gyerekeket írni, olvasni és számolni. A kánon lényegében iskolakánon, az iskola pedig a doktrína helye, és ebből kifolyólag doktriner, hiszen „a kötelezőség igényével lép fel meghatározott cselekvésekkel és cselekvéscsoportokkal szemben, az autoritás erejével, sőt erőszakával” (Buck, 2001, 203. o.). Az iskolában elsajátított tudás normaként, példaként, mértékadó szabályként hat, amin nem lehet, sőt nem is szabad változtatni. A tudomány (és a művészet), valamint az iskola csak addig állhat egymással harmonikus viszonyban, ameddig a tudomány és a művészet is a kánonhagyományozás szabályai szerint keletkezik és hat. Az újkorban azonban mindegy egyszeriben megváltozik, ettől fogva az iskola és a műveltségi kánon nem feltételezi többé egymást közvetlen módon.

Hiszen az iskola új, „pedagógiai” fogalma tagadja, hogy az oktatás feladata a mértékadó tudáskészlet pusztán átadására korlátozódna. Az iskolában áthagyományozott kánon rendszerint valamilyen régi keletű szellemi entitás, amely ezért többé-kevésbé idegen a jelen számára. Ez ekként kíván egyébként gondozást, erőnek erejével való konzerválást és ekként való elfogadtatást. Kizárólag olyan felfogás tulajdoníthat az iskolakánonnak kiemelt jelentőséget, amely a jelen számára idegennek ható múltban találja meg a jelenben is feltétlenül követendő ideált. Az „új iskola” ezzel szemben a múltat hozzá kívánja idomítani a jelenhez, és az „életre való nevelést” tekinti fő feladatának. Az iskola ennek folytán soha sem merülhet ki a régi maximák folytonos bevésésében, hanem sokkal inkább a jelen megértésére kell a diákokat felkészítenie.

Az iskolára magára is hat valamiképpen a modern európai időtudat gyökeres átalakulása, amit Reinhart Koselleck a „nyeregidő” fogalmával fejez ki. A 18. század végén merült fel elsőként az „új idő” fogalma, melyben a múltból hagyományozott tapasztalatok és a jövőre vonatkozó várakozások együtt, egymással kombinálódva szabják meg az öntudatot és az általa is vezérelt cselekvést (Koselleck, 2003, 345–430. o.).

Mit jelent ez közelebbről? A történelem tudományos megismerése és a történelmi ismeretek iskolai tanítása kivétel nélkül a történetiség elvét fogadja el zsinórmérték gyanánt. Ebben nem áll fenn tehát közöttük antagónisztikus ellentét. Ráadásul a tudo-

mányos történetírás nem zárkózik el tanai pedagógiai és népfelvilágosítói terjesztésétől sem. Amikor az akadémikus történetírás nemzeti tudományként gondol magára, épp ebben a kvázi pedagógiai funkcióban rögzíti a keretei közt folyó tevékenység társadalmi értelmét. Ennek a meggyőződésének adott hangot a 20. század elején Csánki Dezső, a Magyar Történelmi Társulat első alelnöke is, kijelentve: a történészeket látszólag a történeti igazság felderítése vezeti, mely igazság benne rejlik a „nemzeti szellemben”, vagyis az már eleve adott a historikus számára. A történetírónak arra kell tehát törekednie, hogy kikutassa és a nagyközönség elé tárja az évezredek történelem nemzeti hagyományait és ideáljait, mert ezzel járulhat hozzá csupán a nemzeti történelmi öntudat megteremtéséhez és fenntartásához (Gyáni, 2000, 106. o.). Semmiképpen sem hat ezek után túlzásnak Anthony D. Smith (2000, 5. o.) sommás megállapítása, miszerint: „A filológusok mellett a történészek voltak saját ambiciózus nemzetük értelmi szerzői és a nemzet tulajdonságainak meghatározói.”

