

Történelemdidaktika és történelemtankönyv-kutatás

(Didaktika dejepisu a výskum učebníc dejepisu)

(History Didactics and Research of History Schoolbooks)

© Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD.
Selye János Egyetem Tanárképző Kar Történelem Tanszék

Szakmai lektorok / Odborní lektori:
Prof. Emerita F. Dárdai Ágnes egyetemi tanár
Dr. habil. Kaposi József, PhD. egyetemi docens

Szerkesztő / Redaktor:
Dr. habil. PaedDr. Keserű József, PhD.

A kiadvány az Emberi Erőforrások Minisztériuma és a Pro Selye Univerzitas n.
o. támogatásával készült.

ISBN 978-80-8122-345-7



Selye János Egyetem
Tanárképző Kar

Vajda Barnabás

Történelemdidaktika és történelemtankönyv-kutatás
(Didaktika dejepisu a výskum učebníc dejepisu)
(History Didactics and Research of History Schoolbooks)

Komárom, 2020

Ajánlás - Venovanie - Dedication

Áginak, Vilonak, Bandinak, Jóskának, Lacinak
Barátaimnak, akiktől a legtöbbet tanultam.

Túto knihu venujem mojím priateľom od ktorých som sa učil veľa.
To my friends from whom I have learnt a lot.

Tartalom

Fischerné Dárdai Ágnes előszava	7
A szerző előszava	11
Első fejezet: A történelemtankönyvek kutatásáról	13
A történelemdidaktika szükséges és lehetséges szerepei	15
A kérdések és feladatok taxonómiai minőségéről	23
A képekről mint tankönyves történelmi forrásokról	35
Az interaktív tábláról	44
Molnár-Kovács Zsófia tankönyvkutatással kapcsolatos könyveiről	45
Második fejezet: Történelemtanítás Szlovákiában	49
A szlovákiai magyar történelemtanításról	51
Történelemtankönyvek fejlesztése Szlovákiában	57
A szlovákiai történelemtanítás néhány sajátosságáról	77
Modernizálódó történelemtanítás kisebbségi helyzetben	84
Harmadik fejezet: Magyarságképek történelemtankönyvekben	101
A szlovákiai középiskolai tankönyvek magyarságképe	103
Hogyan láttatják az első világháborút a szlovákiai történelemtankönyvek?	120
Hogyan változott az Osztrák–Magyar Monarchia képe a (cseh)szlovák történelemtankönyvekben és iskolai atlaszokban?	143
Trianonská problematika v (česko-)slovenských učebniciach dejepisu ..	152
Magyarságkép a csehszlovákiai történelemtankönyvekben 1950–1993 ..	172
Cseh és szlovák útikönyvek magyarságképe	190
Kam zmizli Maďari z učebníc dejepisu?	204
Hova tűntek a magyarok a tankönyvekből?	207
Miért elfogadhatatlanok számunkra a szlovákból fordított történelemtankönyvek?	212
Odborný posudok o učebnici Bada–Bocková–Krasnovský–Lukačka– Tonková: Dejepis pre 1. ročník gymnázií a stredných škôl	218

Történelemtankönyvek a szlovák oktatási minisztérium listáján	223
Kell-e törvény arra, hogy milyen didaktikai apparátus lehet egy tankönyvben?	227

Negyedik fejezet: Történelemtankönyv-kutatás nemzetközi környezetben

Közös történelmünk Közép-Európában	231
Miért ne lehetne közös magyar–szlovák történelemtankönyvet írni?	241
A közös magyar–szlovák történelemtankönyv történelemdidaktikai kérdéseiről	254
Multiperspektivitás és történelmi megbékélés	265
Analysis of some Slovakian history schoolbooks	279
On the joint/mutual Hungarian–Slovak history schoolbook	291
On the status of History Didactics in the Slovak Republic	303
On Joanna Wojdon’s Textbooks as Propaganda	318
Beszámoló a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság konferenciájáról	324

Ötödik fejezet: Történelemtanítás a szűkebb és a tágabb régióban 327

A helytörténet és a regionális történelem tanításának lehetőségei Szlovákiában	329
Beszámoló a V4-es országok által szervezett „Az én hőszöm a te ellenséged” című konferenciáról	339
How would a Visegrad History Curriculum look like?	343

Tankönyves források és szakirodalom 350

A könyvben elemzett történelemtankönyvek, iskolai történelmi atlaszok és segédletek jegyzéke	
A könyvben felhasznált és hivatkozott szakirodalom jegyzéke	
Vajda Barnabás történelemdidaktikai témájú publikációinak teljes biblio- gráfája	

Fischerné Dárdai Ágnes előszava

Vajda Barnabás „Történelemdidaktika és történelemtankönyv-kutatás (Didaktika dejepisu a výskum učebníc dejepisu)” című kötete egy újabb fontos állomása a szerző másfél évtizedes történelmi, történelemdidaktikai, tankönyvkutatói munkásságának. A szerző jól ismert és elismert a szlovákiai, a magyarországi, és a nemzetközi történelemdidaktikai és tankönyvkutatói szakmai közéletben. A Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság aktív tagjaként rendszeres résztvevője a társaság éves konferenciáinak, ahol a kelet-közép-európai országok történelemtudományi kutatási eredményeinek, a szlovákiai és a magyar történelemtanítás helyzetének, a különböző tankönyvi produkcióknak értő, érzékeny szemű és jó tollú prezentátora. Szlovákiában a nemzetközi és magyarországi történelem didaktikai kutatások adaptációjának fő kezdeményezője, aki elkötelezetten dolgozik a történelemtanítás, a történelemtanárképzés, és legújabban a doktori képzés ügyéért. Magyarországon pedig több tudományegyetem történelemtanszékeinek, doktori iskoláinak rendszeres meghívottja, ahol Phd képzéseken, habilitációs eljárásokon felkért opponensként tartozik a magyarországi történelemdidaktikusok, történészek szakértői köréhez.

Egy tudatosan és szorgalmasan építkező – a hazai, a Kárpát-medencei és nemzetközi – szakmai közéletben is meghatározó szerepet játszó kutató legújabb könyvét tartja tehát a kezében az olvasó. Laudációm nem öncélú, inkább annak bizonyítására szolgál, hogy Vajda Barnabás tudása, elkötelezettsége, kutatói és oktatói innovációi ebből a hármast (szlovákiai – magyarországi – nemzetközi) forrásból erednek. E három eredőnek egységbe ötvözése adja mostani és korábbi munkáinak nemcsak eredetiségét, hanem egyben komplexitását. Ez a magyarázata a kötet három nyelvűségének is, amely egyértelmű jelzése annak, hogy Vajda Barnabás mindhárom nyelvben otthonosan mozog, és mind három nyelven a szakmai közeg elismerte és befogadta. A kötetben az elmúlt évtizedben megjelent angol, magyar és szlovák nyelvű tanulmányai szerepelnek.

Mind ezek fényében érthető, logikus a kötet felépítése. A szerző két tudományág kutatási eredményeit összegzi, bemutatva be annak nemzetközi és nemzeti dimenzióit. Teljes mértékben egyet lehet érteni azon gondolatával, hogy nemcsak a történelemdidaktikai gondolkodásmód alkalmazására van

szükség a kutatás és a képzés területén egyaránt, hanem ezt a szemléletmódot a történelemtankönyvek fejlesztése, megformálása során is érvényesíteni kell.

A tanulmánykötetben így betekintést kapunk mind a szlovákiai, mind a magyarországi, mind pedig a nemzetközi történelemdidaktikai kutatások, és a tankönyvkutatások legfontosabb és legfrissebb eredményeibe. Hasznos kiegészítője e munkának az ötödik fejezet után következő „Tankönyves források és szakirodalom”, melyben helyet kaptak a könyvben elemzett történelemtankönyvek, iskolai történelmi atlaszok, valamint segédletek jegyzéke is.

Vajda Barnabás ezen tanulmánykötete mindazok számára hasznos és érdekes lehet, akik tankönyvkutatással, történelemdidaktikával foglalkoznak. Kutatóknak, a felsőoktatásban a történelemtanár képzésben részt vevő oktatóknak, egyetemi hallgatóknak, a kutatótanári pozíció elérését megcélzó történelemtanároknak ajánlom jó szívvel ezt a tartalmas könyvet!

Pécs, 2020. április 28.

Fischerné Dárdai Ágnes
történelemdidaktikus, tankönyvkutató
professzor emerita
Pécsi Tudományegyetem

A szerző előszava

Ez a könyv történelem-tankönyves kutatásokra vonatkozó stúdiumokat tartalmaz. Elsődleges célja, hogy elméleti segítséget nyújtson és konkrét iránymutatásul szolgáljon a történelemtankönyv-kutatások iránt érdeklődő egyetemi hallgatóknak és más szakembereknek, elsősorban magyar nyelven, de részben szlovákul és angolul is.

Tartalmi értelemben a könyv két tudományterületet érint; ez fejeződik ki a *Történelemdidaktika és történelemtankönyv-kutatás* címben, amely egyúttal vezérfonalul kíván szolgálni az egész könyv számára.

A két terület egybekapcsolása kíván némi magyarázatot. A magyar nyelvű szaktudományban alapvetően három irányban folyik történelemtankönyv-kutatás.

A legnagyobb figyelem a tankönyvek tartalmát övezi. E terület iránt nemcsak szakmai (történeti és pedagógusi) figyelem tapasztalható, hanem időnként a tágabb közvélemény körében is reakciókat vált ki, hogy egy-egy történelemtankönyv mit és hogyan (milyen formában, tartalommal stb.) tartalmaz, esetleg nem tartalmaz egy-egy tananyagról, témáról. A vita (és konfliktus) lehetőségére e területen kimeríthetetlen. Érdekes általános vonatkozás ugyanis, hogy a történelmet tanító pedagógusok körében létezik a „sok minden hiányzik a tankönyvből” effektus – ami azt jelenti, hogy bár a pedagógusok az egyik oldalon állandó időhiányra panaszkodnak, a másik oldalon viszont rendszeresen elégedetlenségüket fejezik ki egy-egy téma, tananyagrészt, történelmi jelenség stb. tankönyvből való hiánya miatt.

A tankönyvtartalmi kutatási területen belül viszonylag nagy érdeklődés övezi, hogy más országok történelemtankönyvei mit közölnek vagy nem közölnek a magyar történelemből (bármit tartunk is ennek), illetve általában a magyarokról. A Magyarországgal szomszédos országok (főleg Románia, Szlovákia, Ukrajna, Szerbia) történelemtankönyveit általában is, ezen belül egyes kiemelt konkrét történelmi témákat, mint pl. Trianont vagy 1956-ot, külön-külön is kiemelt figyelem kíséri. Számomra személyesen ez az egyik kitüntetett terület, amelyet lassan két évtizede figyelek és kutatok.

A történelemtankönyv-kutatás második változatának a tankönyvíró és

-szerkesztő műhelyekben zajló fejlesztéseket, vizsgálatokat, iránykereséseket, javító szándékokat, ötletmegvalósításokat stb. tarthatjuk, mivel ezek nem volnának lehetségesek tudatos vizsgálatok, elemzések, véleménynyilvánítások stb. nélkül. Sajnos ezekről a folyamatokról viszonylag keveset tudunk. Időről időre felbukkannak ugyan szakpublikációk pl. mondathosszúságról, idegen szavak szövegbeli frekvenciájáról, imagológiai szempontokról nemcsak történelemtankönyvekben. Ismertek újabb és konkrét tapasztalatok pl. a kísérleti tankönyv-fejlesztés folyamatáról és tapasztalatairól (KOJANITZ – KERBER 2018), illetve ismertek *elemző tanulmányok az újgenerációs tankönyvek módszertani fogadtatásáról*. A tankönyvkutatásban, esetünkben a történelemtankönyv-kutatásban érintett szakemberek számára fontos volna, hogy a jelenleginél jóval nagyobb betekintést nyerjenek a tankönyvkészítők, -fejlesztők és -szerkesztők műhelytitkaiba. Távollabbról bár, de ez a tankönyvkutatási irány természetesen összefügg az ország általános tankönyvpolitikájával, egyebek mellett az állami és a magán tankönyvkiadók helyzetével, törekvéseivel, lehetőségeivel is.

A történelemtankönyv-kutatás harmadik iránya hangsúlyozottan a történelemtankönyvek tartalmi, szakmai minőségére helyezi a hangsúlyt. Bár az első két irányzat sem tekint el a minőség vizsgálatától, ez a harmadik tankönyvkutatási irány abban tér el az előző kettőtől, hogy számára maximális mértékben, sőt szinte kizárólag a *pedagógiai hasznosság* szempontjából vizsgálja a történelemtankönyvek minőségét. Ezt az irányt nevezem én történelemdidaktikai alapú tankönyvkutatásnak.

Ez a tankönyvkutatási irány nem elégszik meg annak vizsgálatával, hogy mi van vagy nincs egy adott tankönyvben, hanem azt tartja fontosnak, hogy ami benne van, az didaktikai szempontból releváns és hasznos-e. A történelemdidaktikai alapú tankönyvkutató nemcsak azt kérdezi, hogy miért egy adott leíró szöveg vagy forrás vagy feladat található egy konkrét tankönyvben, hanem azt is megvizsgálja, hogy amik benne vannak, azok milyen mértékben célszerű, hasznos és hatékony részei a tankönyvnek. Egy történelemdidaktikai szempontokat érvényesítő kutató számára a „tartalom” egyébként sem merül ki a leíró szövegben, hanem kiterjed a tankönyv didaktikai apparátusára, sőt a figyelem éppenséggel a didaktikai apparátusra helyeződik. Ami azt jelenti, hogy a tankönyvben található leíró szövegek és források történettudományi relevanciájá-

nak vizsgálata mellett, azon túlnyúlva rendkívül fontos a tanulói munkáltatás apparátusának (a kérdések, feladatok és gyakorlatok), továbbá a forrásfeldolgozás mélységének a vizsgálata, valamint a tananyag taxonómiai minőségének és kognitív fejlesztőképességének a vizsgálata. A Mit közöl?-nél fontosabb a Hogyan közli?, Hogyan, mennyire hatékonyan dolgozza fel? Röviden: e harmadik kutatási irány számára a lényeg (minőség, hatékonyság) a tankönyv didaktikai mélystruktúráiban rejlik.

Mindhárom fent említett kutatási főirányt összeköti, egymáshoz kapcsolja az, hogy a tankönyvek nem függetlenek azoktól az *oktatási rendszerektől*, amelyeknek a részei. Összefüggenek az adott oktatási rendszer ideológiai céljaival; szerves részét képezik az iskolai tevékenység tervezésének; és természetesen leképezik, sőt esetenként alapvetően meghatározzák az adott iskolai környezet módszertani kultúráját.

A tankönyvkutatási irányok, benne a történelemtankönyv-kutatás értelme és haszna tehát mindezeknek a szempontoknak a komplexumából következik, amiből a magam részéről kettőt emelek ki: a tudatos szakmai reflexiót és a folyamatos újító fejlesztést (innovációt). A történelemdidaktikai alapon végzett tankönyvkutatás azt jelenti, hogy a mérce a minőségi, szaktudományi megalapozottságú tankönyv, annak egyre javuló minősége mind történettudományi, mind pedagógiaoktatási tekintetben. *Ezt a kettőséget, azaz a történettudományi és a pedagógiaoktatási szempontok szerves együttes érvényesítését a tankönyvkutatásban külön hangsúlyozni kell.* Nagyon fontos, hogy a tankönyvkutatásnak mindig a szaktudomány legújabb ismeretein kell állnia, arra kell támaszkodnia, abból kell kiindulnia. A tankönyvkutatónak ismernie kell a vizsgált téma legrelevánsabb szakirodalmát, lehetőleg a nemzetközit is. A tankönyvkutatónak ismernie kell ugyanakkor a tanulók és a pedagógusok, vagyis az iskolai élet valós közegét is, ahol a tankönyv tartalma „életre kel”.

Mindezek után jogosan adódik a kérdés, hogy általában és összefoglalóan mit tekintünk „minőségnek” a történelemtankönyvek esetében. Számomra a válasz egyszerű és egyértelmű. Ha abból a definícióból indulunk ki, hogy a történelemdidaktika a történelmi gondolkodás (történelmi tudat, történelmi kultúra) fejlesztésének a tudománya elsősorban iskolai közegben, de azon kívül is, akkor *a történelemdidaktikai alapú tankönyvkutatás végső célja és értelme nem lehet más, mint hogy a tankönyvek által fejlessze a történelmi gondolkodást, a*

történelmi tudatot és a történelmi kultúrát az iskolai közegen keresztül a szélesebb közéletben.

Tapasztalataim szerint a történelem szakos pedagógusok a történelemtankönyvet adott dolognak tartják, és úgy gondolják, hogy a történelemtankönyvek használata magától értetődik, különösebb teendő nincs is vele. Ez a téves vélekedés is a történelemdidaktikai műveltségünk hiányosságára vezet vissza. A pedagógusok egy nem elhanyagolható részének véleménye szerint (tisztelet minden kivételnek!) a tankönyv a pedagógus segédeszköze, és nincs más teendő, mint a tankönyvi tananyag „megtanulása”, „átadása”. A tudatos, tervezett, célirányos, módszertanilag változatos és leleményes történelemtankönyv-használat, ami növelheti a tanulókkal közös tankönyvhasználat hatékonyságát, úgy tapasztalom, ritkaság a tájainkon.

Ez a könyv úgy szeretne segíteni e nézet megváltoztatásában, hogy történelemdidaktikai elméleti háttérre támaszkodva gyakorlati példákat mutat be a történelemtankönyv-kutatás területéről.

Vajda Barnabás
Dunaszerdahely, 2020. április 30.



ELSŐ FEJEZET:

A TÖRTÉNELEMTANKÖNYVEK KUTATÁSÁRÓL





A történelemdidaktika szükséges és lehetséges szerepe

2019-es állás szerint Szlovákiában mindössze két helyen, két felsőoktatási intézményben létezik PhD-képzés történelemdidaktika tudományos szakon: egyrészt a pozsonyi Comenius Egyetem Pedagógiai Karán, másrészt az észak-komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Karán az ottani Történelem Tanszék irányítása alatt. Mivel az előbbi doktori iskola 2016 óta, az utóbbi pedig 2019 óta működik, kijelenthető, hogy egyelőre egyiknek sincs jelentős tapasztalata e téren.

Szlovákiai viszonylatban lényeges szempont, hogy történelemdidaktika tudományos szakot csak pedagógus-, tanárképző vagy bölcsészkaron lehet akkreditáltatni. Azokon a karokon, ahol egyszakos (pedagógiai minimum nélküli) történepszépzés zajlik, ott ez a lehetőség nem adott, mivel a szlovák akkreditációs előírások a történelemdidaktika kapcsán (nagyon helyesen) feltételezik a hozzá kapcsolódó kutatások és pedagógiai tapasztalatok meglétét.

Az évek előrehaladtával alakult ki abbéli meggyőződésem, hogy roppant mód szükségünk van a történelemdidaktikára és még inkább a *történelemdidaktikai gondolkodásmódra*, amely meghatározásom szerint a történelmi gondolkodás (részben a történelmi tudat és történelmi kultúra) fejlesztésének a tudománya elsősorban iskolai közegben, de azon kívül a közéletben is. Ezért az alább következő írásban azt igyekszem végiggondolni, hogy mi a helyzete jelenleg a történelemdidaktikának a tanárképzés szempontjából.

Arra nincs módom, hogy átfogóan elemezzem a történelemdidaktika mint tudományos diszciplína jelenlegi közép-európai helyzetét, irányait, kurrens törekvéseit, szaktudományhoz való viszonyát, nemzeti és nemzetközi szervezeti felépítését stb., valamint más tudományos területekhez (pl. az elmúlt években lendületes karriert befutó public historyhoz) való kötődési pontjait. (A történelmi gondolkodás, a történelmi tudat és történelmi kultúra, továbbá a nyil-

vános történelem és a történelmi emlékezet jelentésköreit áttekinti és alaposan végiggondolja Kojanitz László *A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái* című tanulmányában. Kézirat megjelenés alatt.) E helyütt arra teszek kísérletet, hogy ráirányítsam a figyelmet azokra a történelemdidaktikai kutatási irányokra, köztük is kiemelten bizonyos jellegű történelemtankönyv-kutatásokra, amelyekre a komáromi történelemdidaktikai doktoranduszi iskolát alapoztuk.

A történelemdidaktikai gondolkodás fontossága

Meglátásom szerint a történelemdidaktikára és még inkább a *történelemdidaktikai gondolkodásmódra* azért és abból a célból van szükségünk a történelemtanár-képzésben, hogy olyan kompetenciákat közvetítsünk a jövő pedagógus generációk számára, amelyek a szűken vett (oktatás)módszertani kompetenciáknál szélesebb megalapozottságúak mind a történettudományt, mind a pedagógiatudományt tekintve.

Az egyetemi történelemdidaktikai kurzusok – már a masters szinten is és még inkább a doktoranduszi tanulmányok során – arra irányulnak, hogy a legaktuálisabb helyi és nemzetközi tudományos szakmai fejlemények kerüljenek a hallgatók elé. Egyúttal ők azok, különösen a doktori fokozat felé tartók, akikre a leginkább számítunk abban, hogy a történelemtanítás előtt felmerülő új és újabb szakmai kihívásokkal szembenézve a jövőben innovatív megoldásokat dolgozzanak ki.

2019 őszén Kassán egy nemzetközi történelemdidaktikai konferencián (Building Democracy by History Teaching, szervező: Katedra histórie Univerzity Jozefa Pavla Šafárika v Košiciach, Kassa, 2019. október 28–30.) a résztvevők között volt Suanne Popp és Terry Haydn mint a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság (International Society for History Didactics) elnöke és elnökségi tagja; Zdeněk Beneš mint a cseh történelemdidaktika vezető személyisége; Viliam Kratochvíl, Alžbeta Bojková és Jomagam mint a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság szlovákiai tagjai; valamint Mária Tonková és Anna Bocková mint a pozsonyi Comenius Egyetem Pedagógiai Karán futó történelemdidaktika képzésben résztvevő oktatók. Az eseményen felmerült

több általános kérdés, mint például az, hogy míg Németországban gyakorlatilag minden egyetemen létezik, addig a nyolc szlovákiai tanárképző kar közül miért csak kettőben van történelemdidaktikai képzés.

Az egyik leglényegesebb konkrét kérdés, amit több résztvevő felvetett, elméleti szakemberek éppúgy, mint gyakorló pedagógusok, arra vonatkozott, hogy bár a történelemdidaktika nagyjából két évtizede terjedni kezdett Szlovákiában is, ennek ellenére nem egy érintett, az egyetemi oktatóktól a gyakorló pedagógusokig, elégedetlen a jelenlegi helyzettel. Miért alacsony a hajlandóság, hogy a pedagógusok kitörjenek az oktatásmódszertani egyhangúságból, igénytelenségből? Miért erősítenek rá sajnós a felsőoktatási intézmények is arra a téves nézetre, mintha a jövő történelemtanárok számára elegendő volna az általános módszertani és a szakmódszertani vértet, mélyebbre ható történelemdidaktikai képzettség nélkül?

Miért érezzük azt mindnyájan – tette fel a kérdést a fentebb említett kassai szimpózium egyik résztvevője –, mintha „egy döcögő vonatban ülnénk, amely időről időre mindig ugyanarra az állomásra érkezik”? Miért élünk „mókuskerékben” – kérdezte másvalaki –, például az iskolai forráshasználatot illetően? A szlovákiai oktatási hatóságok nagyjából húsz éve deklarált módon és folyamatosan igyekeznek meghonosítani a módszeres tantermi forráshasználatot a történelemórákon. Hogyan lehetséges mégis az – teszem hozzá én –, hogy bár a szöveges források elemzése a legkiválóbb gyakorlása volna, lehetne a mindennapi szövegértés-gyakorlásnak, s ennek fontosságát hallva mindenki bőszen bólogat, ennek ellenére az eredmények e téren nagyon szerények és kétarcúak. Kétarcúak, mivel egyfelől Szlovákiában ma már elképzelhetetlen, hogy olyan történelemtankönyv kapjon kiadási engedélyt, amelyben ne volnának primér források nagy számban (tehát látszólag minden rendben van), másfelől azonban az iskolai források használata roppant kétséges. Egyáltalán, hozzá kell tenni, hogy a tantermi forráshasználat tényleges körülményeiről: annak gyakoriságáról, jellemző módszertani megoldásairól, bevételei és hatékonysági paramétereiről stb. empirikus kutatások híján objektívan eleve nagyon keveset tudunk.

Sűrítve és leegyszerűsítve tehát az a kérdés, hogy miért nem sikerül Szlovákiában (és érzésem szerint a tágabb térségünkben) a történelemdidaktikai gondolkodásnak áttörést elérnie.

Úgy vélem, a válasz alapját az oktatáskutatóknak az a felismerése képezi,

hogyan az 1960-as évektől (a behaviorizmust meghaladóan) egy *kognitív forradalomról* beszélhetünk – sok szempontból mind a mai napig. Ez számos dolog mellett azt is jelenti, hogy a tanulás és megismerés alapvető három iránya: *kognitív* (értelmi), *affektív* (érzelmi, indulati), *pszichomotorikus* közül iskoláinkban a legelső irány „áll nyerésre”, vagyis döntően mindenhol a kognitív ismeretszerzés dívik, azt tekintik az érintettek mércének és elérendőnek. Máshogy fogalmazva: ismeretalapú elvárásai vannak az oktatási folyamat összes képviselőjének, az állami szervektől kezdődően az oktatási intézmények pedagógiai közösségén át a szülőkhöz bezárólag lényegében (nagyon nagy vonalakban, az árnyalatokat most nem tekintve) mindenkinek. Nagyon egyszerűen fogalmazva, a pedagógusok túlnyomó többségének gyakorlatában a hangsúly a kognitív alapú megismerésen van, mert a pedagógusoknak ez tűnik logikusnak; ez látszik a legmérhetőbbnek; ennek eredményei már rövid- és középtávon is látszanak; ráadásul a szülők jó részének is ez tűnik logikusnak és észszerűnek.

„Kognitív metaforák”

Miért gondolom, hogy ez a helyzet jó, sőt nagyon jó kiindulási alapot jelenthet a történelemdidaktikai gondolkodás elterjedése számára és annak szempontjából?

Elsősorban azért, mert (a fent leírtak alapján) fogadjuk el, hogy a mi kultúrközegünkben (Szlovákiában, a magyar kultúrterületen, de a tágabb Közép-Európában is) a kognitív alapú történelemoktatás dívik. Ha így van, és a belátható jövőben nem nagyon várható változás e téren, akkor arra érdemes törekedünk, hogy ennek a (jelek szerint meghatározó) pedagógiai irányzatnak egyensúlyt adjunk az útját; nyilvánvalóan túllépve a porosz iskolai hagyományokon, a mához méltó korszerű módszertani eljárásokkal. Ebbéli meggyőződés alapján hiszek a didaktikai alapon végzendő és ilyen irányú történelemtankönyv-kutatásokban, amelyeknek a célja a tankönyvek történelemdidaktikai irányú fejlesztése, az ezekre irányuló javaslatok megfogalmazása.

Álláspontomban megerősít az is, hogy nem kell mindent előlről kezdeni, mert tiszteletre méltó történelemdidaktikus elődeink (mint pl. Bodo von Borries vagy Elisabeth Erdmann) maguk is a *tanulói szempontú kutatások* fon-

tosságát hangsúlyozzák (pl. BORRIES 2001; ERDMANN 2008). Ezen az alapon én kifejezetten ezeknek a didaktikai alapú kutatásoknak az előnyben részesítését javaslom, mint olyanokét, amelyek előre meghatározott történelemdidaktikai koncepció mentén végeznek kutatásokat, s ezek alapján fogalmaznak meg praktikus tankönyvfejlesztési irányokat (erről bővebben lásd F. DÁRDAI 2002a, 69).

Még pontosabban a következő történelemdidaktikai kutatások fokozását javaslom, és a komáromi történelemdidaktikai doktoranduszi képzésnek az alábbi témák képezik a gerincét:

- a tankönyvek didaktikai apparátusának vizsgálata, ezen belül az előszók, kérdések, feladatok és gyakorlatok taxonómiai megoldásainak, beleértve az imagológiai megoldásoknak a kutatását;
- a tankönyvbeli didaktikai funkciók és módszerek kutatása (minőségi és mennyiségi kutatások);
- a tudományos ismeretek és módszerek, eljárások tankönyvbeli átalakítása (transzformációja, redukciója) a tankönyvekben és más tansegédletekben;
- a didaktizálás módja és minősége.

A fentebb említett kassai konferencia nemcsak arról győzött meg, hogy ezek a témák tökéletesen illeszkednek a nemzetközi történelemdidaktikai erőfeszítésekhez, hanem a jövőre vonatkozóan is megerősített több dologban.

„Didaktická analýza, transformácia učiva je tvorba”, azaz „A tananyag didaktikai elemzése és átalakítása önálló alkotás” – jelentette ki Kassán a szlovák történelemdidaktika meghatározó alakja, Viliam Kratochvíl. Kratochvíl a saját legújabb könyvéből idézett, amelyben egyedülálló módon néz szembe és elemez alapvető történelemdidaktikai kérdéseket (KRATOCHVÍL 2019, 64). Előadásában részletesen érvelt amellet, miért (milyen okokból és milyen célok végett) alapvetően fontos az, hogy a tanításra felkészülő pedagógus végezze el a tanítandó tanegység előzetes didaktikai elemzését, s eközben kiemelt figyelmet fordítson annak a kérdésnek az *előzetes* tisztázására, megválaszolására, hogy miért és milyen mértékben fontos és hasznos az adott tananyag a *tanulók számára*? V. Kratochvíl azzal folytatta érvelését, hogy csak ezeknek a fundamentális didaktikai kérdéseknek a megválaszolása után lehetséges egyáltalán módszerta-

nilag elrendezni a tanítandó tananyagot, és csak ezek után érdemes elkezdni válogatni az órán alkalmazandó módszertani megoldások közül.

Kratochvíl előadásában felvetett egy teljesen új kutatási irányt, a *történelemdidaktikai alapú nyelvi kutatások* egy új lehetséges irányát. A történelemdidaktika természetesen régebb óta számon tartja azt a kommunikációelméleti irányt, amelynek alapján a történelemtankönyv médiumnak tekinthető, azaz lényegesek annak nyelvi-kommunikációs szintjei. Dárdai Ágnes *A tankönyvkutatás alapjai* című úttörő és alapvető munkájában (F. DÁRDAI 2002a) több helyütt is foglalkozik a történelem-tankönyves nyelv jelentőségével, továbbá Kojanitz László is ír a történelmi gondolkodás nyelvi összefüggéseiről, főleg a metafogalmak szerepéről (KOJANITZ 2017 b). Azt azonban, hogy nemcsak a tankönyvek írott szövegében, hanem egyáltalán a történelemmel való szóbeli és/vagy írásbeli foglalkozás során *mindig* kulcsszerepe van körülbelül egy tucatnyi metaforának – nos, ez utóbbi gondolat új elemként és új értelemben merült fel V. Kratochvíl 2019 őszén Kassán tartott előadásában (és említett könyvében is).

Hogyan érvel Kratochvíl? Először is úgy, hogy „a metafora (trópus, szókép) egy kognitív segédeszköz”, amely által érthetőbb (mert képszerűbb) lesz a tanulnivaló. Kratochvíl azonban nem általában beszél a történelemórán alkalmazott metaforákról, hanem meghatározta a metaforák egy bizonyos szűk körét, nagyjából egy tucatnyi kulcsszót, és ezek jelentőségéről értekezett. Melyek ezek a kiválasztott ún. kognitív metaforák? Nagyon tömören: idő, tér, társadalom, gazdaság, hatalom; állandóság és változás; valóság és fikció; helyes és helytelen (KRATOCHVÍL 2019, 63). Ráadásul Kratochvíl rendszerében a metafora nem egy nyelvi egység (ahogy irodalomórán tanultuk), sem nem egy esztétikai elem – hanem kifejezetten egy *kognitív és akcionális egység*. Az akcionális jelző nagyvonalakban azt jelenti, hogy ezek segítenek megérteni (nekünk is, de főleg a tanulóknak) azt, hogy „mit kell tenni”, „hogyan kell kezelni” a történelmi ismeretet, tudást.

A hallgatóság köréből érkező kérdésre, hogy „Miért kell nekünk ezzel foglalkoznunk?”, V. Kratochvíl kétrétegű választ adott. Egyrészt azért, hogy megválaszolta azt a konkrét kérdést, hogy miért nincs áttörés Szlovákiában az iskolai forráshasználat terén. Szerinte éppen azért, mert a fenti fogalmak, ezek a meghatározó kognitív metaforák nincsenek tisztázva a pedagógusok számára.

És ebből az következik, hogy a pedagógusoknak nincs válaszuk arra (bármilyen ügyes módszertani repertoár birtokában vannak is), hogy miért és milyen mértékben fontos és hasznos az adott tananyag a *tanulók számára*. Kratochvíl válaszában másik rétege még meglepőbb volt, ugyanis egyenesen azt mondta, hogy: „Ezek az alapvető metaforák tekinthetők a történelem nyelvének.” („Jazykom dejepisu sú tieto základné metafory.” A mondat azért is meglepő, mert könyvében ezt a mondatot nem találom.)

Következtetések

Gondolatmenetemet egyfelől egy összeggel, másfelől azzal szeretném zárni, hogy felvetek néhány jelenséget, amelyeket én új és újabb kihívásként értelmezek a „klasszikus” történelemdidaktika szempontjából.

Én úgy látom, hogy a szűkebb és a tágabb földrajzi környezetükben praktikusán létező és ténylegesen gyakorolt történelemtanítás kognitív alapú és egy ideg még az is fog maradni. Ezt a kognitív alapot szerintem nem érdemes feladni csak azért, mert a digitalizált és online világ (és ennek pedagógiai területeken való „nyomulása”) jelenleg ezt sugallja. Örömmel látom, hogy a történelemdidaktikusok jelenleg pályán levő generációi sem a szakszerű történelemdidaktikai gondolkodás feladása és az attól való teljes elfordulás irányában gondolkodnak – ellenkezőleg, a kognitív alapú didaktikai fejlesztések irányában gondolkodnak, miként ez V. Kratochvílnál is látható.

Az egyik legnagyobb kihívás előttünk az, hogy a történelemtankönyv (összehasonlítva pl. az 1950-es évekkel) már nem egyedüli taneszköz az iskolában. A taneszközök tárháza kibővült, nemcsak papíron, hanem a digitális térben is. Ebből következően a tankönyvkutatás akkori céljai sem tudnak működni ma már, mert már rég nem automatikus, hogy ha feljavítunk egy tankönyvtartalmat, akkor a felnövekvő generációk automatikusan egy jobb történelmet fognak tanulni. Ráadásul nemcsak a tankönyv egyeduralma szűnt meg, hanem időközben a tankönyvorientált tanítás is átalakult tanulóorientált tanulássá stb. Ezeket és sok más tényezőt egyszerűen tudomásul kell venni.

Az is látható, hogy egyre új és újabb (pl. globális) szempontok bukkanak fel a gyakorlati történelemtanulás/történelemtanítás előtt, amelyek fokozatosan

témáivá és tárgyaivá válnak az iskolai nevelésnek, ezen belül a történelmi gondolkodásnak, úgymint az environmentalizmus, a post-factuality stb. A kihívások listája szinte végtelen. Válaszra vár például, hogyan reagálunk a történelmet (mind a tudományt, mind az iskolai tantárgyat) érő külső (sokszor minden racionális és kognitív alapot mellőző, viszont vonzóan irracionális és érzelmi alapú) kihívásokra, mint a történelmi tárgyú kontroverzív emlékművek és személyiségek megítélése, vagy a TV-ben és sok más platformon tömegével áradó edutainment anyagokra stb. És akkor még nem említettem azokat a szakmai beháborúkat, relativizáló tendenciákat és tudományos pozícióharcokat, amelyeket a történelemdidaktikának kell megvívnia a populáris történelem, a public history stb. irányzatokkal, csoportokkal szemben.

Nem tudhatjuk, milyen irányt vesz a történelemdidaktika a jövőben. Azt gondolom azonban, hogy a történelemdidaktika kognitív irányú és célú kutatásai és fejlesztései képesek nemcsak a régi (elavult) és az új (megújult) didaktikák közti különbségeket áthidalni, hanem képesek vagyunk szakszerű, korszerű és a gyakorlatban használható megoldásokkal szolgálni a minket körülvevő szelesebb társadalmat is.

English summary: Present study looks into the current status of History Didactics as a developing science within the local (Slovak, Hungarian) and international context (International Society for History Didactics). The author analyses both the general status of History Didactics, as well as its potential role in both BA and MA teacher training programmes as well as PhD programmes where History Didactics is included and plays a role. He elaborates on a particular international conference (held in Košice on October 28-30, 2019) and summarises both the lectures as well as the debate of the conference (Martin Pekár, Alžbeta Sniežko-Bojková, Susanne Popp, Anke John, Terry Haydn, Zdeněk Beneš, Viliam Kratochvíl, Mária Tonková, Anna Bocková). Finally, the author sums up the potential challenges ahead of History Didactics, and outlines its possible future, especially as far as History Didactics in university teacher training programmes are concerned.



A kérdések és feladatok taxonómiai minőségéről

Közhely, hogy a történelmi kultúrához való viszonyunkat alapvetően meghatározzák az iskolai történelemtankönyvek. Hatásukat azonban a legtöbben – és nemcsak a laikus közvélemény, hanem a pedagógusok és a történészek jelentős része is – önmagukban a tankönyvek meglétében, illetve tartalmi elemeikben értik és mérik: abban tehát, hogy *mi* van bennük. Ehhez képest egyes történelemdidaktikusok feszültséget okoznak azzal, hogy minduntalan a történelemtankönyvek didaktikai fejlesztését szorgalmazzák, amihez természetesen csakis szisztematikus tankönyvkutatásokon keresztül vezethet az út.

Közben mintha egyre többen belátnák azt a történelemdidaktikai alapelvet, hogy sem a tankönyv pusztai iskolai jelenléte, sem annak tartalma nem automatikus garanciái a modern értelemben vett történelmi kultúra kialakulásnak, pláne nem fejlesztésének. F. Dárdai Ágnes a Történelemtanítást újtárra indító tanulmányában nemcsak a magyar tankönyvkutatás áldatlan helyzetére mutatott rá, hanem meg is jelölte az ezzel kapcsolatos legproblémásabb területeket. Közülük kiemelte, hogy „a tankönyvből, mely eredeti funkcióját tekintve segédeszköz, meghatározó tartalmi és módszertani szabályozó lett [...], s ma már egyértelműnek látszik, hogy a tankönyvek kialakuló mindenhatósága [...] gátjává is vált a megújulási törekvéseknek”; másfelől ugyanő rámutatott a „narratív megsimerés” mellett azokra a fontos „kognitív folyamatokra is, mint a logikai következtetés, az indukció, a dedukció, a korrelatív gondolkodás, amelyek a képesség- és kompetenciafejlesztés alapelemeit is jelentik” (FISCHER-NÉ DÁRDAI 2010, 13–15).

Az elmúlt évtizedekben az egész európai kontinensen a tankönyvpiac halatlan kiteljesedésének lehetünk tanúi, amit véleményem szerint a történelemtankönyvek igen jelentős minőségi fejlődése kísér. Magyarországon is már nem egy példa van arra, hogy komoly szakmai szkrutiniumnak vetnek alá tanköny-

veket, ha pedig hozzá vesszük a magyar tankönyves fejlesztéseket, törekvéseket, vonulatokat és kiadók köré szerveződő műhelyeket, akkor tiszteletet parancsoló, milyen nagy energiák egyesülnek a magyar történelemtanulás jövője körül.

Ebben a magyar fejlődési vonalban – amelyet, tudom, számos problematikus „magaslat” és „mélység” tarkít – megítélésem szerint jelenleg a legprogresszívabb fejlesztés a Nemzeti Tankönyvkiadó forrásközpontú tankönyvcsaládja. A sorozat egységes kiadói, szerkesztői és szerzői elképzelés köré szervezett taneszközei: a *tankönyv*, a *képességfejlesztő munkafüzet*, a *CD-ROM* és a kiadó honlapjának vonatkozó *online rovatai* közül a Kaposi–Száray-féle képességfejlesztő munkafüzet azért érdemel külön kitüntetett figyelmet, mert ennek történelemdidaktikai szemlélete (amit sokan valószínűleg egyszerűen módszertannak neveznének) jóval túlhaladja, megelőzi vetélytársait ugyanebben a kategóriában.

Mire célok? Jómagam úgy tapasztalom, hogy noha F. Dárdai Ágnes évekkel ezelőtt megvetette a magyar történelemtankönyv-kutatás elméleti és gyakorlati alapjait (F. Dárdai Ágnes: *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 2002; valamint F. Dárdai Ágnes: *Történeti megismerés – történelmi gondolkodás*. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI. Budapest, 2006. I. és II. kötet), a történelemtankönyvekre irányuló vizsgálatok rendszerint kimerülnek a tankönyvek tartalmi elemeiben, abban tehát, hogy *mi* van bennük. Jellemzőnek találok, hogy pl. a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata által a 12. évfolyam tankönyveiről rendezett nagyon hasznos tankönyvvita írott anyagaiban is túlnyomó részt tartalmi elemzéseket lehet olvasni; annak ellenére, hogy a szerkesztők egyértelműen elvártak „tantárgypedagógiai és oktatói szempontokat” is. Mégis, ez utóbbiaknak csupán néhány kritikus, elsősorban Katona András és kisebb részt a Boda Zsuzsanna – Göncz Ferenc szerzőpáros szentelt figyelmet. (Tankönyvvita a 12. évfolyam történelemtankönyveiről. Budapest, 2010. március 19. A Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata és az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara kiadványa. Sorozatszerkesztő Borsodi Csaba. A kiadásért felel Mucsi József. Az elemzett könyvek: Dupcsik Csaba – Repárszky Ildikó: *Történelem IV*. Műszaki Kiadó; Bihari Péter – Doba Dóra: *Történelem a 12. évfolyam számára*. Műszaki Kiadó; Salamon Konrád: *Történelem IV. a középiskolák számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó; Száray Miklós – Kaposi József: *Történelem IV. a kö-*

zépiskolák számára. Nemzeti Tankönyvkiadó; ifj. Lator László: *Történelem IV. a középiskolák 12. évfolyama és a felnőttoktatás számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó; Kovács István – Kovácsné Bede Ágnes: *Történelem tankönyv 12. osztálynak.* Pedellus Tankönyvkiadó Kft. Az elemzések szerzői: Pritz Pál, ifj. Bertényi Iván, Katona András, Boda Zsuzsanna, Göncz Ferenc, Kovács Tamás.)

Én is úgy gondolom, hogy a jelenleg adott oktatási körülmények, pedagógiai hagyományok és adottságok mellett a figyelmet elsősorban a tankönyvekre kell fordítani. Ugyanakkor amellett szeretnék a továbbiakban érvelni, hogy egyfelől a tartalmi elemeket túlhaladva egyre inkább a didaktikai és a módszertani szempontoknak kellene dominálniuk minden elmélyült tankönyvelemzésben, másfelől hogy érdemes kitüntetett figyelemben részesíteni a tankönyvek didaktikai „házastársait”, a munkafüzeteket. A jó munkafüzetben ugyanis megtestesül a korszerű iskolai történelemtanulás/tanítás lelke: azok a kognitív struktúrák, utak, konstrukciók, amelyek *munka közben* feltáruulnak a tanulóknak előtt. Ezek a kognitív struktúrák amilyen láthatatlanok, olyan fontosak az iskolai munkában, mert végső soron ez a tanulás: kognitív munka, amely ha magával ragadja a tanulókat, akkor az az ő sajátja lehet. Ez a kreatív szellemi tevékenységsor lehetséges pusztán a tankönyvvel is, ám számos tényező mutat afelé, hogy az átgondolt és célzott didaktikai feladatokkal felvértezett munkafüzet nagyságrendekkel képes növelni a tanulás/tanítás hatékonyságát.

A fenti megfontolásból helyezkedem arra az álláspontra, hogy végső soron minden tankönyv és munkafüzet minőségét bizonyos stabil kognitív mintákkal vagy struktúrákkal kell kapcsolatba hozni, ezekhez érdemes viszonyítani, ezek fényében érdemes vizsgálni és értékelni. Mivel e tudományos kognitív funkciók vagy struktúrák egyike köztudottan a Benjamin S. Bloom (1913–1999) nevével fémjelzett hierarchikus taxonómia, amely alapvetően a didaktikailag célzott kérdésekben és feladatokban ölt testet, az alábbiakban ennek fényében vetem vizsgálat alá a Kaposi József–Szárny Miklós-féle képességfejlesztő munkafüzet néhány alfejezetét. Kognitív taxonómiáját Bloom eredetileg elsősorban az iskolai tantárgyak számonkérésére és tesztelésére vonatkoztatta, ezért is indokolt, hogy egy érettségire felkészítő munkafüzetet Bloommal mérjünk. Arról nem is beszélve, hogy Bloom nyomdokain egy egész tudományterület termékenyült meg, amely evidenciának tekinti, hogy nemcsak a számonkérés, hanem maga a tanulás is megvalósulhat kognitíve szofisztikáltan rétegzett kérdések,

feladatok és gyakorlatok révén. Elemzési szándékomban megerősített, hogy (ha csak a rövid közelelmúlt néhány kiválasztott tanulmányára gondolok, amelyeket akár általában a történelemtanítás, akár konkrétan a képességfejlesztő munkafüzet kapcsán olvastam) több szakíró is utalt mostanában arra a folyamatra, amelynek során „a feladatok mellékszereplőkből főszereplővé válnak” (Kaposi József), és amelyeknek köszönhetően a forrásközpontú történelem-tankönyvcsalád „*áttörésként értékelhető*”; az utóbbit Sávoly Mária állítja, aki szerint a Kaposi–Száray-munkafüzet áttörő jellege az átgondolt forrásfeldolgozásokon alapul, amelyek elvezethetnek „a meghatározott műveletek során kialakuló képességekhez” (SÁVOLY 2010). Kojanitz László a kérdésorientált tanítási módszert elemezve jutott arra, hogy „az érett történelemszemlélet arról ismerhető fel, ha a tanuló [...] képes gondos értékelés alapján különbséget tenni a valóban hiteles és a felszínes történelmi interpretációk között [...] A történelmi műveltségnek ez a nagyon fontos alkotóeleme csak életszerű és önálló gondolkodásra készítető feladatok elvégzése közben sajátítható el” (KOJANITZ 2010a, 71). Végül Makk Gábor a konstruktivista tanulási folyamatról szólva fogalmazta meg azt a megszívlelendő állítást, hogy „maga a tanulási folyamat legalább annyira releváns, mint ennek mérése” (MAKK 2010).

Vizsgálatom konkrét tárgya a Kaposi–Száray-féle *Képességfejlesztő munkafüzet IV. részének öt alfejezete: a 27–31. alfejezetek, amelyek az 1945 utáni egyetemes történelmet taglalják a hidegháború kezdetétől a kétpólusú világ összeomlásáig* (KAPOSI – SZÁRAY 2009, 105–118). Az elemzés tárgyául szolgáló részek a munkafüzet kb. 10%-nyi összefüggő részét teszik ki, és mivel megvizsgálom a nevezett alfejezetek minden egyes kérdését és feladatát, úgy gondolom, reprezentálni tudják az egész munkafüzet didaktikai átgondoltságát.

Elemzésem abból indul ki, hogy a tanulók tényleges munkájának alapját, vagyis a fejlesztendő tanulói kognitív struktúrákat a tankönyv és a munkafüzet *didaktikai apparátusának minősége* határozza meg. Jómagam a cseh Jan Průcha által felállított didaktikai apparátusmeghatározást tartom a leghitelesebbnek és leghasználhatóbbnak. Průcha szerint a korszerű történelemtankönyvben háromféle didaktikai apparátust azonosíthatunk. Az első az a didaktikai apparátus, amely a tananyag megjelenítésére szolgál, mint pl. maga a leíró/szerzői szöveg. A másodikféle didaktikai apparátus az, amely a tankönyvben való tájékozódást, annak használatát segíti; ilyenek pl. a kis piktogramok

vagy a rövid szöveges-számos belső utalások a tankönyv más részeire. Průcha értelmezésében a harmadik típusú – és a jelen elemzés számára a legmértvadóbb – didaktikai apparátus az, amely *a tananyag elsajátítását irányítja és szervezi*; ide tartoznak a felhasználóknak szánt használati utasítások, valamint a kérdések, feladatok és gyakorlatok (PRUCHA 1997, idézi LABISCHOVÁ – GRACOVÁ 2008, 32–33).

A továbbiakban a munkafüzet kérdéseit és feladatait ebben a průchai értelemben vizsgálom: Hogyan irányítják és szervezik a tananyag elsajátítását? Figyelmem elsősorban a kérdésekben és feladatokban alkalmazott ún. *bloomi vezényszavakra* irányul. Mint köztudott, Bloom konkrét vezényszavakhoz, instrukciókhoz kötötte taxonómiáját, amelyek egyfelől meghatározzák a feladatok kognitív szintjét (igényességét), másfelől operatív értelemben egyértelművé teszi, a tanulóknak mit és hogyan kell cselekedniük a feladat teljesítése közben. A vezényszavak jelentőségét szerzőink a munkájukban sehol nem fogalmazzák meg; ők „csak” alkalmazzák őket, de egyébként is, ez valahol műhelytitoknak számít. Mivel azonban a Kaposi–Szárny szerzőpáros a munkafüzetben következetesen alkalmazza e vezényszavakat, egyértelműen lehetséges a feladatok kognitív minőségének utólagos taxonómiai értékelese.

A bloomi vezényszavak kognitív struktúráinak vizsgálata

Az elemzés során az alábbi öt kérdésre kerestem a választ a kiválasztott kérdésekkel és feladatokkal kapcsolatban:

- Melyik feladatban fordul elő vezényszó? (a táblázat 1. oszlopa)
- Milyen bloomi vezényszó található a feladat megfogalmazásában? (a táblázat 2. oszlopa)
- Milyen kognitív területre vonatkozik a feladat? (a táblázat 3. oszlopa)
- Miféle operatív tevékenységet követel a feladat, azaz milyen cselekvéssort kell végrehajtania a tanulónak? (a táblázat 4. oszlopa)
- Mi a feladat bloomi szintje, értéke, azaz milyen típusú kognitív tevékenységet mozdít elő, milyen képességterületet fejleszt a feladat? (a táblázat 5. oszlopa)

Az eredményét egy táblázatban foglaltam össze.

27.2d 27.5b 27.5c 27.5d 27.5e 28.3d 28.4b 29.1b 29.3b 29.3c 29.3d 29.3e 29.4c 29.5b 30.2b 30.3b 31.1b 31.1c 31.2a 31.2e 31.3a 31.5c	„Nevezze meg”	Politikai fogalmak, doktrínák, okok, emberi-politikai értékek megnevezése.	Írásbeli válasz a tankönyv primér forrása vagy szekundér szövege alapján. Fogalom alátámasztása szöveges forrással. Folyamatba illesztés, változás megnevezése írásban. Etnikai viszonyok földrajzi térbe helyezése, és a megállapítások írásban való összefoglalása.	1. szint: a ténybeli tudás szintje
27.2c 27.5b 28.1a 28.4c 29.1d 29.3a 29.5a 29.5d 30.1a 30.1d 31.2c 31.4	„Fogalmazza meg”	Tények, adatok (pl. tagállamok) vállalások, okok megnevezése, felsorolása. Összefüggések, célok, jelentőségek megfogalmazása. Szinkron szempontok figyelembe vétele. Kontroverz szempontok figyelembe vétele.	Felsorolás írásban. Szakkifejezések értelmi feloldás írásban. Gondolatábra verbalizációja írásban. Lényeges alkotóelem megfogalmazása írásban. Szempontok szintetizálása egy előre elkészített gondolatábrában. Képi és szöveges forrás közti összefüggés megfogalmazása írásban.	1. és 2. szint: a ténybeli tudás és a megértés szintje

27.3c 27.4d 28.1b 30.1c 30.2d 31.3c 31.5a	„Állapítsa meg”	Földrajzi térség nevének, történelmi okoknak a megállapítása. Megadott jelenség keresése primér szöveges forrásban.	Térségmeghatározás írásban térkép nélkül. Okmeghatározás primér szöveges forrás (kortárs vélemény, pártprogram) alapján. Önálló érvelés, szöveges indoklás.	1. és 6. szint: a ténybeli tudás és az evalváció szintje
27.2b 29.4a 31.1e	„Idézze”	Primér szöveges forrás idézése.	Lényegi információ kiemelése primér szöveges forrásból írásban.	2. szint: a megértés szintje
30.2a 30.3c 30.3d 30.5a 30.5d 31.2b	„Gyűjtse” „Gyűjtsön” „Keressen”	Hírek gyűjtése korabeli napilapokból. Konkrétumok kigyűjtése egy szerződésből. Kontroverz szempontok összegyűjtése.	Primér szöveges forrás aprólékos vizsgálata, és az eredmények meghatározott szempontú gondolatábrába való rendezése.	2. és 5. szint: a megértés és a szintézis szintje
27.5a 27.5f 28.2b 28.5b	„Hasonlítsa össze” „Vesse össze”	Politikai üzenetek, ellentétes vagy rokon elvek, fogalmak és gyakorlatok összehasonlítása, összevetése.	Primér szöveges források összehasonlítása írásban, megadott szempontok alapján.	4. szint: analízis
27.3e 27.6b 30.4 31.3c	„Készítsen”	Propagandaterv, ellenbeszéd készítése. Esszé készítése pl. két állam keletkezésének politikai, gazdasági körülményeiről.	Önálló írásbeli vázlat készítése egy beszédhez. Önálló esszéfeladat 20-30 mondat terjedelemben. 3-4 mondatos önálló írásos fogalmazás.	5. szint: szintézis
27.2f 28.3 30.5c	„Értékelje”	Történelmi szerep, helyzet vagy körülmény értékelése.	Önálló szóbeli értékelés megadott szempont alapján írásban. Egy primér szöveges forrásrészlet összevetése	6. szint: evalváció

			térképpel, és az eredmény megfogalmazása írásban.	
29.5c 30.2c 30.3d	Mérlegelje Ítélje meg (ezek a vezényszavak nincsenek leírva)	Különféle szempontok: előzmények, következmények jelentőség stb. értékelő mérlegelése.	Írásbeli feladat Különböző gazdasági szempontok mérlegelése.	6. szint: evalváció

A kérdések és feladatok értékelése a bloomi taxonómia alapján a Kaposi–Száray-féle képességfejlesztő munkafüzet IV. részének 27–31. alfejezeteiben.

Mi következik a táblázatból, illetve milyen az egyes bloomi vezényszavak (ezáltal egyes tanulói tevékenységtípusok) előfordulási gyakorisága? A szerzők minden feladategység előtt elmélyült vizsgálatra felszólító, de még általános vezényszavakat alkalmaznak: „Tanulmányozzuk”, „Vizsgáljuk meg” stb. Az al- vagy részfeladatokban viszont már érvényesülnek a bloomi vezényszavak, amelyeket én a táblázatban csoportokba rendeztem, hogy vizsgálni lehessen a gyakoriságukat is.

Bizonyos, hogy a vizsgált öt alfejezetben a kérdések és feladatok legtöbbször a „Sorolja fel”, „Soroljon fel”, „Nevezze meg”, „Töltse ki” vezényszavakat tartalmazza, ami egyértelműen az 1. bloomi szinthez, a *ténybeli tudás szintjéhez* kötik a feladatokat. Az 1. szint vezényszavainak dominanciáját ugyanakkor kedvezően kompenzálja, hogy nagyon nagy számban érhető tetten a 4. szintre (*analízis*) és a 6. szintre (*evalváció*) vonatkozó vezényszavak is, majd ezeket követik – kisebb számban – a 2. szintre (*megértés*) és az 5. szintre (*szintézis*) vonatkozó vezényszavak. Megfigyelhető továbbá, hogy meglehetősen nagy azoknak a feladatoknak a száma, amelyek *kombináltan* alkalmazzák az egyes szinteket, mint pl. az 1. és a 2. szintet, az 1.-t és a 4.-et, a 2.-at és az 5.-et stb. Ilyen feladatok pl. a 27.4, a 28.3, a 30.5, a 31.1, amelyek a megnevezett feladatscsoportok bloomi változatosságát, ezáltal hatékonyságát eredményezik. Itt kell megnevezni azokat a vezényszavakat, amelyek önmagukban többféle bloomi szintet takarnak. Erre a csoportra jó példa lehet a 27.3c és a 31.5a feladat: noha mindkettőben az „állapítsa meg” vezényszó szerepel, ezek valós bloomi értéke korántsem azonos. Az elsőben azt kell „megállapítani”, melyik földrajzi térséggel foglalkozik W. Churchill vasfüggöny-beszéde, míg a másodikban azt kell

„megállapítaniuk” a tanulóknak, mely törésvonalak mentén esett szét Jugoszlávia. Könnyen belátható, hogy míg az első esetben egy térség *puszta megnevezése* a feladat, addig a másodikban a megnevezés mozzanatát egy *szintetikus-összegző gondolkodási sornak* kell kísérnie, mivel csak több körülmény mérlegelésével lehet megválaszolni Jugoszlávia szétadásának „törésvonalait”. Összegezve tehát megállapítható, hogy a bloomi vezényszavak meglehetősen arányosan oszlanak meg az egyes kognitív szintek között.

A 4. oszlopban látható, hogy a kérdések és feladatok megoldását – operacionális értelemben – az írásbeliség uralja, azaz a bloomi vezényszavak a tanulóktól azt várják, hogy *írják le* a válaszaikat. Ezt pozitívan lehet értékelni, mivel a leírandó szöveges indoklás egyfelől egyértelműen az elmélyítés módszere, másfelől hűen modellezi, gyakoroltatja az érettségi írásbeli helyzetét.

Nem mellesleg a táblázat 3. és 4. oszlopa alapján az is megállapítható, hogyan pozicionálja magát a Kaposi–Száray szerzőpáros a forráshasználat tekintetében. A tüzetesebb vizsgálatban kiderül, hogy a kérdésekre és feladatokra adandó válaszokhoz a tanulóknak a tankönyves főszöveget éppúgy használniuk kell, mint a primér forrásokat, vagyis ez a kettő összességében nagyon arányosan oszlik meg. Ezzel cáfolható az az állítás, amely szerint a Kaposi–Száray-könyv *szélsőségesen* forrásközpontú volna. Ezzel egyúttal a szerzők (történelemdidaktikailag) azoknak az álláspontjára helyezkednek, akik a másodlagos forrásokat (pl. az utólagos történelmi értékeléseket vagy a régi tankönyvi szövegeket) is a történelmi értelmezés szerves és legitim részének tekintik. Noha személy szerint én lelkesen üdvözlém a még hangsúlyosabb primérforrás-központúságot, Kaposi József és Száray Miklós nagyon is tudomásul veszik a jelenlegi magyarországi oktatási körülményeket, az élő pedagógiai hagyományokat és adottságokat, s ennek megfelelően arányosan osztják meg a feladatokat a primér és a szekundér források között.

A vizsgált öt alfejezet feladataiban nincs egyetlen olyan vezényszó sem, amely kétségtelenül a bloomi 3. szinthez, azaz a cselekvéshez–használatához volna köthető. Ez valószínűleg azzal magyarázható, hogy a IV. munkafüzet határozottan az érettségire való felkészítésre koncentrál, ezért jogosan nem alkalmazza a leginkább önálló tanulói alktivításra és kreativitásra buzdító vezényszavakat. Ezek kimenetele ugyanis nyitott: végeredményük nem a központi követelményekhez igazodik, hanem a tanulók önálló munkájára irányul. Részben ugyan-

ezzel magyarázható az indokló típusú, érvelő (reasoning) kérdések és feladatok alacsony száma is. Bár a kifejtős írásbeli érvelést nyilvánvalóan korlátozniuk kellett a szerzőknek (hiszen ez roppant időigényes volna az órákon), problematikusnak látom, hogy még így is kevés *szóbeli érvelésre* vonatkozó feladatot találni a vizsgált öt alfejezetben. Az okfejtő érvelés jelentőségét főleges magyarázni, márpedig a szóbeli érettség tanárként ezt várjuk leginkább.

A megvizsgált feladatok legnagyobb hiányossága a legmagasabb bloomi szinttel kapcsolatos. Bloom a 6. szintre helyezte azokat az evalvációs-összegző jellegű feladatokat, amelyek a tanulókat végső-összegző mérlegelésre szólítják fel, s amelyek arra ösztönzik őket, hogy a források fényében tüzetesen megvizsgált jelenséget végül önállóan is megítélik. Az első gond az, hogy a megvizsgált feladatok között szó szerint nem fordul elő a 6. szint két tipikus kifejezése: sem a „mérlegelje”, sem az „ítélje meg” vezényszó, noha ténylegesen vannak feladatok, amelyek ilyen típusúak, mint pl. a 29.5c, a 30.2c vagy a 30.3d. Ezekben a feladatokban két okból is hibának tartom, hogy írásban kell őket megoldani, és nem szóban. Egyrészt azért, mivel a szóbeli „mérlegelés” vagy „megítélés” kevésbé volna időigényes; másrészt mivel egy-egy „mérlegelő” vagy „megítelő” összefoglaló feladat lehetne a bloomi feladatok taxonómiai „királynője”. Végül ugyanezek hibájául róható fel, hogy egyáltalán nem világos, mi alapján kell a tanulónak megoldaniuk ezeket a feladatokat: a tankönyvi főszöveg vagy saját önálló véleményük alapján?

Más téren problematikus továbbá bizonyos vezényszavak csoportos, sőt „fürtös” előfordulása. Nem ritka, hogy egy és ugyanazon feladathoz két vagy több alfeladat is egyetlen bloomi szinthez kötődik, s különösen aggasztó, ha ez az 1. és a 2. szintre vonatkozó vezényszavak között található, mint pl. a 31.3b,d; a 27.5b,c,d,e; a 29.3b,c,d,e; a 29.5a,d; és a 30.1a,d feladatokban. Ezek ugyanis olyan feladatcsoportokat jelentenek, amelyek megragadnak a bloomi taxonómia legalacsonyabb két szintjén. Ritkaság, de előfordul néhány ún. túl hirtelen szintetizáló feladat (pl. a 28.5a), amely vagy analitikus-elemző feladat nélkül várja el a tanulótól a szintetikus-összegző történelmi állításhoz való eljutást, vagy a tankönyves főszöveg gondolatmenetének mechanikus átvételét sugallja. Végezetül van néhány olyan feladatcsoport, amit én pszeudofeladatnak minősítetek (pl. az egész 30.2 feladat [b-e]), amelyekhez egyáltalán nincs szükség nem-hogy képességfejlesztő munkafüzetre, de egyáltalán munkafüzetre sem.

A vizsgálat alapján a Kaposi–Szárny-féle munkafüzetekről az alábbi állításokat kockáztatom meg. A képességfejlesztő munkafüzetek kérdés- és feladatapparátusa bizonyíthatóan magas kognitív szinten van: a feladatok bloomi taxonómiai megoszlása igen kedvező, átgondolt és változatos. Ide kapcsolódik, hogy a sorozattal a Nemzeti Tankönyvkiadó (technikai értelemben) a tankönyv és a munkafüzet *közös használatának* nagyon újszerű és hatékony viszonyát teremtette meg. Harmadsorban a képességfejlesztő munkafüzet a korszerű történelemdidaktika talaján áll abban a tekintetben is, hogy a tanulás szerves (prűchai értelemben vett didaktikai) részének tekint olyan munkafüzetegységeket is, amelyeket régebben teljesen ignoráltak. Ilyenek a munkafüzetben magának az érettséginek a történeti fejlődése (Az érettségi vizsgáról, 5–6), a 20. századnak a korábbi három kötethez képest új forrástípusai (mozgóképfilm, rádió, televízió stb. 7–9), az Adattár (175), valamint Az érettségi vizsga feladattípusai meg azok megoldásai (165–172). Az érettségire való felkészülés ütemtervével (173) együtt mindezek a részek mintegy értelmet adnak az érettségire való felkészülésnek.

Az elmúlt évtizedek történelem-tankönyves fejlesztéseinek köszönhetően a források megszűntek „ilusztrációs” vagy „szemléltető” anyagoknak lenni, ellenben a történelemtanulás/tanítás központi elemeivé váltak. A forrásokkal való munkában azonban számos területen, pl. a feladatok igényesebb kognitív összetételében van még fejlődési lehetőség. Emellett le kell rombolni azt a tévhitet, hogy a magasabb bloomi szinteket kizárólag a kiemelt középiskolákban, „csak a jó tanulóknál” lehet applikálni. Éppen ellenkezőleg: az átgondolt bloomi taxonómiát egyre fokozottabban kellene alkalmazni az általános iskolásoknál is. Egyebek mellett külföldi empirikus pedagógiai kutatások bizonyítják – pl. az ír Lucy és Mark O’Haráé, valamint a máltai Yosanne Velláé –, hogy a tanulók *bármely életkorban* birtokában vannak a bonyolult intellektuális és kognitív képességeknek, csak nyelvi-kifejező képességeik nem kielégítőek még – ám ez utóbbiak épp a kognitív változatos és igényes feladatok során fejlődnek és alakulnak ki. Vagyis röviden, épp a kevésbé jól teljesítő tanulók számára lényegesek a forrásalapú feladatok (vö. „This recalls Bruner’s... findings in this research support the notion that children at any age are in fact in possession of powerful intellectual abilities even if the language tools are not yet sharpened...in fact history can help pupils learn language itself [...] Handling historical sources

can enhance performance of low achieving pupils.” VELLA 2009, 68, 70, 72).

Végezetül nagy kérdés, le tud-e szivárogni az átgondolt taxonómia az érettségi felkészüléstől és a teszteléstől a mindennapi iskolai gyakorlatig. Odahat-e annak a széleskörű felismeréséig, hogy pl. az új tananyagot feldolgozó óratípust is lehetséges túlnyomóan kérdések és feladatok által (tehát hosszas tanári magyarázat nélkül) megvalósítani. Megtörténhet, hogy paradox módon a pedagógusok számára épp a taneszközök kognitív strukturáltsága lesz a Kaposi–Száray-könyvsorozathoz hasonló típusú tankönyvek és munkafüzetek iránti ellenállás oka. Mégpedig azért, mivel az efféle tanulási/tanítási módhoz sokkal alaposabb felkészülés szükséges, mint pl. a hagyományos frontális tanításhoz.

A kérdések és feladatok taxonómiai minőségéről a Kaposi–Száray-féle képességfejlesztő munkafüzetben. In: *Történelemtanítás*. Online történelemdidaktikai folyóirat, (XLV.) Új folyam I. 4. szám 2010. december. HU ISSN 2061-6260.



A képekről mint tankönyves történelmi forrásokról

2011. október 14-én a Selye János Egyetem (SJE) adott otthont a Felvidéki Tudományos Diákköri Konferenciának (FTDK). Ezen Bényi Klaudia, az SJE Tanárképző Kara végzős történelem szakos hallgatója is indult *Egy szlovákiai magyar történelemtankönyv imagoológiai analízise* című munkájával. Miután az egyetemi TDK-n Bényi Klaudia 1. helyezést ért el, a *felvidéki* TDK-forduló izgalmas versenyt ígért. Ebben az utóbbi, országos fordulóban Klaudia a munkájával kapcsolatban két kérdést kapott az opponensétől, Szarka László docens úrtól. Azonban bizonyos – mindkettőjükön kívül álló okok miatt – a hallgatónak nem állt módjában megválaszolni a kérdéseket, vagyis nem volt rá mód, hogy előszóban, egy teremő diskurzus során vitassák meg a kutatott tudományos problémát.

Ezért a verseny végeztével úgy döntöttünk (hallgató és témavezetője), hogy a választ írásos formába öntjük, mégpedig két ok miatt. Először is azért, mivel Szarka László igen helyénvaló és jellemző kérdéseket tett fel, amelyek időről időre elhangzanak azoktól a történészekről, akik szembesülnek a történelemtankönyv-kutatások eredményeivel. A második ok, hogy a magyar történelemdidaktika valóban adós bizonyos válaszokkal; jelen esetben azzal, hogy milyen tudományos érvek szólnak *a történelemtankönyvekben található képi források didaktikai funkciója* mellett.

Az alábbi írás alapját Bényi Klaudia opponensi kérdésekre adott válaszai képezik, amelyeket a kérésre és segítségemmel néhány hét alatt továbbgondolt és -írt, én pedig végső formába szerkesztettem, szisztematizáltam. Az eredmény kettős: egyrészt méltó választ szeretnénk adni Szarka Lászlónak, másrészt néhány gondolattal szeretnénk továbblendíteni a történelemtankönyvek didaktikai apparátusáról zajló tudományos diskurzust.

Mindenekelőtt közöljük Szarka László eredeti kérdéseit, amelyeket Bényi Klaudia munkája kapcsán tett fel:

Az 1. kérdés: A dolgozat címe imagológiai elemzést ígér, de valójában csak a képek és a szöveg arányát, illetve a képek forrásként és illusztrációként való alkalmazását vizsgálja. Előbbi szempontot pontos mérésekkel vizsgálja, utóbbinál egyetlen szempont – a képre vonatkozó kérdések, utasítások megléte vagy hiánya – alapján minősít, miközben akár a tanári magyarázattal, kérdésekkel, akár a házi feladatként kijelölt térkép- és képelemzésekkel a tankönyv illusztrációi az ismeretszerzés fontos eszközeivé, forrásaivá válnak. Kérem, fejtse ki, hogy a vizsgált tankönyv illusztrációs funkciójának mondott képeit miért nem tekinti didaktikailag hasznosnak.

A 2. kérdés: Mit tekint a forrásközpontú történelemoktatás szempontjából korszerű és jó tankönyvnek? A 19. oldalon található meghatározás csak a források mennyiségére utal. Milyen kép- és térképanyagot tekintene Ön ideálisnak a forrásközpontú oktatáshoz használt tankönyvben?

Szarka László mindkét kérdése azt firtatja, milyen szerepet töltenek be a képek (más szóval: *image*-ek vagy *ikonok*) a korszerű történelemtankönyvekben. Valóban fontos kérdésekről van szó, amelyek tényleg összetartoznak, de amelyeknek a logikai sorrendje – Szarka László sorrendjéhez képest – fordított. Vagyis előbb azt érdemes tisztázni, hogy egyáltalán milyen szerepük van a képeknek a forrásközpontú oktatásban használt történelemtankönyvekben, és csak ez után érdemes azt boncolgatni, milyen didaktikai különbségek vannak egy-egy tankönyves kép között. A kimerítő válaszhoz ezenfelül szükséges némi hátrálás és nekifutás abból a célból, hogy a fogalmakat közös nevezőre hozzuk, hogy nagyjából ugyanazt értsük pl. a didaktikai apparátus vagy a didaktikai funkcionalitás fogalmai alatt.

Haladjunk tehát sorban. Milyen szerepük van a képeknek a forrásközpontú oktatáshoz használt történelemtankönyvekben?

A legelső pont, amelyben a történészeknek és a történelemdidaktikusoknak szót kell érteniük, a *forrás* fogalma. Abban nagy valószínűséggel egyetértés van, hogy történeti források nélkül nem beszélhetünk *korszerű* történelemtankönyvről, a *forrásközpontú* oktatás pedig források (így forrásértékű képek) nélkül egyenesen lehetetlen.

A történelemdidaktikusok innen továbblépnek abba az irányba, hogy a képi források *milyen formában jelennek meg* a tanulók számára a tankönyvekben. A forrásközpontú történelemoktatás szempontjából nagyon hasznos az ún. *forrásközlő tankönyvtípus*, amely a szerzői szövegen túl nagy arányban tartalmaz szöveges és képi forrásokat. A forrásközpontú történelemoktatásban ugyancsak jól hasznosíthatók a forrásközlő tankönyv egyéb válfajai: a történelmi szöveggyűjtemények, forrásgyűjtemények vagy történelmi olvasókönyvek. Az efféle tankönyvek alapvető közös jegye, hogy a források széles skáláját vonultatják fel, hagyományosan nagyrészt szöveges forrásokat, kisebb mértékben képeket. Ez utóbbiba bele kell hogy értsük az összes képtípust: az írott és a tárgyi források fényképét éppúgy, mint a térképeket, valamint a dokumentumjellegű fotóktól (pl. arckép) az épületalaprajzokon át az egykorú vagy nem egykorú képzőművészeti alkotások reprodukcióiig mindent. A kép (image, ikon) tehát mindent jelent, ami a tanulók számára nem szöveggént, hanem képként jelenik meg a tankönyvben.

Ahhoz, hogy a forrásközlő tankönyvcsoport bármely típusával tényleg megvalósulhasson ugyanaz a folyamat, mint amit a történészek véghezvisznek, azaz a *források tanulmányozása, elemzése, értelmezése*, a tankönyvekben kérdéseknek, feladatoknak és gyakorlatoknak kell lenniük. A kérdések, feladatok és gyakorlatok több ok miatt szükségesek. Először is azért, mert a tanulók segítségre szorulnak, hisz ők épp *ekkor és így tanulják a forráselemzést mint munkafolyamatot*. Másrészt a kérdések és a feladatok szakmai szempontokat kínálnak az analitikus munkához, vagyis ahhoz, hogy az adott képes forrást specifikusan lehessen elemezni, értelmezni stb. Mindez összegezve azt jelenti, hogy a forrásközlő tankönyvtípus a forrásokkal való munkát a tanulók közreműködésével, bevonásával, aktivizálásával kívánja megvalósítani.

A képeknek ebben a folyamatban nagyon *látványos* helyük és szerepük van. Ez a látványosság azonban veszélyeket rejt, mivel – pl. egy avatatlan könyvszerkesztő vagy pedagógus miatt – az egész folyamat könnyen megrekedhet a látványosság szintjén. A szöveges forrásokkal ellentétben (amelyeket az elemzéskor *muszáj* elolvasni stb.) a képek hajlamosak rá, hogy megmaradjanak a vizuális impulzusok szintjén; vagyis hajlamosak arra, hogy ne legyenek valódi elemzés tárgyai, hanem kimerüljenek a „megnéztük, láttuk, hamarosan elfelejtjük” felületes szintjén. Különösen nagy ez a veszély, ha a folyamat olyan környezetben

zajlik, ahol a versengő tankönyvkiadók között nagy a kísértés, hogy tankönyveiket sok-sok látványos, de amúgy pedagógiaileg céltalan képpel tömjék tele.

Mindez felveti, hogy tehát *milyen szerepet szánunk* a képeknek a forrásközpontú oktatáshoz használt történelemtankönyvekben. Nézegetni akarjuk őket („a szem rágógumija”), vagy elhisszük, hogy rajtuk és általuk vizsgálhatók a történelmi események, személyek, jelenségek stb.?

Ennek megválaszolásához érdemes megvizsgálni Szarka László második opponensi kérdését. Azaz: *Miért szükséges didaktikai apparátus* ahhoz, hogy egy tankönyves kép forrássá váljon? Másként szólva: Minőségi szempontból milyen didaktikai különbségek vannak egyes tankönyves képek között?

Magyar, szlovák és cseh történelemdidaktikusok egybehangzó véleménye szerint *egy image akkor válik didaktikailag hasznossá, ha didaktikai apparátus járul hozzá*, vagyis ha a kép felfogását, megértését és értelmezését a tanulóknálban kérdések, feladatok, gyakorlatok segítik, mozdítják elő. (A gondolat szűkebb-bővebb kifejtését megtaláljuk pl. F. Dárdai Ágnesnél, Katona Andrásnál, Kaposi Józsefnél, Kojanitz Lászlónál, Viliam Kratochvílnál, Zdeněk Benešnél, Denisa Labischovánál, Blažena Gracovánál és másoknál.) Mindenesetre a magyar kultúrterületen ez egy olyan erős tézis, hogy mind a gimnáziumi történelemoktatásban, mind az érettségi rendjében a képes források sem a felkészülés, sem a gyakorlat, sem a számonkérés fázisában nem létezhetnek didaktikai apparátus (kérdések, feladatok, gyakorlatok) nélkül, ami által a jelenlegi magyar történelemtanítás, -tankönyvfejlesztés és érettségi szerintem a legmagasabb európai szintre küzdötte fel magát.

A fenti definíció a döntő szempont annak a megítélésében, hogy didaktikai szempontból *mi a különbség a képes történelmi forrás és a képes illusztráció* között egy tankönyvben. Kissé leegyszerűsítve a dolgot: minden olyan történelemtankönyvben található kép, amelyhez didaktikailag célzott kérdés, feladat vagy gyakorlat járul, az valódi forrás; ellenben a kép, amelyhez nem társul semmilyen didaktikai apparátus, nem több, mint látványos bár, de pusztán illusztráció.

A történészek és a történelemdidaktikusok szempontjai ezen a ponton kezdenek élesen eltávolodni egymástól. Itt kezdődik ugyanis az a folyamat, amelyet átfogóan *didaktikai feldolgozásnak* nevezünk. Ha most csak a képes történelmi források didaktikai feldolgozására tekintünk, akkor legalább négy szempontnak kell érvényesülnie.

Először: A tankönyvben közölt képes források fontos részét alkotják annak a folyamatnak, amelynek során a történelem tudományos ismeretei és eljárásai átalakítódnak, megismerhetővé és megtanulhatóvá válnak a tanulók számára.

Másodszor: A tankönyvben közölt képes forrásoknak tudományos szempontból relevánsnak, azaz odaillőnek és fontosnak kell lenniük annak a történeti korszaknak, eseménynek, személyiségnek stb. a szempontjából, amely korszakkal, eseménnyel, személyiséggel stb. kapcsolatban a tankönyv a képeket közli.

Harmadszor: A tankönyvben közölt képes forrásoknak lényeges elemük a fizikai kinézetük. Arról van szó, hogy a tankönyves képes történeti forrásoknak megfelelő méretűnek, jól megfigyelhetőnek és jól felismerhetőnek kell lenniük; ha nem azok, akkor még illusztrációnak is rosszak, nemhogy elemzendő forrásnak.

Negyedszer: A tankönyvben közölt képes forrásoknak mind a pedagógusok, mind a tanulók számára *felhasználhatónak kell lenniük* – ezt nevezzük didaktikai funkcionalitásnak. *Ez nem* jelenti azt, hogy a tankönyvben minden képnek forrásnak kell lennie, vagyis hogy ne lehetnének benne szép és alkalmas illusztrációk. *A forrásértékű képek* didaktikai felhasználhatósága azzal a stratégiai kérdéssel van kapcsolatban, hogy milyen legyen a képek mint források és a képek mint illusztrációk tankönyvbeli aránya. (Ennek eldöntése megfontolás tárgya kell legyen, és a helyes döntéshez több tényezőt érdemes figyelembe venni.) Ez a negyedik állítás tehát nem vonatkozik az illusztrációkra, hanem a tankönyvben közölt képes *forrásokkal* kapcsolatban fogalmaz meg két fő elvárást. Az egyik oldalon a didaktikai funkcionalitás értelmében világosnak kell lenni, hogy az osztálytermi munka során mit kell vagy mit lehet kezdeni egy képi forrással. És honnan máshonnan tudhatná ezt a pedagógus és a tanuló, mint a képi forráshoz csatolt instrukciókból, kérdésekből, feladatokból? A másik oldalon mind a tankönyvszerzők, mind a pedagógusok szintjén előre meg kell tudni határozni, hogy az adott képes forrás milyen *kognitív célok* alapjául fog szolgálni. Összegezve: a didaktikai funkcionalitás kérdését, azt mondhatjuk, hogy a nem felhasználható vagy nem felhasznált képes történeti források bármilyen szépek, de didaktikailag funkciótlanak, mert nem érik el a céljukat, ami nem más, mint *a képek forrásszerű felhasználása, alkalmazása, elemzése valamilyen meghatározott szakmai és kognitív cél érdekében*.

Valószínű, hogy a fenti négy cél többségében egyetértés van történészek és történelemdidaktikusok között; az 1., a 2., s talán a 3. szempont is konszenzusos. A konfliktus a 4. szempont kapcsán volt, van és valószínűleg marad is egy ideig. Ahhoz ugyanis, hogy a képes források *hogyan* tehető alkalmassá iskolai célú felhasználásra, a történészek általában nem értenek, illetve (valljuk meg őszintén) ez nem is nagyon szokta őket érdekelni, vagy ha mégis, akkor a feladatot rá szokták hagyni a tankönyvszerzőkre vagy -szerkesztőkre.

Ahelyett, hogy a fenti négy szempontot részletesen kifejtենék, inkább néhány további szempontra szeretnénk fölhívni a figyelmet. Például arra az érdekes jelenségre, amelynek az elmúlt húsz évben lehettünk a szemtanúi, ti. hogy miközben a tankönyvekben hihetetlen mértékben megnőtt a jó minőségű színes képek száma és aránya, aközben az akadémiai történettudomány forrásbázisa továbbra is túlnyomóan az írott, szöveges forrás maradt. Az is nagyon érdekes, hogy ugyanazt, amit a szöveges forrásoknál a történészek is elfogadnak (pl. a megfelelő kiséző kérdések hasznát), azt a képes forrásoknál szükségtelennek, pontosabban magától értetődőnek vagy önműködőnek tartják. A kép önmagáért beszél, nem? Nos, ha valakik, akkor épp a kutató történészek tudják a legjobban, hogy a primér források nem beszélnek maguktól, meg kell kérdezni őket. És ez minden forrástípusra érvényes, a képekre is, sőt ezekre fokozottan.

Mégis, miközben nyomdatechnikailag ma már szinte semmi akadály nincs, hogy nagyon jó minőségű írott és képi források szerepeljenek a tankönyvekben, ennek ellenére a tankönyvek képes felületeinek túlnyomó része (esetenként a 90%-a) puszta illusztráció. Másként fogalmazva, a képeket nem akarjuk kérdezni, nem akarjuk faggatni, mert – miért is? Talán mert nem tekintjük őket forrásnak? Talán nem is akarjuk őket forrásnak tekinteni? Sokszor valóban nem lehet annak tekinteni őket, mivel nem felelnek meg a fenti négy kritériumnak. Egy-egy kép vagy nem releváns (pl. inkább kuriózumot ábrázol, érdekes kivételt, nem pedig mainstream eseményt), vagy technikailag nem alkalmas (pl. ilyen egy túl kicsi, nem jól látható térkép), vagy – s ez a leggyakoribb – jó image ugyan, de nem történik meg vele a didaktikai átalakítás mozzanata, amely révén valóban elemezhető és értelmezhető forrás lehetne.

Itt jegyezzük meg, hogy a képek tekintetében a fenti négy didaktikai szempontnak egy időben, egyszerre kell(ene) működni. És ez elég nagy feladatot ró a tankönyvszerzőkre, akik rendszerint vagy didaktikai képzettség nélküli

történészek, vagy tudományosan nem eléggé képzett tanárok. A tudományos ismeretek iskolai és tankönyves célú átalakítása egy külön szakma, amelynek hiánya elég szomorú eredményeket szül: nagyon kevés olyan történelemtankönyv létezik ma Európában, amelyek ezeket a magas igényeket kielégítik.

Ezek után térjünk vissza Szarka László konkrét kérdéseire.

Arra, hogy: *Milyen kép- és térképanyagot tekintene ön ideálisnak a forrásközpontú oktatáshoz használt tankönyvben?*, Bényi Klaudia a következőt válaszolta: A forrásközpontú történelemoktatás szempontjából véleményem szerint az az optimális, ha a tankönyvben minimális mennyiségű szerzői szöveg van (pl. tananyagonként legfeljebb 8–10 sor), a maradék tankönyvfelületet pedig változatos források teszik ki. A képi és a szöveges források aránya 60–40% lehetne a képek javára – de csak úgy, hogy a forrásértékű képeket célzott didaktikai apparátus kíséri.

Hozzá kell tennem, hogy ezzel az álláspontjával Bényi Klaudia a legradikálisabb történelemdidaktikusok véleményével azonosul, legalábbis abban a tekintetben, hogy nagyon kevés leíró szöveget látna szívesen a tankönyvekben. Én magam is így vélekedek, bár jól tudom, hogy egy ilyen tankönyvet hogyan fogadják a pedagógusok és a tanulók. (Maradjunk annyiban, hogy nem mindig örömmel.)

Szarka László másik kérdésére – *Fejtsd ki, hogy a vizsgált tankönyv illusztrációs funkciójának mondott képeit miért nem tekintididaktikailag hasznosnak?* – Bényi Klaudia ezt válaszolta: Nem kétséges, hogy a pusztán illusztrációnak minősített képeknek is van bizonyos információértékük. Azonban ez az értékük kimerül abban, hogy a tanuló futólag rájuk pillant. A didaktikai apparátus nélküli képek pedagógiai értéke a nullával egyenlő, főleg, mert az ilyen kép a tanulóban semmilyen kognitív funkciót nem mozgósít. Egy képpel mint történeti forrással való alaposabb és mélyebb foglalkozásnak és rögzítésnek az alapos megfigyelés az előfeltétele, ennek pedig az, hogy minderre „rákényszerítsük” a tanulót. Azt kell elérnünk, hogy a tanuló vizsgálja meg, majd értse meg és értelmezze a képet. Amennyibe azt akarjuk, hogy a tanuló vizsgálata szakmailag releváns legyen, akkor szempontokat kell a képhez adnunk; a szempontok kérdések, feladatok és gyakorlatok formájában szolgálnak didaktikai impulzusként. A kérdések, feladatok azért is nélkülözhetetlenek, mivel a legtöbb képet általában elemezni nem érdemes, egy térképet pedig egyenesen hiba! Bármely

kép lehet véletlenszerű információforrás. Azonban a folyamat csak akkor válik tudatos didaktikai lépéssé, a képelemzés akkor válik *módszerré*, ha a képhez szakmai szempontrendszer és didaktikai apparátust rendelünk, és a tanulók ezek segítségével, ezek alapján tanulják a képi történeti források elemzését.

Már csak az maradt, hogy választ adjunk arra a Szarka László által ugyan fel nem tett, de a források iskolai hasznosítása szempontjából fontos kérdésre, hogy miért és pontosan mi módon jelent a képi forrásokhoz csatolt didaktikai apparátus segítséget a tanulóknak és a pedagógusoknak.