Hol és miben mutatkozik akkor észrevehető eltérés a tudomány és az iskolai történelemtanítás között? A történészek történelme eredendően nem egy bizonyos hagyomány szentesítése és további gazdagítása, rögzített kánonként való újratemtése, hanem a múltat illető racionális tudás előállítására. A historikust a történeti igazságba vetett meggyőződés vezeti, kell hogy vezesse ténykedése során. A megismerés racionális gyakorlata sohasem tekinthet el ez okból a tudományos kijelentések (ténybeli) igazolásától, mely mindig felülírja a hagyomány szentesítő erejét. Ehhez pedig a korlátozásoktól mentes tudományos vita teremti meg a kedvező feltételeket, melynek akár már a részleges korlátozása is a történetírás mint tudomány halálával (lenne) egyenértékű. A tudományos véleménycsere akadályozására leginkább a politikai diktatúrában szokott sor kerülni, bár olykor liberális és demokratikus politikai feltételek között is csorbát szenved a történeti igazság kimondásának elvi szabadsága. Például midőn a tudományos történetírás segédkezet nyújt a nemzetállam-építés politikai projektjéhez, hogy társadalmi és politikai elismertséget szerezzen ezzel magának. Amikor „a nemzet lényegében a történelmén keresztül fejezi ki önmagát”, óhatatlanul messze kerül a múltnak a történészek által megalkotott racionális fogalmától. Hiszen a történelem felettébb kívánatosként feltűnő ekként adott formája „idővel és az iskola segítségével kollektív emlékezetünk keretévé és formájává vált” annak során, hogy a történetírás „a nemzet tanítását tűzi célul maga elé, vagyis az emlékezetben élő hagyomány kiigazítását és gazdagítását, és minden kritikai szándéka ellenére, ennek a hagyománynak az elmélyítését szolgálja. A múltbeli előzmények áttekintése révén végeredményben az identifikáció megerősödéséhez járul hozzá. A történelem és az emlékezet tehát összeolvad: a történelem az emlékezet hiteles változata” (Nora, 2010, 315. o.). Ha azonban a történetírás ily mértékben és ezen a módon átadja magát a hagyományteremtés kívánalmának, könnyen elveszítheti nehezen megszerzett tudományos rangját. Hiszen „az igaz történelem messze nem az emlékezet folytonossága, hanem inkább az emlékezet ellenlábasa” (Megill, 2007, 83. o.).

Mi következik ebből a tudomány és az oktatás kapcsolatára nézve? Az első és talán legfontosabb következmény, hogy a tudomány és az iskolai történelemtanítás soha sem esik maradéktalanul egybe: a tudomány ugyanis a korlátlan kritikai tevékenység területe, az iskola pedig ezzel szemben a rögzített és alapjában mindig kanonikus tudás folytonos és ismételt átadásának a mestersége. Ez így azt az ideális állapotot feltételezi, amely sohasem létezik steril módon, attól azonban – ideálként – még komoly gyakorlati hatást képes kifejteni az érintettekre.

A második következmény ugyanakkor az, hogy nincs is talán oly messze egymástól a történetírás és a történelemtanítás, mivel egyik is, másik is a hagyományos történelmi tudás érdekében ügyködik, ha nem is egyenlő mértékben veszi ki belőle a maga részét. Akkor állnak valóban közel egymáshoz, amikor a történetírás készséggel vállalkozik valamely ideológiailag átszínezett történeti doktrína megfogalmazására, mint történt a

nacionalizmus hőskorában (Berger, 2009; Lawrence, 2013) vagy a marxista történetfelfogás uralma idején (Takács, 2012).

Korántsem a véletlen műve, hogy az 1940-es évek végén és az 1950-es évek elején a történészek „kanonikus” történelmét általános- és középiskolai tankönyvekben, később egyetemi tankönyvekben öntötték elsőként formába (Romsics, 2011, 378. o.). Nem kevésbé jellemző az is, hogy az 1960-as években használatos középiskolai történelem tankönyveket akadémiai történészek írták, és végül, hogy jól fel lehetett készülni az 1964-ben megjelent marxista *Magyarország története* című kanonikus munkából a gimnáziumi érettségire, sőt még az egyetemi vizsgákra is, holott ezt a munkát eredetileg még csak nem is tankönyvnek szánták. Minél doktrinerebb valamely történetírás, annál könnyebben talál utat magának a tanterem világához. Ami teljességgel érthető, hiszen az, amit a múltról előad, témáját és szemléletmódját tekintve nem tér el érdemben a didaktikusan megfogalmazott iskolai történelemképtől. Viszont minél kevésbé doktriner egy adott történetírás, annál nehezebb azt közvetlenül felhasználni szigorúan tanítási célokra. Ráadásul a történetírás számos kurrens áramlata, és nem csupán a korábban említett kliometrikus történetírás, láthatóan ódzkodik attól, hogy a politika és az iskola – identitáspolitikai célból – kisajátítsa magának a tudományt.