Fontos szem előtt tartanunk, hogy senki nem születik a képelemzés képességével – azt mindenkinek tanulni kell. Fontos, sőt kulcsfontosságú tehát, hogy a *tanítási órákon kompetens tanári irányítással történjenek képelemző gyakorlatok*, amíg a tanulók önállóan megtanulnak képeket elemezni. Ide tartozik, hogy a képi forrás elemzésének mint tanulói módszernek legalább két fajtája van: az explicit és az implicit elemzés. Az explicit elemzés során a tanulók azt mondják el, amit a képről le tudnak olvasni; más szóval, elmondják, azaz szóvá teszik (verbalizálják), amit látnak. Az implicit elemzés nehezebb feladat: itt a képben vagy a kép „mögött” rejlő történeti tudásról van szó. Pl. a tanuló egy történeti artefaktum fotója kapcsán nemcsak szakszerűen megnevezi, mi látható a képen, hanem azt is elmondja, ki használta, hol, mikor, mi céllal stb.

Az ikonelemzés *tanulandó képesség jellegét* még néhány példával szeretnénk alátámasztani. Önmagában már az explicit képelemzés sem könnyű, pedig az „csak” a látható dolgok elmondása. Tipikus helyzet a térkép mint történeti forrás: aki nem tanulja és nem gyakorolja, egyszerűen nem tud mit kezdeni a történelmi térképpel, még akkor sem, ha a térképpel kapcsolatos ismeretek birtokában van. A házi feladatra adott képelemzést épp azért tartjuk szerencsétlen ötletnek, mivel a tanulókat „vezetni” kell a képelemzés során. Világosan meg kell adni számukra, honnan hová kell eljutniuk. Ennek hasznos eszköze, ha az órán együtt zajlik az elemzés, és a pedagógus a diákok által mondotakra reflektálva teszi fel a következő kérdést.

És akkor még mindig csupán a *látható* dolgok megfogalmazásáról beszélünk, s nem a képelemzés legmagasabb szintjéről, amely magában foglalja mind az explicit, mind az implicit képelemzést, amelyek együttes felhasználásával a képelemző az értelmező *képelemzésig* juthat.

Didaktikai apparátus hiányában természetesen szó lehet róla, hogy a pedagógus maga csatoljon kreatív feladatokat a képes forrásokhoz. Senki nem lehet azonban bizonyos, hogy ez tényleg megtörténik-e. Sőt, a tapasztalat inkább az ellenkezőjét mutatja: még ha sok kérdés, feladat és gyakorlat szerepel is egy történelemtankönyvben, még ha létezik is egy tankönyvhöz külön munkafüzet, ezeket sokszor figyelemre sem méltatják. Egy korszerűtlen tanári attitűd szellemében ugyanis a pedagógusok jó része a leíró tankönyves szöveget tartja „a valódi” tananyagnak. A forrásokkal való munka módszertana a tájainkon gyerekcipőben jár, a tankönyvek didaktikai apparátusát pedig olyan „kiegészítő tananyagnak” tartják, amire nem érdemes időt vesztegetni. E téveszmék hatása alatt a pedagógusok zöme hajlandó figyelmen kívül hagyni mind a forrásokat, mind az azokhoz csatolt didaktikai apparátust. És ez nagyon komoly akadálya a történelemtanítás régióinkbeli modernizációjának.

Ha a szerzők-szerkesztők nem kínálnak fel didaktikailag előkészített, azaz didaktikai apparátussal ellátott forrásokat a tankönyvekben, akkor a pedagógusok szinte bizonyosan nem fognak a történelemórákon forrásokat, képeket elemezni. Vagy ha mégis, akkor valószínűleg nem szakmailag releváns módon, hanem csak esetlegesen, véletlenszerűen fogják ezt tenni. Nem véletlen, hogy európai szinten a tankönyvek épp ezen a téren mutatják az legintenzívebb fejlesztéseket: azaz a pedagógusok segítségével, kiszolgálásában, a tanítási-tanulási folyamat komfortosabbá, ezáltal színvonalasabbá tételben.

Bényi Klaudia a felvidéki TDK-n végül 3. lett – amihez témavezetőként szívből gratulálok! De még ennél is fontosabb, hogy amikor egy-egy kutatás, mint pl. az övé, a történelemtankönyvekkel kapcsolatban fogalmaz meg tudományos megállapításokat, akkor nem mást feszegetünk, mint hogy *hogyan lehet a történettudomány ismereteit és eljárásait szakmailag méltó módon a jövő generációk felé közvetíteni.*

Vajda Barnabás – Bényi Klaudia: A képekről mint tankönyves történelmi forrásokról – egy tudományos diákköri munka kapcsán. In: *Eruditio–Educatio* (6. évf.) 2011, 4. szám, pp. 111–118. ISSN 1336-8893.



Az interaktív tábláról

A 2007/2008-as tanév az interaktív tábla iskolákba való behatolásának éve volt. Gondoljuk végig közösen, hol tartunk ez ügyben.

Miközben nagyon örülhetünk, hogy a modern pedagógiai módszerek (általában magyarországi közvetítéssel) hozzánk is begyűrűznek, határozottan figyelmeztetni szeretnék a dolog rejtett és szándékosan elrejtett hátulütőire.

Az általam ismert digitális tananyagoknak csupán egy kis töredéke készül átgondolt didaktikai és módszertani alapokon. A többség olyan fércmunka, amely sem a digitális tananyag szakmai meghatározásának nem felel meg, sem az interaktivitásnak. Nagyon egyszerűen fogalmazva: nem többek, mint azok a látványos számítógépes animációk, kirakójátékok, kvízek, feladatok stb., amelyek bármely kereskedelmi tévécsatorna merchandise weboldalán hozzáférhetőek.

További csoportot alkotnak azok az anyagok, amelyek a könyvekben is megtalálható tananyagok számítógépes változatai. Látványosabbak, korszerűnek hatnak, de minőségileg semmilyen többletet nem hordoznak. Sajnos még a kifejezetten interaktív táblára készített tananyagokra is jelenleg ez a jellemző. Ezek ugyanis túlnyomó többségükben továbbra is pedagógusközpontúak, individuális szervezésűek, és beszélni nem, csak klikkelni kell; ragyog tőlük a tanulók szeme, hogy tévézni milyen jó!

Az interaktív tábla forgalmazóinak csakis az az érdekük, hogy minél több táblát eladjanak. És bár kétségtelenül tesznek gesztusokat a szoftverfejlesztés irányába is, ezt rendszerint jószándékú, de tapasztalatlan, és metodikailag nem kellően felkészült pedagógusuk végzik. E folyamat mintapéldája jelenleg is megfigyelhető az SZMPSZ 2008-as nyári egyetemének programjában, ahol a KM-13 jelzetű program – Interaktív tábla a gyakorlatban – egyértelműen és kizárólag a számítógépes ismeretek oldaláról közelíti meg a problémát.

Konkrétan a történelemtanítás terén jelenleg egy területet látok, amely valóban hasznos felhasználási terület lehet. Ez a nagyban kivetített interaktív térkép, amelyre rajzolni, jelölni, forgatni stb. lehet.



Molnár-Kovács Zsófia tankönyvkutatással kapcsolatos könyveiről

Mélyreható érdeklődés és szisztematikus tudományos feldolgozás jellemzi Molnár-Kovács Zsófia tankönyvkutatási tárgyú, elmúlt években megjelent kiváló könyveit: *A tankönyvkutatás magyar bibliográfiája (2000–2010) különös tekintettel a történelemtankönyvek vizsgálatára* (2013), *A tankönyvkutatások dualizmus kori forrásai. Tanulmányok és forrásgyűjtemény* (2017) és *A magyar tankönyvkutatások forrásdimenziói 1867–1918* (2019) című remek és alapos munkákat.

Mindhárom könyv nagyon értékes kutatási eredményeket foglal össze és vet fel. *A tankönyvkutatások dualizmus kori forrásai* például felveti annak a lehetőségét, hogy az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumban valakinek fel lehetne/kellene dolgoznia a (cseh)szlovákiai vonatkozású (1918–1993) gyűjteményeket és anyagokat (MOLNÁR-KOVÁCS 2017, 28, 30).

A tankönyvkutatás magyar bibliográfiája (2000–2010) című 81 oldalas kötetke, ahogy a szerző mondja: „Mintegy kétéves gyűjtő, rendszerező és szintetizáló munka eredményét tükrözi, mely a tankönyvkutatás hazai, illetve magyar nyelven elérhető bibliográfiai csoportjait, a 2000 és 2010 között megjelent publikációkat foglalja magában.” Azaz nem kis feltáró munka eredményeként szerzőnk két nagyobb tételben egybegyűjtötte a 21. század első évtizedének tankönyvkutatásra vonatkozó magyar bibliográfiáját: azokat, amelyek általában szólnak a tankönyvekről, és a speciálisabb írások címjegyzékét is.

A viszonylag sok tételt tartalmazó jegyzéken végigtekintve az látható, hogy meglehetősen nagy figyelem övezi a tankönyveket. Molnár-Kovács Zsófia bibliográfiájában mintegy 1000 bibliográfiai tétel szerepel, amelyet hozzávetőleg 500 szerző jegyez. Viszont a szerzők túlnyomó többsége csupán 1–1 címmel

szerepel benne, és valójában azon szerzők száma, akik 5 tételnél több tankönyvkutatási témájú írást jegyeztek a 2000–2010-es évtizedben, csupán 20–25 fő. Mindezek ellenére és összességében mégis hasznos és jó hír ez a kötet. Egyfelől láthatjuk benne a fejlődést. Másfelől viszont nem hagyja, hogy felelőtlenül elhessegezzük magunktól a magyar tankönyvkutatás helyzetét pesszimistán értékelő hangokat. Ilyen kritikus hangnak kell tekinteni F. Dárdai Ágnesét, aki jó ideje nemzetközi mérce ismeretében mondja, hogy a magyar tankönyvkutatás számos területen le van maradva, ha azt például bizonyos német kezdeményezésekhez, szakirodalomhoz, kutatásokhoz hasonlítjuk. Bizonyára nem véletlen, hogy Molnár-Kovács Zsófia mostani kötete (és kapcsolódó PhD-disszertációja) mögött is F. Dárdai Ágnes áll, aki joggal mondja az előszóban, hogy „a sokszínű kutatási forrásbázis feltérképezéséhez e jegyzéket bátran hívhatja segítségül” mindenki, aki professzionális indíttatásból foglalkozik tankönyvekkel és tankönyvkutatással.

A magyar tankönyvkutatással szemben megfogalmazott kritika igaz és jogos szerintem is. Ámde megállapítható Molnár-Kovács Zsófia bibliográfiájából is, hogy igenis van egy bizonyos kritikus mennyiségű magyar tankönyvkutatási szakirodalom mind a tankönyvek általános vizsgálatát (elméleti, pedagógiai), mind egy-egy részterületet, jelen kiadvány esetében a történelemtankönyvek szakmódszertani kérdéseit és problémáit illetően. És a pozitív reflexiók között nemcsak azt kell még elmondanom, hogy összehasonlítva a (sajnos) szinte nem létező szlovák tankönyvkutatással (talán csak a pozsonyi Viliam Kratochvíl és a kassai Slávka Otčenášová nevét tudom említeni) Magyarországon F. Dárdai Ágnesen kívül tucatnyi kimagasló szaktudós működik. Hogy csak a történelemtankönyvekre utaljak: Kaposi József, Kojanitz László, Katona András, Karlovitz János, Hornyák Árpád, Vitári Zsolt, Závodszy Géza – olyan szakemberek, akik a történelemtankönyvek olyan mély szakdidaktikai összefüggéseiről gondolkodnak és írnak rendszeresen, hogy az bármely külföldi kultúrnemzet szaktudományával összevetve megállja a helyét. Sőt, láthatóan van, létezik egy második vonal is, egy fiatalabb nemzedék, akik az előbbieket nyomdokain járnak, mint például Dévényi Anna, Gözsy Zoltán, Sávoly Márta, Slezák Ilona és mások. Ha van valami hiány, amit esetleg felróhatunk ennek a – még egyszer mondom, igen hasznos – kötetnek, az az, hogy talán érdemes lett volna egy kicsit jobban kitekinteni a határon túli folyóiratokra és tudományos könyvkiad-

ványokra. Mert ha tömegesen nincs is, de azért láthatóak a szisztematikus(abb) tankönyvkutatás jelei. Ilyen például a Selye János Egyetem Tanárképző Karán működő Eruditio–Educatio folyóirat, amely 2006-os indulásától kezdve rendszeresen közöl tankönyvkutatási tanulmányokat. A bibliográfia végén közölt folyóiratbázisból (ahol 41 tétel található) jól látható, hogy a kutatásba be lett vonva az online elérhető somorjai Fórum Társadalomtudományi Szemle, míg viszont a mi kari negyedéves folyóiratunk kimaradt. Most sajnálhatjuk igazán, hogy az anyagaink csak 2010-zel kezdődően vannak online, mert akkor az Eruditio–Educatio révén becslésem szerint mintegy 20–25 tétellel bővíthetett volna a címszavak köre.

De nemcsak a külföldi magyar nyelvű folyóiratok érdemeltek volna nagyobb figyelmet, hanem az itt-ott működő tudományos kutatócsoportok is. E helyütt csupán két, ráadásul nagyon aktuális kutatási eredményre szeretnék utalni. Kurtán Zsuzsa több éven át vezetett nálunk Észak-Komáromban egy interdiszciplináris tankönyvkutató csoportot, és épp mostanság adtak ki többféle, főleg (de nemcsak) a magyar nyelv és irodalom tanítására vonatkozó tanulmányköteteket. Másrészt a Selye János Egyetem Tanárképző Karán a tankönyvek rendszeresen témái a tudományos konferenciáknak és workshopoknak, és ezekből olyan kiadványok születnek, mint például a Ruda Gábor és Szabó Mihály Gizella szerkesztette *Nemzetkép és identitás a nemzetiségi iskolák tankönyveiben* című tanulmánykötet. A nálunk folyó kutatások után talán nem meglepő, hogy karunkon a tankönyvkutatás rendszeres témája a tudományos diákköri versenyeknek, és itt-ott szakdolgozatok is születnek e témában. Kicsit kár tehát, hogy Molnár-Kovács Zsófia kötetében ez a körütekintés nem történt meg. Ezt azért is sajnálhatjuk, mert a szerzőtől egyáltalán nem idegen a külföldre való kitekintés igénye, hiszen éppen ő volt az, aki tavaly a *Történelemtanítás* online történelemdidaktikai folyóiratban remek tanulmányt írt a Georg Eckert Intézet magyar tankönyvkészletéről. És kár a szélesebb kitekintés elmaradásáért azért is, mert ha megtörtént volna, akkor még láthatóbbá, még nyilvánvalóbbá lehetett volna tenni a magyar kultúrcentrumok (a Pécsi Egyetem Bölcsészettudományi Kara, ahol Tankönyvkutató Műhely működik, a tankönyvkutatás terén bizonyosan az egyik legfontosabb magyar centrum) és a tudományos magyar perifériák gyümölcsöző együttműködését. Úgy tudom, bizonyos tankönyvkutató kezdeményezések vannak például Marosvásárhelyen

és Beregszászon is; utóbbi helyen 2012-ben Szalai Bernadett publikált egy kiváló tanulmányt *A nemzetközi tankönyvkutatás történeti vázlata* címen (SZALAI 2012, 87–99). Így talán joggal várhatjuk és remélhetjük, hogy a jövőben a periféria haszonként kínálhatja fel a magyarországi tudományos centrumoknak, és haszonként hozhatja be a maga speciális (más nyelvek és kultúrkörök legjobb gyakorlatait magába olvasztó) ismereteit, tapasztalatait, ötleteit és kezdeményezéseit, amelyek tankönyvkutatással kapcsolatosak.

Eruditio–Educatio, 2014/1 (9. évfolyam), pp. 131–133. ISSN 1336-8893.



MÁSODIK FEJEZET:

TÖRTÉNELEMTANÍTÁS SZLOVÁKIÁBAN





A szlovákiai magyar történelemtanításról

Katona András, a *Történelemtanítás* online történelemdidaktikai folyóirat szerkesztője egy alkalommal ezzel a kéréssel keresett meg: „Jelenleg egy munkacsoport tagjaként feltérképezzük az európai, köztük a szomszédos országok közoktatási rendszerét, középpontban a történelemtanítással. Ebben kérem szíves segítségedet, hogy a következőket válaszold meg országod közoktatási rendszere és történelemtanítása vonatkozásában.” 2017. október 14-én az alábbi válaszokat küldtem neki a felvetéseire.

A szlovákiai iskolarendszerről általában (a közoktatás iskolatípusai, osztályai)

Szlovákiában az általános iskola (itteni kifejezéssel: alapiskola) 1. osztálya 6 éves korban kezdődik. Az alapiskola 1–9. évfolyamokból áll. A középszintű oktatásban szakmunkásképzők (érettségi nélküli), szakközépiskolák és gimnáziumok vannak.

Intézményi fenntartók szempontjából az állam a legnagyobb fenntartó: az összes szlovákiai iskola kb. 92%-a állami fenntartású. Az egyéb iskolatípusok: hat- és nyolcosztályos, egyházi, alapítványi, magán stb. iskolák száma és szerepe elenyésző és folyamatosan csökkenő.

A történelem mint iskolai tantárgy (szlov. dejepis) az alapiskola 5. osztályában kezdődik és a 9. osztályig tart; a teljes gyermekpopuláció tanul történelmet. A gimnáziumban kötelező történelem az 1., 2. és 3. évfolyamban van, 4.-ben nincs kötelező, azaz minden tanulóra kiterjedő történelemtanítás. A többi iskolatípusban a történelem óraszámja és szerepe elhanyagolható (*A konkrét óraszámokról alább*).

A szlovákiai oktatási rendszer két alapfogalomra épül: (i) a központilag ki-

dolgozott Állami Művelődési Programra [ÁMP], és (ii) a helyi Iskolai Művelődési Programra [IMP]. Az ÁMP lényegét tekintve azonos a kerettantervvel, amelyet az oktatási minisztérium megbízásából dolgoz ki az Állami Pedagógiai Intézet. (A továbbiakban az ÁMP fogalmat illetve rövidítést használom az átfogó „tanterv” fogalom helyett.) ÁMP minden tantárgyból van. A történelem ÁMP (szlov. štátny vzdelávaci program z dejepisu) tartalmazza az egyes évfolyamokra lebontott tananyagtartalmakat, az elvárt tudástartalmat és (kis részben) az ajánlott pedagógiai módszereket. Az IMP egy létező dolog, de a pedagógiai gyakorlatban jelentéktelen tényező, mert az iskolák ritkán élnek vele – inkább elfogadják, gyakorlatilag változtatás nélkül átveszik a központilag adott ÁMP-t, minthogy saját IMP-t dolgozzanak ki.

Az oktatás jellemző módszertanáról (lexikális ismeretátadó / kompetencia-alapú / élménypedagógia stb.)

Nem ismerek embert, aki erre a kérdésre átfogóan és teljes hitelességgel tudna válaszolni. Mérések, vizsgálatok, kutatások, interjúk nélkül csupán szubjektív véleményt lehet megfogalmazni. Véleményem szerint a szlovákiai közoktatás alapvetően egy merev, rigid rendszer: államilag irányított, államilag tananyag-előírt, államilag felügyelt, egytankönyves rendszer. Nem látom át a kérdés teljességét, de a történelemtanítás terén bizonyosan ez a helyzet. Bár 1989 óta történtek bizonyos lépések a módszertani megújulás felé (pl. a történelemtankönyvek didaktikai apparátusa jelentősen javult), ezek nem rendszerszintű változások, hanem elaprózott kísérletek, próbálkozások. Az általam ismert egyetlen hivatalos adat az a szlovák tanfelügyelet által a sajtóban (2014-ben) közzétett meglátás, hogy Szlovákiában az iskolai tantárgyak között a történelem az egyik módszertani (pl. IKT technikai) szempontból legkorszerűtlenebb tantárgy. Az a tény, hogy a szlovákiai történelemtankönyvekhez egyáltalán (szó szerint!) nem készülnek forráskiadványok, nem készülnek történelmi olvasókönyvek és nem készülnek feladatgyűjtemények – mindez számomra szintén a tantárgy módszertani elavultságát jelzi.

Tanári továbbképzések, egyetemi hallgatókkal végzett vizsgálatok, szakmai eszmecserék és főleg az egyetemi hallgatók pedagógiai gyakorlata során szerzett

tapasztalataim alapján azt állítom, hogy a szlovákiai történelemtanítás: tanárközpontú, frontális jellegű és a faktográf memóriára alapoz. Údító kivételekről örömmel hallok, és ezzel párhuzamosan úgy látom, hogy nagyon enyhén, de emelkedik a forrás-, képesség- és koopeartív munkaorientált történelemtanítás gyakorlata.

A történelem (esetleg a hozzátartozó társadalomismeret, jogi és gazdasági ismeretek stb.) tananyagbeosztásáról (kronologikus/hosszmetszeti/projektalapú stb.)

A történelem-tananyag Szlovákiában minden szinten és minden iskolatípusban szigorúan kronologikus elrendezésű. A legnagyobb hangsúly bizonyosan az esemény- és politikatörténeten van. Egyes témáknál a gazdaságtörténet (pl. Anjouk) és a társadalomtörténet is hangsúlyos (pl. a 19. század végén). Az e témáktól való eltérések nagyon ritkák, és az ún. időhiány stresszhatása miatt nem is tanácsosak. A történelem-tanórákon tanulók által végzett projektek-ről nincsenek adataim; ugyanígy nincs áttekintésem a forráshasználatról és a képességfejlesztésről. Egy-egy szakfolyóiratban megjelenő beszámoló, egy-egy hírfoszlány utal itt-ott arra, hogy bizonyos pedagóguskörökben volna igény módszertani megújulásra.

A történelmi korok arányairól (régí–modern / 19–20. század)

A 2006-os közoktatási tantervreform, majd annak 2012 körüli újragondolás óta a központi ÁMP kimondottan törekszik hangsúlyt helyezni a tanulókhöz időben közelebb eső történelmi korokra, főleg a 19. és a 20. századra. Mivel az ÁMP nem szab meg konkrét óraszámokat az egyes javasolt tananyagtartalmakhoz (valamint amiatt, hogy az ÁMP szintje alatt elhelyezkedő IMP lehetővé teszi helyi igények [óraszámok] beépítését), ezért nem lehetséges objektívan megmondani (sem az alapiskolában, sem a gimnáziumban), hogy óraszámban kifejezve ténylegesen mekkora arányban szerepel a teljes tananyagban és a tényleges történelemtanításban a modern kor.

Némi segítségül szolgáljak: (i) a történelem ÁMP és (ii) a tankönyvek. Ezek alapján állítom, hogy a történelem ÁMP kb. egyharmad-kétharmad arányban tartalmazza a régebbi (1/3) és az újabb történelmi korokat (2/3). Az alapisko-

lás tankönyvek a régebbi korokat az 5–6–7. osztályban taglalják. Konkrétan: a 6.-os tankönyv a frank birodalommal ér véget, és az újabb kor nagyjából a 7. osztály felénél kezdődik, majd 8.-ban és 9.-ben folytatódik. A gimnáziumban is érvényesül az újabb korok dominanciája. A gimnáziumban létező, 3 db könyvből álló tankönyvsorozatban (terjedelmük 3 x 260 tankönyvoldal, azaz összesen 780 oldal) az 1. tankönyv első 160 oldala tart a középkor végéig. Tehát oldalakban kifejezve a gimnáziumban a régebbi korok 780 oldalból 160 oldalat (20%) tesznek ki, az újabb korok pedig 780 oldalból 620 oldalat (80%). Ez azt jelenti, hogy a jelenlegi gimnazista tankönyvek, amelyek már a 2012-es tartalmi reform után jelentek meg (2013-ban), már teljes mértékben tükrözik az újabb történelmi korok ÁMP-ban deklarált dominanciáját.

Az egyetemes és hazai történelem arányáról (ezúttal az államalkotó nemzet értendő ezen)

Ezt nem tudom pontosan megválaszolni, mivel ebben a tekintetben az ÁMP nem fogalmaz egyértelműen, és az összes tankönyvet át kellene hozzá nézni. Azonban valószínűleg nem vagyok messze az igazságtól, ha azt állítom, hogy mind az alapiskolában, mind a gimnáziumban ez az arány 30–35% vs. 65–70%, a nemzeti történelem javára. Ez azonban csak becslés az ÁMP és a tankönyvek felületes vizsgálata, ismerete alapján. A képet tovább torzítja, hogy tapasztalataim szerint a tényleges pedagógiai gyakorlatban a nemzeti történelem dominál, azaz nagyobb arányban van jelen, mert a pedagógusok hajlamosak az ún. időhiány stresszhatása alatt hanyagolni az egyetemes történelmi témákat. Erre azonban nem léteznek mért, objektív adatok.

Az évfolyamonkénti történelem-óraszámok minden iskolatípusban (2018-as állapot)

Alapiskolában:

5. osztályban: 1 óra hetente (azaz 33 évente)

6. osztályban: 2 óra hetente (azaz 66 évente)

7. osztályban: 2 óra hetente (azaz 66 évente)

8. osztályban: 2 óra hetente (azaz 66 évente)

9. osztályban: 3 óra hetente (azaz 99 évente). Ez a 3 óra 2017. szeptember 1-jétől van így; az óraszámemelés itt 2-ről 3 órára egy külön tanulmányt érdemelne abból az okból, hogy az állami oktatásirányítás ezt az emelt óraszámot az „extrémizmus elleni harccal” indokolta.

Gimnáziumban kötelező történelemtanítás csak az első 3 évfolyamban van, 4.-ben nincs.

1. (10.) osztályban: 2 óra hetente (azaz 66 évente)

2. (11.) osztályban: 2 óra hetente (azaz 66 évente)

3. (12.) osztályban: 2 óra hetente (azaz 66 évente)

4. (13.) osztályban: 0-tól 4 óra hetente, nagyon változóan. Magyarázat: Az ÁMP alapján a gimnázium 4. osztályában nincs kötelező történelemtanítás. Ebben az évfolyamban a történelem ún. szemináriumi tantárgy, azaz szabadon választható foglalkozás. Aki választja, annak viszont adott esetben akár 3–4 szemináriumi órája is lehet történelemből hetente. Az óraszámátlagot ebben a kategóriában 2 órára becsülöm.

A szakmunkásképzőben (érettségi nélkül) és a szakközépiskolákban (egészségügyi, építészeti, mezőgazdasági stb. irányultságú) a történelem szerepe és óraszámja elhanyagolható; utóbbiban általában az első két évfolyamban van 1–1 óra hetente.

A vizsgarendszerről

Az általános iskolában nincs semmiféle vizsga történelemből. Ugyanez a helyzet a szakközépiskolában és a szakmunkásképzőben.

A szlovákiai gimnáziumokban a történelem választható (azaz nem kötelező) érettségi tantárgy. Rendszerint azok választják, akik: (i) magyarországi felsőoktatási intézménybe, (ii) szlovákiai jogi karra, (iii) történelemirányú felsőoktatási szakra készülnek, vagy (iv) „könnyű” tantárgynak tartják. A történelemérettségire vonatkozó teljes trendet nem látom át, azonban szóbeli jelzések alapján

állítom, hogy 1989 óta a történelem vesztett a vonzásából, azaz folyamatosan csökken a történelemből érettségizők száma – feltételezhetően mind a magyar tannyelvű, mind a szlovák gimnáziumokban.

A gimnáziumi történelemérettségi-vizsga szóbeli vizsga. Tételeket húznak: rendszerint egyet a 25 db tételből, amely a, b, c alkérdésekből áll. A történelemérettségi-vizsga részei lehetnek források, történelmi atlasz stb., azonban a tapasztalataim szerint a szlovákiai történelemérettségi-vizsga az iskolák többségében egyszerű felelet – ahol a forrás és a térkép pusztán formalitás, alibi, manír –, azaz nincs semmi valós képességellenőrző szerepük; az elvárt lényeg a faktográf memória. A történelemérettségi-vizsga eredményességéről (helyi, regionális, országos szinten, megbukók aránya stb.) tudomásom szerint nincsenek közzétett adatok.



Történelemtankönyvek fejlesztése Szlovákiában

Az alábbi fejezet két jelenséget vizsgál. Nagyobb részben azt elemzi és értelmezi, hogyan kezelték az 1920–1989 között Csehszlovákiában megjelent történelemtankönyvek Trianon témáját; majd ennek történettudományi és tankönyves tanulságai levonása után az írás utolsó harmada azt gondolja át, milyen problémák adódnak a szlovákból fordított vagy ún. magyar kiegészítésekkel ellátott történelemtankönyvekből.

Trianon a csehszlovák történelemtankönyvekben, 1918–1945

Az első világháború végén Magyarországra kényszerített trianoni béke olvasható téma volt az 1920-at követő csehszlovák tankönyvekben. Bár nem mondható, hogy nagyon részletesen taglalták volna, de rendszerint történt említés Versailles-ról, Saint-Germainről, néha Neuillyről és Sévres-ről is. A magyar anyanyelvű tanulóknak szánt állami tankönyvekben már a húszas évek elején szántak egy-egy fejezetet Trianonnak. Egy 1923-as, „A magyarság elhelyezkedése a Csehszlovák Köztársaság területén” című fejezetben például ezt olvassuk:

„A világháború után kötött békeszerződések Európa térképét nagyrészt megváltoztatták. Az Egyesült Hatalmak és a Csehszlovák állam közt Saint-Germain-en-Laye-ben 1919. szeptember 10-én kötött szerződés, valamint az Egyesült Hatalmak és Magyarország közt Trianonban az 1920. évben kötött békeszerződés megállapította Magyarország új határait, valamint a Csehszlovák Köztársaság határait is.” (KOREŇ – JEŽO 1923, 84)

Ezután a szöveg kifejezetten kulturált és pozitív szellemben foglalja össze a csehszlovákiai magyarok jogállását, közéletben gyakorolható nyelvi jogait, elemi, polgári és középiskolai rendszerét, az alkotmány alapján biztosított szabadságjogait stb., majd megállapítja:

„A magyarság, amely jogokat élvez, ezért a Csehszlovák Köztársaság iránt hűséggel és engedelmességgel tartozik. Részt kell vennie az állam fönntartásában, a közteherviselésben, a haza védelmében. A Csehszlovák Köztársaság magyar népe mindezt csakhamar be is látta az államfordulat után. Igyekezett a változott körülmények közé beilleszkedni, és ez szépen sikerült is. Ma a magyar nép a Csehszlovák Köztársaság többi népeivel egyetértésben vállalt munkával törekszik a haza fölvirágoztatására. Mert a magyarság szereti ezt a földet, melyhez történelmi múltja, jelene és jövője fűzi.” (KOREŇ – JEŽO 1923, 84)

A két világháború közti csehszlovák iskolarendszer hangsúlyt helyezett arra, hogy az 1918-as történelmi fordulatot összekösse az új állam demokratikus jellegével, ezért több történelemtankönyv (célzatosan) alkotmánytan is volt egyben (miként a fent idézett 1923-as könyv is), s ennek megfelelő volt az érvelés a bevezető oldalaktól kezdve:

„Hazánk a Csehszlovák Köztársaság. Hazánkat Csehszlovák Köztársaságnak azért nevezzük, mert benne a lakosság túlnyomó többsége csehszlovák, és mert államforma tekintetében nem királyság vagy császárság, hanem köztársaság. Köztársaságunknak 14 millió lakosa közül majdnem 9 millió csehszlovák, 3 és fél millió német, körülbelül háromnegyed millió magyar, majdnem félmillió orosz és negyedmillió egyéb nemzetiségű (lengyel, zsidó, román stb.). Államunk élén nem született király vagy császár, hanem a lakoságnak arra legméltóbb embere, a köztársasági elnök áll.” (KOREŇ – JEŽO 1923, Bevezetés)

A Szlovák Állam (1939–1945) időszakából egy könyvet, a sokak által a rendszer emblematiszus történelemtankönyvének tartott Hrušovský-féle Szlovákia képes történetét vizsgáltuk. Nem meglepő módon ebben is említve van

Trianon. Miután a szöveg leszögezi, milyen mélyen benyúltak a csehszlovák csapatok Észak-Magyarország területére, a könyv megállapítja: „A békekonferenciának ezt az 1919. június 12-i [demarkációs vonalra vonatkozó] határozatát Trianonban erősítették meg 1920. június 4-én.” (HRUŠOVSKÝ 1942, 296)

Az első köztársaság legtöbb történelemtankönyvét Trianon kapcsán a viszonylag nyitott hangnem jellemzi, habár a szerzők (vagy inkább az Iskola- és Nemzeti Művelődésügyi Minisztérium tanfelügyelői) idővel óvatosabbak lettek. Pl. a Koreň–Ježo szerzőpáros fentebb idézett tankönyvének kilenc évvel későbbi, 1932-es kiadásában a Trianon név már nem szerepel. Utalás van benne, hogy „Szlovenszkót csak lassanként szállták meg a csehszlovák és ántánt csapatok”, valamint hogy „Szlovenszko megszállása az 1919. év első napjaiban fejeződött be”, majd kissé arrébb valamiféle konkrétan meg nem nevezett „szerződésekre” hivatkozik a szöveg: „A békeszerződések értelmében Szlovenszko és Podkarpatszka Rusz déli részein kb. háromnegyed millió magyar lakos a Csehszlovák Köztársaság kötelékébe került.” (KOREŇ – JEŽO 1923, 117, 122)

A csehszlovák állam mint győztes ország szempontjából érthető, az iskolai célok szempontjából pedig indokolható, hogy a csehszlovákiai tankönyvekben nem Trianon volt a hívószó. Ehelyett Csehszlovákia első világháborút követő sikertörténetén, pontosabban a történetnek a cseh és a szlovák nemzet számára nagyon pozitív kicsengésén volt a hangsúly. Még ha az érvelésekkel (pl. a lakossági adatokkal) lehet is vitatkozni, az kétségtelen, hogy az első csehszlovák állam Trianont egy bizonyos mértékig bevonta a saját oktatási rendszerébe: nem kerülte meg a tény, egyúttal igyekezett pozitív nemzet- és jövőképet sugallni az országban élő magyarok felé. Az a szándék, hogy a csehszlovák államhatalom az iskolarendszeren, a tankönyveken keresztül akarta bevinni a köztudatba az államfordulat pozitív szemléletét, nem róható fel az első köztársaságnak, mivel sok állam koncepcionálisan máig erre (vagy ilyesmire) törekszik. Sőt, ha a Trianon utáni Magyarországon a Klebelsberg–Kornis-féle „irredentizmuspedagógiát” (KATONA 2010a, 115) tekintjük kiindulási alapnak, akkor elmondható, hogy sok tankönyvben Csehszlovákia nagyon is civilizált eszközökkel vette fel a harcot a magyar irredentizmus ellen.

Trianon a csehszlovák történelemtankönyvekben, 1948–1989

1948 után a csehszlovák történelemtankönyvek főleg abban mutatnak változást, hogy ezekben Trianon: tabu. Azonban nemcsak Trianon, hanem általában az első világháborút követő időszak, sőt maga a Csehszlovák Köztársaság megalakulása és léte is szinte tabu. Az impériumváltás hangsúlyos nemzeti céljai a proletár internacionalizmussal ütköztek, a demokratikus, kapitalista és nyugati orientációjú első köztársaságot pedig azért nem lehetett valóságosan ábrázolni a történelemtankönyvekben, mert az nem volt összhangban az 1948 után kialakított, egypártrendszerre és a tervgazdaságra való neveléssel. A kommunizmus tankönyveiben az 1918. október 28-i dátumot sokszor nem is írták le, vagy (gyakrabban) plebejus-munkásmozgalmi ideológiába rejtették, mint az alábbi példákban:

„Október 28-a ugyan az önálló csehszlovák állam megteremtését jelenti, de nem jelenti a csehszlovák nép felszabadítását.” (DEKAN – MACEK – HUSA – HUSOVÁ – KLÍMA – DOLEŽAL – KRÁL 1953, 268–282)

„A munkásság ekkor kimondta a Csehszlovák Köztársaság megalakításának szükségét, s egyes helyeken még a szocialista köztársaságét is. A cseh munkások mozgalma oly erős volt, hogy 1918. október 28-án kikényszerítette a Csehszlovák Köztársaság kikiáltását.” (STOJKA 1956, 64)

Különösen nyilvánvaló az 1945 utáni történelemtankönyvek manipulatív jellege abban, ahogy a szerzők Csehszlovákia megalakulásának *külpolitikai viszonyait* tálták a tanulóknak. Ebben a tekintetben az 1948–1989 közti tankönyvek két csoportra oszthatók: egyes szerzők egyszerűen kikerülték, ignorálták a külpolitikai körülmények fejtegetését, mások viszont a kommunista Szovjetunió szempontjaival töltötték ki a teljes külpolitikai kontextust. Az első esetben a szerzők megállapították, hogy 1918 októberében létrejött a csehszlovák állam, de egyáltalán nem taglalták sem a belső körülményeket, sem a nemzetközi politikai környezetet. Ezekben a tankönyvekben nem jelentek meg a háború alatti-utáni különféle nagyhatalmi érdekek, nem voltak adatok sem az összeurópai, sem a helyi területváltozásokról, nem esett szó a versailles-i

békerendszerről, és általában mély hallgatás övezte a(z 1939 előtt nyugat felé orientálódó) csehszlovák külkapcsolatokat. Ehelyett: 1918-ban a csehszlovák állam egyszerűen megalakult és punktum.

A tankönyvek másik csoportjánál rafináltabb stilisztikai manőverekre volt szükség. Akár bámulatos nyelvi bravúrnak is tarthatjuk, hogyan nem esett szó bennük az állam megalakulásának körülményeiről, viszont hogyan jelent meg a narrációban a Szovjetunió: „A Csehszlovák Köztársaságot a munkásosztálytól vezetett cseh és szlovák dolgozó nép harcolta ki. Ezt az oroszországi NOSZF [nagy októberi szocialista forradalom] tette lehetővé.” Ezután a tankönyv egy laza mozdulattal áttolta az eseményeket a kommunista párt történetébe: „Hogyan keletkezett Csehszlovákia Kommunista Pártja?” (STOJKA 1956, 64–65)

A szovjet-bolshevik szempont tankönyvbeli erőltetését rendszerint a két háború közti „imperialista” Csehszlovákia prominensei iránt nevelt rossz érzés kísérte: „A NOSZF után a nyugati imperialisták az elé a feladat elé állították Masarykot és Benešt, hogy vonják be a légiókat a szovjet nép elleni intervencióba. [...] Štefánik is buzgón fúradozott [...], hogy a csehszlovák legionistákat vessék harcba a szovjet hatalom ellen. Ez az ellenforradalmi tevékenysége [...] a világ-burzsoázia érdekeit szolgálta, különösen a francia imperializmusét.” (DEKAN – MACEK – HUSA – HUSOVÁ – KLÍMA – DOLEŽAL – KRÁL 1953, 268)

A Trianon-téma elemzésekor Szlovákia tekintetében külön látni kell azt a fontos tényezőt, hogy a *szlovák szempontok cseh tankönyvszerzők általi elfojtása* nyilvánvalóan frusztrációt jelentett a szlovákoknak, és ez azt eredményezte, hogy ebben a kontextusban a magyar faktor, benne Trianon jelentősége leértékelődött. Ilyen motívum az, hogy az 1948 utáni tankönyves értelmezésekben az 1918–1938 közti időszak egy *elítélt* és *elítélendő* időszak volt, mégpedig azért, mert „az 1920–1929-es években a csehszlovák burzsoázia imperialista politikája” nyilvánult meg (SOSIK – STRAČÁR – KOPÁČ – KROPILÁK 1954, 117–149).

Ez az osztályszempontú tényező az összes 1945–1989 közti tankönyvben egyértelműen fontosabbnak volt feltüntetve, mint a szlovák nemzeti kérdés, amiről az alábbi idézetek is árulkodnak:

„Az Osztrák–Magyar Monarchia romjain létrejött ország a szlovákok nemzeti felszabadítását, a feudalizmus számtalan csökevényének eltávolítását

jelentette. A politikai hatalom azonban kezdettől fogva a burzsoázia kezében összpontosult.” (JÍLEK – DOHNAL – BUTVINOVÁ 1982, 49)

„A burzsoázia, hogy a népi ellenállás jelentőségét lebecsülje, a nemzeti felszabadulás első napjától kezdve azt a hazug állítást terjesztette, hogy a cseh és szlovák nemzet szabadsága Masaryk és Wilson érdeme, s hogy ők a cseh és a szlovák nemzet felszabadítói.” (SOSIK – STRAČÁR – KOPÁČ – KROPILÁK 1954, 118–119)

Egyik-másik burzsoáziaellenes bekezdésbe ellentmondás „csúszott be” (talán szándékosan), aminek eredményeként a tankönyves szöveg csacskasággá változott:

„A burzsoázia a széleskörű állami apparátus: a rendőrség, csendőrség és hadsereg segítségével erősítette hatalmát. Ezek segítségével elnyomták a kormány elleni támadásokat és a békétlenségeket. (sic!) A polgárok szabadságát és demokratikus jogait alkotmány biztosította. (sic!) Ezek a jogok voltak: a sajtó-, szólás- és gyülekezési szabadság engedélyezte a politikai szervezkedést és a szakszervezeteket.” (DULLOVÁ – VALACHOVÁ – BEŇO – DZUGAS – PLEVA 1972, 45)

A másik motívum, amelyet a csehek és szlovákok közti béke megteremtése végett komponáltak be a történelemtankönyvekbe, az a „közös csehszlovák nemzet” elmélete volt. Mint köztudott, ez eredetileg 1918 után keletkezett, most azonban „igazítani” kellett rajta: így a kommunista fordulat után a hangsúlyosabban marxista tankönyvekben elkezdődött a gyűlöletkeltés az 1938-at megelőző rendszer és annak konkrét képviselői ellen. (Pl. egy 1953-as tankönyvben Beneš Hitlerrel és Henleinnel egy sorba állítva lényegében leárusolozzák.) A „legsikerültebb darabok” azok voltak, amikor az 1938 előtti cseh burzsoázia képviselőit a magyar irredenta ellenségképpel együtt lehetett verbálisan megálázni: „Magyarországon a legborzasztóbb terrorral uralomra került a nagyburzsoázia és a nemesség kormánya. Masaryk és Beneš hajlandók voltak részt venni ebben a Magyarország elleni második támadásban, de végül mégsem volt hozzá bátorságuk.” (SOSIK – STRAČÁR – KOPÁČ – KROPILÁK 1954, 150)

Noha Trianon 1948 után tabunak számított a tankönyvekben, azért a Csehszlovák Köztársaság nemzeti összetételére történtek bizonyos utalások már az 1950–1960-as években is: „A cseheken és szlovákokon kívül a megújhódott államban erős nemzetiségi kisebbségek is voltak: németek, magyarok, lengyelek és ukránok. 1919-ban katonailag megszállták Kárpátalját, és [ez utóbbi] a nyugati imperialisták beleegyezésével mint látszólag önkormányzattal rendelkező területet Csehszlovákiához csatolták.” (SOSIK – STRAČÁR – KOPÁČ – KROPILÁK 1954, 118–119) „A cseheken és a szlovákokon kívül az új államban más nemzetiségű polgárok is éltek. Csehország határmenti régióiban erős német kisebbség, Dél-Szlovákiában magyarok, Tešín környékén lengyelek laktak.” (JOZA – PÖSL 1961, 117)

Az 1960-as évek közepétől egyre több szó esett a tankönyvekben az 1918-ban megalakuló Csehszlovákia külpolitikai viszonyairól. Azonban a külső történelmi kontextus megjelenítésekor a tankönyvszerzők két érdekes (és nyilvánvalóan tudatos) „eljárást” alkalmaztak. Vagy azt, hogy a hangsúlyt elferdített módon a Szovjetunióra helyezték, vagy azt, hogy úgy utalgattak a „párizsi, versailles-i szerződésekre”, mintha a tankönyvben valahol, valamikor már lett volna róla szó – holott természetesen nem volt. Az alábbi két példában közös (az egyik 1968-ból, a másik 1972-ből származik), hogy szövegükben konkrét utalás van a „versailles-i békeszerződések rendszerére” és a „kisantra”, amiket azonban a szöveg roppant érthetetlenül fejt ki. Trianon neve nem szerepel bennük, a szövegek mégis vissza-visszautalnak bizonyos „békeszerződésekre” és az „első világháború végén elveszített területekre”, ami után a szerzők félreérthetetlenül utalnak az ezekkel összefüggő *lehetséges veszélyekre*:

„A kapitalista országok szovjetellenes politikája. Ezeknek az ellentéteknek mintapéldájaként szolgálhat a többi nagyhatalmak ellenállása azon francia törekvések ellen, hogy Közép- és Délkelet-Európában létrehozza a kis államok francia vezetés alatt álló tömbjét. Csehszlovákia, Jugoszlávia és Románia burzsoá kormányai már a párizsi békekonferenciák folyamán közeledést kerestek egymáshoz. Közös érdekük fűződött ahhoz, hogy Ausztriába vagy Magyarországra vissza ne térhessenek a Habsburgok, és a magyar soviniztációnak ne követelhesék vissza az első világháború végén elveszített területeket.”
(CHARVÁT 1968, 498, 501–502)

„A Franciaországgal való szoros kapcsolatokon kívül a Csehszlovák Köztársaság együtt dolgozott a versailles-i szerződés többi tagállamával. A közös politikai érdekek arra vezettek, hogy 1920-ban megalakították a kisantantot. Ez Csehszlovákia, Románia és Jugoszlávia szövetsége volt, mely egyrészt a Monarchia visszaállítására irányuló törekvéseket igyekezett elnyomni, másrészt Szovjet-Oroszország ellen irányult.” (DULLOVÁ – VALACHOVÁ – BEŇO – DZUGAS – PLEVA 1972, 45)

A külső történelmi kontextus megjelenítésének másik módszere az volt, hogy a tankönyvszerzők megalkották a „szlovák Trianon” jelenségét, vagyis ugyanazzal az attitűddel taglalták (Cseh)Szlovákia 1938-as területi veszteségét (konkrét számokkal az elveszített területről, lakosokról stb.), mint ahogy a magyar tankönyvek szokták taglalni Trianont:

*„1938. november 2-án Bécsben összeült Németország és Olaszország külügyminisztereinek tanácsa. A **bécsi döntés** [a kiemelés az eredeti szövegben is szerepel – V. B.] alapján Magyarország megkapta Szlovákia déli részét, valamint Kárpát-Ukrajna egy részét. Csehszlovákia elvesztette területeinek csaknem egyharmadát, a nyersanyaglelőhelyek nagy részét és kb. ötmillió lakost.” (DULLOVÁ – VALACHOVÁ – BEŇO – DZUGAS – PLEVA 1972, 102)*

A szlovák szempontból fájó 1938-as események tankönyves nyomtatékosítása roppant szelektíven történt. A szelektivitás itt azt jelenti, hogy míg a csehszlovákiai történelemtankönyvekben a Trianon következményeként *megszerzett* területek ténye egyáltalán nem szerepel, addig az 1938-as *elvesztés* mozzanata fokozottan hangsúlyos; míg a trianoni döntés nem szerepel sehol, addig a „bécsi döntés” és „a müncheni árulás” igen erős hívószavak a tankönyvekben (DULLOVÁ – VALACHOVÁ – BEŇO – DZUGAS – PLEVA 1972, 102).

Trianon tabuizációja nemcsak a leíró tankönyves szövegekben érhető tetten, hanem ugyanez az elhallgatás övezte Trianon földrajzi-területi dimenzióit, azaz ugyanez a szelektív hangsúlyeltolódás érhető tetten a térképeken és az atlaszokban is. A tankönyvek igen nagy részében egyáltalán nem szerepelt olyan térkép, amely Csehszlovákia 1918–1920 körüli állapotait szemléltette volna. Igen jellemző az az 1965-ös kiadású (sokáig és igen széles körben használt)

iskolai történelmi atlasz, amely 13 kisebb-nagyobb térképet közölt az 1914–1920-as időszakból (köztük pl. a *Fegyveres felkelés Pétervárott és A szovjet szocialista köztársaságok létrejötte* címűeket), azonban olyan térképet még véletlenül sem, amelyen az látszana, pontosan hogyan alakultak ki Csehszlovákia határai. Ugyanebben az atlaszban, a két világháború közti Európát ábrázoló fejezetben található ugyan egy Európa-térkép, amelyen látszik Csehszlovákia, de az ország itt nincs külön, határai pedig a térkép parányi mérete miatt egyszerűen nem látszanak pontosan (vö. VOKÁLEK – KRÁL 1965, 40–45).

Az 1960-as években nemcsak szöveges példák akadnak arra, hogy „a csehek és a szlovákokon kívül az új államban más nemzetiségű polgárok is éltek”, hanem ugyanekkor fel-felbukkannak korrektebb térképek is, amelyek valós országhatárokat ábrázolnak, Kárpátalját is beleértve (pl. JOZA – PÖSL 1961, 130, 47. sz. térkép, Közép-Európa az első világháború után), ez azonban inkább ritkaság.

A térképes helyzet az 1989 utáni térképeken sem sokkal másabb, és nem is sokkal jobb. Pl. egy 1996-os szlovák kiadású történelmi atlaszban ugyancsak 13 térkép foglalkozik az első világháborúval és a háború közti idősakkal. S bár itt is feltűnően nagy tér (5 térkép) szentelődik a Szovjetunióknak (VAŠEK 1996, 22–33, 41–48. számú térkép), itt azért már megjelenik az első Csehszlovák Köztársaság térképe. A „CSK keletkezése és fejlődése 1918–1939” című, jól látható, színes térképnek az az érdekessége, hogy ez egyszerre, egy képfelületen ábrázolja a trianoni szerződéssel *szerzett* és a müncheni szerződéssel *elvesztett* területeket, de a vizuális hangsúly a trianoni területek megszerzéséről áttolódik azok Magyarország általi 1938/39-es „elfoglalására”, a szlovák térképfelirat szerint: „územie okupované Nemeckom, Maďarskom, Poľskom”. Más szavakkal értelmezve a térképet: ha a tanulók használják ezt a térképet, akkor nem sokat tudnak meg arról, hogyan, milyen körülmények között lett pl. a mai Szlovákia déli része Csehszlovákia része; azt viszont nagyon szemléletesen láthatják, hogy ugyanezekre a területekre hogyan tette rá a kezét 1938/39-ben Magyarország (VAŠEK 1996, 31, 46. sz. térkép).

Jellemzően a csehszlovákiai geográfia tankönyvek sem utalnak vizuálisan az első világháború utáni területei szerzeményekre, viszont időnként textuálisan bátrabban utalnak Trianonra, mint a történelemtankönyvek. Pl. egy 1952-es kiadású földrajzkiadvány a Magyar Népköztársaság fejezet elején ezt közli:

„Magyarország [az] 1918. évig az Osztrák–Magyar Monarchiához tartozott. Az első világháború után az ország területe a nemzetiségekkel lakott területekkel kisebbedett. Ekkor szakadt el Magyarországtól Szlovákia is, és Cseh- és Morvaországhoz csatlakozott. Az uralmon lévő mágnásosztály nem akart beletörödni az új határokba, revíziót (az elvesztett területek visszacsatolását) követelte, és ezért ebben az időben Csehszlovákia és Magyarország között barátságtalan viszony volt.” (HOLLY – JUREGA 1952, 183)

Itt újra megállapíthatjuk: ami magyar szempontból nézve Trianon-tabu, az a csehszlovák, majd később szlovák oktatásirányítás felől nézve legitim eljárás, hiszen nem másról van szó, mint hogy egy állam az iskolarendszerén keresztül igyekszik formálni a felnövő generációk történelemszemléletét. Nem mindegy azonban, hogy mi az a legitim cél, amely kitűződik, és a legitimitás ténye sem változtat azon, hogy az elemzett tankönyvek és atlaszok kimondottan kerülnek, hogy a csehszlovák állam jogi létrejötte és fizikai határai között ábrázolják, megjelenítsék az összefüggéseket. Ez az eljárás azonban visszavághat, ha az egymást követő politikai-társadalmi rendszerek történettudományi és pedagógia megalapozottság nélkül, vagy éppenséggel a korábbi önkényes történeti kánon („csehszlovákok”) rovására igyekeznek saját aktuális legitimációs céljaikat elérni. Szerintem a csehszlovák történelemtankönyvekben ezért és így állt be bizonyos mentális zűrzavar, amelyben nem Trianon a lényeg, hanem az első köztársaság konfúz emlékezete. Azt a körülményt, hogy az 1948 utáni tankönyvekben Csehszlovákia megalakulásának a történelmi körülményeit vagy elhallgatták, vagy zavarosan, sőt egyenesen dehonesztáló módon tálták több évtizeden keresztül, azért fontos hangsúlyozni, mert ennek az elhallgatásnak az 1948 óta felnőtt cseh és szlovák generációkra sokkal nagyobb jelentősége volt és van, mint a Trianon-faktornak, amely 1948 után elvéte volt említve a történelemtankönyvekben.

Az első világháborút lezáró békerendszernek tankönyves tálalása-értelmezése egyáltalán nem segítette, nem mozdította elő, hogy a kommunista Csehszlovákiában felnövő generációk koherens múlt- és történelemértelmezéssel rendelkezzenek. Ebben az emlékezet- és múltrombolásban Trianonnak csak a sokadik szerep jutott: az ideológia fő cél Csehszlovákiában az első republika demokratikus-kapitalista múltjának az eltüntetése volt a tankönyvekből, s ezáltal a köztudatból. Vagy ha nem lehetett megkerülni az első Csehszlo-

vák Köztársaság témáját, akkor a tankönyves interpretációnak a kommunista munkásmozgalom és a Szovjetunió szempontjából kellett történnie. (Példa a szélsőségesen szovjetszempontú, marxista és kapitalistaellenes könyvre: SOSIK – STRAČÁR – KOPÁČ – KROPILÁK 1954.) Ez az oka annak, hogy ha létezik olyan hatás, amit a tankönyvek fejtenek ki a jövő generációkra (és ennek létét valamilyen mértékben biztosra vehetjük), akkor az 1948 utáni csehszlovákiai tanulók nemhogy a főleg magyar szempontból lényeges Trianonnal nem voltak és nincsenek tisztában, hanem magával Csehszlovákia megalakulásával és a két háború közti Csehszlovákiával sem. A helyzetet tovább bonyolítják a tankönyvekben található mindenféle ideológiai hatások: a csehszlovakizmus szelleme, amely össze-összekeveredik a szlovák nacionalizmussal; a tananyagok legkülönbözőbb történelmi korszakaiba beleszótt terjedelmes orosz-szovjet fejezetek; a marxista-leninista történelemértelmezésekkel, valamint kapitalizmus- és vallásellenességgel tündető szerzői szövegek stb.

Mi a probléma a szlovákból fordított vagy ún. magyar kiegészítésekkel ellátott történelemtankönyvekkel?

A cseh/szlovákból fordított vagy ún. magyar történelmi kiegészítésekkel ellátott tankönyvek szokása a két világháború közti Csehszlovákiában alakult ki. A masaryki köztársaság efféle szándéka akár pozitívan is értékelhető volna, ha az idézett pozitív hangulatú szövegek csak és kizárólag a magyar anyanyelvű tanulók számára írt, magyar szerzők által „átdolgozott” tankönyvekben szerepeltek, míg viszont a párhuzamos cseh és szlovák nyelvű tankönyvekben nem voltak benne. Ez a tradíció folytatódott később is, amikor nagyjából 1965 után a magyar tannyelvű iskolák számára szánt történelemtankönyvekbe – amelyek továbbra is cseh és szlovák nyelvű tankönyvek fordításai voltak – a magyar tanulók megszólítására szolgáló kiegészítő passzusok jelentek meg. (Példa arra, amikor a tankönyv fejezetvégi összefoglalókat közölt a magyar történelemből: HUSA – KROPILÁK 1966. *Csehszlovákia története*. Magyarra fordította és magyar történelmi kapcsolatokkal kiegészítette: Kissling Eleonóra. A magyar fordítást bírálta: Szeberényi Zoltán. Bíráló: Dr. Csanda Sándor. Kissling Eleonóra. Szlovák Pedagógiai Kiadóvállalat, Bratislava, 1966.)

Ezek a magyar történelmi kiegészítések – amelyek szintén *nem* taglalhatók Trianont – szintén csak a magyar tanulóknak szánt tankönyvekben voltak, míg viszont a szlovák tanulók ezekkel a magyar történelemre vonatkozó szövegekkel soha nem találkoztak. Nem mellékes, hogy ezeket a „fejezetvégi összefoglalókat” vagy „magyar történelmi kapcsolatokkal kiegészített szövegbetoldásokat” olyan csehszlovákiai magyarok írták, akik többségükben nem rendelkeztek történettudományi kvalifikációval, történelemdidaktikaival pedig főleg nem. A nevek közül mindenképpen kiemelkedik az a két személy, akik szakavatott fordítóként, majd bírálóként és szerzőként is szerepeltek: Kissling Eleonóra és Párkány Antal.

A vizsgált tankönyvekben az alábbi nevek szerepelnek mint fordítók, szakmai bírálók, nyelvi bírálók vagy tankönyvszerzők és szerkesztők; zárójelben az érintett tankönyv megjelenésének az éve:

Fordítók:

Balázsová Eva (1957);
Barthaová Agneša (1976);
Cvengroš Vojtech (1954);
Csanda Sándor dr. (1953)(1957);
Doroghy Ferenc dr. (1957);
Eisenhut Dezső dr. (1957);
Farkas István (1953)(1960);
Görcs Lajos (1990);
Hamzová Valéria (1982);
Hoštók István dr. (1957)(1963);
Huljak Vilmos dr. (1953)(1954)(1956)(1957)(1960);
Kissling Eleonóra (1968);
Korbuly Mária dr. (1954);
Kovács István (1954);
Körös István (1972);
Majer Imre (1956)(1957);
Onódi János (1972);
Párkány Antal dr. (1963)(1982)(1983)(1989);
Szabó Dezső dr. (1961);

Szabó Ferenc (1994)(1996)(1998)(2013);
Takáč A. (1954);
Takáts Valéria (1990);
Veres László (2011)(2013)(2014).

Szakmai bírálók, lektorok:

Böszörményi János (1965);
Csanda Sándor dr. (1966);
Csizmadia Dezső (1963);
Danis Tamásné (1956);
Kamenický Miroslav (2006);
Kissling Eleonóra (1966);
Letz Róbert (2006);
Lengyelová Tünde (2007);
Marczell Béla (1956)(1960);
Mircz Károly (1968);
Múcska Vince (2006)
Orbán Gábor dr. (1953)(1956)(1960);
Roják Dezső (1965);
Slánská Mária (1954);
Vadkerty Katalin (1961);
Vajda Barnabás (2001)(2006)(2007);
Závodszky Géza (2000).

Nyelvi bírálók:

Hasák Viliam (1982)(1983);
Kazimírné Pesthy Mária (1971)(1972);
Kosíková Gabriela (1976);
Ozorai Ferenc (1963);
Sárkány Arpad (1976);
Szabó Judit (1989);
Szeberényi Judit (1972);
Szeberényi Zoltán (1966);
Tóth Ferenc (1963).

Szerzők, szerkesztők:

Csizmadia Dezső (1965);

Elek József (2007)

Kissling Eleonóra (1965)(1966)(1971);

Kovács László (2000)(2006)(2007);

Párkány Antal (1965);

Simon Attila (2000)(2006)(2007);

Simon Beáta (2006);

Urbán Zsolt (2006)(2007)(2011)(2013)(2014).

Ez a jelenség sem 1918 után, sem 1945 után, sem ma nem minősíthető másnak, mint veszélyes *kettős beszédnek az állam részéről* a tankönyveken keresztül. A magyar kisebbség kedvéért betoldott passzusok konszolidációs céllal szóltak és szólnak a kisebbségi tanulókhhoz, azonban nem tájékoztatták és ma sem tájékoztatják a többségi tanulókat a tőlük különbözőek helyzetéről. Más szóval és leegyszerűsítve: míg a magyar tanulók felé zajlott és zajlik az ő konszolidációjuk a pedagógia eszközeivel, addig az államalkotó nemzetek felé ugyanezekben a tankönyvekben az

elhallgatás által folyt és folyik a nemzetépítés. Nyomatékkal meg kell jegyezni, hogy az itt taglalt jelenség további kutatást igényel, egyebek mellett a korabeli cseh, szlovák és német nyelvű tankönyvek összehasonlító vizsgálata által. Ez azonban csak a fenti állítás részletein változtat, de nem érinti az állítás lényegét, amire minden jelenleg rendelkezésre álló ismeret mutat.

1989 után úgy tűnt, a szlovákból fordított tankönyvek megszűnnek. A szlovákiai magyar közösség 1993 után kezdett fellépni az ún. *belső fejlesztésű*, a saját közösségi tudatának megfelelő történelemtankönyvekkel, és egy ideig úgy tűnt, az állam hagyja, hogy ezt tegye. 2000 körül megjelent az elképzelés első terméke, a Kovács László – Simon Attila-féle háromrészes, általános iskolásoknak szánt tankönyvsorozat (KOVÁCS – SIMON 2000). Ez volt az első tankönyv Szlovákiában, amely nemcsak a trianoni döntés teljes dátumát tartalmazta, hanem nagyon részletesen foglalkozott az új csehszlovák állam megalakulásával, keletkezése körülményeivel, az első köztársaság társadalmi berendezkedésével, valamint nagyon részletes áttekintést nyújtott az ország nemzeti-nemzetiségi viszonyairól, összetételéről. Ez a helyzet egészen 2008-ig ígéretesen alakult: el-

készültek a konkrét tervek a belső fejlesztésű tankönyveknek a középiskolákra való kiterjesztésére, sőt két ilyen könyv el is készült (KOVÁCS – SIMON A. – SIMON B. 2006.; KOVÁCS – SIMON – ELEK 2007).

Csakhogy 2008 körül (nem függetlenül a Fico–Slota-féle államnacionalista kurzustól) erős visszarendeződés kezdődött, és elkezdtek megjelenni olyan magyar nyelvű tankönyvek (nemcsak történelemből, hanem pl. geográfiából is), amelyeket szlovák szakemberek írtak eredetileg szlovákul, és amelyeket egy az egyben lefordítottak magyarra. (Jelenleg két ilyen könyvet ismerünk, amelyek magyar nyelven is hozzáférhetők: BADA – BOCKOVÁ – KRASNOVSKÝ – LUKAČKA – TONKOVÁ 2011; BEDNÁROVÁ – KRASNOVSKÝ a kol. 2012.) Ezek a könyvek azzal tűnnek ki, hogy tartalmi és formai szempontból 99%-ban az eredeti szlovák tankönyv fordításai, vizuális-szerkezeti szempontból is 100%-osan a szlovák eredetit tükörszerűen követő szerkesztései. A kb. 1%-nyi eltérés abban van, hogy a végükön *magyar–szlovák földrajzinév-regiszter* található. Tekintve, hogy a pedagógiai praxisból úgy tudjuk, a magyar tanulók nem a folyamatos szövegből tanulják a földrajzi nevek szlovák megfelelőit, hanem a tankönyv végén található regiszterből, magát a névregisztert egyébként helyeselni tudjuk. Amikor szlovákiai magyar történészek, történelemdidaktikusok és tanárok közösen tiltakoztak e jelenség ellen, három fő területen fogalmaztak meg ellenvéleményeket: koncepcionális, tartalmi és didaktikai területen. Az érvek közül következzenek a leglényegesebbek.

Elfogadhatatlan és sajnálatos, hogy a szlovákból fordított tankönyvek szakítani akarnak azzal a gyakorlattal, hogy a szlovákiai magyar közösség szakemberei maguk készítsenek szlovákiai magyar tanulóknak való történelemtankönyveket. Hangsúlyozandó, hogy a szlovákiai magyar történelemtankönyvírás 1989 után magyar és szlovák szakemberek *közös fejlesztő együttműködésén* alapult, amit nagy hiba volna elválasztani egymástól, még nagyobb hiba volna szembeállítani egymással. A fordított tankönyvek viszont szembe mennek a szlovákiai magyar szakemberek közreműködésével készülő korszerű történelemtankönyvek koncepcionális igényével.

A szlovákból fordított történelemtankönyvekkel szemben megnyilvánuló legfontosabb tartalmi elégedetlenség oka az, hogy *kevés bennük a magyar történelmi korpusz*. Ha élesen akarunk fogalmazni: Ezek a könyvek azt sugallják, hogy az események csak a mai Szlovákia területén zajlottak, és csak szlovák

személyiségek körül forogtak. Mivel e könyvek kizárólag szlovák szempontból vizsgálják az egyes témákat, sok esetben manipulált módon, így még a szlovák tanulóknak sem javasoljuk őket, nemhogy a magyaroknak. E könyvek születése mögött azt a törekvést sejtjük, hogy a magyar tanulók ne ismerjék meg a saját múltjukat, helyette egy manipulált verziót kapva hosszútávon hajlandók legyenek a nemzeti identitásukat feladni.

Ezek a tankönyvek tehát a történelmi eseményeket, benne a magyar történelmet is *szláv, illetve szlovák szempontból* tárgyalják, értelmezik, a történelmi események hangsúlyait a szlávok, illetve a szlovákok történelmére helyezik. Közben pedig nagyon kevés helyet kap bennük a magyar történelem. A *magyar történelem kiszivattyúzása az egyébként magyar nyelvű tankönyvekből* visszatérés az 1950-es évekbe, és merőben idegen a mai szlovákiai magyar történelem-tankönyvek szemléletétől. Az a tény, hogy a szlovákból fordított tankönyvek a történelmi jelenségeket *leszűkítik a szlovák szerzők szempontjából releváns eseményekre és földrajzi térre*, ellentétben van azzal, hogy a magyar közoktatás történelemtanítása kitekint az egész Kárpát-medencei magyar vonatkozású eseményekre és térségre. Ennek az elvnek az alkalmazása oda vezet a tankönyvekben, hogy olyan részek hiányoznak belőlük, amelyek hagyományosan minden magyar nyelvű történelemtankönyvben szerepelni szoktak. Néhány példa a jellemző hiányok közül: a magyar őstörténet, Szent László és Könyves Kálmán uralkodása, a tatárjárás és az oligarchák időszaka, a Hunyadiak törökellenes küzdelmei, a Nándorfehérvár melletti jelentős diadal, a Jagellók kora, a történelmi mérföldkönek számító mohácsi csata, nagyon hiányos a három részre szakadt ország története, Erdély jellemzése, a török kor, Rákóczi szabadságharca is mellékes, és az 1711 utáni időszak is hanyagul kezelt téma. A fenti jelenség a tankönyvek összes didaktikai összetevőjében megnyilvánul, tehát a leíró szövegben, a forrásokban, a térképeken és a képanyagban is. Ide tartozik még, hogy sok esetben alapforrások hiányoznak a tankönyvekből, amiket másod-, illetve harmadrendű forrásokkal helyettesítenek.

Didaktikai szempontból megállapítható, hogy bár ezek a tankönyvek *tartalmi szempontból* megfelelnek az általános iskolák vagy középiskolák számára jelenleg meghatározott ún. „ISCED 2, illetve 3 Dejepis” követelményeknek, ugyanakkor nem felelnek meg azoknak a didaktikai elvárásoknak, amelyeket az ISCED alkotói határozottan és részletesen megfogalmaztak; itt elsősorban és

összefoglalóan a tudásközpontú tanulásról a kompetenciaalapú tanulás irányába való elmozdulás hiányát lehet felróni.

Ráadásul nem folytatják azokat a progresszív szlovákiai történelem-tan-könyves fejlesztéseket, amelyek 1989 után történtek. Az 1989 után Szlovákiában megkezdődött történelemtankönyv-fejlesztő folyamat értelmében egyfelől fokozatosan csökkent a törzstananyag, másfelől javult a tankönyvek didaktika apparátusa. (Lásd az Orbis Pictus Kiadó által jegyzett – egyébként szintén szlovákból fordított – sorozatot: KOVÁČ – KAMENEC – KRATOCHVÍL 1998, illetve az SPN fentebb említett belső magyar fejlesztésű tankönyveit 2006-ból és 2007-ből.)

Ez az innovációs folyamat azonban ezeken a fordított tankönyveken, amelyekben a tankönyves „tudás” bemagoltatására koncentrálnak, nem hagyott nyomot. Már csak azért sem, mert a didaktikai apparátusuk jelentős része nem esett át szakszerű taxonomizációs átalakításon. (A didaktikai apparátus a tankönyvnek minden olyan egységét és vonatkozását jelenti, ami a tananyag *tényleges megtanulását* segíti elő.) A taxonomizációnak érintenie kell(ett volna) a tankönyv leíró szövegétől kezdve a forrásközlés módján át, továbbá a kérdéseken és feladatokon át a képfeliratokig mindent. Ezekben a tankönyvekben azonban mélyebb elemzés nélkül is megállapíthatóak a didaktikai apparátus tipikus hiányosságai: a túl hosszú mondatok és az idegen szavak igen nagy frekvenciája; a kérdések és a feladatok keveredése, tisztázatlansága; továbbá az, hogy a kérdések és a feladatok rendszerint a legalacsonyabb kognitív szinteken állnak, azaz egyszerű igen-nem feleletet várnak a tanulóktól, vagy a tankönyvszerzők nem fogalmazzák meg világosan, hogy a feladatok megoldásával kapcsolatban milyen cselekvést várnak el a tanulóktól. A magyar történelmi korpusz hiányossága és a módszertani elavultság csupán a két fő tényező azok közül, amelyeknek a globális célja a szlovákiai magyar tanulók lassú, de határozott elválasztása a magyar történelem kontextuális tudatától. A fenti fő „eszközöket” kiegészítik a földrajzi nevek kezelését és a tankönyvbéli történelmi térképeket kísérő módszerek.

A Szlovák Köztársaság mai határainak berajzolását a 11., 16. vagy éppen 19. századi geográfiai állapotot rögzítő térképekre nemcsak most és ezekben a tankönyvekben tartjuk súlyos szakmai hibának, hanem korábban is számos alkalommal nyilvánosan felléptünk ellenük. Két konkrét példával élve: e geográfia-

ai leszűkítés eredménye az, mintha a reformáció vagy az 1948-as forradalom csakis a mai Szlovákia területén zajlott volna.

Úgyszintén elfogadhatatlan, hogy ezekben a tankönyvekben 100%-ban *szlovák nyelvű térképek* szerepelnek. Ez azt jelenti, hogy a szerkesztők egy az egyben, változtatás nélkül átemelték a szlovák nyelvű térképeket a magyar nyelvű tankönyvbe (néhány kivételtől eltekintve, amikor a térképhez magyar nyelvű jelmagyarázatot illesztettek). Érdeemes végigtekinteni, milyen történelmi előzményei vannak ennek: valójában ez is visszalépés az 1950-es évekbe, mivel akkoriban volt ez az eljárás a csehszlovákiai magyar nyelvű tankönyvekben (de ott sem mindig). 1989 után gyökeresen megváltozott a helyzet, mert a szlovák eredetiből fordított tankönyvekben *mindig magyarra fordított térképek* szerepeltek (ld. pl. az Orbis Pictus sorozatot).

Itt kell felhívni a figyelmet, hogy a Magyarországon jelenleg kiadott nemzetiségi szlovák történelemtankönyvek szintén fordított tankönyvek – bár fontos különbség, hogy amíg ott piaci alapon semmi akadály nem volna, hogy magyarországi szlovák szerzők szlovák nyelvű tankönyveket írjanak, addig a központosított és egytankönyves Szlovákiában ennek akadályai vannak. Azonban ezekben a szlovákra fordított nemzetiségi tankönyvekben is természetesen az összes térkép azon a nyelven van, amelyen a tankönyv is íródott, tehát szlovákul (Vö. SZÁRAY – KAPOSÍ 2007).

A mostani szlovákiai torz helyzetből több probléma adódik. Egyfelől semmilyen pedagógiai cél nem indokolja, hogy a szlovákiai magyar tanulók olyan szlovák nyelvű történelmi térképekkel dolgozzanak, amelyeken a települések, a folyók, a közigazgatási egységek stb. szlovákul szerepelnek; ebben az értelemben ezek a könyvek kétnyelvű (rossz értelemben vett alternatív) tankönyvnek számítanak. Másfelől ha a tankönyvszerzők azt feltételezik, hogy a térképek csupán illusztrációként szolgálnak a könyvben, és a tanulók nem fognak ténylegesen dolgozni a térképekkel, akkor a térképeknek megszűnik a pedagógiai funkciója, márpedig ez egy *tankönyvben* nagyon súlyos szakmai hiba.

Végül külön figyelmet kell fordítani ezeknek a fordított tankönyveknek a földrajzinév-kezelésére. Amellett ugyanis, hogy egy teljesen más jellegű (ún. kartográfiai) törvényre hivatkozva a fordított tankönyvek kiadói teljesen szlovák nyelvű térképeket közölnek (mint fentebb láttuk), a tankönyves *leíró szöveg* is vagy csak kizárólag szlovák földrajzi neveket tartalmaz (pl. Bratislava),

vagy ugyan kétnyelvűeket, de azokat olyan mennyiségben és technikailag olyan módon, hogy azok végletekig megterhelik a tankönyves szöveget. Az a mód, ahogy a tankönyv a földrajzi nevek kétnyelvűségét a tankönyv belsejében kezeli, *elfogadhatatlan*, mivel semmilyen pedagógiai elvvel nem indokolható. Ezek a tankönyvek azt az elvet követik, hogy a folyamatos szövegben előforduló földrajzi neveket a magyar megnevezés után zárójelben szlovákul közlik, általában egyszer, az első alkalommal, miközben a szabály nemcsak a mai szlovákiai, hanem az egyéb (pl. nyugat-európai) földrajzi nevekre is vonatkozik. A földrajzi neveknek ebben a tankönyvben tapasztalt közlési formája feleslegesen bonyolulttá és terheltté teszi a szöveget, és nem szolgál semmilyen pedagógiai célt. Egy-egy helyen a tankönyvi fejezet kb. 10%-a szlovák földrajzi nevek-ből áll (!) – olyan szövegekben, amelyek egyébként is igényes nyelvezetűek, és amely szakszövegek amúgy is sok latin vagy görög szakkifejezésekkel vannak megtűzdelve. Mindennek az a következménye, hogy a tanulóknak egy bonyolult, zárójeles betoldások tömkelegével megtűzdelte szöveget kell megérteniük, feldolgozniuk. Ez a kihívás csak a magyar anyanyelvű tanulókat érinti, vagyis nekik nemcsak a szöveg megértésével kell megküszködniük, hanem a földrajzi nevek túlszűfolttságával is.

In: Ruda, Gábor – Szabómihály, Gizella (szerk.): *Nemzetkép és identitás a nemzetiségi iskolák tankönyveiben. Obraz národa a identita v učebniciach pre národnostné školy*. Muravidék Baráti Kör Kulturális Egyesület, Pilisvörösvár, 2013, pp. 57–70. ISBN 978-615-5026-29-4.

Slovenské resumé: Vývoj a tvorba učebníc dejepisu na Slovensku. Štúdia skúma dva javy. V prvej, obsiahlejšej časti autor analyzuje a interpretuje učebnice dejepisu vydané v (Česko)Slovensku v rokoch 1920–1989 z hľadiska spracovania a prezentácie tematiky rozpadu Rakúsko-uhorskej monarchie a vznik Československa. Menšia posledná časť štúdie je venovaná problémom s učebnicami dejepisu pre školy s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku. Problémy spôsobuje najmä fakt, že tieto učebnice sú preložené zo slovenčiny a čiastočne adaptované pre potreby škôl s vyučovacím jazykom maďarským.



A szlovákiai történelemtanítás néhány sajátosságáról

A Magyar Történelmi Társulatnak 2005 szeptembere óta vagyok a tagja (tagsági igazolványomat Romsics Ignác akkori főtitkár adta ki), és nagy örömmel szolgál, hogy a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata által szervezett „Mentés másként: Történelemtanítás a Kárpát-medencében” című konferencián (Budapest, 2018. december 1.) szólhatok Önökhöz.

Úgy gondolom, hogy a szlovák és a magyar történettudomány problémás területei, az esetleges konfliktusok, témák és hangsúlyok eltérései, bizonyos hiányok, eltérő történelemszemlélet stb. ebben a körben jól ismertek. Az akadémiai műhelyek, a két ország történettudományi intézeteinek és az egyetemi együttműködések szintjén gazdag szakmai kapcsolatok vannak, elég csak Csukovits Enikő professzor asszony vagy Romsics Ignác professzor úr szlovákiai kapcsolatait említeni, vagy olyan szlovákistákét, mint Bencsik Péter, Mitrovics Miklós és mások.

Kevésbé ismert, hogy a közoktatás területén is említhetők bizonyos szakmai kapcsolatok. Gondolok itt elsősorban arra, hogy Kaposi József korábbi OFI főigazgató vezetésével szakmai találkozóra került sor az OFI szlovák megfelelőjével, a Viliam Kratochvíl által vezetett Állami Pedagógiai Intézettel (Štátny pedagogický ústav), majd a kapcsolatok folytatódtak bizonyos konferenciákon, többek között Prágában és Pozsonyban. Szeretném azt is megjegyezni, hogy a Szlovák Tudományos Akadémia Történettudományi Intézetének is van Tanári Tagozata. 2014-ben egyike voltam azoknak, akik hozzájárultak a legfőbb pozsonyi és a budapesti oktatási központok vezetőinek kapcsolatteremtéséhez, és örülnék, ha ilyen és hasonló kapcsolatfelvételre a jövőben is sor kerülhetne, akár az OFI és annak szlovákiai megfelelője, akár a Szlovák Tudományos Akadémia Történettudományi Intézet Tanári Tagozata és a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata között.

Ami a szlovákiai történelemtanítást illeti, kedvem volna szólni olyan problémás részterületekről, mint például a „magyar tartalmak”, illetve ezek hiányának az ügye; a történelmi Magyarország, az 1918 előtti Magyar Királyság nevének sajátos terminológiai megoldása [Szlovákiában más szót használnak a történelmi Magyarországra (Uhorsko), mint a mai (trianoni) Magyarországra (Maďarsko), mintha ez két teljesen különböző állam lett volna]; a történelmi személynevek szlovákosított formában való átírásának a problémái; a történelmi vonatkozású toponímiák problémája a térképeken, különösen Szlovákia mai területének visszavetítése a múltba; vagy éppen bizonyos nacionalista iskolapolitikai ügyek felvetése stb. Kedvem volna továbbá taglalni azt a következetes egytankönyves modellt, amely Csehszlovákia, majd Szlovákia hivatalos tankönyvpolitikája immár 100 éve. Kedvem volna szólni azokról a tapasztalataimról, amelyeket 2009 és 2015 között szereztem azáltal, hogy tagja voltam a pozsonyi Állami Pedagógiai Intézet történelem szakkollégiumának, az ún. szlovákiai központi történelem tantárgybizottságnak. Ehhez kapcsolódva kedvem volna szólni (mégpedig dicsérően) bizonyos, a szlovákiai történelemtanítást érintő modernizációs fejlesztésekről és kísérletekről.

Tekintettel egyfelől a magyar-szlovák viszonylatban fennálló nem kevés konfliktusos ügyre, másfelől a korlátozott időre, folytatnom kell az enumerációt arról, hogy miről nem fogok szólni. Kedvem volna szólni arról a történelemdidaktikai szemléletről, amelyet magyar és szlovák kollégáktól, nagyra becsült mestereimtől tanultam, akik közül jó néhány mára kedves ismerősöm, sőt barátom, és akik itt is jelen vannak. Az én alma materem a pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsésztudományi Kar Történelem Tanszéke, ahol Viliam Kratochvíl alapozta meg a történelemdidaktikai szemléletemet. Amit a későbbiekben nem kis mértékben az itt jelen lévő és általam igen nagyra becsült kollégák által fejleszthettem tovább. Arról a nyugatos szemléletű, szakmailag szilárd alapokra helyezett, szigorúan a történettudomány talaján álló, de az iskola körülményeit hangsúlyosan figyelembe vevő és elmélyült történelemdidaktikai szemléletről van szó, amit F. Dárdai Ágnestől, Kaposi Józseftől, Katona Andrásztól, Kojanitz Lászlótól és másoktól tanulhattam.

Mégsem ezekről fogok szólni részletesen. Először is azért nem, mert mind Ezeket a szakmai ügyeinket és problémáinkat – amelyek nemcsak a közoktatást és a tankönyveinket érintik, hanem a szélesebb közbeszédre, a történelmi tár-

gyú folyóiratokra, könyvekre, tévé- és rádióműsorokra stb. is hatással vannak – már elmondtuk és leírtuk nemcsak magyarul, hanem szlovákul és angolul is. Másfelől a szakmai és a nem szakmai közvélemény szemében ezek lényeges ügyek bár, de a nézetem szerint érdemes egy kissé lejjebb ásni, hogy még ezekenél is fontosabb strukturális problémákra irányíthassam a figyelmet.

Előadásom tehát három részből áll. Elsőként egy általános beszámolót tartok a történelem mint iskolai tantárgy jelenlegi sajtságairól Szlovákiában. Másodszor egy specifikus területet szeretnék érinteni, mégpedig a helytörténet-tanítást, amely a szlovákiai magyar szórványvidékeken szorosan összefügg a történelemtanítás szerepével és jelentőségével. Végül oda szeretnék eljutni, hogy a felhozott ügyek, amelyek talán kevésbé ismertek Magyarországon, esetleg milyen tanulságot hordozhatnak a szakmai közvélemény számára.

Általános bemutatás

Szeretném a megszólalásomat néhány alapvető ténnyel kezdeni a Szlovákiában zajló magyar nyelvű oktatás és különösen a történelemtanítás kapcsán.

A Szlovák Köztársaságban a 2011-es népszámlálási adatok alapján kb. 500 000 magyar nemzetiségű állampolgár él; a 2011-es hivatalos népszámlálási adatok szerint: 458 467 fő. A szlovákiai közoktatás rendszerében a 2018/2019-es tanévben összesen 2087 alapiskola van, amelyek az 1–8. évfolyamos magyarországi általános iskolai rendszerrel szemben Szlovákiában 1–9. évfolyamosak. A 2087 alapiskola közül 222 magyar tannyelvű, további 28 pedig magyar-szlovák közös igazgatású. Ez azt jelenti, hogy összesen 250 alapiskolában folyik magyar nyelvű oktatás, ami az összes szlovákiai alapiskola 11,98%-a. A 2087 alapiskolát összesen 447 092 tanuló látogatja. Ebből a 250 magyar iskolába járó tanulók száma 29 261 fő, azaz az összes szlovákiai alapiskolás tanuló 6,55%-a jár magyar alapiskolába. A hivatalos statisztikák számon tartják a magyar tannyelvű osztályok számát is, amely az elmúlt tanévben az 1–9. évfolyamokon 1850 osztály volt. Alapiskoláinkban a tanulók összlétszáma a 2017/2018-as tanévhez képest szinte változatlan (25 fővel több), a magyar nemzetiségű tanulók 89%-a magyar alapiskolába jár. (Az adatok forrása Fodor Attila szlovákiai magyar oktatáspolitikával foglalkozó szakember egyik Facebook-bejegyzése 2019. március 25-ről.)

Fontos alapvetés, hogy a magyar tannyelvű iskolák a szlovákiai iskolarendszer integráns részei. Ez azt jelenti, hogy a szlovákiai magyar alapiskolákban tanuló kb. 29 000 magyar anyanyelvű tanuló; az ezekben az alapiskolákban tanító kb. 2900 magyar pedagógus; a kb. 20 településen található szlovákiai magyar tannyelvű gimnáziumok és az ezekben tanuló kb. 3000 szlovákiai magyar gimnazista; valamint a kb. 100 szakközépiskolában és szakmunkásképzőben döntően magyar nyelven vagy magyar nyelven is tanuló szakiskolások – vagyis összességében a szlovákiai magyar tannyelvű iskolák *nem képeznek önálló egységet*. Más szóval a szlovákiai magyar iskolák oktatási és igazgatási autonómiája nem létezik. Emellett a szlovákiai iskolarendszer – s benne a szlovákiai magyar tannyelvű iskolák – kevésbé diverzifikált, mint a magyarországi. Az általános iskolák között kevés a magán, valamint egyházi alapítású és fenntartású, az alapítványi forma pedig szinte ismeretlen.

Történelem iskolai tantárgy az alapiskola 5. osztályától van rendszerint heti 2–2 órában, a 9.-ben esetleg 3 óra terjedelemben. A szlovákiai magyar szakközépiskolákban és szakmunkásképzőkben elenyésző a történelem tantárgy óraszám. A gimnáziumokban viszont heti 2 óra van, igaz, csak a gimnázium I., II. és III. évfolyamában, mert IV.-ben (az érettségi évében) a történelem már csak választható tantárgy. Viszont aki szemináriumi tárgyként választja, az heti 3–4 órába is tanulhatja. Szlovákiában a történelem az érettségien választható tantárgy, tehát nem kötelező; talán ez a legjelentősebb koncepcionális különbség e téren a magyarországi és a szlovákiai rendszer között.

Egy helyzetspecifikus kérdés: nyugat és kelet különbsége

A szlovákiai magyar tannyelvű iskolák abban a geográfiai térben találhatóak, amely nyugaton Pozsonyban kezdődik, végighúzódik Szlovákia és Magyarország országhatára mentén, majd Királyhelmec környékén ér véget. Ez a kb. 350 kilométer hosszú földrajzi terület – valójában egy vékony sáv – nemcsak földrajzi távolságot jelent (ami ma is akadály a nyugat és kelet kapcsolattartásának), hanem néprajzi és szociológiai különbségekről is szó van. Előadásom szempontjából a Nyugat-Szlovákiában, valamint a Közép- és Kelet-Szlovákiában élő magyarok között a legfontosabb különbség az, hogy míg nyugaton a magyar

iskolák (nyelvi és kulturális értelemben vett) tömbben működnek, addig Közép- és Kelet-Szlovákiában szórvány oktatási rendszerekről kell beszélnünk.

Amit alább mondok, azt most csak a történelemtanítás kapcsán mondom (mert ebben vannak élő tapasztalataim), de általában az egész iskolarendszerre és az összes többi tantárgyra is igaz. A nyugati régióban: Pozsony, Szenc, Somorja, Dunaszerdahely, Érsekújvár, Párkány, Komárom, valamint e városok környékén tömbben él a magyarság. Ezekben a régiókban többségben még vannak magyar gyerekek. Azonban már a nyugati régió keleti fele, nagyjából a Lévától keletre eső vidékek: maga Léva is, azután Ipolyság, Rimaszombat, Lósonc, Rozsnyó, Kassa, Királyhelmec stb. esetében lényegében (néhány kivételtől eltekintve) szórványvidékről kell beszélni. Ezekben a településeken nemcsak a városokban kisebbség a magyar nyelv és kultúra, de a falvakban is.