Korántsem a véletlen műve, hogy az 1940-es évek végén és az 1950-es évek elején a történészek „kanonikus” történelmét általános- és középiskolai tankönyvekben, később egyetemi tankönyvekben öntötték elsőként formába (Romsics, 2011, 378. o.). Nem kevésbé jellemző az is, hogy az 1960-as években használatos középiskolai történelem tankönyveket akadémiai történészek írták, és végül, hogy jól fel lehetett készülni az 1964-ben megjelent marxista Magyarország története című kanonikus munkából a gimnáziumi érettségire, sőt még az egyetemi vizsgákra is, holott ezt a munkát eredetileg még csak nem is tankönyvnek szánták. Minél doktrinerebb valamely történetírás, annál könnyebben talál utat magának a tanterem világához.

Irodalomjegyzék

- Berger, S. (2009): On the Role of Myths and History in the Construction of National Identity in Modern Europe. *European History Quarterly*, 39. 3. sz. 490–502. DOI: [10.1177/0265691409105063](https://doi.org/10.1177/0265691409105063)
- Buck, G. (2001): Irodalmi kánon és történetiség. Az irodalmi paradigmaváltás logikájához. In: Rohonyi Zoltán (szerk.): *Irodalmi kánon és kanonizáció*. Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest. 203–214.
- Domanska, E. (1999): Universal History and Postmodernism. *Storia della Storiografia*, 35. 129–139.
- Fogel, R. W. (1983): „Scientific” History and Traditional History. In: Fogel, R. W. és Elton, G. R.: *Which Road to the Past? Two Views of History*. Yale University Press, New Haven. 5–71.
- Galtung, J. (1999): World/Global/Universal History and the Present Historiography. *Storia della Storiografia*, 35. 141–161.
- Gyáni Gábor (2000): *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Napvilág, Budapest
- Koselleck, R. (2003): *Elmúlt jövő. A történeti idők szemantikája*. Atlantisz, Budapest.
- Lajtai L. László (2013): „Magyar nemzet vagyok”. *Az első magyar nyelvű és hazai tárgyú történelemtan-könyvek nemzetdiskurzusa*. Argumentum – Bibó István Szellemi Műhely, Budapest.
- Lawrence, P. (2013): Nationalism and Historical Writing. In: John Breuilly (szerk.): *The Oxford Handbook of the History of Nationalism*. Oxford University

Press, Oxford. 713–730. DOI: [10.1093/oxfordhb/9780199209194.001.0001](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199209194.001.0001)

Megill, A. (2007): *Historical Knowledge, Historical Error. A Contemporary Guide to Practice*. University of Chicago Press, Chicago.

Nora, P. (2010): *Emlékezet és történelem között. Válogatott tanulmányok*. Napvilág, Budapest.

Romsics Ignác (2011): *Clio bővületében. Magyar történetírás a 19–20. században — nemzetközi kitekintéssel*. Osiris, Budapest.

Smith, A. D. (2000): A nacionalizmus és a történelemszek. *Regio*, 2. sz.

Stone, L. (2006): Az elbeszélés újjászületése. Megjegyzések a régi-új történetírásról. In: Gyurgyák János és Kisantal Tamás (szerk.): *Történetelmélet*. Osiris, Budapest. II. 899–919.

Takács Ádám (2012): A történetírás ideológiai funkciói Magyarországon az 1960-as és az 1970-es években. In: Erős Vilmos és Takács Ádám (szerk.): *Tudomány és ideológia között*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.