Előadásomban nem célom, hogy részletes oktatásszociológiai elemzést nyújtsak. Azonban látni kell, hogy ez a két helyzet (nyugat – tömb, kelet – szórvány) fundamentálisan meghatározza a magyar tannyelvű iskolák általános helyzetét, és hangsúlyozottan a bennük zajló történelemtanítást.

Ennek megfelelően Nyugat-Szlovákiában nagyjából ugyanazokkal a kihívásokkal küszködnek a történelemtanítás terén, mint a legtöbb magyarországi iskolában. Csak az illusztráció kedvéért említek pár dolgot. Sok itteni iskolában jellemző a magyarországi történelemtankönyvek jelenléte és használata. (Pontos számokat nem ismerek, efféle adatok nem nyilvánosak.) Az itteni iskolák egyik nagy (talán legnagyobb) szakmai vitája és kihívása a képességfejlesztés, annak stratégiai irányai, módszerei stb. Végül nyugaton sok iskola küszködik azzal, hogyan reagáljon a kapuján kopogtató online világ kihívásaira.

Keletebbre (azaz az észak-magyarországi térség túloldalán), ahol már szórványban él a szlovákiai magyarság, minden tanulóért meg kell küzdeni. Errefelé nem a módszertani repertoár gazdagsága a kérdés, hanem az, hogy lesz-e elég iskolás gyerek. Ez a magyar iskola életének és halálának a kérdése. A nagy megoldandó feladat a magyar iskola léte, egyben a magyar közösségi és kulturális tér léte és túlélése.

Ez a helyzet természetesen nem túl biztató. Azonban még mielőtt arra gondolnának, hogy panaszkodni jöttem a Magyar Történelmi Társulat éves gyűlésére, szeretném leszögezni, hogy az adott helyzetben a szlovákiai szórvány magyarságnak vannak bizonyos *kényszerű előnyei*. Azért kényszerűek, mert a

lét kényszere, hogy ezeknek az iskoláknak is fejlődniük kell, meg kell oldaniuk, hogy legyenek tanulók. Egyes oktatáspolitikai szakemberek ki merik mondani, hogy egyes nyugat-szlovákiai iskolákban bizonyos értelemben eluralkodott a kényelem. Nekik is vannak természetesen problémáik. Azonban minden egyéb probléma mellett (pl. a történelem-tanóraszám csökkenése, tankönyves problémák, küzdelem a tanulói devianciával stb.) a nyugati régióban jelenleg még kevésbé érzik a tanulói létszámcsökkenésből fakadó egzisztenciális nyomást. Érdekes és a meglátásomat igazoló módon a nyugat-szlovákiai régió „kulturális elkényelmesedéséről” beszélt Bárdos Gyula Csemadok-elnök is a Selye János Egyetemen tartott előadásában Észak-Komáromban 2019. április 8-án.

A tanulói létszámcsökkenésből fakadó egzisztenciális nyomás miatt a közép- és a kelet-szlovákiai régióban nagyobbak látszik a módszertani iparkodás. Érdekes módon aktív kitérésre keresik a zajlik. Teljesebb és alaposabb áttekintés híján nem tudom, és jelen előadásban nem is akarom a probléma teljességét firtatni. Csak azt az egy dolgot kívánom kiemelni, ami a közép- és kelet-szlovákiai régió elszórványosodása kapcsán szakmailag foglalkoztat. Ez pedig az, hogy a történelemtanítás terén az egyik – lehetséges és máris alkalmazott – kitérésre a helyismereti és helytörténeti tevékenység.

A szókapcsolat minden tagját hangsúlyozni kívánom. Érdemes helyismeretről és helytörténetről beszélni, mivel ezeken a településeken a történelem mint iskolai tantárgy tanulása nemcsak a történelmet érinti, hanem tágabban értelmezve a helyi magyar értékeket, beleértve a helyi magyar műemlékeket, magyar kulturális javakat stb. is. Szándékosan mondom azt, hogy helyismereti és helytörténeti *tevékenység*, nem pedig tanítás, amivel ki kívánom emelni a próbálkozásoknak azt a hangsúlyos módszertani vonatkozását, hogy ezek a tevékenységek mind a pedagógusok, mind a tanulók aktív bevonását, cselekvését, részvételét igénylik.

Talán meglepő – amikor én magam találkoztam vele, nekem mindenképpen az volt –, hogy egyes közép- és kelet-szlovákiai magyar tannyelvű iskolákban a túlélésért folytatott módszertani iparkodás egyik méltánylandó eredménye a tervezett iskolai tevékenykedtetés: a kutató, alkotó, felfedező alapú aktivitás a történelem-tanórákon (is). Ezek az aktivitások magukban foglalják az aktív kutatást (interjúk, szokások stb.), célzott projekteket és tematikus napokat, de nem ritkán regionális tankönyvek és munkafüzetek készítését, fejlesztését is.

Ha azt a kérdést tesszük fel, hogy milyen stratégiai célokat érdemes kitűzniük a szlovákiai magyaroknak a történelemtanítás terén, akkor én az alábbi három egységből álló választ adom.

Az első annak az igénye, hogy szükség van egy olyan állami művelődési programra – Szlovákiában ez a megnevezése a meghatározó oktatási keretnek –, amely kifejezi a szlovákiai magyarok nyelvi és kulturális mivoltát. Azt, hogy Szlovákiában élünk, de kulturálisan magyarok vagyunk. És amit tanulni szeretnénk, annak – nemcsak, de főleg – a mi történelmünknek kell lennie. A szlovákiai magyar tannyelvű iskolák egyfelől a szlovákiai iskolarendszer szerves részei, másfelől azonban nyelvileg és kulturálisan is a magyar kultúra részei. Az iskolai történelemtanítás összefügg a kulturális identitásunkkal, sőt több szempontból a magyar kultúrtérrel való együvé tartozás egyik kötele és horgonya.

A második szükségszerűség a folyamatos modernizáció igénye, vagyis annak a biztosítása, hogy a szlovákiai iskolákban általában, s ezen belül a magyar tannyelvű iskolákban maga szintű, forrás- és kutatásalapú történelemtanulás érvényesüljön.

Harmadsorban pedig látni érdemes, hogy – főleg, de nemcsak – nyelvi és kulturális szórványhelyzetben a korszerű értelemben vett és alkalmazott helyismereti és a helytörténeti aktivitások lehetnek az egyik leghasznosabb oktatási kitörési pontok. Mégpedig azért, mert a helyismeretben és helytörténetben ötvöződik a lokális kötődés, ugyanakkor megfelelő módszertani előkészítés és alkalmazás mellett minden aktivitás egyúttal modern is, mert cselekedtető és aktív tanulásra épül. Az már csak örömteli ráadás, ha (pluszfeladatként) ennek a tanulásfajtának identitásképző és -megtartó értelme és szerepe is van.

Miközben megköszönöm, hogy részt vehetek a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata éves konferenciáján, szeretném kifejezni azt a meggyőződésemet, hogy nekünk, magyarországi és felvidéki történelemtanároknak az egyik közös pontunk az, ha a pedagógiai kultúránkban megerősödik az a történelemdidaktikai szemlélet, amely a történettudomány talaján áll, és modern történelemdidaktikai szemléletet tükröz. Mert a történészeknek és a történelemtanároknak az a közös érdekük, hogy mind a mi nemzetünk, mind a körülöttünk élő nemzetek történelmi kultúrája fejlődjön.

In: *Történelemtanítás*. Online történelemdidaktikai folyóirat (LIV.) Új folyam X. – 2019. 2. szám.



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 (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). A vitafolyam részének tekintem az Iskolakultúra 2005. márciusi számában közölt „Kulturális örökség, társadalmi képzelet” című konferenciaanyagokat is, amelyek közül különösen tanulságosnak tartom Tomsics Emőke Nemzeti identitás és fotográfia, valamint Sonkoly Gábor Örökség és történelem: az emlékezet technikái 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 szögezmem, hogy miközben 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. (A kb. 50, magyarul is oktató szakközép- és szakmunkásképző iskolában, sajnos, elenyésző a történelemoktatás.) 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 tagláló tantervek és tankönyvek elfogadtatását kísérő harctól kezdve a tanári magyarázatok értelmi és érzelmi hátterén 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 nemzetbe 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 les messziről, 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 eretnekségnek számított volna. A mások történelemtanár-társadalmunk mulasztása: a rendszerváltás után automa-

tikusan 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 pusztasága 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 látóköreinkbe, valamint amikor magyarországi kollégákkal konzultálva megtapasztaltuk, hogy a történelemérettségi reformjai 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 vagy 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 természetesnek 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 hathatós segítségével elsajátítják anyanyelvük alapjait. Az itteni gyerekek korán szembesülnek 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. (Csupán két példa: a brit fennhatóságú Észak-Írországban 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.) Ennek következtében az iskolákban érdekes helyzetek állnak elő, amikor történelem vagy magyarirodalom-órán a „hazafias” egy államférfiúi vagy egy művészi cselekedet jelzőjeként bukkan fel. Nem tudhatom, a magyar köztársaságbeli 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 trikolorált tűznek a mellükre.) Mi a probléma az „anyaországgal”? Az, hogy ezzel a metaforikus kifejezéssel észrevétlenül és hosszabb távon kettős tudathelyzet teremődik; egy olyan bizonytalan határu 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 alaptétele – 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 mitizálásra 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 2005). 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 lényegtelenné 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 bizonyos helyzetekben jogi tilalom alatt állnak) még fokozottabban hatnak – miközben egyik helyen sem a szigorú értelemben vett történelmi igazságot, 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 körüljárni 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 elképzeléspáron 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 országhagyására, nemcsak Magyarországra, hanem egész Európa felé. A magyarországi új típusú történelemérettségi elemzései 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 magyarnyelvűségével, 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 fegyről tanított Nagy-Morávia óráimnak? Hivatalosan pedánsan ki volt pipálva, „letanítottam”. Tanítottam, de közben burkoltan ellenségképet szítottam. Sonkoly Gábor tanulmányából értettem 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 legelitebb 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 megőléseért, 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 értékeknek. Mit tanítsunk, és mit ne, különösen, ha a magyar történelem hivatalos kurrikulumba emeléseért 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? Tanítsunk csak azt, ami jó és dicsőséges, mivel ezt követeli az „egészséges magyarságtu-

dat”? 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 adokkapok 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 multiperspektivikus 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 közössé- gileg) 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 unióbeli 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 feloldatlan külső-belső konfliktusok

és a módszertani egysíkúság 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 kötnek 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. (A szakirodalom az itt taglalt jelenségre eléggé szerteágazó szavakat alkalmaz: multikulturális identitás, transzkulturálizmus, kultúrpluralizmus, kettős kötődés stb.) 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 „azonosságtudata” 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 értékeket 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 regionalistát vagy éppen a vallásit. Schöpflin György a modern nemzeteknél alapvetően kétféle államszervező elvet különít 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. (A vizsgálatot a Szlovák Tudományos Akadémia Szociológiai Intézete és az Európai Roma Munkaügyiügynökség készítette. Új Szó-hír, 2006. július 15.)

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 igazságosabb és érdemalapú 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 asszimiláció azt jelentette, hogy a polgárság előnyeért cserébe az egyén feladja vidéki identitását; ha erről az oldalról nézzük, akkor a külföldön gyorsan (társadalmi értelemben) asszimilálódó 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 fiatalságot 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”, 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 2006a, 73). A szövegalapú 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. Figyelemre méltónak gondolom dr. Zsolnay Józsefné dr. Mátyás 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.)

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 szövegalapú 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 gyakorlattal képesek vagyunk modern készségeket kialakítani tanulóinkban, akkor elérhető, hogy bármilyen konfliktusos témát konstruktívan föl tudjanak/tudjunk dolgozni. A szövegalapú témafeldolgozás a mi kisebbségi közegünkben különösen alkalmas a kontroverzív, konfrontatív, többszemponútú, sőt a többnyelvű megkö-

zelítés 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 holtpontról.

Harmadszor: a mainál sokkal alaposabb tudatosításra szorul a különbség „történelmi kutatás” és „örökségalkotás” között (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 „történelmi kutatás” csodálatos módszertani lehetőségeire. Projektműdszerre, bőrröndmúzeumra, esettanulmányra, PC-alapú oktatásra stb. Elvértve vannak példák tájainkon is, ezeket azonban általánossá kell tenni, elsősorban a merev kurrikuláris előírások megváltoztatásával. Vagy ahogy F. Dárdai Ágnes foglalja össze tömören: „A tananyag kiválasztásában [...] új megközelítések (politika- és eseménytörténet visszaszorulása, társadalom, kultúr- és mentalitástörténelmi témák bővítése) váltak elfogadottá. A nyugat-európai tantervekben és tankönyvekben az a leglátványosabb változás, hogy az európai nemzetállamok politikatörténete helyett a különféle társadalmakban élő emberiség közös története került a tanítás középpontjába.” (F. DÁRDAI 2006a, 43)

Negyedszer: sokkal nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk a történelemoktatásban a civilizációkon történetileg végighúzódó 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 empátiikus, azaz mások motivációit is megértő felfogását mára saját személyes

erkölcsünk 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” fogalma 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 múlthoz” kötődik, hanem ahhoz az elképzelt jövőhöz, amelyet a svéd társadalom, politikusok, tanárok, társadalomkutatók elérendő célul tűztek ki.

Ezek a kritériumok természetesen jelen vannak mind Magyarország, 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 maguknak a korszerű módszereknek, sok ellenzőjük lehet. Általában kihívást jelent ez minden tanárnak, nemzetiségre való tekintet nélkül, hiszen tanári oldalról komoly szemléletbeli váltást, változást igényel, amit csak úgy lehet leserelni, ha a kollégák esélyt kapnak az újra való alapos felkészülésre. Szlovák részen a (jelenleg éppen a kormánykoalíció részeként működő) nacionalisták vitorlájából fognák 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)

Következtetések

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 2005), serkentve a bátorságot, hogy a kisebb-nagyobb európai közösségeknek érdekükben 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, fogalmazható meg, hogy szlovák oldalról se az államnyelv erőltetett elsajátítását határozzák meg mint fő oktatási célt. (Az oktatás társadalmi funkcióját számos

szlovák szakember, pl. Viliam Kratochvíl vagy Branislav Pupala is hangsúlyozza. Utóbbival magyarul is olvasható beszélgetés [készítette Lovász Gabriella] a *Katedra* című pedagógiai folyóirat 2006. októberi számában.)

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.

Modernizálódó történelemtanítás – kisebbségi helyzetben. In: *Iskolakultúra* XVII. (2007), 11–12., pp. 110–119. HU ISSN 1215 5233.



HARMADIK FEJEZET:

MAGYARSÁGKÉPEK TÖRTÉNELEMTANKÖNYVEKBEN





A szlovákiai középiskolai tankönyvek magyarságképe

A fejezet fő megállapításai:

- A szlovákiai gimnáziumi tankönyveknek általában véve nincs kifejezett „magyarságképük”. Azonban egyes tantárgyak esetében (történelem, geográfia, szlovák irodalom) és egyes tananyagok, témák során (pl. a szlovákság története, a szlovák állam területének kialakulása és az ország népessége) jellemzően és rendszeresen felbukkannak a magyarok.
- A vizsgált tankönyvek magyarságképébe beleértendő mind a Magyarországra mint államra, mind a magyarokra mint *népre, nemzetre* tett utalások. Ugyanakkor fontos leszögezni, hogy a vizsgált tankönyvek szám szerint a legtöbb utalást a *szlovákiai magyarokra* teszik.
- A magyaroknak semmi esetre sincs hangsúlyos szomszédsági szerepük a szlovák tankönyvekben. Ellentétben a csehekkel vagy a lengyelekkel, akik rendszeresen kiemelt figyelmet kapnak a tankönyvi lapokon, Magyarország csak egy a szomszéd országok közül.

A kutatás módszertanáról

A jelen tanulmány 34 különböző tankönyvkötet vizsgálatán alapul. Itt köszönöm meg Morvay Katalin igazgatónőnek és Író Erzsébet igazgatóhelyettesnek, hogy egykori iskolámban és munkahelyemen, a pozsonyi Duna utcai Magyar Alapiskola és Gimnáziumban hozzáférhetővé tették számomra a tankönyveket. A tankönyvek túlnyomó többsége a 2000–2015 közti másfél évtized termése, vagyis a legaktuálisabb könyvek, és rendszerint egy-egy adott szerzői kollektíva által jegyzett tankönyvsorozatok. Típus tekintetében a nagyobb részük ún. tükkörfordításos vagy mutációs tankönyv (a tipológiát lásd alább), ami azt jelenti, hogy bár én a magyar nyelvi verziójukat vizsgáltam, de a szövegük teljesen azo-

nos, vagy szinte teljesen azonos azon tankönyvekével, amelyeket a szlovákiai szlovák anyanyelvű tanulók használnak.

A kutatás során 10 különböző gimnáziumi tantárgy könyveit vizsgáltam: *történelem; geográfia; szlovák nyelv és irodalom; művészet és kultúra; matematika; polgári nevelés; biológia; fizika; kémia.*

Az alábbi lista a vizsgált tankönyvek felosztása aszerint, hogy mennyi magyar referenciát tartalmaznak.

Az első csoportot azok a könyvek alkotják, amelyek *sok magyar referenciát* tartalmaznak:

- Történelem (3 db könyv; 2011, 2013, 2014 évi kiadások);
- Geográfia (5 db könyv; 1994, 1994, 1995, 2010, 2011 évi kiadások);
- Szlovák nyelv (4 db könyv; 2009, 2009, 2012, 2012 évi kiadások);
- Szlovák irodalom (3 db könyv; 2002, 2003, 2004 évi kiadások).

A második csoport, amely könyvek *némi magyar referenciákat* tartalmaznak:

- Művészet és kultúra (3 db könyv; 2009, 2010, 2012 évi kiadások);
- Matematika (4 db könyv; 2009, 2009, 2010, 2010 évi kiadások).

A harmadik csoportba azok a könyvek tartoznak, amelyek egyáltalán nem tartalmaznak magyar referenciákat:

- Polgári nevelés (1 db könyv; 2011 évi kiadás);
- Biológia (5 db könyv; 2002, 2003, 2004, 2005, 2010 évi kiadások);
- Fizika (2 db könyv; 2009, 2010 évi kiadások);
- Kémia (4 db könyv; 1996, 2006, 2007, 2008 évi kiadások).

Míg az első öt felsorolt tantárgyban viszonylag sok magyar jellegű utalás van, addig az utóbbi ötben gyakorlatilag nincsenek (tulajdonképpen érthető módon), ezért az utóbbiakról a továbbiakban nem lesz szó. Terjedelmi okok miatt nem fogok foglalkozni a *magyar nyelv és irodalom* tankönyvekkel sem, amelyekről csupán azt állapítom meg, hogy ezek mint speciálisan a szlovákiai magyar tanulók számára írt tankönyvek nagymértékben a magyar kultúra ismert irodalmi vetületeit tartalmazzák, és nagyon hasonló irodalmi kánont tükröznek, mint egyes jelenlegi magyarországi tankönyvek. Ellenben tanulmá-

nyom utolsó harmadában bővebben elemzem a jelenleg legaktuálisabb *szlovák történelemtankönyveket*, amelyek az összes tankönyvnél több és (sajnos) problémásabb utalást tartalmaznak Magyarországra és a magyarokra.

A szlovákiai tankönyvszisztemről általában

A Szlovák Köztársaság tankönyvszisztémájáról tudni kell, hogy az egy abszolút központosított rendszer. Lényegében az összes tankönyv – minden életkorban, minden iskolatípusban és minden iskolafenntartó esetében – *központi állami megrendelés alapján* készül. Gyakorlatilag minden tantárgy és minden évfolyam számára *csak egyetlen tankönyv* készül. A könyvek központosított előrendelési rendszer alapján, egy központi raktárból kerülnek a konkrét iskolákba, amelyek a tanév elején kiosztják, év végén pedig visszazedik azokat. A rendszer fontos eleme, hogy *az összes tankönyv ingyen* kerül a tanulókhhoz, ami miatt viszont a tankönyvek Szlovákiában kereskedelmi forgalomba szinte soha nem kerülnek. Korábban (2010 előtt) a tanulóknak kellett megvenniük egyes könyveket, jellemzően az idegennyelv-tankönyveket (német, angol stb.), mára azonban ezeket is az állami költségvetés állja.

A magán- és egyházi iskolák tankönyves rendje lényegében nem különbözik az állami iskoláékétól. A *központi pályázatokon* meghirdetett tankönyvírói vállalkozásokba magáncégek (magán könyvkiadók) is beszállhatnak, azonban a folyamat végén Szlovákiában minden tankönyv egy 5 évre kiadott minisztériumi engedély birtokában kerülhet be az iskolarendszerbe. A megrendelő állam gyakorlatilag minden tantárgyból és minden évfolyam számára *csak egyetlen tankönyvet* készített. A hivatalos érvelés szerint ez „költségvetési megfontolások miatt” történik, a valóságban azonban a központosított szlovák oktatási rendszer (az állam) egyáltalán nem kívánja, hogy alternatív tankönyvek szülessenek az állami rendszeren kívül, és ezt a célt az oktatási rendszer rigiditásával segíti elő, éri el. Azzal, hogy mindennek a maximálisan centralizált rendszernek milyen következményei vannak a szlovákiai tankönyves, pedagógiai és módszertani kultúrára, ebben a tanulmányban nem foglalkozom.

A szlovákiai tankönyvek általános osztályozása

A szlovákiai tankönyvek generálisan az alábbi kategóriákra oszthatók:

A típusú tankönyvek: Ezek a szlovák tanulók számára, szlovák szerzők által, szlovák nyelven írt tankönyvek. Az ország tanulóinak túlnyomó többsége, a szlovák tannyelvű iskolák, azaz az összes tanuló kb. 85%-a ilyen tankönyvekből tanul. Ide tartoznak egyes, bizonyos szakképzést biztosító iskolában használatos szlovák nyelvű tankönyvek is, amelyeket azért nem fordítanak le a Szlovákiában élő nemzetiségek nyelvére, mivel a szakképzés tárgya (pl. közgazdaságtan, mechanika) olyan speciális területek, amelyeket a tanulók később valószínűleg szlovák nyelven fognak alkalmazni.

B típusú tankönyvek: Ezek olyan, szlovák tanulók számára, szlovák szerzők által, szlovák nyelven írt tankönyvek, amelyeket a szlováktól eltérő nyelvekre is lefordítanak; a szlovákiai magyar tanulók esetében magyarra, más esetben romára vagy ukránra. Ezek az ún. *tükörfordításos* tankönyvek, amelyeknek a szlovák és a nem szlovák változata oldalról oldalra, sorról sorra *tökéletesen azonos*. Ennek a tankönyvtípusnak az alfaja az ún. *mutációs tankönyv*, amelynek a nem szlovák nyelvű verziója *nagyrészt azonos* az eredeti szlovák tankönyv tartalmával, csak vannak benne még ún. nemzetiségek számára készült kiegészítések (szövegrészek, képek, feladatok stb.) is. Annak ellenére, hogy ezek a tükörfordításos vagy mutációs tankönyvek avégett tartalmazznak nemzetiségi kiegészítéseket, hogy – úgymond – jobban megfeleljenek az adott nemzetiségek kulturális igényeinek, hangsúlyozandó, hogy mind a tükörfordításos, mind a mutációs tankönyvek *ugyanazon központi kurrikulumok alapján* készülnek, mint a többségi szlovák tanulók tankönyvei. Tanulmányom jelentős részében ilyen tankönyveket elemzek. Ráadásul a tükörfordításos és mutációs tankönyvek egy sor speciális nyelvi és tartalmi problémát vetnek fel. Például a mutációs tankönyvek alapvető problémája, hogy a magyar vagy a más nemzetiségek érdekében beillesztett kiegészítő részek csak az érintett nemzetiség tankönyveiben jelenítődnek meg, így viszont a többségi szlovák tanulók soha nem szembesülnek az ország kulturális sokszínűségével.

C típusú tankönyvek: A harmadik csoportot az eleve nem szlovák tanulók számára írt tankönyvek alkotják, amelyek az esetek jelentős részében kifejezetten a *nemzetiségek számára készített tartalmakat* tartalmaznak, pl. magyar tanulóknak szánt szövegeket, illusztrációkat stb. Ezek a tankönyvek rendszerint speciális nemzetiségi kurrikulum alapján íródnak, amelyeknek nincs, nem létezik szlovák megfelelőjük. Értelemszerűen ilyenek a szlovákiai magyar gimnáziumokban alkalmazott *magyar irodalom és nyelvtankönyvek* (hiszen ilyen tantárgy a szlovák iskolákban nincs), valamint a speciálisan a szlovákiai magyar tanulók számára készített szlovák nyelv, szlovák irodalom és szlovák nyelvi tárgyalás tankönyvek. Mivel ezeket a tankönyveket rendszerint szlovákiai magyar szakemberek írják (időnként szlovák szerzőkkel együtt, esetenként szlovák szaklektorok társaságában), ezért *belső fejlesztésű* tankönyveknek nevezhetjük őket. Ezeket a kiadványokat könnyű azonosítani, mivel már a címlapjukon explicit módon megjelölik, hogy a könyv „a szlovákiai magyar tannyelvű iskolák számára” készült.

Elvértve és csökkenő számban, de léteznek más, speciálisan szlovákiai magyar tanulók számára írt tankönyvek is, például történelemből. Nagyon fontos megkötés viszont, hogy ezeknek a „nemzetiségi” tankönyveknek is a központi (állami, szlovák iskoláknak szánt) kurrikulumból kell kiindulniuk, vagy ha létezik a tantárgyhoz külön nemzetiségi kurrikulum (sajnos történelemből több kísérlet dacára sincs), akkor azt kell követniük. Meg kell azonban jegyezni, hogy a 2010 utáni szlovák oktatási minisztérium igyekszik ezeket a belső fejlesztésű történelemtankönyveket kiszorítani a rendszerből.

Végül: mivel sok szlovákiai magyar pedagógus elégedetlen a szlovákiai tankönyvekkel (vagy azért, mert azok szerintük módszertanilag rosszak, vagy mert nem tükrözik a tanulók magyar kulturális identitását), ezért Szlovákiában használatosak *Magyarországról származó tankönyvek* is. Ezeket jelenleg nem tiltja törvény, habár ellentmondnak annak a fő szabálynak, hogy a szlovákiai iskolákban az oktatási minisztérium által jóváhagyott tankönyvek használatosak; a gyakorlatban ezt nem ellenőrzik. Arról, hogy hány iskolában, hány osztályban és milyen tantárgyakból használnak Szlovákiában magyarországi tankönyveket, nincsenek nyilvános adatok.

A szlovákiai tankönyvekben előforduló, nem történelmi jellegű magyar referenciák

A magyarokra tett tankönyves utalások vizsgálatát ott kell kezdeni, hogy a szlovákiai tankönyvekben a más népekre tett hivatkozások egy szélesebb kontextusba ágyazódnak. Ez a szélesebb összefüggés az, hogy a tankönyvek következetesen igyekeznek a *nyugati-európai kultúrtér részeként mutatni mind Szlovákiát, mind általában a világ összes jelenségét*. Ez azt jelenti, hogy a tankönyves hivatkozások, ha túlnyúlnak a nemzeti kereteken, és nem szlovák jellegű jelenségre akarnak utalni, akkor szinte kizárólag *nyugat-európai mintákat* mutatnak. A nyugat-európai mérce jelenik meg a tudományokban, művészetekben, történelemben, irodalomban, politikai rendszereket illetően – vagyis mindenütt. A tankönyvek tehát a nyugati civilizációt tekintik példának és mércének. A magyar utalások, ha egyáltalán felbukkannak, csakis ennek a nagy civilizációs referenciáknak a kisebb részei.

Magyarország mint Szlovákia szomszédja

Ha a tankönyvekben az egyes országok tárgyalási sorrendje kifejez valamit (ha!), akkor érdekes megfigyelni, hogy a szlovákiai geográfia-tankönyvek a szomszédok közül elsőként mindig Csehországot mutatják be: „Csehország/Česko Szlovákia/Slovensko nagyon közeli szomszédja” (GEO-GI-2.-2010; GEO-GI-2.-1994), majd rendszerint másodikként Lengyelországot említik, amelynek „gazdag történelmi hagyományai vannak” (GEO-GI-2.-2010; GEO-GI-2.-1994). Az efféle szláv közösségtudat időnként nemcsak a (legfejlettebb?) északi, de a többi szláv nép vonatkozásában is megjelenik a tankönyvekben, mint pl. a Művészet és kultúra 3.-osoknak készült részében, ahol szövegesen és képből is megjelenítődik öt szláv állam nagyon hasonló zászlaja (Művészet és kultúra-GI-3.-2012).

Magyarország ezeken a „szomszédlistákon” néha a harmadik helyen szerepel, egy csoportban Ausztriával és Szlovéniával (GEO-GI-2.-2010). Gyakoribb viszont, hogy a magyarok az európai régiókat tárgyaló fejezetbe kerülnek, mint egyike a „Közép-Európa” országcsoportnak (GEO-GI-2.-1994), Csehország,

Lengyelország, Németország, Ausztria és Svájc *után* (GEO-GI-2.-1994), esetleg a közép-európai kontextus egyik összehasonlítási elemeként. Egy táblázatban pl. a tanulók azt látják, hogy hol és mennyiért lehet tankolni a „szomszédoknál”: a 2009-es adatok szerint Magyarországon jóval olcsóbban, mint Szlovákiában (Matematika-GI-1.-2009).

Azonban bárhányadik helyen is szerepel Magyarország, rendszerint keveset tud meg róla a szlovák tanuló. Egy helyen pl. felbukkan Rubik Ernő kockája (Szlovák nyelv-GI-2.-2009), egy másik helyen a körmöcbányai aranydukát (Matematika-GI-1.-2009). Egy 2010-ben kiadott geográfiából azt tudjuk meg, hogy „Magyarország/Madžarsko a Föld/Zem leginkább síkvidéki szárazföldi országai közé tartozik” (GEO-GI-2.-2010), egy továbbiból pedig azt, hogy Magyarország Szlovákia harmadik legfontosabb kereskedmi partnere (GEO-GI-2.-1995).

Magyarország népesedési viszonyainak több tankönyv is külön figyelmet szentel. „Problémát jelent az öregedő lakosság” – írja egy 2.-os gimnazista geográfia-tankönyv (GEO-GI-2.-2010), máshol pedig azt olvassuk, hogy „az utóbbi években Magyarországra jellemző a lakosság természetes csökkenése” (GEO-GI-2.-1994). Többször külön említődik a roma lakosság: „A nemzeti kisebbségek közül legnépesebb az ország keleti részén a roma kisebbség. Ha nem változnak meg a népesedési folyamatok, Magyarországon/Madžarsko egy évszázad múlva ez a kisebbség már többségbe kerülhet az országban.” (GEO-GI-2.-2010)

A szlovákiai magyarokról

A szlovákiai tankönyvekben előforduló magyar utalások közül a leggyakoribbak a szlovákiai magyarokra tett utalások, akik leggyakrabban vagy mint az ország „legnagyobb létszámú nemzeti kisebbsége” említődnek (GEO-GI-3.-2011), vagy mint pusztá népszámlálási adat (GEO-GI-1.-1994). Rendszerint a „szlovákiai régiók” kapcsán történik rájuk utalás mint „nemzetiségileg vegyesen lakott területekre” (GEO-GI-3.-2011), néha olyan módon, hogy ők azok, akik „a Dunaszerdahelyi és a Komáromi járásban számbelileg felülmúlják a szlovák lakosságot” (GEO-GI-2.-1995). Bár általában a tankönyvek megbízható

adatokat közölnek, szlovákiai magyar szempontból lényeges pontatlanság például az, hogy egy 1994-es tankönyv vallási adatai között nincs feltüntetve a „református” kategória, amelybe kb. 100 000 főnyi, 85%-ban magyar nemetiségű szlovákiai lakos tartozik, akiket valószínűleg az „evangélikusok” közé soroltak be, akik viszont Szlovákiában jellemzően szlovák anyanyelvűek (GEO-GI-1.-1994).

A két világháború közötti időszak csehszlovákiai tankönyveiben nagyon gyakori jelenség volt, hogy a magyarra fordított tankönyvek a csehszlovák állam csehszlovákista (a csehek és a szlovákok egységes) ideológiáját tükrözték, ezzel együtt igyekeztek a magyar tanulóknak a jó állampolgár, a jó és *együttműködő csehszlovákiai magyar nép* képét erősíteni a tananyagok által. Ez a jelenség manapság ritka bár, de nem ismeretlen. Példa rá az a szlovák nyelvi kommunikáció tankönyv, amely egy képzeletbeli szlovákiai magyar fiatal, egy bizonyos „Július Jankó” mintaéletrajza által sugallja a helyes együttműködés mintáját. „Július Jankó” (akinek a magyar neve Jankó Gyula volna, de ez a szövegben nem szerepel), aki a „sládkovičovói magyar tannyelvű alapiskolába” jár, egy szlovák nyelven írt életrajzot nyújt be egyetemi jelentkezése mellékleteként. Július Jankó mintaéletrajzát úgy is lehet értelmezni, hogy ő egy olyan „jó” állampolgár Sládkovičovóról (Diószeg magyar településneve sehol nem bukkan fel), aki a szlovák felsőoktatás részese szeretne lenni, ezért sem a saját, sem a lakhelye nevét nem írja le magyarul, sőt egyáltalán nem jut eszébe az anyanyelvén kommunikálni a „hivatalokkal” (Szlovák nyelv-GI-3.-2012).

A szlovákiai tankönyvek világnézete

A szlovákiai tankönyvek általános *világnézetére* vonatkozó szabály, hogy a tankönyvszerzők és -szerkesztők az összes tantárgyban igyekeznek a nemzeti, azaz a szlovák kontextust megjeleníteni, ám ha szükséges, akkor nem félnek nyitni a nyugat-európai vagy a globális témák felé sem. Ez figyelhető meg pl. a *Művészet és kultúra* című tankönyvben, amelyben több magyar vonatkozású utalás is van. A nyugat-európai példák lépten-nyomon felbukkannak a tankönyvekben, mint pl. a 20. század jeles alkotói és művészei, Vincent van Goghtól kezdve Arnold Schönbergen és Sigmund Freudon keresztül Edmund Husserlig, vagy a popze-

nészek sora Patrik Vrbovskýtól Janis Joplinig (Művészet és kultúra-GI-3.-2012). Tökéletesen ugyanaz ez a minta, mint a történelemtankönyvekben, ahol az összes nem szlovák híresség sora gyakorlatilag a nyugat-európai államférfiakat, királyokat, hadvezéreket, gondolkodókat stb. idézi vagy mutatja be. Ennek a *nyugatos vagy globális mintának* egy sor konkrét példája szerepel a tankönyvekben: mint pl. az afrikai gyerekek európai örökbefogadása; a világ legkülönbélebb lakhatási viszonyai; a sportok közül a jóga és a vadvízi rafting (Szlovák nyelv-GI-1.-2009); a nemzetközi gasztrokultúra csemegéi, vagy az öltözködés témakörben a skót kilt (Szlovák nyelv-GI-2.-2009).

Ami a magyar vonatkozásokat illeti: Az 1. osztályos Művészet és kultúra (2009) kötet New York és Budapest látképével kezdődik, ahol is „A művészet funkciója és értelme”, illetve a „felülnézet” fogalom illusztrálására használják a felhőkarcolók és a Duna mellett elterülő Parlament képét a szerkesztők. Az emlékművek fogalma kapcsán látjuk még Mária Terézia egykori pozsonyi szobrát, Fadrusz János alkotását, amelyet 1921-ben ledöntöttek (Művészet és kultúra-GI-1.-2009). Az irodalom mint művészeti ág taglalásakor az időmértékes verselésre említődik és jelenítődik meg példaként Weöres Sándor, Vörösmarty Mihály és Kölcsey Ferenc, miközben mindháromhoz egy-egy arckép és egy-egy szövegszemelvény is társul (Kereszt-árnykép; A Guttenberg-albumba; Huszt) (Művészet és kultúra-GI-1.-2009: 206, 207, 209). Meg kell jegyezni, lehetséges, hogy ez a három magyar író és műve *csak* a tankönyv magyar nyelvű kiadásában van benne, azaz feltételezem, hogy a tankönyv szlovák tanulók számára szánt szlovák nyelvű verziójában más, valószínűleg szlovák jellegű példák vannak helyettük. A tankönyv szlovák nyelvű verziójának hiányában azonban ez csupán feltételezés. Viszont már ez is mutatja, hogy mi a probléma ezzel az egész tankönyvtípussal: tudniillik az, hogy egyes univerzális magyar értékekkel, vagy egyáltalán a magyar vonatkozásokkal csak a szlovákiai magyar tanulók találkozhatnak, a szlovák tanulók nem.

A szlovákiai tankönyvekben (a történelemtankönyveken kívül) előforduló magyar történelmi referenciák

A szlovákiai tankönyvekben viszonylag sok történelmi referencia van a történelemtankönyveken kívül is, főleg a *geográfia*, a *szlovák irodalom*, az állampolgári ismeretek, alapiskolai szinten pedig a *honismeret* tantárgyban.

Van rá példa, hogy óvatosan bár, de egy-egy tankönyv kétségtelenül és egyértelműen a Magyar Királyság részeként értelmezi és tálalja a szlovák nemzet történelmét; ilyenek pl. a „Szlovákia rövid története” és a „Pozsony, Szlovákia fővárosa” című fejezetek („Stručná história Slovenska” és „Bratislava hlavné mesto Slovenska”, Szlovák nyelv-GI-3.-2012). Akad példa arra is, hogy magyar királyok vagy államférfiak említődnek a lapokon, igaz, szlovák helyesírással, mint pl. „Štefan I.” (I. Szent István), „Lajos Kossuth”, „Matej Korvín” (Hunyadi Mátyás) (Szlovák nyelv-GI-1.-2009). Viszont sokkal gyakoribb és jellemzőbb szlovák tankönyves eljárás az, hogy a magyar múlt elrejtődik vagy meg sem jelenik a tankönyvekben. Ez azt jelenti, hogy a szlovák személyiségek és események nincsenek magyar kontextusba ágyazva, abból ki vannak ragadva, vagy legalábbis az egykori magyar kontextus nincs kihangsúlyozva. Tényként szövegezhető le, hogy időnként a magyar történelem, illetve Magyarország egyfajta ellenségkép formájában bukkan fel, mint az „elnyomás” szimbóluma, főleg a 19. század végén és a 20. század elején (pl. Szlovák irodalom-GI-1.-2003; GEO-GI-2.-1995).

Szlovákia területi kialakulása

A magyarok, mint a szlovák történelmi múlt része, rendszeres és külön toposz a geográfiában, mégpedig a „Szlovákia területi kialakulása” témakör kapcsán. Egy 2.-os gimnazista tankönyvben „Szlovákia területének *geográfiai* (!) fejlődése” kapcsán a témakör legelején olvasunk a szlovákokról: „Samo birodalmáról”, a „Frank Birodalomról”, a „Nyitrai fejedelemségről”, majd ezután a „magyar állam”-ról (GEO-GI-2.-1995). Hasonlóan egy 2011-es, 3.-os gimnazistáknak szánt geográfia-tankönyv szövegében találjuk ezt: „A 10. század folyamán ez a terület fokozatosan betagozódik az akkor alakuló történelmi Magyarországba/

Uhorsko. A 11. században azonban még mindig egy speciális területi egységet – a nyitrai hercegséget – alkotott [...] A vármegyék valószínűleg még nagy-moráviai eredetűek voltak [...] A vármegyéket, később pedig a megyéket nem a lakosság nemzetisége alapján alakították ki.” (GEO-GI-3.-2011)

A séma itt tehát a következő: (1) Bármely történeti téma a szlovák nemzet szempontjából kerül előtérbe. (2) A magyar történeti kontextus vagy a lehető legszűkebb terjedelemben, vagy csak nagyon elnagyolt és homályos módon jelenítődik meg. (3) Amennyiben felbukkan a magyar történelem, akkor annak gyakran a sérelmi pontjai bukkannak fel (ismétlem: a nem történelem-tankönyvekben is!). A sérelmi pontok közül a legjobb példa a csehszlovákiai magyarlakta területek 1938-as vissza- vagy elcsatolása, ami előszeretettel jelenítődik meg mint történelmi fájó pont mind a történelemtankönyvekben, mind azokon kívül. Az 1938-as sérelem egy 1995-ös geográfia-tankönyvben szövegszerűen és térképen is megjelenítődik: „A határok mentén nagy területeket foglalt el Németország és Magyarország”, a térkép felirata pedig jelzi, hogy melyek a „Magyarország által megszállt területek” (GEO-GI-2.-1995). Hat évvel később egy 2011-es geográfia-tankönyvben ugyanezt találjuk: „A mintegy 11.000 négyzetkilométernyi déli és keleti területeket Magyarország/Madarsko foglalta el.” (GEO-GI-3.-2011) Ezekben a földrajzi tárgyú témakörökben ezek a szlovák tankönyvek ugyanazt a történelmi fő sérelmi narratívát követik, mint a történelemtankönyvek, amelyek előszeretettel mutatják az 1938-as határváltozást, viszont ugyanakkor szinte soha nem ábrázolják térképesen Csehszlovákia határainak 1918–1920 körüli kialakulását.

Magyarok a szlovák irodalomtankönyvekben

Az 1918 előtti szlovák nyelvű irodalom alapvetően a Magyar Királyság kontextusában létezett – ez a tény azonban nagyon érdekes módon tükröződik a szlovák irodalomtankönyvekben. Az érdekesség mivoltát úgy fogalmazhatjuk meg, hogy *az alkalmazott nyelv*, ahogy a szerzők írnak a szlovák irodalomról, elfedi, elmaszatolja, láthatatlanná teszi a korabeli magyar környezetet. Ennek a technikának a nyelvi alapú megvalósítási módozatairól fontos tudni, hogy az 1918 előtti Magyar Királyságra a szlovák nyelv egy érdekes kifejezést alkalmaz:

Uhorsko – amit a legjobb értelmezés szerint „történelmi Magyarországnak” fordíthatunk.

Ezt az Uhorskót használja nagyon-nagyon következetesen a szlovák (és a cseh) kultúrközeg, amivel nyelvi értelemben abszolút képesek elfedni a régebbi történelmi korszakok magyar voltát. Az Uhorsko kifejezés körüli történetírásbeli és módszertani problémák sorára többen és többször felhívtuk már a figyelmet. (Szlovák nyelven részletesen foglalkozott vele pl. KOLLAI 2008 és VAJDA – ZAHORÁN 2015.) Ilyen nyelvi alapon történik, hogy pl. a 19. századi szlovák irodalom nagyjai, pl. Ludovít Štúr és kortársai úgy jelennek meg a gimnáziumi tanulók előtt, hogy nem tudódik ki róluk, hogy ők a Magyar Királyságban éltek – ezt ugyan a szöveg nem tagadja, de nem is utal rá világosan. A nagyon sajátos nyelvi megoldások másik fele, hogy viszont az összes tankönyv következetesen használja *1918 előtt is* nagyon bátran a „Slovensko” (Szlovákia ország) kifejezést, mindenféle különösebb részletezés nélkül, mint tényleg. Ezt a *verbális alapú nemzetépítési* kört az zárja be, hogy a szlovák irodalomtankönyvek szövegei gazdagon meg vannak tűzdelve szlovák nyelvű településnevekkel és konkrét évszámokkal, ekként fokozva a kor, a hely és az idő *látszólagos* autenticusságát.

A művelt szlovák irodalmi nyelvet megteremtő Ludovít Štúrról pl. nagyon hosszan értekeznek a tankönyvek (pl. Szlovák irodalom-GI-1.-2003). Megtudjuk róla, hogy „forradalmi nemzetébresztő” volt; hogy „Zay-Uhrovcon” született; hogy „Ráb”-ban tanult (a tankönyv valamiért Győr németes nevét adja meg); hogy „alelnöke volt a Cseh-Szlovák Baráti Társaságnak”; hogy „fellépett a magyarizálás ellen”, ezért „retorziók érték”, mivel az „uhorský kormány nem akarta megvalósítani a szlovák nemzeti törekvéseket”. Ugyanez a magyar kontextusnélküliség jellemzi a számos pozitív kicsengésű magyar vonatkozással rendelkező, liptószentmiklósi születésű másik nagy romantikus költőt, Janko Kráľt. Kráľ a „bratislavai evangélikus líceum tanítványa” volt, „végigutazta Slovenskot”, majd „jogászként működött Pešten”, ahol ráébredt, hogy „a magyar nép forradalmi vágyai megegyeznek a szlovák nép vágyaival” (Szlovák irodalom-GI-1.-2003). Štúrral kapcsolatban a szlovák irodalomtankönyv szemelvénymelléklete ráadásul egy nagyon hatásos beszédet is tartalmaz, amelyet Štúr mint megyei követ a magyar országgyűlés előtt mondott el 1848. január 15-én. A szép ívű szónoklatban Štúr a magyarországi szlovák tannyelvű iskolák

érdekében lép fel, és követeli ezen iskolák számára a szabad anyanyelvhasználat lehetőségét. A szlovák irodalomtörténetben érthető módon szlovák nyelven közölt beszéd egyáltalán nem tartalmaz utalást arra, hogy a beszéd a magyar országgyűlés előtt magyar nyelven hangzott el.

A magyar történelmi múlt teljes ignorálására (sőt esetenként egyszerűen *a múlt mint életdimenzió* teljes figyelmen kívül hagyása) sajnos rengeteg további példa van a szlovákiai tankönyvekben. Pl. az egyik szlovák nyelvtankönyvben rengeteg mindent megtudunk a pozsonyi Pálffy család egyik kúriájáról, de azon kívül, hogy egy „ismert nemesi család”-ról van szó, semmiféle egyéb utalás sincs a család hovatartozására vagy mibenlétére (Szlovák nyelv-GI-1.-2009). Az egyik matematika-tankönyv Robert Towson angol utazó Út Magyarországon át című útleírásából ragadja ki a „szlovák” részt, ti. azt a tényt, hogy Towson 1793. augusztus 17-én megmászta a tátrai Lomnici-csúcsot (2634 m), amihez a könyv illusztrációként közli Towson és egy „magyar paraszt” képét (Matematika-GI-2.-2009).

A legkirívóbb és a legjellemzőbb negatív példának tartom a Zay-Ugróci vár(rom) történetét az egyik szlovák nyelvtankönyvben (Szlovák nyelv-GI-1.-2009). Itt ugyanaz a mellébeszélő-ellocsogó technika érvényesül, mint amire fentebb már rámutattam. A tanulók megtudják, hogy Ugróc, amelynek „első említése 1294-ből származik”, „egyike Szlovákia azon várainak”, amely „a 13. század előtt épült”. A „14–15. században gótikus palotával egészítették ki”, amikor is „a tulajdonosaik a Ctiborok voltak”. A várrom képével illusztrált szövegdoboz így zárul: „Legközelebb az ugróci vár a szlovák nemzeti felklés során írta be magát a történelembe...” Ez a tankönyv annyira ferde történelmszemlélettel bír, hogy nemcsak a magyar, de a szlovák történelem iránt is maximálisan tiszteletlen, amennyiben azt sem említi meg, hogy a vár alatti falu Ludovít Štúr és Alexander Dubček szülőfaluja! Azt pedig egyenesen ennek a (szerintem nagyon helytelen) oktatási módszernek tulajdonítom, hogy Ugróc község (szl. Uhrovec, Pozsony közelében) honlapján a tankönyvhöz hasonlóan ugyanúgy egyetlen szót sem szól arról, hogy a falu vára egykor a Magyar Királyság északi részén állt, s hogy az egykoron Csák Máté és Luxemburgi Zsigmond tulajdonát is képezte (<http://www.uhrovec.sk/hrad-uhrovec.html>, 2016.01.07.).

A szlovákiai történelemtankönyvekben előforduló magyar referenciákról, illetve azok hiányáról

Csehszlovákiában 1918 óta létező gyakorlat volt, hogy az állam az országban élő nem szláv nemzetek számára olyan tankönyveket adott ki, amelyeket az „államalkotó nemzetek” szakemberei írtak, majd ezeket lefordították a „kisebbségek” számára, Csehszlovákiában német és magyar nyelvre. Ez a gyakorlat végighúzódtott a két világháború közti időszakon, végighúzódtott az egész kommunista korszak tankönyvkiadásán, és az 1993 óta létező Szlovák Köztársaságban is él. Sőt, sajnos, egyre inkább él.

Amíg ugyanis az 1990-es évek végétől (mind alapfokon, mind a középiskolákban) már léteztek szlovákiai magyar történészek által írt ún. *belső fejlesztésű történelemtankönyvek*, ezeket a szlovák hatóságok 2010 óta igyekeznek visszaszorítani. Sajnos 2010 után újra fokozódnak a szlovák állam részéről azok a törekvések, hogy a központosított tankönyvrendszerben a szlovákiai magyar iskolák tanulóihoz kizárólag szlovák szerzők által eredetileg szlovákul írt, majd szóról szóra magyarra fordított történelemtankönyvek kerüljenek. Konkrétan ennek a szándéknak az eredményei a jelenlegi, a szlovákiai gimnáziumok 1–3. évfolyamai számára írott tankönyvek, amelyeknek nagyon gyorsan elkészült a magyar tükörfordításuk (BADA – BOCKOVÁ – KRASNOVSKÝ – LUKAČKA – TONKOVÁ 2011; BOCKOVÁ – KAČÍREK – KODAJOVÁ – TONKOVÁ 2013; LETZ – TONKOVÁ – BOCKOVÁ 2014).

Ezek a tükörfordításos és mutációs tankönyvek több speciális nyelvi és tartalmi problémát is felvetnek. Egyebek mellett figyelmet igényel a szakszerű magyar fordításuk, és külön didaktikai problématerület az a zavaros mód, ahogy a földrajzi neveket kezelik akár a leíró szövegben, akár térképeken. Mivel a tükörfordításos és mutációs tankönyvek problémáját már többször felvettem magyar-szlovák konferenciákon, és írtam is róluk bőven, magyarul is, szlovákul is (pl. VAJDA – DEÁK – ELEK 2013; VAJDA – CZINTULA 2012; VAJDA – ZAHORÁN 2015), ezért ezen rész kérdések elemzésétől ebben a tanulmányban eltekintek. Az alábbiakban csak a legalapvetőbb, a szlovák történelemtankönyvekre vonatkozó érveket foglalom össze, amelyek közt az alapvető, koncepcionális megállapítások mellett tartalmi és didaktikai-módszertani meglátások is találhatók.

A koncepcionális megállapítások között kell leszögezzük, hogy a 2010 utáni szlovákiai tankönyvkészítés, illetve annak felügyelői szakítanak azzal a gyakorlattal, mely szerint a szlovákiai magyar közösség szakemberei (történészek, tanárok, tankönyvszerkesztők) készítenek szlovákiai magyar történelem-tankönyveket. A szlovákiai magyar történelem-tankönyv-írás, főleg 1989 után, magyar és szlovák szakemberek fejlesztő együttműködésén alapult. A mostani tükrörfordított tankönyvek szembe mennek a szlovákiai magyar szakemberek közreműködésével készülő korszerű történelem-tankönyvek koncepcionális igényével. Nyilvánvaló, hogy ha a szlovákiai történelem-tankönyvek magyar közreműködéssel készülhetnének, a magyarságképük sokkal pozitívabb volna.

A szakmai-tartalmi megállapítások között megállapítható, hogy tartalmi és formai szempontból a fordított tankönyvek magyar fordítása 99%-ban az eredeti szlovák tankönyvek fordításai, vizuális-szerkezeti szempontból 100%-osan a szlovák eredetit tükröszzerűen követő szerkesztései. És bár tartalmi szempontból többnyire megfelelnek a gimnáziumok és középiskolák számára a könyv kiadásának pillanatában meghatározott állami művelődési program követelményeinek, azonban megállapítható, hogy a fordított tankönyvek a történelmi eseményeket, benne a magyar történelmet is szláv, illetve szlovák szempontból tárgyalja.

Itt csupán néhányat sorolok fel a rengeteg példa közül: Az 1. könyv VI. fejezetében (A középkori Magyar Királyság, 128–159) a tankönyv az összes történelmi eseményt szláv, illetve szlovák szempontból értelmezi, a történelmi események hangsúlyait a szlávok, illetve a szlovákok történelmére helyezi, miközben a könyvben aránytalanul kevés helyet kap a magyar történelem. Ez a jelenség a tankönyv összes didaktikai összetevőjében megnyilvánul, tehát a leíró szövegen (pl. 137–138, 148–149), a forrásokban (Dubnicai krónika, 131, Nagyszombat privilégiuma, 137.), a térképeken (pl. 133, 140) és a képanyagban is (pl. nyitrai vár, 129). Ez a jelenség visszatérés az 1950-es évekbe, és merőben idegen a mai magyar történelem-tankönyvek szemléletétől.

A taglalt tankönyvek a történelmi jelenségeket leszűkítik a szlovák szempontból releváns eseményekre és földrajzi térre, ami ellentétben van azzal, hogy a magyar közoktatás történelemtanítása kitekint az egész Kárpát-medencei magyar vonatkozású eseményekre és térségre. Ennek az elvnek az alkalmazása oda vezet a tankönyvben, hogy olyan részek hiányoznak a könyvből, amelyek ha-

gyománosan minden magyar nyelvű történelemtankönyvben szerepelni szoktak. Néhány példa a hiányok közül: a magyar őstörténet; Szent László és Könyves Kálmán uralkodása; a tatárjárás és az oligarchák időszaka; a Hunyadiak törökellenes küzdelmei; a Nándorfehérvár melletti jelentős diadal; a Jagellók kora; a történelmi mérföldkönek számító mohácsi csata csak egy mondattal szerepel; hiányos a három részre szakadt ország története; nincs benne Erdély jellemzése, a török kor; Rákóczi szabadságharca mellékes, és az 1711 utáni időszak is hanyagul kezelt téma.

Az ún. tükörfordított tankönyvek elfogadhatatlanok nemcsak a szlovákiai magyar, de valószínűleg a magyarországi közösség számára is, mert a magyar tanulók ezekből a tankönyvekből nem ismerhetik meg őseik múltját. Ezek a könyvek azt sugallják, hogy az események csak a mai Szlovákia területén, csak a szlovák személyiségek körül forogtak. Ezzel kapcsolatos, hogy sok esetben alapforrások hiányoznak a tankönyvből, amiket másod-, illetve harmadrendű forrásokkal helyettesítettek. A könyvek kizárólag szlovák szempontból vizsgálják az egyes témákat, sok esetben manipulált módon, így ezeket a könyveket még a szlovák tanulóknak sem javasoljuk, nemhogy a magyaroknak.

Mindezek keretként megállapítható még, hogy a Szlovák Köztársaság mai határainak berajzolását a 11. vagy 16. századi geográfiai állapotot rögzítő térképekre súlyos szakmai hibának tartjuk. Ugyanennek a geográfiai leszűkítésnek többek között az az eredménye, mintha pl. a reformáció és az ellenreformáció csak a mai Szlovákia területén zajlott volna. Az is elfogadhatatlan, hogy ezekben a tankönyvekben 100%-ban szlovák nyelvű térképek szerepelnek. A szerkesztők egy az egyben, változtatás nélkül átemelték a szlovák nyelvű térképeket a magyar nyelvű tankönyvbe (néhány kivételtől eltekintve, amikor a térképhez magyar nyelvű jelmagyarázatot illesztettek), ami visszalépést jelent az 1950-es évekbe, mivel akkoriban volt ez eljárás a csehszlovákiai, egyébként magyar nyelvű tankönyvekben. Ebben az értelemben a tárgyalt könyv kétnyelvű tankönyvnek számít, miközben semmilyen pedagógiai ok nem indokolja, hogy a térképeken a települések, folyók, közigazgatási egységek stb. szlovákul szerepeljenek. Megjegyzendő, hogy 1989 után a szlovák eredetiből fordított tankönyvekben mindig magyarra fordított térképek szerepeltek (ld. pl. az *Orbis Pictus* sorozatot).

Elfogadhatatlan továbbá, hogy a tankönyvek „Olvassuk el, nézzük meg!”

című rovataiban 100%-ban szlovák nyelvű ajánlott szakirodalom szerepel. A szerkesztők egy az egyben, változtatás nélkül átemelték az eredeti szlovák tankönyvben közölt szlovák nyelvű ajánlott irodalmat a magyar nyelvű tankönyvbe. Teljességgel életszerűtlen, és semmilyen pedagógia céllal nem indokolható, hogy ezek a könyvek a tanulóknak szlovák nyelvű irodalmat ajánljanak. A helyzetet súlyosbítja, hogy az ajánlott irodalom között szlovák történeti szakkönyvek és -folyóiratok szerepelnek, amelyeknek nemcsak beszerzése nehéz, hanem értő elolvasása is meghaladja az átlagos szlovák és magyar tanulók szándékát és képességét.

A szlovákiai középiskolai tankönyvek magyarságképe. In: Csík Tibor: *A külföldi tankönyvek magyarságképe*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2016, pp. 139–153. ISBN 978 963 436 007 0; valamint A szlovákiai középiskolai tankönyvek magyarságképe. In: *Könyv és Nevelés*, XVIII. évf. 2016/2, pp. 91–105. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. ISSN 0454-3475.

English summary: Present chapter makes a research into some Slovakian schoolbooks in order to survey how they deal with Hungary as a country and with Hungarians as a nation. The study analyses some 34 Slovakian schoolbooks, all recently published secondary schoolbooks, including schoolbooks for subjects such as History, Geography, Slovak language and literature, Arts and culture, Maths, Civic education, Biology, Physics, and Chemistry. As a main conclusion, it can be stated that, in general terms, Slovakian secondary schoolbooks do not contain any specific Hungarian perspective, thus we can in fact speak of a lack of a Hungarian perspective. If and when Slovak schoolbooks refer to Hungary or Hungarians, they do it either in a West European or in a global context, where the Hungarian aspect is only a minor part of a wider Westerner cultural and historical context. The lack of the Hungarian cultural and historical context is quite problematic in the Slovak literature and History schoolbooks.



Hogyan láttatják az első világháborút a szlovákiai történelemtankönyvek?

Az alábbi fejezet 14 Szlovákiában kiadott történelemtankönyv vizsgálatán alapul; köztük 10 történelemtankönyv, 1 érettségi tansegédlet és 3 térkép található. A vizsgált könyvek többsége (8 db) eredetileg szlovák nyelvű, 2 pedig magyar. A tankönyvek kutatásán túl a tanulmány megállapításai támaszkodnak a régebbi (1989 előtti) és a legújabb első világháborús szlovák történeti szakirodalomra. Mind a vizsgált tankönyvek, mind a felhasznált szlovák historiográfiai munkák listája a tanulmány végén található.

- Milyen kontextusban tárgyalja a vizsgált tankönyv az első világháborút: csak az egyetemes történelemben vagy csak a nemzeti történelemben, esetleg mindkettő részeként?

A vizsgált szlovákiai tankönyvek többsége jellemzően az egyetemes (európai) történelem részeként taglalja az első világháborút. A kérdés azonban komplex, mivel a szlovák nemzeti történelmet taglaló tankönyvek *is* rendszeresen tartalmaznak olyan fejezeteket, amelyek tágabb értelemben szintén az első világháború témái közé sorolhatók. Ilyen itt is, ott is taglalt fejezet pl. a Csehszlovák állam megalakulása, vagy még inkább a trianoni békeszerződés mint a párizsi békerendszer része.

Ez a jelenség összefügg azzal a felfogással, ahogy a jelenlegi szlovák történetírás, s belőle fakadóan a szlovák történelemtankönyvek az első világháború kezdetére és végére tekintenek. Ez a következőket jelenti: A szlovák történelemtankönyvek sajátos (nemzeti) kronológiát követnek az első világháború kapcsán. Míg a világháború eleje egyértelműen 1914 nyarához kötődik (Gav-

rilo Princip, merénylet, hadüzenetek sora stb.), addig a vége a tankönyvekben *elmosódik*. Elmosódás alatt azt kell érteni, hogy a szlovák tankönyvekben általában *nincs határozott vége az első világháborúnak*. Nincs, mert a háború vége (1918 ősze) szövetségserűen összemosisdik a csehszlovák állam megalakulásával (1918. október 28.), azaz gyakorlatilag szétválaszthatatlanul egybemosódik a háború vége és az új állam kezdete. A témák efféle összekeverése egy-egy esetben megtévesztő tankönyvi szöveghez vezet, mint pl. a DAMAKOŠ 2005-ben, amikor is minden előzetes információ nélkül a háború végén „a cseh-szlovák delegáció” a párizsi békekonferencia „egyik bizottságában” hirtelen a győztesek között bukkan fel (DAMAKOŠ 2005, 34, 37).

Ennek a kronológiai felosztásnak ingadozó, bizonytalan hagyománya van. Az 1978-as történeti szintézisben az első világháborúnak része volt az orosz forradalom és a tanácsidőszak is (TIBENSKÝ a kol 1978, 652–672), a Csehszlovák Köztársaság megalakulása és az új állam határainak kialakulása viszont ezekről a fejezetektől külön volt választva (TIBENSKÝ a kol 1978, 673-tól). Az első világháborúról szóló legújabb szintézis szintén tartalmazza a keleti front orosz előrenyomulása szlovákiai következményeit, és a Csehszlovák Köztársaság megalakulásával végződik (KOVÁČ a kol. 2008, 295-től).

A kronológia elmosódásának technikája (amikor tehát a háború vége összemosisdik az új állam kezdetével) két következménnyel jár a tankönyvekben. (i) Ezekben a tankönyvekben a világháború és a megalakuló első Csehszlovák Köztársaság ténye egybemosódik, amennyiben nincs a kettő között éles cezúra, sőt ellenkezőleg, az ország megalakulása mintegy *kézenfekvő következménye* a háborúnak. (ii) A szlovák nemzetnek az első világháborúban való nem egyértelmű helyzete (ti. hogy melyik oldalon kezdték a háborút, melyik oldalon álltak alatta és melyiken fejezték be) a *konfúz módon fogalmazó* tankönyvekben és térképeken ahhoz az érzéshez vezet a tanulókat, hogy egy bizonytalan állapotról indulva a szlovákok az első világháború végén a győztesek oldalán álltak, és gyakorlatilag *semmi közük nem volt* sem az Osztrák–Magyar Monarchiához, sem a vesztesekhez. (E jelenség további részleteit lásd alább.)

- A teljes tananyaghoz képest (őskortól napjainkig) mekkora az első világháború aránya a tankönyvben?

A közelmúltban és a jelenleg érvényes Állami Művelődési Programok alapján tudjuk, hogy az első világháborúnak (ha a témát szűken és szigorúan értelmezzük) *nem volt és jelenleg sincs kiemelt terjedelme* a történelem kurrikulumon belül.

Ezt a megállapítást két fontos megszorítással együtt kell érteni. A *nem kiemelt terjedelem* akkor igaz, ha az első világháborút – időben és térben – *szűken* fogjuk fel, azaz első világháborúnak az 1914 júniustól 1918 novemberig tartó időszakot tekintjük, amelybe nem számoljuk bele sem a forradalmi Oroszország történetét, sem az első Csehszlovák Köztársaság megalakulását. Az utóbbi tényező azért fontos, mert a korábbi csehszlovák és több jelenlegi szlovák történelemtankönyv az első Csehszlovák Köztársaság megalakulását hagyományosan az első világháború kontextusába, azzal együtt, azzal összekeverve szokta taglalni, így viszont a téma terjedelme igen jelentősen megnő.

A fenti megszorítások alapján a vizsgált 1989 utáni tankönyvekben 5–10% között változik *az adott tankönyv egész terjedelméhez viszonyítva* az első világháború aránya. Ezt az arányt csak egy vizsgált tankönyv haladja túl (KOVÁČ a kol. 1998), amennyiben ez az 1998-ban megjelent, Kováč Dušan és szerzőtársai által jegyzett *Szlovákia az új évszázadban* című tankönyv (a 9. osztályos általános iskolások számára) kivételesen nagy terjedelemben, mintegy 17%-ban foglalkozik az első világháborúval, ráadásul azt a nemzeti történelem kontextusában teszi. Ezt a konkrét jelenséget nem tudjuk mással magyarázni, mint azzal, hogy az 1995-ös ún. mečiar nacionalista időszak után ellenreakcióként tankönyvszerzők egy liberálisabb csoportja (a megnevezett tankönyv szerzői egyértelműen annak tekinthetők) tudatosan egy olyan tankönyvet alkotott, amely *a nemzetközi kontextus által* oldotta azt a nacionalista szemléletet, amelyben a nemzeti történelem mesterségesen felnagyított.

A vizsgált tankönyvek alapján megállapítható, hogy az első világháború témája *elenyésző* volt az 1989 előtti időszak összes tankönyvében, pontosabban nagyfokú aránytalanságot, torzulást okozott az, hogy az ideológiailag terhelt, 1989 előtti tankönyvek felnagyított terjedelemben taglalták az orosz-szovjet forradalmat, mértéktelen hangsúlyt helyezve annak lenini időszakára. Érdekes

jelenség, ahogy az orosz történelem *mennyisége* alakul a vizsgált tankönyvekben: 1989 után a szlovákiai tankönyvekből szinte teljesen kiveszett az orosz-szovjet forradalom témája, viszont a 2000-es évek közepén (bizonyos konkrétan meghatározott szerzőkhöz kapcsolható történelemtankönyvekben, mint pl. a DAMAKOŠ 2005 és a KODAJOVÁ – TONKOVÁ 2006 tankönyvekben) újra erős ruszofília tapasztalható.

- Milyen attitűddel említi az Osztrák–Magyar Monarchiát: elítélőleg – semlegesen – pozitívan?

Megállapítható, hogy az összes vizsgált tankönyv (az 1989 előttié is) alapvetően semlegesen, sőt közömbösen (egy esetben kissé negatívan: KOVÁČ a kol. 2012) prezentálja az Osztrák–Magyar Monarchiát mint a háborút kezdő *egyik nagyhatalmat*. Egy feltűnő jelenség azonban megállapítható (annak alapján, hogy módunk volt vizsgálni nemcsak az egyetemes történelmet, hanem a szlovák nemzeti történelmet tagláló tankönyveket is), mégpedig az, hogy amíg az egyetemes történelemmel foglalkozó tankönyvekben rendszeresen semleges a tankönyvi szöveg hozzáállása az Osztrák–Magyar Monarchiához, addig a nemzeti történelmet tagláló tankönyvekben „nemzetibb” a hangnem, és ez utóbbi tankönyvek hajlamosabbak elítélőbben megnyilvánulni a Monarchiával vagy Magyarországgal szemben (mint pl. a LETZ 2000 tankönyv).

Milyen eseménynek mutatja a tankönyv az első világháború kezdetét a szavak/szöveg konnotációja alapján: negatív – semleges – pozitív?

A vizsgált tankönyvek egyik felében az első világháború kezdete és vége semleges vagy közömbös. A másik felük viszont egyértelműen ellenséges hangulattal viszonyul a Monarchiához, attól mintegy érzelmileg elhatárolja, eltaszítja magát. 1968-ban a tankönyv „imperialis háborúnak” nevezte az első világháborút, amelyet „Németország robbantott ki”, azonban abban „minden imperialis ország bűnös volt”, és „egyes-egyedül Szerbia háborúja volt igazságos, mert a nemzet függetlenségét védte” (CHARVÁT 1968, 450). 1989 után a tankönyvekből eltűnt az „imperialista” kifejezés, azonban a Monarchiától való elhatárolódás, eltávolodás megmaradt, csupán egy-egy tankönyvben (ko-

rántsem mindben) átalakult szlovák szempontú nacionalizmussá. 1998-ban azt olvasták a tanulók, hogy „A szlovákok ellenszenvvel fogadták a háború ki-robbanásának hírért. A szlovákság inkább Ausztria-Magyarország ellenfeleivel, a szláv Oroszországgal és Szerbiával szimpatizált” (KOVÁČ a kol. 1998, 8), 2000-ben pedig szintén egyértelműen negatívan említődik a világháború kezdete, ami nyelvilleg igen negatív konnotációjú szavakban ölt testet, mint pl. „a háborúellenes tiltakozást szigorúan büntették”, „rendőri felügyeletet és szigorú cenzúrát vezettek be” stb. (LETZ 2000, 6)

- Milyen eseményként értékeli a tankönyv az első világháború befejezését? (pl. „megérdemelt győzelem” – semleges – „nemzeti tragédia”)

Rendszerint semleges megközelítéssel jelenítődik meg az első világháború vége is. Bizonyos elfogultság csupán egy-egy ponton tapasztalható, mint pl. 1968-ban, amikor azt tudjuk meg, hogy „a háború befejezését Szovjet-Oroszország fejlődése siettetette” (CHARVÁT 1968, 482), illetve helyenként a semlegesség egy megnyugtató *antant-szempontú semlegesség* (KOVÁČ a kol. 1996, 16).

- Megjelenik-e a „mi” és „ők” szembenállása a háború tárgyalása során (pl. csapataink támadtak, az ellenség kapitulált stb.), s ha igen, ki az egyik és ki a másik fél?

Meglehetősen színes képet kapunk, amikor azt a kérdést tesszük fel, hogy a szlovákiai történelemtankönyvekben kik a *háború szereplői*, kik annak aktív résztvevői és/vagy szenvedő alanyai.

A „mi” és az „ők” szempontjából ritka a teljesen semleges tankönyv (mint pl. a DAMAKOŠ 2005). Gyakoribb, hogy a szlovákiai történelemtankönyvek első világháborús alanyai az Osztrák–Magyar Monarchia keretében maradnak. Ezekben a tankönyvekben nincs határozott kettősség: egyszerűen „osztrák–magyar haderő” van, így a veszteség is szó szerint „a Monarchia” vesztesége (pl. KOVÁČ a kol. 1996, 13; KOVÁČ a kol. 2012, 13; DAMAKOŠ 2005, 31; MANDELOVÁ a kol. 1998, 46). Ennek megfelelően pl. a szlovák háborús katonai veszteségek sem önállóan jelennek meg, hanem az „osztrák–magyar

haderő” együttes számában (az együttes veszteség legtöbbször 1 200 000 főben van megadva). Ritkaság, de tény, hogy egy-egy tankönyvben nagyfokú empátiát tapasztalunk a magyar emberi és területi veszteségek iránt (DAMAKOŠ 2005, 41). Összességében ezeket a „semleges” tankönyveket úgy értékelhetjük, hogy ezeknek a szerzői részt vállalnak az Osztrák–Magyar Monarchia sorsában, igaz, ezek a tankönyvszerzők sem törekednek különösebben, hogy tisztázzák, a szlovákoknak volt-e közüik a Monarchiához vagy sem.

A legfinomabb nyelvi különbségtétel egyértelműen a szlovákiai magyar belső fejlesztésű történelemtankönyveket jellemzi. Ezek a tankönyvek (KOVÁCS – SIMON 2000a és KOVÁCS – SIMON 2000b) pontos különbséget tesznek „magyarországi katonák” és „magyar katonák” között, miközben azt is megállapítják, hogy a szlovák, ruszin és egyéb szláv nyelvű katonai alakulatok nem szívesen harcoltak a szintén szláv (szerb, orosz) ellenség ellen (KOVÁCS – SIMON 2000a, 60–61).

A szlovákiai történelemtankönyveknek egy nem elhanyagolható részében mindazonáltal létezik egy éles szembenállás a „mi” és az „ők” között az első világháború kapcsán. Az nem meglepő, hogy 1989 előtt a dichotómia „a szocialista pártok” és „a burzsoá imperialista pártok” között húzódott meg (CHARVÁT 1968). 1989 után viszont több olyan tankönyv is a szlovákiai iskolákba került, amelyek kifejezetten éles különbséget tesznek „mi” és „ők” között. Legalább egy tankönyvben például az osztrák–magyar haderő élesen különvált a szlovákoktól (mint néptől) (KOVÁČ a kol. 1996, 13). Hasonlót tapasztalunk egy másik tankönyvben, ahol a dichotómia a „magyar katonák” és a „szlovákok, szlovák nemzet, szlovák nép”, illetve „Szlovákia” mint földrajzi egység (LETZ 2000, 6–13) között húzódik.

Ezt a jelenséget nem lehet mással magyarázni, mint a tankönyvszerzők tudatos *kettős tendenciózusságával*, ami azt jelenti, hogy a tankönyvszerzők egyfelől eltaszítják maguktól, lerázzák magukról a Monarchiával való kapcsolat tényét, másfelől nemzeti körvonalat adnak a helyzetnek azáltal, hogy (különféle nyelvi trükkök eredményeként) kihatják, eltávolítják (nem a szlovák katonát, hanem) a szlovák népet a Monarchiától, megszüntetve a kapcsolatot a Monarchiával olyan módon, mintha a szlovák népnek már a kezdet kezdetétől az önállóság lett volna a célja, feladata.

Mindez azért elgondolkodtató, mert mind a régebbi, mind a legújabb

történeti szakirodalomban teljesen egyértelműen le van írva, hogy a későbbi Szlovákia 1918 előtt a Monarchiának és annak hadseregének volt a része (TIBENSKÝ a kol 1978, 653, 654; KOVÁČ a kol. 2008, 32–33, 68 stb.), és sokkal egyértelműbben van megfogalmazva a szlovákság szerves kapcsolata is Magyarországgal. Mind a régebbi, mind az új szlovák történeti szakirodalom egyértelműen fogalmaz abban a tekintetben, hogy az *Osztrák–Magyar hadseregben szolgáló* szlovák katonák a Monarchia hadseregének 4%-át alkották (TIBENSKÝ a kol 1978, 658; KOVÁČ a kol. 2008, 32), és abban is, hogy az Monarchia összvesztésén belül a szlovákokat érintő katonai veszteségek 69 700 elesettet és 61 660 főnyi testi nyomarékot jelentettek. (Bár ez utóbbi két adat azért megtévesztő, mivel a két számot a későbbi Szlovákia területére vetítették vissza, márpedig annak 1920 után kb. a 10–12%-a magyar etnikumú volt.) A Monarchiától való elhatárolódás azért feltűnő jelenség, mivel a 2012-ig megjelent tankönyvek egy része határozottan követi az 1978-as szintézis gondolatmenetét, olyannyira, hogy időnként bizonyíthatóan szó szerinti passzusokat emelnek át belőle, mint pl. a 44 szlovák katona kivégzésének a történetét Kragujevacban (TIBENSKÝ a kol 1978, 654, 665).

- Megjelenik-e a tankönyvben az a nézet, hogy a világháború alapvetően a Monarchián belül élő nemzetiségek függetlenségi harca volt?

Nem meglepő, hogy azokban a szlovákiai történelemtankönyvekben és tankönyvi fejezetekben, amelyek a szlovák nemzeti történelemben ágyazva foglalkoznak az első világháborúval, az első világháború egyértelműen úgy jelenítődik meg, mint a cseh és a szlovák nemzet, nép *függetlenségének* jelentős eseménye. Az azonban elgondolkodtató, hogy ez a jelenség (korlátozottabb mértékben ugyan, ámde észrevehetően) az egyetemes történelmi részekben is felbukkan. Amíg 1989 előtt a „nemzeti függetlenség” gondolata csak elvétve, s akkor is csak a szerbek kapcsán bukkant fel (CHARVÁT 1968, 450), addig 1989 után ez a gondolat már sokkal hangsúlyosabb. Az 1995 utáni tankönyvekben (pl. KOVÁČ a kol. 1996; KOVÁČ a kol. 1998) egyáltalán nem ritkák az olyan szövegek, amelyek a „függetlenség”, az „önrendelkezés” stb. fogalmak köré szervezik a világháborút. Általánosan jellemző, amit egy 2012-es tankönyvben *a háborúról mint nemzetiségi konfliktusról* olvasunk: „Ausztria-Magyarország egy

többszempertiségű állam volt, ahol a nemzetiségi konfliktusok belülről gyengítették a birodalmat olyan mértékben, hogy a súlyos katonai konfliktus végül szükségszerűen annak megszűnéséhez vezetett.” (KOVÁČ a kol. 2012, 14)

- Milyen mértékben jelennek meg a könyv világháborús fejezeteiben a háttországok hétköznapijait bemutató történetek?

Nem jellemző, hogy a korábbi vagy a jelenlegi szlovákiai történelemtankönyvek túlságosan beleérezően foglalkoznának az első világháború civil vonatkozásaival, különösen a hétköznapi emberek szenvedéseivel. Ellenkezőleg: az összes vizsgált tankönyvre az jellemző, hogy a hangsúly szinte kizárólag a világháború *katonai-hadi eseményeire* összpontosít, és ha felbukkan a szenvedés, akkor az nem a háttország, hanem a frontkatonák szenvedéseit írja le a szövegben (pl. KODAJOVÁ – TONKOVÁ 2006, 18) vagy mutatja be képeken (KOVÁČ a kol. 2012, 15, 27). A KOVÁČ a kol. 2012 tankönyvben (ritkaságként) nemcsak a lövészárk-háború mindennapi nyomora jelenítődik meg, hanem a művétaggal ellátott katonák sorsa is. A vizsgált tankönyvekben összességében csupán egy-egy rövid és nagyon általános kifejezés utal a „lakosság mérhetetlen szenvedéseire” (CHARVÁT 1968, 454), ritkán „a nők és a gyerekek súlyos megpróbáltatásaira” (LETZ 2000, 8; KOVÁČ a kol. 2012, 15; KODAJOVÁ – TONKOVÁ 2006, 18), amelyek „szinte minden családot érintettek” (KOVÁČ a kol. 1998, 8).

A tankönyv leíró szövege

- Milyen mértékben dominál az első világháború taglálása során a leíró tankönyvi szövegben a hadtörténet (pl. a fejezeten belül kb. hány százalékban)?

A szlovákiai történelemtankönyvek túlnyomó többségében a vizsgált első világháborús fejezet terjedelmének minimálisan a felét olyan szöveg vagy kép teszi ki, ami *hadtörténetnek* nevezhető: hadüzenet, hadmozdulat, fronthelyzet, támadás stb. Mivel az 1989 előtti tankönyvekben is ugyanez volt a helyzet

(sőt a vizsgált 1968-as könyvben ez az arány kb. 95%; CHARVÁT 1968), és a legújabb tankönyvek között is csak elvétve fedezünk fel olyat, amelyben minimális volna a hadtörténet (ebből a szempontból kivétel a KOVÁČ a kol. 2012 tankönyv, amelynek 12 oldalából kb. 1 oldal tekinthető hadtörténetnek), ezért e jelenség kapcsán azt a tendenciát lehet megállapítani, hogy az Alltagsgeschichte még mindig nem nyert teret a szlovákiai történelemtankönyvekben. Pedig a paradigmaváltás a mérvadó szlovák történeti irodalomban már megtörtént: a rendszerváltás előtti szintézissel ellentétben a 2008-as összefoglaló mű már igen gazdag és részletes társadalmi, politikai, gazdasági és kulturális összefoglalást tartalmaz, mégpedig a legkiválóbb szlovák történészek, Elena Mannová, Roman Holec, Gabriela Dudeková és mások tollából (KOVÁČ a kol. 2008, főleg a 169–204. oldalakon).

- Említi-e szó szerint, hogy a Magyar Királyság nem magyar népei az osztrák–magyar hadseregben szolgáltak?

Hasonlóan az 1989 előtti tankönyvekhez, ahol igen gyakori volt a „szovjet” szó, viszont magyarok, szlovákok vagy más nemzetek alig említődtek (CHARVÁT 1968), érdekes módon az 1989 utáni történelemtankönyvekben sem esik sok szó a Monarchia *nem magyar* katonáiról, miközben viszont bő terjedelemben esik szó arról, hogy az Osztrák–Magyar Monarchia egy több-, sőt soknemzetiségű államalakulat volt! Két tankönyvben egyáltalán nincs szó a Monarchia nem magyar katonáiról (DAMAKOŠ 2005; KODAJOVÁ – TONKOVÁ 2006), egy harmadikban pedig vagy csak áttételesen (a KOVÁČ a kol. 2012 tankönyv 14. oldalának 2. bekezdésében), vagy csak *apró betűs* didaktikai apparátusban utalnak erre a tényre (KOVÁČ a kol. 2012, 15). Ez az utóbbi utalás különösen jellemzően mutatja a szlovák történelemtankönyvek „szétválasztó technikáját”. Miközben ugyanis a tankönyv 13. oldalán az első világháború katonai veszteségeit feltüntető táblázatban „Ausztia-Magyarország” mellett az 1 220 000-es számot látjuk (a szlovák áldozatok száma itt nincs külön feltüntetve), addig egy oldallal később (nem a főszövegben, nem is jól látható táblázatban, hanem) az „Érdekességek” között ezt találjuk: „Az osztrák–magyar hadsereg uniformisát viselő szlovák katonák legmegrázóbb élményei és legvéresebb áldozatai... [...] Kb. 69 800 [szlovák katoná] halt meg, és 61 680

lett maradandóan nyomorék.” (KOVÁČ a kol. 2012, 13,15; LETZ 2000, 7) A tankönyvek egy másik csoportjában szintén *nem* említődik az a tény, hogy az Osztrák–Magyar Monarchia nem magyar népei is az osztrák–magyar hadseregben szolgáltak. Szó szerint említődik viszont többször, hogy „sok szlovák az orosz hadsereggel szimpatizált” (KOVÁČ a kol. 1998, 8), valamint hogy a háború „az államok stabilitását veszélyeztette, főleg a nemzetiségileg nem egységes államokét, mint amilyen az Osztrák–Magyar Monarchia is volt” (KOVÁČ a kol. 1998, 8).

Nagyon érdekes, hogy a szlovákoknak a Monarchia hadseregében való katonai szolgálatáról a legeggyértelműbben az elmúlt húsz év legnationalistábbnak minősíthető szlovák történelemtankönyve fogalmaz (LETZ 2000, 6). Ez szó szerint és viszonylag bőven értekezik arról, hogy „a szlovák katonák” hol és milyen eredménnyel „harcoltak” az „osztrák–magyar hadsereg magyar ezredeiben” („slovenskí vojaci bojovali v uhorských plukoch rakúsko-uhorskej armády”), sőt a szöveg több alkalommal kidomborítja szlovák katonák sikereit (LETZ 2000, 6). Ugyanakkor az is jellemző, ahogy a szerző a szlovák katonák hadi erényeit a háború utáni világ *igazolására* futtatja ki: „A szlovák katonák a szerénységükkel és a nagy bátorságukkal tűntek ki. Ezért is jelölte ki számukra a katonai vezetés a legnehezebb frontszakaszokat. Az osztrák–magyar hadseregben azonban hatalmas különbség volt a tisztek és a közlegények között. Kevés tiszt érzett együtt a katonáival, akiknek viszont minden éhséget, fagyot és zaklatást el kellett viselniük. Azonban a katonákban ez csak tovább erősítette a meggyőződést, hogy a háború felesleges és értelmetlen, és hogy egy új, igazságosabb világot kell kialakítani.” (LETZ 2000, 6)

- Megemlíti-e szó szerint a magyarokat (magyar állam, magyar emberek, magyar katonák stb.) az első világháború taglalása során? Ha igen, milyen attitűddel teszi, milyen jelzőket használ?

A magyarok az első világháború kapcsán (is) a szlovák történelemtanulók *mumusai*. Régebben osztályalapon voltak azok: „A magyar sovíniszták ne követelhessék vissza az első világháború végén elveszített területeket” (CHARVÁT 1968, 501–502), újabban kissé tompítottabban. Az elmúlt huszonöt év szlovák történelemtankönyveinek egyik vörös fonala az, amit a KOVÁČ a kol.

1998 tankönyv így ír le: „A magyar felsőbbiség Szlovákiában üldözni kezdte a szlovák nemzetébredőket”, akik „a nemzeti elnyomás alól akarták felszabadítani a nemzetet” (KOVÁČ a kol. 1998, 8).

Az ilyen és efféle megfogalmazásokban több tragikus pont is van. Tartalmilag nagyon sajnálatos, hogy az efféle tankönyvi szövegek a maguk *végtelenül elnagyoló technikájával képesek tiszta nemzeti logikai sort teremteni* („a magyar felsőbbiség üldöz – szlovák nemzetébredők – nemzeti elnyomás – felszabadulás”). Másodsorban ezek a toposzok szinte szó szerint átvándorolnak egyik tankönyvből a másikba immár negyed évszázada, és sajnálattal kell megállapítanunk, hogy a jelenségtől a legliberálisabb szlovák történészek és az általuk jegyzett történelemtankönyvek sem mentesek, amint erről az alábbi idézet árulkodik: „A szlovákság politikai képviselői a háború elején politikai semlegességet hirdettek. Nem akarták, hogy a magyar kormány egyetértést követeljen tőlük a saját háborús terveihez. Megértették, hogy ha Németország és Ausztria-Magyarország elveszíti a háborút, akkor a szlovákok nemzeti jogokat szerezhetnek, és felszabadulhatnak a nemzeti elnyomás alól.” (KOVÁČ a kol. 2012, 14) Az efféle passzusok annál negatívabb tartalommal bírnak, hogy a szövegekörnyezetük rendszerint a „terror”, „elnyomás”, „a szlovák hazafiak megfigyelése” stb. negatív konnotációjú kifejezésekkel van teletűzdelve („teror, útlak, prenasledovanie slovenských národovcov”; KOVÁČ a kol. 2012, 14), és ebben a környezetben „a nemzeti elnyomás alóli felszabadulás” burkoltan bár, de érthetően a magyarokra mint „elnyomókra” utal (KOVÁČ a kol. 1998, 8).

A *magyar politikai elit* megítélése tekintetében a vizsgált szlovákiai tankönyvek a 19. század végének sérelempolitikáját folytatják. Ez a sérelempolitika két praktikus „haszonnal” jár: egyfelől felmutatja a magyar állam szlovákok iránti könyörtelen elnyomó politikájának *kontinuitását* (lényegében az 1800-as évektől az első világháború végéig), egyben igen hangsúlyosan igazolja az első világháború végeredményének (szlovák szempontú) helyességét, igazságosságát. Összességében az állapítható meg, hogy a *magyarfóbia* hosszú ideje a témával foglalkozó szlovák historiográfia szerves része. Azonban még akkor is, ha nem vitatjuk el a szlovák historiográfia jogát az első világháború belső politikai hangulatának efféle értelmezéséhez, akkor is súlyos hibának minősíthető, hogy korszerű történelemtankönyvekben olyan szöveges passzusok és képek szerepeljenek, amelyek a magyarok elleni nyílt vagy burkolt *ellenségkép* kialakítására,

fenntartására és továbbörökítésére alkalmasak.

- Ha nem szó szerint említi a magyarokat, milyen szavak, szó szerkezetek utalnak rájuk (pl. „uralkodó elit”, „elnyomó hatalom” stb.)?

Ez a szempont a szlovák történelemtankönyvekben irreleváns.

- A nemzeti nyelvre esetlegesen átírt magyar személy- és helynevek eredményeznek-e „csúsztatást”, „visszavetítést” a háború eseményeinek ismertetésében?

Ez a szempont a szlovák történelemtankönyvekben irreleváns.

- Milyen a tankönyv viszonya a háborút lezáró békerendszerhez? Száraz, tényközlő; vagy értékelő? Ha az utóbbi, akkor hogyan értékeli?

Az 1989 előtti tankönyvek (pl. CHARVÁT 1968, 500) elítélik az első világháborút mint világméretű erőszakos jelenséget, s egyben azt mint „a győztes imperialistáknak” kedvező eseményt bélyegzik meg. A későbbi tankönyvek ehhez képest sokkal *semlegesebb* hangot ütnek meg a háború végével és a békerendszerrel kapcsolatban. Hozzá kell tenni, hogy ez a semlegesség összességében a *győztes antant* szempontja, még pontosabban a megvalósult háború utáni rend *helyeslésének* és *elfogadásának* a szempontja (mint pl. a KOVÁČ a kol. 1996 tankönyvben), amelyből a tanulóknak az a végső benyomása születhet, hogy az első világháború vége azért volt olyan, amilyen, mert úgy volt igazságos, mert a lezárásnak úgy kellett történnie.

A tankönyv forrásairól

- Vannak-e az első világháborúval foglalkozó fejezetben elsődleges források? Ha igen, milyen arányban?

Az 1989 előtti csehszlovák tankönyvekben szinte egyáltalán nem találunk

forrásértékű elemeket, sem elsődleges szöveges forrás, sem tanulói elemzésre alkalmas képes forrás formájában. (Ennél a megállapításnál már csak az lehangolóbb, hogy forrás ugyan nincs bennük, de a leíró szöveg 90%-ában a hadtörténet dominál, a maradék szövegben pedig politikatörténet.)

Ezzel szemben a rendszerváltás utáni *tankönyvfejlesztések* eredményeként az 1990-es évektől a szlovák történelemtankönyvek viszonylag sok primér és szekundér forrást tartalmaznak. A vizsgált történelemtankönyvekből csupán egyben nincs forrás (DAMAKOŠ 2005), egyben pedig kb. 10% körül van a források aránya a téma leíró szöveges részeihez képest, és az is túlnyomóan hadtörténeti jellegű forrás (KODAJOVÁ – TONKOVÁ 2006). A többi tankönyv viszont sok (KOVÁČ a kol. 1998; KOVÁČ a kol. 2012), vagy nagyon sok (KOVÁČ a kol. 1996; LETZ 2000) forrást tartalmaz. A szlovákiai történelemdidaktika szempontjából jó hír, hogy a tankönyvekben közölt források tartalmukat tekintve többségükben *releváns* források, formájukat és didaktikai feladatukat tekintve pedig elég *változatosak*, amennyiben azok a hadüzenettől a személyes emlékiratokig, a magas diplomáciatörténettől a sajtóbeli karikatúrákig ívelnek.

Erre az optimista képre sajnos elég nagy és sötét árnyékot vet több jelenség. Közülük a legfontosabb, hogy a szlovákiai pedagógiai praxisban az elmúlt huszonöt év alatt sem volt képes tartósan meggyökerezni a forrásalapú történelemtanítás. Mérvadó tudományos felmérés híján abból tudunk erre a leginkább következtetni, hogy Szlovákiában (több más közoktatott tantárgytól eltérően) nincsenek, egyszerűen *nem léteznek munkafüzetek* a történelemtankönyvekhez; efféle szlovák nyelvű tansegédlet 1989 óta nem jelent meg. Ráadásul a forráselemzés mint intenzív didaktikai eljárás nem is része a mindennapi szlovákiai történelemtanári praxisnak, sem általános iskolai, sem gimnazista szinten. Saját gyakorlatunk alapján, valamint informális megkérdezések alapján tudjuk, hogy a pedagógusok a legtöbbször vagy időhiányra, vagy a tansegédletek hiányára hivatkozva nem alkalmazzák a tankönyvekben található történeti források elemzését. Kivételt képeznek azok a kollégák, akik saját maguk állítanak össze forrásfeldolgozó feladatsorokat – belőlük is akad szerencsére néhány. A mélyebb igazsághoz tartozik, hogy az egyetemi szakmai műhelyekből származó *tankönyves innovációkat* (amit a vizsgált tankönyvekben örömmel tapasztaltunk) nem követte az állam mint fundamentális iskolafenntartó tudatos tanár-továbbkép-

zési stratégiája. Egyszerűbben kifejezve: a tankönyvfejlesztés előrehaladt, a tanárok új módszerekhez való hozzátréningelése viszont nem történt meg.

- Milyen mértékben dominál az első világháború taglalása során a forrásokban a hadtörténet (pl. az első világháborús fejezet forrásainak mekkora része hadtörténeti vonatkozású)?

Az 1989 utáni tankönyvekben az első világháborút érintő tankönyves forrásokban kb. fele-fele arányban szerepelnek hadtörténeti és diplomácia- vagy politikatörténeti jellegű források; ez a helyzet pl. a KOVÁČ a kol. 1996, a KOVÁČ a kol. 1998 és a LETZ 2000 tankönyvekben. Más tartalmú (pl. örömteli szórakozással, sporttal vagy éllelmezéssel kapcsolatos, nőktől vagy anyáktól származó, esetleg a gyerekek életére vonatkozó) forrást csak elvétve találunk.

- Szerepel-e a tankönyv bármely (pl. szöveges, képi) forrásában olyan motívum, amely gyűlöletet sugall a magyarok ellen? Ha igen, melyek ezek?

Sajnos, hosszabb ideje tudjuk, hogy a szlovák történelemtankönyvek egyik állandó motívuma a *magyarellenesség*. Pontosabban szólva egy olyan magyarokra vonatkozó *ellenségkép-teremtésről* van szó, amely vagy szándékos, vagy csak gondatlanságból követik el, és amely hol burkoltan, hol nyíltan, hol verbálisan, hol képi formában bukkan fel. Mindenesetre egy jól kimutatható jelenségről van szó, amely semmilyen más nemzettel kapcsolatban nem tapasztalható, csak a magyarokra vonatkozóan, és amely minden feltáró szándékunk ellenére egyelőre kiirthatatlannak látszik még a legprogresszívabb didaktikai fejlesztéseket tartalmazó szlovák tankönyvekben is.

Az első világháborúval kapcsolatos jelen kutatásban is kimutathatóak ellenségkép-teremtésre alkalmas momentumok, mégpedig a vizsgált 8 eredeti szlovák nyelvű történelemtankönyvből legalább háromban: a KOVÁČ a kol. 1998-ban, a LETZ 2000-ben és a KOVÁČ a kol. 2012-ben.

Az 1998-ban kiadott KOVÁČ a kol. 1998 tankönyv, valamint a 2012-es KOVÁČ a kol. 2012 tankönyv (mindkettő ugyanattól a szerzői kollektívától) elsősorban a szöveges kontextusaikkal tartalmazzák a magyarok elleni ellen-

ségképet, amennyiben a leíró tankönyvi szövegek nagyszámú magyarellenes kitélt tartalmaznak. A jelenség részleteiről a jelen tanulmány egyik alfejezete szól részletesen, így csak azt ismétlem meg, hogy az ilyen és efféle magyarellenes megfogalmazásokban az a legsajnálatosabb, hogy azok a maguk *végtelenül elnagyoló nyelvi technikájával képesek tiszta nemzeti logikai sort teremteni* („a magyar felsőbbbség üldöz – szlovák nemzetébresztők – nemzeti elnyomás – fel-szabadulás”).

Ez a fajta verbális ellenségkép-teremtés nemcsak a leíró szövegben, hanem a forrásokban is felbukkan, mint pl. az alábbi, a szlovák hazafi Vavro Šrobárhoz kötődő szöveges forrásban: „A nyakunkra hágtak, közvetlenül a hátunk mögött hallgatóztak, hogy miről beszélgetünk. Ha otthon voltunk, gyanúsak voltunk, hogy árulást szövögetünk, ha a vasútállomáson mutatkoztunk, akkor azt rótták fel, hogy kémkedünk. Felnyitották a leveleinket. Terrorizáltak minket minden sarkon, vizslatták az arcunkat, a hangunkat, a mozdulatainkat. Minden büzlött az árulástól.” (KOVÁČ a kol. 2012, 15) A forrásrészlet (amely Šrobár *Emlékeim a háborúból és a fogságról* címmel megjelent 1922-es emlékirataiból származik) egy konkrétan meg nem nevezett ellenségről szól, azaz egy *arctalan ellenségre* utal, azt vonja kérdőre, de amelyről a kontextus és némi gondolkodás után kideríthető, hogy benne a fő rosszat a magyar hatóságok képviselik.

Tény, hogy ez a fajta magyarellenség nem direkt, tehát a tankönyves szöveg nem szólít nyílt gyűlöletre – *csak sugallja* a magyarok elleni ellenszenvet. Ez a jelenség pedagógiai szempontból annál visszasabb, mivel ezt az eredetileg szlovákok által szlovákul írt tankönyvet magyarra is lefordították, és nagyon sok szlovákiai magyar iskolában is használták mint egyetlen hozzáférhető történelemtankönyvet a 9. évfolyamos tanulók számára. Informális helyzetekben nem egy szlovákiai magyar pedagógus panaszkodott arról, hogy a szlovákiai magyar gyerekek (számos korábbi történelmi korszak után) az első világháború kapcsán *is* azt az önbizalmukat romboló sugalmazást élik meg a tankönyvükben, hogy (egyszerűen szólva) a magyarok milyen sok rosszat tettek a szlovákok ellen.

A verbális és a képi ellenségkép-teremtés kombinált eszköze, ezzel együtt annak *rendkívül káros hatása* tapasztalható a LETZ 2000 könyvben, az elmúlt huszonöt év legnagyobb mértékű minősíthető szlovák történelemtankönyvében. Ennek a tankönyvnek több oldalán (LETZ 2000, 12, 16) a leíró

szövegben igen éles magyarellenesség érhető tetten. Már az első világháborús tananyag 4. sorában ezt olvassuk: „Minden háborúellenes tüntetést *szigorúan büntettek*. Ezért a háborút ellenzők százai jutottak *börtönbe* és kerültek *rendőri felügyelet* alá az egész Osztrák–Magyar Monarchiában, köztük sok szlovák is. Az országban eluralkodott a *szigorú cenzúra*.” (LETZ 2000, 6)

A háború alatti szlovákküldözés és politikai fogság részletezése folytatódik a következő oldalon (LETZ 2000, 7, balra fent), majd különösen élesen néhány oldallal később: „Az osztrák–magyar hadsereg legismertebb és legszigorúbban megbüntetett lázadása a szlovák katonák lázadása volt a szerbiai Kragujevacban 1918. június 2-án. A lázadást leverték, 44 szlovák katonát halálra ítélték és lelőtték. További katonai lázadások voltak még szlovák területeken Pozsonyban, Trencsénben, Rimaszombatban, Sároseperjesen és más városokban.” (LETZ 2000, 12)

A tankönyves szöveg hol burkolt, hol nyílt magyarellenessége folytatódik a 16. oldalon, ahol előbb arról értesülünk, hogy „Magyarország két célt követett: egyfelől, hogy csatlakozzon az előrenyomuló orosz Vörös Hadsereggel, másfelől, hogy felújítsa a magyar fennhatóságot Szlovákia felett még mielőtt végleges döntés születne annak határaitól”, majd azt olvassuk, hogy „a magyar Vörös Hadsereg által elfoglalt területeken a szlovák hazafiak kegyetlen üldözése kezdődött” (LETZ 2000, 16).

Ennek a 2000-es kiadású szlovák történelemtankönyvnek a magyarellenes gyűlöletkampánya két képen csúcsosodik ki a 10. és a 17. oldalon. Az előbbin egy csoport magyar sapkás, zubbonyos katona foszt meg rangjelzéseitől egy katonát, aki a megaláztatást vigyázzállásban tűri, és akin egy jellemzően szlovák combdíszítésű nadrágot látunk. Sajnos a kép (ami egy rosszul látható kisméretű rajz) aláírásának jelentése zavaros, így egyáltalán nem segít hozzá a tanulóknak szánt üzenet megfejtéséhez. (A képaláírásban szereplő Juriga név a magyar országgyűlés szlovák nemzetiségű képviselőjére, Ferdiš Jurigára utal, aki a szlovák katonai erényekre hivatkozva követelt több politikai jogot a szlovákságnak. TIBENSKÝ a kol 1978, 656). Így marad a képről alkotott benyomás, amely a *magyar katonák között megalázott szlovák* motívumát sugallja.

A másik kép (amelyet az elmúlt években többször kifogásoltam szóban és írásban, magyarul, szlovákul és angolul egyaránt) az általam ismert legdurvább magyarofób tankönyves kép, amely többszörös megtévesztések között azt sugallja, hogy a *magyar katonák szlovák nőket erőszakoltak meg*.

A központi alak a kép hosszanti tengelyébe állított nő, akinek a lábánál egy gyermek fekszik. A képeslapon több dolog is a szlovákságra utal: a felirat nyelve („Na pomoc Slovensku! – Segítség Szlovákiának!”), a szlovák címer a bal felső sarokban (hármass halmon kettős kereszt), továbbá a nő jellegzetes varkocsa és mellénye. A kép harmadik szereplője egy katona, akinek a magyarságára a jellegzetes magyar katonaruha és a bajusz utal, katonaságára pedig az egyenkabáton kívül a hátán lévő, felszúrt bajonettes puska.

Rendkívül zavaró (állításom szerint szándékosan megtévesztő), hogy a képnek két felirata van. Az egyik a kép saját (kortárs) felirata, amely az eredeti képi forrás része, és amely ezt mondja: „Segítség Szlovákiának!” A másik felirat szerint, ami a tankönyvszerzők által jegyzett képaláírás, ez egy „képeslap Szlovákia megsegítésére a magyar bolsevikok támadása ellen” (Pohľadnica na pomoc Slovensku proti útoku maďarských bolševikov). A két képfelirat azért zavaró, mert ha nem lenne a képaláírás, akkor nem gondolnánk, hogy a férfi *bolsevik*. Magán a képen semmi sem utal a férfi bolsevik voltára, pl. jellegzetes bolsevik csúcsos sapka vagy sapkára tűzött ötágú csillag formájában.

E tankönyves kép magyarellenes gyűlöletkeltő jellege *a kép lehetséges interpretációiban* manifesztálódik. A képen *vélt* cselekvés alapján ugyanis a katona megragadja a nő szoknyáját, kiköti annak lábát, majd vélhetően meg fogja erőszakolni őt – mi egyéb miatt nincs a katonán nadrág? Az élettelenül heverő gyermeki test felett mártírként meredő nő megkötözött teste a gyenge, védetlen és kiszolgáltatott nőt ábrázolja. Az a tény, hogy egy csonka fához van kötözve, az ártatlan áldozat helyzetébe, már-már Jeanne d’Arc-i pozícióba helyezi őt. Minderre ráadásul a kép azt is sugallja, hogy a katona és a háttérben égő falu között összefüggés van, azazhogy a katonának köze van a falu kirablásához, felégetéséhez.

Nincs szükség rá, hogy a képet beillesszük az első világháború alatt általános németellenes propaganda paradigmájába („barbár hunok”), így rámutassunk, hogy az itt tapasztalható jelenség nem egyedi. Azt azonban szögezzük le, hogy a kép a magyart mint fajtát általánosítja, és a képaláírással ellentétben nemcsak a

bolsevikokra, hanem általában minden magyarra vonatkozik, s mint ilyen, egy *tankönyvben* (félrevezető felirattal ellátva) *elfogadhatatlan módon gyűlöletet szít*. Megjegyzem még, hogy ezt a könyvet mint a 8. osztályosok számára készült alternatív tankönyvet jóváhagyta a szlovák oktatási minisztérium (3899/97-151 szám alatt 1997. augusztus 13-án), és ezen a hibán még az sem enyhít, hogy tudomásom szerint ezt a könyvet viszonylag kevés szlovákiai iskolában használták.

- Van-e a források között olyan, amely az első világháború egyetemes (mindenkire vonatkozó) emberi szenvedését domborítja ki (halál, éhezés, testi nyomorúság stb.)?

Ezt a jelenséget nem nagyon tapasztaljuk a vizsgált szlovákiai történelem-tankönyvekben.

A tankönyvben szereplő térképekről

- Megjelenítődik-e az első világháborúval kapcsolatos térképeken az 1918 előtti Magyar Királyság?

Amennyiben az első világháborúba beleértjük a háború utáni államhatárok kérdését is (ami a szlovákiai tankönyves értelmezésekben nem automatikus, pontosabban a szlovák értelmezések egy részében ez már nem a háború, hanem a csehszlovák állam megalakulásának a része), akkor az állapítható meg, hogy a szlovák történelemtankönyvek többsége nem ábrázolja térképen az első világháború *előtti* és *utáni* határállapotokat, vagy ha mégis, akkor azt sajátos módon teszi.

A régebbi tankönyvekben általában egyáltalán nincs térkép (pl. CHARVÁT 1968), az újabbak közül pedig a kisebbséget alkotják azok, amelyekben jól láthatóan, egyértelműen és határozottan ábrázolódnak az 1918/1920 előtti és utáni Közép-Európa (pl. KOVÁČ a kol. 1996, 17; LETZ 2000, 13). A 03-1998 sz. tankönyvben csak a háború utáni határok ábrázolódnak (KOVÁČ a kol. 1998:17), és problémásak a VOKÁLEK 1962 iskolai történelmi at-

lasz térképei is, amennyiben ebben egyetlen térkép viseli *Az első világháború* címet (VOKÁLEK 1962, 40), rajta egy felületen és ezért alig láthatóan vannak ábrázolva az 1918 előtti és utáni állapotok. Közben viszont a következő három oldalon részletes térképeket látunk az egyes frontok kiemelésével (41 abc jelzésű kistérképek), valamint a szovjet-oroszországi állapotokkal (VOKÁLEK 1962, 40-43).

A „szétválasztó technikát” nemcsak a tankönyvek, hanem a történelmi iskolai térképek is előszeretettel alkalmazzák. A VOKÁLEK 1962 iskolai atlasz több oldallal az első világháború témája *után*, *A fasizmus és a náciizmus fellépése az 1. és a 2. világháború között* címmel közöl egy olyan térképet, amely valójában az első világháború utáni határváltozásokat ábrázolja. (VOKÁLEK 1962, 45) Vagyis ez az atlasz (akárcsak több tankönyv) is sikeresen el- és szétválasztja egymástól a Monarchia *előtti és utáni* időket. Még különösebbek a DAMAKOŠ 2005 tankönyvben található térképek. A 33. oldalon két térképet szerkesztettek egy oldalra, egymás alá: az „Európa az első világháború előtt” és az „Európa az első világháború *alatt*” címűt (DAMAKOŠ 2005, 33), vagyis két olyan (egyébként fekete-fehér) térképet, amelyeken történetileg irreleváns változások vannak, legalábbis az 1918 utáni határváltozásokhoz képest. Közben pedig az első világháború utáni határállapotokról ugyanebben a tankönyvben 62 oldallal később (!), és már a két háború közti korszak kapcsán van egy térkép (DAMAKOŠ 2005, 95). Van tankönyv, amelyben csak az 1918 utáni állapot van benne (KOVÁČ a kol. 1998, 17), és ugyanezt az elválasztó technikát alkalmazza még két könyv: a KODAJOVÁ – TONKOVÁ 2006, amelyben van két jó térkép 1918 előtről és utánról, de azok egymástól nagyon sok oldalnyi távolságban találhatóak (az első a 19., a második a 34. oldalon), valamint a VAŠEK a kol. 1996 atlasz, amelyben van ugyan egy 1918 előtti térkép (a 17. oldalon), a világháború utáni helyzet azonban csak jóval arrébb, a 29. oldalon található.

- Megjelenítődik-e az első világháborúval kapcsolatos térképeken az 1920 utáni Magyarország?

Lásd az előző pontot.

- Megjelenítődnek-e az első világháborúval kapcsolatos térképeken az utódállamok, és ha igen, akkor velük együtt látható-e az 1920 utáni Magyarország területe (vagy pedig úgy jelenítődik meg pl. Szlovákia, hogy a térképén nem látjuk Magyarországot)?

A vizsgált tankönyvek egyik felében az egész 1918 után átalakult térség jól látható a térképeken, beleértve az új államhatárokat és a kisantant térséget is (KOVÁČ a kol. 1996, 17; KOVÁČ a kol. 2012, 29). A tankönyvek másik felében és egyes iskolai történelmi atlaszokban viszont Szlovákia egy *kiszakított térségként* jelenítődik meg. Ez azt jelenti, hogy mind a tankönyvi leíró szövegben, mind a térképes ábrázolásokon Szlovákiát a tanulók úgy tapasztalják meg, mint *mással össze nem függő országot vagy területet*. A jelenség egy nyelvi bravúrra támaszkodik, mivel a szerzők sehol sem mondják ki vagy írják le, hogy Szlovákia független terület vagy ország lett volna. Azonban a tankönyves szövegek és képek ezt sugallják, erre utalnak. Határozottan ilyen pl. a 03-1998 sz. tankönyv, amely nagyon intenzíven utal szövegesen az önálló szlovákokra és Szlovákiára, és amely tankönyv már egyetlen oldalának kvantitatív elemzése is jól mutatja a tendenciát:

Szó szerinti utalások száma...

...Ausztria-Magyarországra: 7 db

...magyarokra: 2 db

...szlovákokra, szlovákságra (mint népre, nemzetre): 11 db

...Szlovákiára (mint konkrét geográfiai egységre): 6 db

(KOVÁČ a kol. 1998, 8)

Más könyvek is alkalmazzák ugyanezeket a nyelvi megoldásokat, amelyekben azt olvashatjuk, hogy „Szlovákia”, „szlovák katonák”, „szlovák területek” (köztük Zólyom és Bártfa mellett konkrétan felsorolva Érsekújvár és Komárom is...) Egyes könyvek azzal tűnnek ki, hogy Szlovákiát a képes didaktikai apparátus részeként vagy kiszakított változatban látjuk (LETZ 2000, 16), vagy olyan államhatárok között jelenítik meg Csehszlovákiát már az 1914–1915-ös háborús időszakban, amely határok a valóságban csak 1918-ban és utána nyertek formát (LETZ 2000, 13, 16).

Véleményem szerint az 1918 előtti és utáni földrajzi állapotok, valamint a szlovákságnak az első világháborús pozíciója, szerepe (hogy mely oldalon álltak) a legtöbb tankönyvben és történelmi atlaszban *szérválaszthatatlanul összemósodik*.

Jellemző a MANDELOVÁ a kol. 1998 iskolai atlasz, amely térképeken kívül leíró szövegeket és feladatokat is tartalmaz, sajnos többségében rendkívül megtévesztőeket: „Szlovákia lakosságának a háború nehéz ellátási helyzetet jelentett a hátszországban, valamint azt, hogy a férfiak kötelesek voltak berukkolni a hadseregbe. Voltak itt internáltak is, valamint háborús termelésre kötelezett antant-foglyok is. Csehek és szlovákok 1914 őszétől harcoltak mint önkéntesek Franciaország és Oroszország hadseregeiben, 1917-től a csehszlovák légiókban Oroszországban és Franciaországban és 1918-tól Itáliában.” (MANDELOVÁ a kol. 1998, 44) Az efféle szövegek, amelyekben egyetlen bekezdésbe vannak bekeverve a monarchiabeli szlovákok antant-kapcsolatai, a tankönyvek nem egyértelmű leíró textusaival kísérve és támogatva a tanulók számára a teljes konfúziót kell hogy jelentsék.

Ugyanebben a történelmi atlaszban szerepel egy hosszabb (15 tételből álló) kérdés-, illetve feladatsor is, amely tovább fokozza a homályt és kavargóságot:

„10. kérdés: Hogyan fejezték ki a szlovák katonák a vonakodásukat, hogy nem akartak az *osztrák* hadseregben harcolni?

12. kérdés: Hogyan formálódott Szlovákiában a *hazai ellenállás*?

13. kérdés: Hol és mikor formálódtak fokozatosan a *csehszlovák külföldi katonai egységek*? Mely csatákban tűntek ki különösen a szlovák katonák *az antant oldalán*? Hol történtek a szlovák katonák legjelentősebb *lázdásai*?” (MANDELOVÁ a kol. 1998, 44)

A régebbi és az újabb történelmi szintézisekre nemcsak az jellemző, hogy sokkal világosabban és érthetőbben fogalmazzák a részletek terén (pl. sokkal jobban kifejtik az ellenállás fogalmát, pl. TIBENSKÝ a kol. 1978, 660), hanem a szakkifejezésekkel is sokkal óvatosabban bánnak, mert pl. nem Szlovákiáról, ahnem „a mai Szlovákia területéről” beszélnek (KOVÁČ a kol. 2008, 34–35), olyannyira, hogy néha még a „szlovák ezredek” kifejezést is időzójelben közlik („Slovenské” pluky) (KOVÁČ a kol. 2008, 35).

Bár tény, hogy a feladatok mellett közölt térkép *színeiből* egyértelmű, hogy a később létrejött Szlovákia területe az Osztrák–Magyar Monarchián belül volt,

s így e területek lakosai a központi hatalmak hadseregének részei voltak, ezt a *ki nem mondott tudást* többszörösen megingatják nemcsak a térképeket kísérő leíró szövegek, hanem a térképekhez csatolt feladatok is, amelyek egymásnak ellentmondó módon az „*osztrák hadseregben*” szolgáló „*szlovák katonákról*” szólnak, majd a „*szlovákiai hazai ellenállást*” és a „*szlovák katonák lázadásait*” firtatják (kik ellen?), végül a „*csehszlovák külföldi katonai egységekről*” beszélnek, amelyek során a „*szlovák katonák az antant oldalán*” harcoltak (MANDELOVÁ a kol. 1998, 44).

Következtetések

- Változott-e az első világháború taglalásának módja az idők során, pl. 1989 előtt és utána? Ha igen, milyen irányú, milyen tendenciájú a változás?

A rendszerváltozás óta a szlovákiai történelemtankönyvek (mind a szlovák, mind a magyar nyelvűek) igen jelentős pozitív irányú didaktikai fejlődésen mentek keresztül. Az itt vizsgált téma szempontjából nagyon sok javulás történt, összességében igen nagy mértékben objektivizálódott az első világháborúnak a szlovák tankönyvekben bemutatott képe és folyamata. Ugyanakkor mind szakmai, mint *magyar szempontból* nagyon sok javítanivaló tartalmi és didaktikai jelenséget lehet felfedezni a tankönyvekben, amelyek további jelentős finomításokat igényelnek, például annak érdekében, hogy együttes erővel kiküszöböljük az ellenségkép-kialakításra alkalmas szövegeket, képeket, nyílt vagy burkolt utalásokat a tankönyvekből.

- Különbözik-e az adott ország nyelvén írt, illetve az ott megjelent magyar nyelvű tankönyv szövege. Ha igen, miben?

Röviden: Szlovákia (éppúgy, mint korábban Csehszlovákia 1945–1993 között) a *szlovákból magyarra fordított központi tankönyvek politikáját folytatja*. Ez azt jelenti, hogy alaphelyzetben a szlovákiai magyar iskolákban a központilag meghatározott szlovák állami művelődési tartalmi előírások alapján és szlovák

szerzők által szlovákul írt, majd magyarra lefordított tankönyvekből tanítják a történelmet. Hozzá kell tenni, hogy a szlovákiai magyar szakmai közösség (történészek és történelemtanárok) 1989 óta igyekeznék, hogy létezzenek önálló történelem művelődési programok és belső fejlesztésű történelemtankönyvek minden iskolai szinten – ez idáig kisebb-nagyobb sikerrel.

Miközben tehát csak bonyolultan lehet megfogalmazni a választ a fenti kérdésre, ki kell mondani, hogy a szlovák állam ráhatása a szlovákból magyarra fordított tankönyvekre egy-egy területen nagyon káros. Például akkor, amikor a magyarellenesség a tankönyvekben nem direkt, tehát amikor a tankönyvi szöveg nem szólít nyílt gyűlöletre – *csak sugallja* a magyarok elleni ellenszenvet. Ez a jelenség pedagógiai szempontból annál visszásabb, mivel az eredetileg szlovákok által szlovákul írt, majd magyarra lefordított tankönyveket sok szlovákiai magyar iskolában is használják mint egyetlen hozzáférhető történelemtankönyvet. Informális helyzetekben nem egy szlovákiai magyar pedagógus panaszkodik arról, hogy a szlovákiai magyar gyerekek (számos korábbi történelmi korszak után) az első világháború kapcsán *is* azt az önbizalmukat romboló sugalmazást élik meg a tankönyvükben, hogy (egyszerűen szólva) a magyarok milyen sok rosszat tettek a szlovákok ellen.

In: Peregi Tamás (szerk.): *Az első világháború a szomszédos országok és hazánk történelemtankönyveiben*. Oktató- és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2015, 96–113. ISBN 978-963-12-4389-5.



Hogyan változott az Osztrák–Magyar Monarchia képe a (cseh)szlovák történelemtankönyvekben és iskolai atlaszokban?

Jelen fejezet tárgya az 1960-as évektől máig megjelenő csehszlovákiai történelemtankönyveknek, beleértve a legaktuálisabb tankönyveknek a vizsgálata abból a szempontból, hogyan változott az Osztrák–Magyar Monarchia képe a (cseh)szlovák történelemtankönyvekben és iskolai atlaszokban az elmúlt ötven évben. Fontosnak tartom leszögezni, hogy tanulmányomban az Osztrák–Magyar Monarchia 1867–1918 közti időszakát leszűkítettem az 1860-as évektől 1914-ig tartó időszakra, mivel a nagy háború a (cseh)szlovák történelemtankönyvekben egy teljesen különálló és külön taglalandó problémakör, ezért azt itt nem elemzem.

Bizonyos fogalmi pontosításra szorul a „csehszlovákiai” kifejezés, amely alatt nem „csehszlovákista” szellemiségű tankönyvet értek, hanem egyfajta „csehszlovák módon” megjelenő tankönyveket, amelyeket rendszerint cseh és szlovák történészek írtak, majd több-kevesebb szakértelemmel rendelkező személyek lefordítottak magyarra. Konkrét példán szemléltetve a helyzetet: az 1968-ban kiadott tankönyvet (lásd a vizsgált könyvek jegyzékét) Jaroslav Charvát cseh professzor írta, Ondrej Stojka professzor fordította le szlovákra, majd Kissling Eleonóra magyarra.

Az Osztrák–Magyar Monarchia a régebbi tankönyvekben

A régebbi csehszlovákiai történelemtankönyvekre jellemző az Osztrák–Magyar Monarchia negligálása, elhallgatása, letagadása. Az 1960-as években a

„dualizmus” vagy „kiegyezés” terminusokat és a „Rakúsko-Uhorsko” (Ausztria-Magyarország) tulajdonnevet elvéve találjuk a tankönyvben (CHARVÁT 1978, 163). Például egy 1968-as gimnazista tankönyvben, abban a fejezetben, ahol az Osztrák–Magyar Monarchiának kellene lennie, ott „A monopolkapitalizmus fellépése” című fejezetet találjuk (CHARVÁT 1978, 605). Általánosságban megállapítható, hogy a kommunista korszak marxista szemléletű történelemtankönyveiben az Osztrák–Magyar Monarchiát, annak kialakulását, létezését, eseményeit stb. szinte teljes mértékben a nemzetközi munkásmozgalom eseményeivel helyettesítették: az I. és II. internacionálé történetével, Karl Marxszal, az orosz és a német szociáldemokrácia történetével és így tovább (CHARVÁT 1978, 605).

A mélypontot, amikor egy történelemtankönyv szakmai szempontból egészen példátlan módon mellőzött egy jelentős történelmi témát, abban a csehszlovákiai gimnazista tankönyvben találjuk, amely meghatározta (gyakorlatilag egyetlen akkoriban használatos tankönyvként) az 1960-as és az 1970-es évek fordulóját. Ebben az 1968-os kiadású történelemtankönyvben (CHARVÁT 1978, 390–449) az Osztrák–Magyar Monarchia lényegében nincs is benne. A 345. oldaltól a 449. oldalig terjedő 104 tankönyvoldalon (némi túlzással) az Osztrák–Magyar Monarchia meg sincs említve. Hogy ne legyünk igazságtalanok, meg kell említeni, hogy Itália egyesítése során meg van említve háromszor „Ausztria” (404–405), a német egység kapcsán egyszer említődik szintén „Ausztria” (407), majd még egy említés jut a „Habsburg monarchiá”-nak (407). A „Nemzetközi viszonyok a 19–20. század fordulóján” című fejezetben még felbukkan háromszor „Ausztria-Magyarország” (446–449) – és ezzel vége is a tankönyv Osztrák–Magyar Monarchiára vonatkozó explicit hivatkozásainak. Ez a pár (lényegében elhanyagolható) említés nem változtat azon a tényen, hogy ebben az 1968-as tankönyvben az Osztrák–Magyar Monarchia sem verbálisan nem létezik, sem érdemben nem szerepel a korabeli nagyhatalmak között. Ez a tankönyv egyszerűen kihagyta, mellőzte az Osztrák–Magyar Monarchiát, annak megalakulását, létét, szerepét, külső-belső viszonyait, nemzetközi kapcsolatait stb. a 19. század történeti eseményeiből. Mindez azt jelenti, hogy ez a nagyon vaskos tankönyv (amely elképesztő módon 606 oldalból állt!) képes volt taglalni a keleti kérdést, az európai nemzetközi kapcsolatokat, a Balkán eseményeit stb. úgy, hogy érdemben nem említette és egyáltalán nem taglalta

az Osztrák–Magyar Monarchiát. A tankönyvszerzők szerint tehát a korabeli nemzetközi viszonyoknak része volt Oroszország, része volt Törökország, része volt Anglia és Franciaország (mindegyikről bőségesen, külön nekik szánt fejezetekben olvashatunk) – csak az Osztrák–Magyar Monarchia nem.

Az Osztrák–Magyar Monarchia a régebbi történelmi atlaszokban

Ami a régebbi csehszlovák iskolai történelmi atlaszokat illeti, ezekben rendszerint az „Ausztria” (szlov. „Rakúsko”; VOKÁLEK a kol. 1965, 30, alsó térkép) felirattal találkozunk; esetenként a „Rakúsko-Uhorskó”-val is, ami azonban nagyon apró betűkkel van (VOKÁLEK a kol. 1965, 30, alsó térkép). Létezik példa arra, hogy a régebbi atlaszokban is volt Osztrák–Magyar Monarchia a térképen (VOKÁLEK a kol. 1965, 32), illetve akad olyan újabb iskolai térkép, amelyben nincs jelezve (MANDELOVÁ a kol. 1998/1999, 12–13). Ez utóbbi helyről (1999) elmaradt az „Uhorsko” mint fogalom; szerepel viszont benne a „Habsburská monarchia”, és szerepel nagyon hangsúlyosan a „Slovensko” (MANDELOVÁ a kol. 1998/1999, 12–13).

Az Osztrák–Magyar Monarchiára vonatkozó 1989 előtti iskolai geográfiai ábrázolásokról összegzően azt mondhatjuk, hogy a régebbi csehszlovákiai iskolai történelmi atlaszokban ritkán, de azért megtalálhatók: Ausztria-Magyarország, Ausztria történelmi tartományai (Itáliában, a Balkánon és Galícia), Horvát–Szlavón ország, Bosznia, Dalmácia stb. Az 1993 előtti csehszlovák idők tankönyveiben viszont nem létezett az, ami 1989 után nagy hangsúlyt kapott: Szlovákia mint az Osztrák–Magyar Monarchia idejében kvázi létező, s onnan vizuálisan kihasított, kiragadott földrajzi tér.

Egészen a 2000-es évekig a szlovákiai történelemtankönyvekben és iskolai atlaszokban a tanulók csak ritkán szembesültek az Osztrák–Magyar Monarchia geográfiai dimenziójával; ez érvényes volt mind a szlovák, mind a magyar anyanyelvű tanulókra. Időnként látható volt egyes iskolai atlaszokban a történelmi Magyarország, de csak azért, hogy ábrázolható legyen a magyarokkal való szembenállás. Amiképpen sokszor hiányzik a csehszlovákiai tankönyvekből az Osztrák–Magyar Monarchia ténye, akképpen találunk e tankönyvekben vagy „magyarok nélküli világot” (MANDELOVÁ a kol. 1998/1999, 12–13, 27),

vagy azt, hogy az Osztrák–Magyar Monarchia magyarországi részét speciális módon jelenítették meg. Az utóbbi azt jelenti, hogy gyakran a „Slovensko” és az „Uhorsko” úgy bukkanak fel, mint paralell (vagy szinkron, azaz egy időben egymás mellett létező) entitások (MANDELOVÁ a kol. 1998/1999, 27, 39, 43). Sőt, egy-egy helyen a „Slovensko” és a „Maďarsko” bukkan fel, mint két paralell entitás 1918 előtt (MANDELOVÁ a kol. 1998/1999, 12, 42).

Egy didaktikai és fundamentális szemléletmódbeli különbség viszont máig megmaradt: amíg a tankönyvek és iskolai történelmi atlaszok prezentációs módjának köszönhetően a magyar tanulók általában a volt Osztrák–Magyar Monarchia teljes(ebb) geográfiai térségével szembesülnek, addig a szlovák tanulók egy leszűkített, a mai államhatárok közti Szlovákiára koncentrált földrajzi térrel szoktak találkozni. Meg kell mondani, hogy a helyzet a jelenben sokat oldódott. A legújabb szlovákiai történelemtankönyvben arányosan megoszlik az Osztrák–Magyar Monarchia és a mai Szlovákia földrajzi ábrázolása: mindkettőből 3–3 darab van az Osztrák–Magyar Monarchiáról szóló fejezetben (BOCKOVÁ – KAČÍREK – KODAJOVÁ – TONKOVÁ 2013, 156, 162, 169, 178, 188, 193).

Az Osztrák–Magyar Monarchia az újabb tankönyvben

Kutatásom és tanulmányom legfőbb megállapítása az, hogy 1989, és különösen Szlovákiának Csehországtól való 1993-as önállósodása óta a kiegyezés, az Osztrák–Magyar Monarchia, a dualizmus (és az első világháború is) nagyon gazdag tálalású témák a szlovákiai történelemtankönyvekben; egyike a leggazdagabban, azaz legnagyobb terjedelemben és leggondosabb aprólékossággal taglalt témáknak.

Ennek a ténynek két okát tudom megjelölni. Egyfelől az Osztrák–Magyar Monarchia tematikailag nagyon alkalmas arra, hogy oktatási anyagként funkcionáljon: erősen kimutathatók rajta a nemzeti jellegű törekvések (érdekes módon az egykori monarchia összes nemzetének tankönyveire igaz ez az állítás), miközben kiválóan kimutatható rajta az egyetemes civilizációs fejlődés, a modernizáció is. Másfelől a téma abban a tekintetben is alkalmas, hogy forrásgazdagsága által (írott, hivatalos, irodalmi, tárgyi stb. források) viszonylag köny-

nyen didaktizálni lehet, vagyis viszonylag könnyen át lehet alakítani a történeti eseményeket iskolai tananyagká.

Jelen pillanatban (2019) a legújabb gimnáziumi történelemtankönyv, amelyeket Szlovákia iskoláiban kézbe vehetnek a tanulók, és amely gazdagon foglalkozik az Osztrák–Magyar Monarchia témájával, az az Anna Bocková, Ľuboš Kačírek, Daniela Kodajová, Mária Tonková szerzőnégyes által írt, másodikos gimnazistáknak szánt tankönyv: *Dejepis. Pre 2. ročník gymnázií a stredných škôl* (Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2013), amely eredetileg szlovák nyelven készült, majd hamarosan lefordították magyarra a magyar tannyelvű gimnáziumok számára.

Az említett tankönyvet a gimnáziumok 2. osztálya, azaz a 16–17 évesek számára írták. A tankönyv 223 oldalból áll, s benne összesen 6 fejezet található, mégpedig a napóleoni háborúktól kezdődően az első világháború kirobbanásáig, 1914-ig. A tankönyv 6. fejezete teljes egészében az Osztrák–Magyar Monarchiának van szentelve. A fejezet címe: „Slováci v Rakúsko-Uhorsku, Čas zmarených nádejí”, azaz „Szlovákok Ausztrai-Magyarországon” (155–221. oldal), ami azt jelenti, hogy a teljes 2. osztályos tankönyvben az ennek a témának szánt 66 oldal (tankönyvoldalon kifejezve) a másodikos tankönyv mintegy 30%-át teszi ki.

Az alábbi lista a tankönyv 6. fejezetének alcímeit sorolja fel, sorrendben, a teljesség igényével, az eredeti szlovák címeket magyarra fordítva:

- „Situácia v Uhorsku”: a magyarországi helyzet;
- „Postavenie Slovákov”: a szlovákság helyzete;
- „Vyrovnanie alebo väčší útlak?”: Kiegyezés vagy még nagyobb elnyomás?;
- „Prusko-rakúska vojna”: porosz-osztrák háború;
- „Rakúsko-uhorské vyrovnanie”: a kiegyezés (két tankönyvoldalon [163–165], ezen belül az elveszített porosz-osztrák háború, Beust és Deák szerepe, az 1867. július 28-i XII. törvénycikk, Ferenc József koronázása stb.);
- „Slovenské hnutie si hľadá cestu”: a szlovákság útkeresése;
- „Spolkový život”: egyesületi élet (benne kiemelten a Matica slovenská);
- „Maďarizácia: prekážka spolužitia národov Rakúsko-Uhorska”: A ma-

gyarosítás mint az Osztrák–Magyar Monarchia nemzeti együttélésének az akadálya;

- „Maďarčina na verejných priestranstvách”: a magyar nyelv helyzete, jogállása a nyilvánosság tereiben;
- „Národnostné zloženie”: az ország nemzetiségi összetétele;
- „Slovesnké politické prúdy”: a szlovák pártélet irányai;
- „Volebný zápas”: választási küzdelem, tkp. a választásokról;
- „Mohla federalizácia zachrániť Rakúsko-Uhorskú monarchiu?»: Megmenthette volna-e az Osztrák–Magyar Monarchiát a föderalizáció?;
- „Belvedérska dielňa”: a bécsi udvar helyzete és ügyei;
- „Federalizácia monarchie”: a Monarchia föderalizációja;
- „Priemyselňovanie Slovenska”: „Szlovákia iparosítása”, beleértve a szlovák ipari tőke fejlődését;
- „Doprava”: közlekedés;
- „Emancipácia obyvateľstva”: a lakosság emancipációja;
- „Zmeny v uhorskej a slovenskej spoločnosti”: a magyar és a szlovák társadalom változásai;
- „Politika voči národnostiam ako trvalý zdroj napätia”: a nemzetiségek elleni politika mint a tartós feszültségek oka;
- „Maďarizačná politika uhorských vlád”: a magyar kormányok magyarosító politikája;
- „Slováci v dualistickom Rakúsko-Uhorsku”: a szlovákok a dualista Osztrák–Magyar Monarchiában;
- „Vnútrohá a vonkajšia migrácia”: külső és belső migráció;
- „Spolužitie národností Uhorska”: a nem magyar nemzetiségek együttélése, szövetsége;
- „Slováci v Amerike”: szlovákok Amerikában, tkp. a szlovákság szociális helyzete;
- „Slovenská veda a kultúra”: a szlovák tudomány és kultúra;
- „Mestá ako výkladné skrine modernizácie”: városfejlődés.

Úgy vélem, hogy e tankönyv (szerzők által írt) narrációja (ha úgy tetszik: rejtett ágendája) szépen kibomlik az alcímekből, különösebb magyarázat nélkül is. Mindazonáltal szeretném felhívni a figyelmet pár kevésbé nyilvánvaló

jelenségre vagy tendenciára, amelyek ebben a tankönyvben e téma kapcsán manifesztálódnak, de amelyek akár a magyar–szlovák történelemtankönyvekben tapasztalható „kettős látás” érdekes és általánosabb szimptomáiként is felfoghatók.

(i) A kommunista korszak ideológiai alapú deformációi után az 1990-es évek óta az Osztrák–Magyar Monarchia témája többé-kevésbé visszatért a normalitásba. A Monarchia immár úgy jelenik meg a gimnazista tanulók előtt, mint egy nagyon gazdag (más taglalt történelmi korokkal összehasonlítva nagyon gazdag) eseménytörténet, amely alapvetően fejlődés- és szlovákcentrikus. A szerzők kritikával szemlélik az Osztrák–Magyar Monarchiát, amennyiben tankönyvükben hangsúlyozzák a Monarchia belső konfliktusait, köztük a folyamatosan konfliktusokat generáló gazdasági torzsalakodást, a magyar vezényleti nyelv követelését, a korabeli választások korrump voltát stb.

(ii) A kiegyezésről és az Osztrák–Magyar Monarchiáról szóló jelenlegi szlovák történelemtankönyv átfogó narratívája hasonló a magyarországi tankönyvekéhez. Ez azt jelenti, hogy tartalmilag szerepelnek benne: az Osztrák–Magyar Monarchia létrejöttének nemzetközi körülményei; maga a dualista rendszer; a kiegyezésben és a kettős állam életében kiemelt szereppel bíró személyiségek: Ferenc József, Sissi, Andrássy Gyula, Deák Ferenc, Tisza Kálmán stb. (a szlovák szövegben: František Deák, Július Andráši, Koloman Tisa névalakban); a korszak intenzív civilizációs fejlődése: iparosodás, automobil, vasút, egyletek stb.

(iii) A magyarországi tankönyvekhez képest jelentősebb eltéréseket egyes, a szlovák nemzeti fejlődés szempontjából kiemelt részművekben tapasztalunk, és talán nem túlzás azt állítani, hogy a vizsgált tankönyv több ponton magyarellenes éllal van megűzdelve. Ilyenek a korabeli szlovák tannyelvű iskolák sorsa; a szlovák diákok zaklatása (KOVÁČ a kol. 1994, 74–75); a csernovái események; a Szlovák Memorandum; az Apponyi-féle magyarosítási tendenciák stb. Egy-egy téma egyfajta tartalmi és kontextuális bináris oppozíciónak fogható fel a magyarországi tankönyvekhez képest. Ez azt jelenti, hogy például az, ami gyakorlatilag minden magyarországi tankönyvben az Osztrák–Magyar Monarchia nemzetiségeinek gazdagsága, a szlovákiai tankönyvekben az Amerika felé tartó tartós és nagyarányú kivándorlás, mint a gazdag nemzetiségi lét szomorú ellenpéldája. Vagy ami a magyarországi tankönyvekben vizuálisan a századforduló Magyarorszag vármegyei felosztása, az a szlovákiai tankönyvekben Szlo-

vákia mai területe, más szavakkal a mai Szlovákia földrajzi-vizuális kihatása Nagy-Magyarországból a monarchia idején.

(iv) Mindezek mellett a legújabb szlovákiai gimnazista történelemtankönyvben a dualizmus kapcsán egy érdekes kettéválást tapasztalunk, mégpedig egyfelől az Osztrák–Magyar Monarchia mint korabeli *nagyhatalom és nemzetközi aktor* képe között, másfelől az Osztrák–Magyar Monarchia *mint a szlovák nemzet hazájának* képe között. Kicsit konkrétan: a tankönyvekben a világtörténelmet taglaló fejezetekben hajlamosak a szerzők egy fejlett ország képét mutatni, míg viszont a szlovák nemzeti történelmet taglaló részekben a dualista korszak elnyomó rendszerének a képe a domináns.

Nagyon röviden: a Monarchia mint egy modernizálódó, de mostoha haza képe jelenik meg a szlovákiai tanulók előtt a mai történelemtankönyvekben. (És gyanítom, hogy a szlovák irodalomtankönyvekben is.) Ez a metaforikus „mostoha” nem az én önkényes értelmezésem, hiszen a fentebb elemzett tankönyvben explicit módon is megjelenik, egyebek mellett az alábbi idézetben: „Slovenská spoločnosť, teda tí, ktorí sa aktívne zapojili do národného hnutia, uznávali Rakúsko-Uhorsko za svoju otcínu a Uhorsko za svoju vlasť, zosobnenú do obrazu matky, hoci sa k nim správala macošsky. Nárokovali si však aj vlastné uznanie, teda uznanie Slovákov ako rovnocenného národa v spoločnej vlasti.” (BOCKOVÁ – KAČÍREK – KODAJOVÁ – TONKOVÁ 2013, 203) Magyar fordításban: „A szlovák közvélemény, tehát azok, akik aktívan bekapcsolódtak a nemzeti mozgalomba, elfogadták Ausztria-Magyarországot saját szülőföldjüknek, és [a történelmi] Magyarországot a saját hazájuknak, amelyre anyaként tekintettek, noha az mostohán bánt velük. Ugyanakkor a szlovákok jogot formáltak arra is, hogy elismerjék őket, hogy a közös hazában a szlovákokat elfogadják mint egyenrangú nemzetet.”

Összegzésként elmondható, hogy az Osztrák–Magyar Monarchia percepciója sokat változott 1989 után. Örök kérdés, hogy a tankönyvek, azaz tulajdonképpen a konkrét tankönyvszerzők (és a mögöttük meghúzódó állam mint megrendelő) narratív ágendája vagy eszmei célja milyen mértékben és módszertanilag miként érvényesült a tényleges iskolai gyakorlatban. Empirikus kutatások híján erről alig tudunk valamit. Az tény, hogy az Osztrák–Magyar Monarchia történelem-tankönyves képe jóval gazdagabb és hitelesebb ma, mint korábban volt.

„A kiegyezés és a dualista korszak emlékezete Közép-Európában” című nemzetközi konferencián (ELTE BTK, Budapest, 2017.10.10–11.) elhangzott előadás szerkesztett változata. In: *Történelemtanítás*. Online történelemdidaktikai folyóirat (LIV.) Új folyam X. 3–4. szám 2019. december. HU ISSN 2061-6260.

English summary: Present chapter (titled: How has the topic of the Austrian-Hungarian Monarchy evolved in some Czecho-Slovakian history textbooks and history school maps in the last 50 years?) makes a research into some fifteen pre-1989 and recent history textbooks. The main aspect and goal of the analysis is to capture the ways and methods how the historical entity of the Austrian-Hungarian Monarchy was presented in history textbooks. The main conclusions are these: On the one hand, in almost all pre-1989 textbooks we can observe a very biased presentation of the Austrian-Hungarian Monarchy, in some cases even a complete omission of the topic. On the other hand, after 1989, and mainly since the 2000s, it has to be stated that the topic of the Austrian-Hungarian Monarchy is well and richly covered by recent Slovakian history textbooks.



Trianonská problematika v (česko-)slovenských učebniciach dejepisu

V učebniciach prvej ČSR nepredstavoval Trianon hlavnú tému. Tou bol úspešný vývoj povojnového Československa, presnejšie veľmi pozitívne dôsledky tohto vývoja pre český a slovenský národ. V prvej republike bola trianonská problematika vkomponovaná do vzdelávacieho systému: neobchádzali ju a zároveň sa snažili vytvoriť pozitívny predobraz budúcnosti Maďarov v tomto štáte.

Po roku 1945 mala na verejné vzdelávanie maximálny vplyv komunistická ideológia, jej zásahy boli citeľné aj v učebniciach. V tomto období došlo k tabuizácii témy. Z pohľadu učebníc tohto obdobia sa v rokoch 1918–1920 odohrali dve hlavné udalosti: český a slovenský ľud sa oslobodil spod tristoročnej habsburskej nadvlády, resp. pod vplyvom a podľa vzoru VOSR z roku 1917 sa naplno rozvinulo revolučné vystúpenie českého a slovenského pracujúceho ľudu. Obsah týchto učebníc nebol v súlade s metodologickými postupmi historickej vedy. Okrem toho, že neposkytovali vecné výsledky (teda klamali), priečili sa aj analyticko-syntetickému mysleniu a dôkladnému výskumu historických problémov, kritickému mysleniu, teda všetkému, čo charakterizuje historiografiu. Analyzované učebnice však zlyhali aj z didaktického hľadiska: nenapomáhali vyučovaniu/učeniu sa až do takej miery, že ich podľa dnešných prísnych kritérií ani nemožno nazvať učebnicami.

Po roku 1989 sme svedkami pomalého pozitívneho procesu, ktorý sa, samozrejme, nezaobíde bez problémov. Hoci Trianon prestal byť tabuizovaným pojmom, k učebnicovému spracovaniu tejto témy je ešte čím prispieť. Trvalým problémom je, že väčšina slovenských učebníc je poznačená etnocentrizmom, ktorý neprikladá veľkú pozornosť tým, ktorí Trianonom niečo stratili. Zároveň sa v analyzovaných učebniciach a atlasoch nezobrazuje súvislosť medzi vzní-

kom ČSR ako právnej entity a znázornením jej hraníc (Trianon).

V nasledujúcej kapitole sa budem venovať téme Trianonu v učebniciach dejepisu v (Česko-)Slovensku počnúc rokom 1918 až po súčasnosť. V rámci výskumu som preštudoval 33 učebníc spolu s takmer tuctom historických atlsov a učebných pomôcok. Na tomto pramennom základe som hľadal odpoveď na otázku, do akej miery a akým spôsobom sa vyskytuje trianonská problematika v učebniciach dejepisu po roku 1918. V centre môjho výskumu stoja učebnice vydané v rokoch 1945–1989, keďže práve toto obdobie považujem za najškodlivejšie a v tom čase sa vyučovanie dejepisu posunulo nebezpečne do služieb jednej ideológie.

Hlavným zmyslom a cieľom tejto práce je snaha nájsť a ponúknuť koncept, ktorý by zmodernizoval vyučovanie dejepisu ako na školách s vyučovacím jazykom slovenským, tak i maďarským. Predloženú analýzu adresujem dvom cieľovým skupinám: učiteľom dejepisu a historikom. Myslím si, že nielen učitelia dejepisu, ale aj historici majú záujem o to, aby výučba dejepisu na školách neprebíhala spôsobom spred roku 1989, aby bol predmet naplnený moderným obsahom a výchovno-vzdelávací proces sa realizoval s využitím moderných metód.

Napokon je tu ešte jedna dôležitá skutočnosť skôr technického charakteru. Počas celého skúmaného obdobia – t. j. od prvej Československej republiky (ČSR) po súčasnosť – vznikali učebnice z pera českých a slovenských autorov, pričom pre školy s vyučovacím jazykom maďarským platila prax, že ich len preložili do maďarčiny, resp. z obsahového hľadiska sčasti „pomaďarčili“. Bibliotheca Hungarica so sídlom v Šamoríne obsahuje pomerne bohatú zbierku takýchto učebníc. Citáty z nich som teda prebral z maďarčiny. Zároveň by som sa touto cestou chcel poďakovať zamestnancom tejto knižnice za pomoc.

Trianon a budovanie národného štátu

Po skončení prvej svetovej vojny sa stala predmetom dejepisného vyučovania aj problematika mierovej zmluvy nanútenej Maďarsku. V učebniciach je spravidla zmienka o Versaillskej, Saint-Germainskej, miestami aj o Neuillskej a Sèvreskej mierovej zmluve. Nemožno však tvrdiť, že by sa touto témou zaoberali

detailne. V učebniciach určených pre školy s vyučovacím jazykom maďarským sa venovali Trianonu od začiatku 20. rokov. V učebnici z roku 1923 sa napríklad v kapitole *Miesto Maďarov v Československej republike* dočítame: „Mierové zmluvy uzavreté po skončení svetovej vojny zmenili do značnej miery mapu Európy. Mierová zmluva uzavretá medzi spojeneckými veľmocami a československým štátom 10. septembra 1919 v Saint-Germain-en-Laye, ako aj mierová zmluva medzi spojeneckými veľmocami a Maďarskom z roku 1920, určila nové hranice Maďarska, ako aj hranice Československej republiky.“ (KOREŇ – JEŽO 1923, 84)

Následne text hodnotí postavenie Maďarov žijúcich v Československu, ich jazykové práva uplatňované vo verejnom živote, systém škôl od ľudových cez meštianske až po stredné školy, občianske slobody zaručené ústavou atď. a vyslovene v pozitívnom duchu konštatuje: „Maďari, ktorí užívajú práva a slobody, sú viazaní Československej republike vernosťou a poslušnosťou. Musia sa podieľať na zachovaní štátu, na odvádzaní daní, na obrane vlasti. Maďari žijúci v Československu to čochvíľa po prevrate pochopili. Snažili sa prispôsobiť zmeneným podmienkam, čo sa im aj pekne podarilo. Dnes sa Maďari po dohode s ostatnými národmi Československa spoločnou prácou usilujú o rozkvet vlasti. Je tomu tak preto, lebo Maďari majú radi túto zem, ku ktorej ich viaže ich minulosť, súčasnosť i budúcnosť.“ (KOREŇ – JEŽO 1923, 84)

Systém školstva v medzivojnovom Československu kládol dôraz na to, aby bol prevrat v roku 1918 spájaný s demokratickým charakterom nového štátu. Z toho dôvodu mnohé učebnice obsahovali aj stručný výklad československej ústavy, čo potvrdzuje aj tento citát: „Naša vlasť je Československá republika. Našu vlasť voláme Československou republikou preto, lebo na jej území žijú prevažne Čechoslováci, ako aj preto, že štátnou formou nie je ani kráľovstvo ani cisárstvo, ale republika. Spomedzi 14 miliónov obyvateľov našej republiky je 9 miliónov Čechoslovákov, 3 a pol milióna je Nemcov, približne tri štvrtiny milióna tvoria Maďari, takmer pol milióna je Rusov a štvrt milióna je obyvateľov inej národnosti (poľskej, židovskej, rumunskej atď.). Na čele nášho štátu nestojí rodený kráľ alebo cisár, ale na túto funkciu najvhodnejší z obyvateľov, prezident republiky.“ (KOREŇ – JEŽO 1923, Úvod)

Hoci pre dejepisné učebnice z čias prvej republiky bolo typické, ako to ukázala Slávka Otčenášová, že v nich bol o Maďaroch a Nemcoch vytvorený

pováčšine negatívny obraz (OTČENÁŠOVÁ 2010, 61), v súvislosti s Trianonom môžeme pozorovať pomerne otvorený tón. Následne sa však autori, alebo skôr školskí inšpektori Ministerstva školstva a národnej osvety, začali prejavovať opatrnejšie. Napríklad pri autorskej dvojici Koreň – Ježo sa v neskoršom vydaní ich vyššie citovanej učebnice pomenovanie Trianon už nenačádza. Obsahuje len zmienku o tom, že „Slovensko len postupne obsadzovali československé a dohodové vojská“, ako aj to, že „obsadzovanie Slovenska bolo ukončené v prvých dňoch roku 1919“. Následne sa text odvoláva len na bližšie nedefinované zmluvy: „V súlade s mierovými zmluvami sa približne tri štvrtiny milióna Maďarov na juhu Slovenska a Podkarpatskej Rusi dostali do Československej republiky.“ (KOREŇ – JEŽO 1923, 117, 122)

Z obdobia Slovenskej republiky 1939–1945 sme skúmali jednu učebnicu, *Obrázkové slovenské dejiny*. Jej autor František Hrušovský je považovaný za dvorného autora režimu. Po popise toho, ako hlboko prenikli československé vojská na územie Horného Uhorska, učebnica konštatuje: „Rozhodnutie mierovej konferencie z 12. júna 1919 [vzťahujúce sa na demarkačnú líniu] potvrdilo 4. júna 1920 v Trianone.“ (HRUŠOVSKÝ 1942, 296)

Z pohľadu československého štátu ako víťaznej krajiny, ako aj z hľadiska cieľov školského systému je pochopiteľné, že pre učebnice dejepisu vychádzajúce počas prvej republiky nebol kľúčový práve Trianon. Dôraz kládli na príbeh úspechu Československa po prvej svetovej vojne a to predovšetkým z pohľadu dôsledkov pre české a slovenské národné spoločenstvo. Aj keď s touto argumentáciou je možné sa sporiť (napríklad prostredníctvom údajov o počte obyvateľstva), zároveň je možné bez pochyb konštatovať, že vo vzdelávacom systéme ČSR bola do určitej miery zakomponovaná problematika Trianonu. Neobchádzali túto historickú udalosť a snažili sa vytvoriť pozitívny predobraz budúcnosti Maďarov v novom štáte. Ambíciu preniesť pozitívne vnímanie prevratu prostredníctvom školského systému a učebníc do širšieho povedomia nemožno politikom prvej republiky vyčítať, keďže ide o integračnú tendenciu, ktoré sa objavili aj v iných štátoch. Dokonca, ak si za styčný bod zoberieme iredentistickú pedagogiku typu Klebelsberg – Kornis, ktorá sa presadila v potrianonskom Maďarsku (KATONA 2010, 115), môžeme konštatovať, že ČSR v mnohých učebniciach vystúpila proti maďarskému iredentizmu veľmi civilizovaným spôsobom.

Veľkým nedostatkom a chybou je, že vyššie opísané úsilie bolo selektívne. Citované texty písané v pozitívnom duchu sa nachádzajú len v učebniciach určených pre žiakov škôl s vyučovacím jazykom maďarským, ktoré boli vlastne prepracované maďarskými autormi. Pasáže o maďarských dejinách, maďarské dodatky a aj problematika Trianonu sa nachádzajú len v učebniciach určených pre maďarských žiakov. V česko- a slovensko-jazyčných verziách sa nenachádzajú. Táto tradícia, žiaľ, pretrvala a stretávame sa s ňou aj po roku 1945. Učebnice určené školám s vyučovacím jazykom maďarským sú aj naďalej len prekladmi pôvodných českých a slovenských diel, doplnené o pasáže určené maďarským žiakom. Tento jav nemožno ani po roku 1918, ani po roku 1945 hodnotiť inak, ako nebezpečnú dvojakú reč podporovanú štátom. Do kníh určených pre maďarskú menšinu boli vložené pasáže s cieľom konsolidovať, avšak žiaci pochádzajúci z väčšinového prostredia neboli upovedomení o postavení menšiny, čiže boli pred nimi zamlčované relevantné informácie o spoločenskej realite krajiny. Inými slovami: kým maďarských žiakov sa snažili prostredníctvom pedagogických prostriedkov integrovať, u „štátotvorných národov“ zatiaľ prebiehalo prostredníctvom tých istých učebníc budovanie národného povedomia postavené na zamlčovaní niektorých informácií. (Treba podotknúť, že pre ďalší výskum tohto javu je potrebný aj podrobnejší komparatívny výskum dobových českých, slovenských a nemeckých učebníc. Podľa môjho názoru, výsledok by zásadnejšie mohol modifikovať len niektoré detaily, a nie podstatu mojich tvrdení, ktorú podporujú všetky moje doterajšie poznatky.)

Trianon ako tabu počas komunizmu

Rok od nástupu komunizmu sa Trianon stal v československých učebniciach dejepisu tabu. Ani zďaleka však nešlo o jediné tému. Vyučovanie dejepisu v Československu sa po roku 1945 zameriavalo na štyri hlavné tematické okruhy: na zamlčovanie presného popisu vzniku ČSR, charakteru prvej republiky a na podceňovanie „slovenskej otázky“; na druhej strane na silné presadzovanie čechoslovakizmu a dejín komunistického hnutia, napr. Slovenskej republiky rád. V tomto duchu učebnice dejepisu z obdobia komunizmu predstavujú konglomerát textov, ktorého prvoradým cieľom bolo silné ideologické ovply-

vňovanie vyrastajúcej generácie a výsledkom je dokonale nesúrodý pohľad na dejiny. To, že aj problematiku Trianonu úspešne zahalila hmla, bolo len vítaným vedľajším produktom.

Manipulatívny charakter učebníc dejepisu po roku 1945 sa ukazuje aj v tom, ako jednotliví autori predkladali žiakom zahraničnopolitické kontexty pri téme vzniku Československa. Z tohto pohľadu sa dajú učebnice vydané v období 1948–1989 rozdeliť do dvoch skupín. V prvom prípade autori úplne obišli, ignorovali zahraničnopolitické podmienky a v druhom zas doplnili zahraničnopolitický kontext o sovietske záujmy. V prvom prípade autori konštatujú, že v októbri 1918 vznikol československý štát. Nerozoberajú pritom vôbec domáce pomery, ba ani medzinárodnú situáciu. V týchto učebniciach sa neobjavujú ani zmienky o rôznych vojnových a povojnových veľmocenských záujmoch, nie sú v nich údaje o miestnych či celoeurópskych územných zmenách. Nenachádza sa v nich ani zmienka o Versaillskom mierovom systéme a mlčaním je zastretá aj zahraničnopolitická orientácia ČSR. Jednoducho a proste, v roku 1918 vznikol československý štát a basta.

Pri druhom type bolo potrebné štylizovať rafinovanejšie. Autori to však s bravúrou zvládli tak, že v učebniciach sa neobjavili zmienky o okolnostiach vzniku štátu, ale zároveň bola do príbehu vkomponovaná bolševická revolúcia v Rusku: „Československú republiku vybojoval český a slovenský ľud vedený robotníckou triedou. Umožnila to VOSR [Veľká októbrová socialistická revolúcia] v Rusku.“ Po tejto vete sa pozornosť zľahka presúva od udalosti k dejinám komunistickej strany. K učivu *Ako vznikla Komunistická strana Československa?* (STOJKA 1956, 64–65)

Nanútenie sovietsko-bolševického uhlu pohľadu v učebniciach šlo spravidla ruka v ruku so zamlčaním „imperialistického“ medzivojnového Československa. V učebniciach z tohto obdobia sa často nenachádza ani dátum 28. október 1918 a ak áno, tak bol zahalený do rúška plebejskej robotníckej ideológie: „28. október síce znamená vznik samostatného československého štátu, ale neznamená oslobodenie československého ľudu.“ (DEKAN – MACEK – HUSA et al. 1953, 268–282) Alebo: „Robotnícka trieda vtedy vyhlásila potrebu vytvorenia Československej republiky a na niektorých miestach aj socialistickej republiky. České robotnícke hnutie bolo natolko silné, že si 28. októbra 1918 vynútilo vyhlásenie Československej republiky.“ (STOJKA 1956, 64)

V dikcii učebníc vydaných po roku 1948 bolo obdobie 1918–1938 zahrnutiahodným obdobím, lebo v rokoch 1920–1929 sa prejavovala „imperialistická politika československej buržoázie“ (SOSIK – STRAČÁR – KOPÁČ – KROPILÁK 1954, 117–149). Tento ideologický cieľ sprevádzal aj vytváraný obraz nepriateľov pri vykresľovaní dobových prominentov: „Po VOSR postavili západní imperialisti Masaryka a Beneša pred úlohu zapojiť légie do intervencie proti sovietskemu ľudu. [...] Aj Štefánik horlivo pracoval na tom [...], aby zapojili československé légie do boja proti sovietskej vláde. Táto kontrarevolučná činnosť [...] sledovala záujmy svetovej buržoázie, a predovšetkým francúzskeho imperialismu.“ (DEKAN – MACEK – HUSA et al. 1953, 268) V inom protiburžoáznom odseku sa (možno úmyselne) objavila chyba a učebnicový text si protirečil: „Buržoázia si posilňovala svoju moc pomocou štátneho aparátu: polície, čítnictva a armády, prostredníctvom ktorých potlačili útoky a nepokoje smerujúce proti vláde. Práva občanov zaručovala demokratická ústava. K týmto právam patrili: sloboda tlače, slova, právo zhromažďovania, sloboda vierovyznania, všeobecné volebné právo atď. Buržoázno-demokratický systém umožňoval politické spolčovanie a činnosť odborov.“ (DULLOVÁ 1972, 45)

Pri analýze trianonskej problematiky si v súvislosti so Slovenskom treba všimnúť niekoľko dôležitých faktorov:

Po prvé, v učebnicovom chápaní po roku 1920 slovenský ľud štátnosť nelen získal, ale ju znovuzískal. Podľa tohto chápania – ktoré je v učebniciach systematicky dlhodobo prítomné – slovenský ľud stratil svoju národnú nezávislosť po rozpade Veľkej Moravy, keď bol začlenený do uhorského kráľovstva, t. j. prebehlo „tisícročné obsadenie Slovenska“ (DĚDINA et al. 1954, 14). Myšlienka, že „celé Slovensko sa dostalo pod nadvládu Maďarov a až po tisíc rokoch bolo oslobodené“ (STOJKA 1956, 14) sa v roku 1989 zmiernila na motív „začlenenia Slovenska do uhorského štátu“ (SKLADANÝ – JÍLEK – BAĎURÍK – BUTVINOVÁ 1989, súčasťou je aj mapa na s. 37), pričom argument o stratenej a po roku 1918 znovuzískanej štátnosti ostal súčasťou príbehu (OTČENÁŠOVÁ 2010, 61–65).

Druhým faktorom je neustály mocenský zápas Čechov a Slovákov, ktorého stopy sa z času na čas dostali i do učebníc. V 50. rokoch je tento jav prítomný v podobe českej dominancie učebníc, keď skúmané učebnice obsahovali rozsiahle učebné texty z českých dejín a aj historické udalosti boli posudzované

z tohto pohľadu (Např. DEKAN – MACEK – HUSA et al. 1953). Ako príklad možno spomenúť revolučný rok 1848, ktorý vysvetľovali len z pohľadu českých krajín (DĚDINA et al. 1954). Po roku 1956 sa táto tendencia mení a načas môžeme hovoriť o sovietskej dominancii v učebniciach. Napríklad v roku 1957 vznikla učebnica, ktorú vypracovali podľa vzoru publikácie *Dejiny Sovietskeho zväzu* najprv v českom a slovenskom jazyku a neskôr aj v maďarčine (PRAVDOVÁ – ŠOURKOVÁ 1957). Vzhľadom na to, že takáto priama sovi-etizácia učebníc nemala dlhé trvanie, viacero učebníc po roku 1956 vykazuje prvky českej dominancie. Odráža sa to aj na výbere máp a obrázkov zameraných na české prostredie, ako aj prehnané vyzdvihovanie husitskej tradície (ŠLAJER 1956, napríklad na s. 43, 48 a 89). Nacionálna otázka však nehrala prím. V učebniciach z rokov 1945–1989 sa stretávame predovšetkým s triedne podmieneným pohľadom: „Štát, ktorý vznikol na ruinách Rakúsko-Uhorska, znamenal národné oslobodenie Slovákov, odstránenie mnohých pozostatkov feudalizmu. Politická moc však bola od počiatkov sústredená v rukách buržoázie.“ (JÍLEK – DOHNAL – BUTVINOVÁ 1982, 49) Tiež: „Buržoázia, aby bagatelizovala význam ľudového odboja, od prvých dní národnej slobody šířila nepravdivé tvrdenie, podľa ktorého sloboda Čechov a Slovákov je zásluhou Masaryka a Wilsona a že oni sú osloboditeľmi Čechov a Slovákov.“ (SOSIK – STRAČÁR – KOPÁČ – KROPILÁK 1954, 118–119)

S potláčaním slovenského pohľadu zo strany českých autorov učebníc boli spojené aj pocity frustrácie v slovenskej spoločnosti a v neposlednom rade aj u tých slovenských akademických pracovníkov, ktorí v 50. rokoch dopĺňali pôvodné učebné texty vytvorené českými autormi v češtine o „slovenské doplnujúce časti“, a ktorých meno sa pravidelne objavovalo na vnútornej predsádke učebníc (išlo např. o Miroslava Kropiláka, Petra Ratkoša či Jána Tibenského) (DEKAN – MACEK – HUSA et al. 1957 a 1958). Dôsledkom tohto trendu bolo, že sa jednak v rámci česko-slovenského súperenia o charakter dejepisných učebníc oslaboval význam maďarského/uhorského faktoru, a tým aj trianonskej otázky.

Na druhej strane sa však rozvinul prejav „slovenského Trianonu“ a to tým spôsobom, že slovenskí autori učebníc začali rozoberať územné straty Česko-Slovenska v roku 1938 v rovnakom duchu, ako v minulosti maďarské učebnice Trianon: „Dňa 2. novembra 1938 zasadla vo Viedni rada minist-

rov zahraničných vecí Nemecka a Talianska. Na základe Viedenskej arbitráže dostalo Maďarsko južnú časť Slovenska, ako aj časť Podkarpatskej Rusi. Československá republika stratila takmer tretinu svojho územia, značnú časť ložísk nerastných surovín a približne päť miliónov obyvateľov.“ (DULLOVÁ 1972, 102) V tomto aj v iných prípadoch nachádzame paralelu s najtradičnejším spôsobom rozprávania o Trianone, s charakteristickými štatistickými údajmi vyvolávajúcimi pocity nespravodlivosti a krivdy, ako ja pocity bolesti nad stratou hospodárskych statkov, území aj obyvateľstva. Zároveň však prízvukovanie bolestivých udalostí z roku 1938 z pohľadu Slovákov prebehlo na stránkach učebníc nesmierne selektívne. To znamená, že kým v československých učebniciach nie je ani zmienka o Trianone ako pojme, ani o územných ziskoch, ku ktorým v jeho dôsledku došlo, tak moment strát v roku 1938 je vo veľkej miere prízvukovaný. Pokiaľ sa Trianon ani len nevyskytuje v učebniciach, zatiaľ Viedenská arbitráž, či „mníchovská zrada“, sú popísané ako veľmi silné príbehy (DULLOVÁ 1972, 102).

S rovnakým selektívnym presúvaním dôrazu sa stretávame aj pri mapách a atlasoch. Tabuizovanie Trianonu sa totiž neprejavilo len v popisných častiach učebníc. Mlčaním boli obostreté i zemepisné a územné dimenzie tejto udalosti, ktoré by bolo bývalo možné na mapách znázorniť. Vo väčšine učebníc vôbec nefiguruje mapa, ktorá by znázorňovala ČSR v období rokov 1918–1920. Ako typický príklad možno uviesť školský historický atlas z roku 1965, veľmi dlho používaný na rôznych typoch škôl, v ktorom sa nachádza trinásť máp rozličnej veľkosti venovaných obdobiu rokov 1914–1920. Sú medzi nimi napríklad aj mapy s názvami *Ozbrojené povstanie v Petrohrade* či *Vznik sovietskych socialistických republík*, avšak mapu, na ktorej by bolo viditeľne znázornené to, ako vznikali hranice ČSR, v ňom nenájdete. V tom istom atlase sa v kapitole venovanej medzivojnovoj Európe síce nachádza mapa Európy, na ktorej vidno ČSR, ale štát nie je ani v tomto prípade zvlášť znázornený a pre malý rozmer mapy sa jeho hranice jednoducho ani nedajú presne rozoznať (Porovnaj s VO-KÁLEK – KRÁL 1965, 40–45).

Naratív „slovenského Trianonu“ nezmizol zo slovenských učebných textov ani po páde komunizmu. Napríklad v dejepisnom atlase vydanom na Slovensku v roku 1996 je udalostiam prvej svetovej vojny a medzivojnovému obdobiu venovaných trinásť máp. A napriek tomu, že aj v tomto prípade sa až pozoru-

hodne veľký priestor venuje Sovietskemu zväzu – až päť máp, nachádza sa tu už aj mapa prvej republiky. Zvláštnosťou zreteľnej farebnej mapy s názvom *Vznik a vývoj ČSR v r. 1918 až 1939* je, že súčasne zobrazuje územia získané v dôsledku Trianonskej mierovej zmluvy a územia stratené v dôsledku Mníchovskej dohody, resp. prvej Viedenskej arbitráže. Avšak v rámci trianonských území sa vizuálny dôraz kladie na to, že boli agresormi obsadené v rokoch 1938–1939, čo posilňuje aj popis mapy: „územie okupované: Nemeckom, Maďarskom, Poľskom“ (VAŠEK 1996, 22–33, mapy č. 41–48). Keď slovenskí žiaci používajú túto mapu, nedozvedia sa veľa o tom, ako a za akých podmienok sa stalo územie dnešného južného Slovenska súčasťou ČSR; zreteľne však môžu vidieť to, ako na tieto isté územia položilo v období 1938–1939 ruku Maďarsko, Nemecko a Poľsko (VAŠEK 1996, 31, mapy č. 46).

Tretou charakteristickou črtou učebníc z obdobia komunizmu je koncept spoločného československého národa. Ako je známe, táto teória sa etablovala po roku 1918, ale po komunistickom prevrate roku 1948 v nej bolo potrebné, z rôznych dôvodov, neustále čosi upravovať. V čase prevratu zdôrazňované národné ciele stáli v kontraste s proletárskym internacionalizmom a spoločenský poriadok prvej republiky, založený na kapitalistickom zriadení a s orientáciou na Západ, nebol v súlade s výchovou v duchu vlády jednej politickej strany a plánovaným hospodárstvom. Po komunistickom prevrate sa preto vo výrazne marxistických učebniciach dejepisu začala prejavovať nenávisť voči prvej republike a jej predstaviteľom. V učebnici z roku 1953 dokonca postavili bývalého prezidenta Edvarda Beneša do pozície zradcu hneď vedľa Adolfa Hitlera a Konráda Henleina (DEKAN – MACEK – HUSA et al. 1953, 306–310).

Pre štvrtý typický znak učebníc dejepisu, ktorý sa objavuje v rovnakom čase v Maďarsku aj v Československu, je charakteristické, že turbulentné obdobie rokov 1918–1920 prekryli z komunistického hľadiska krajne preexponovaným rozprávaním o úspechoch Maďarskej republiky rád. Ako na to poukázal András Katona, pre maďarské učebnice dejepisu spreď roku 1989 bolo charakteristické, že Maďarská republika rád bola pravidelne vkomponovaná do rozprávania o tomto období a prostredníctvom „nej“ bolo možné útočiť na maďarské vládnuce triedy: „Horthyovci [...] zavolali intervenčné vojská proti boju jednotiek republiky rád, ktoré ochraňovali vlasť, z Trianonu predsa obviňovali susedné národy.“ (Knihu Jánosa Petrika a Istvána Vörösa *Történelem az*

általános iskolák VIII. osztálya számára vydanú v roku 1959 cituje a analyzuje KATONA 2010, 68–69)

K zveličovaniu významu republiky rád došlo aj v Československu. Je zaujímavé, že českí a slovenskí ľavicoví autori pripisovali týmto udalostiam z času na čas až sebatrýznivý charakter (čo sa mimochodom u maďarských autorov objavuje pravidelne): „Intervenčná vojna proti Maďarskej republike rád sa skončila hanebným fiaskom českej buržoázie. Vojaci odmietli bojovať v záujme svetového kapitalizmu a maďarskej Červenej armáde sa podarilo vniknúť hlboko na Slovensko, čím získalo slovenské robotnícke hnutie silnú podporu.“ (DEKAN – MACEK – HUSA et al. 1953, 282) Vo všeobecnosti je však typickejšie zdôrazňovanie agresie Maďarskej republiky rád: „V marci roku 1919 v Maďarsku prevzala moc robotnícka trieda a vytvorila sovietsku republiku, republiku rád. [...] Československý útok bol neúspešný. [...] Maďarské vojská prešli do protiútok a prenikli hlboko na územie Slovenska.“ (SOSIK – STRAČÁR – KOPÁČ – KROPILÁK 1954, 149)

Najúspešnejšie boli pasáže, v rámci ktorých bolo možné verbálne ponižovať predstaviteľov československej buržoázie spoločne s maďarskou iredentou: „V Maďarsku sa za najhoršieho teroru dostala k moci vláda veľkiburžoázie a šľachty. Masaryk a Beneš boli ochotní zúčastniť sa tohto druhého útoku proti Maďarsku, no napokon k nemu predsa len nenašli odvahu.“ (SOSIK – STRAČÁR – KOPÁČ – KROPILÁK 1954, 150) Aký zlom mohlo predstavovať čítanie takýchto pasáží namierených proti Masarykovi, Benešovi a Štefánikovi pre tých Čechov, Slovákov a Maďarov, ktorí sa ešte pamätali na to, ako učebnice spred roku 1938 chválili zakladateľov republiky! Zároveň, aký posun v dôvere k učebným textom mohla táto zmena vyvolať v prostredí staršej generácie pedagógov!

V skúmaných učebniciach dejepisu sa nachádzajú ešte dve relevantné témy súvisiace s otázkou Trianonu. Ide o národné či národnostné zloženie Československa a medzinárodné postavenie krajiny. Kým k prvej téme je možné nájsť v učebniciach aspoň minimálne odkazy, zatiaľ druhá – pravdepodobne v dôsledku ideologického zovretia – vykazuje prvky úplnej prosovietskej orientácie.

Určité odkazy na národnostné usporiadanie Československej republiky sa objavujú aj v období 1950–1960: „Okrem Čechov a Slovákov boli v znovuzrozenom štáte zastúpené aj silné národnostné menšiny: Nemci, Maďari, Poliaci

a Ukrajinci. V roku 1919 vojensky obsadili Podkarpatskú Rus a so súhlasom západných imperialistov ju pripojili k Československu ako zdanlivo autonómnou oblasť.“ (SOSIK – STRAČÁR – KOPÁČ – KROPILÁK 1954, 118–119) Alebo príklad z inej učebnice: „Okrem Čechov a Slovákov žili v novom štáte aj občania inej národnosti. V českom pohraničí to bola nemecká menšina, na južnom Slovensku Maďari, okolie Tešína obývali Poliaci.“ (JOZA – PÖSL, 1961, 117. Podobne aj DULLOVÁ 1972, 44)

V 60. rokoch sa už nevyskytujú len zmienky, že okrem Čechov a Slovákov žili v novom štáte aj občania inej národnosti, ale kde-tu sa objavili aj korektnjšie mapy, ktoré zobrazovali reálne hranice štátu, Podkarpatskú Rus nevynímajúc (napr. JOZA – PÖSL 1961, 130, mapa č. 47: *Stredná Európa po prvej svetovej vojne*). Pre toto obdobie je však typickejšie, že niektoré československé učebnice zemepisu ilustrujú územné zmeny v dôsledku Trianonu odvážnejšie ako učebnice dejepisu. Napríklad, v učebnici zemepisu z roku 1952 sa na začiatku kapitoly s názvom *Maďarská ľudová republika* uvádza: „Maďarsko bolo do roku 1918 súčasťou Rakúsko-Uhorskej monarchie. Po prvej svetovej vojne sa jeho rozloha zmenšila o územia obývané národnostnými menšinami. Vtedy sa Slovensko odtrhlo od Maďarska a pripojilo sa k Čechám a Morave. Vládnuca vrstva magnátov sa nechcela zmieriť s novými hranicami, požadovala revíziu (znovupripojenie stratených území), a preto v tomto období panovali medzi Československom a Maďarskom nepriateľské vzťahy.“ (HOLLÝ – JUREGA 1952, 183)

Od polovice 60. rokov sa objavuje čoraz viac informácií o zahraničnopolitických vzťahoch prvej ČSR. Pri ich vykresľovaní autori uplatňovali dva pozoruhodné a zreteľne vedomé postupy: nekriticky zdôrazňovali úlohu Sovietskeho zväzu, resp. o parížskych a versaillských zmluvách písali tak, ako by už o nich bola kdesi v učebnici reč – hoci nebola.

Nižšie uvedené príklady (prvý z roku 1968 a druhý z 1972) majú spoločné, že v textoch je konkrétny odkaz na Versaillský mierový systém a na Malú dohodu, avšak tieto pojmy sú v texte vysvetľované nesmierne zložito. Termín Trianon sa v nich nenachádza, ale texty napriek tomu spätne odkazujú na isté „mierové zmluvy“ a „na územia stratené po prvej svetovej vojne“. V rámci toho autori definujú aj obavy súvisiace s týmito zmluvami: „Protisovietska politika kapitalistických štátov. Modelovým príkladom týchto konfliktov je odpor

veľmocí proti snahám Francúzska o vytvorenie bloku malých štátov v strednej a juhovýchodnej Európe pod jeho vedením. Buržoázne vlády v Československu, Juhoslávii a Rumunsku už počas parížskych mierových rokovaní hľadali cesty zblíženia. Ich spoločným záujmom bolo, aby sa v Rakúsku či v Maďarsku nedostali opäť k moci Habsburgovci a aby maďarskí šovinisti nemohli požadovať územia stratené na konci prvej svetovej vojny.“ (CHARVÁT 1968, 498, 501–502) Alebo: „Okrem silných vzťahov s Francúzskom bola Československá republika pevne spätá aj s ostatnými účastníckymi štátmi versaillského mieru. Spoločné politické záujmy ich viedli v roku 1920 k vytvoreniu Malej dohody. Bolo to spojenectvo Československa, Rumunska a Juhoslávie, ktoré usilovalo jednak potláčať snahy o obnovenie monarchie, jednak vystupovalo proti sovietskemu Rusku.“ (DULLOVÁ 1972, 45. Presne ten istý postup je aj v učebnici JÍLEK – DOHNAL – BUTVINOVÁ 1982, 48)

Ak zhrnieme skúsenosti s československými učebnicami z daného obdobia, môžeme konštatovať, že sa v nich dá postrehnúť akýsi mentálny chaos, v ktorom nie je podstatná téma Trianonu a obraz prvej Československej republiky je pomerne zmätentý. Skutočnosť, že v učebniciach po roku 1948 historické okolnosti vzniku ČSR počas niekoľkých desaťročí buď zamlčovali, alebo ich vykresľovali zmätene, ba čo viac ich predostierali dehonestujúcim spôsobom, je potrebné zdôrazniť. Pravdepodobne práve toto zamlčovanie malo a má väčší vplyv na české aj slovenské generácie, ktoré vyrastali na učebniciach vydaných po roku 1948, ako faktor Trianonu. Tento predpoklad posilňuje aj výskum učebníc Andrása Bertalana Székelya zameraný na ich vplyv pri vytváraní národného sebaobrazu väčšinového českého a slovenského národa. Podľa neho československé učebnice obsahujú vyšší podiel ambivalentných hodnotení, pričom v porovnaní s rumunskými ide až o šesťkrát vyšší podiel. Československé učebnice až v 34,8% prípadov hodnotia negatívne udalosti najnovších dejín, zatiaľ čo rumunské vôbec neaplikujú podobný postoj ku kategóriám týkajúcich sa dejín vlastného národa (SZÉKELY, András Bertalan: *Tükörcserepek In: SZÉKELY, András Bertalan: Népbén, nemzetben.* Pomáz, Kráter Kiadó, 2007).

Priblíženie problematiky mierového systému uzatvárajúceho prvú svetovú vojnu v učebniciach po roku 1948 nenapomáhalo a nepodporovalo také smerovanie, aby generácie vyrastajúce v komunistickom Československu disponovali koherentným vnímaním minulosti a dejín. V tomto rúcaní pamäti

a histórie sa téma Trianonu nachádzala len na niektorom z posledných miest. Prvoradým cieľom bolo odstránenie demokraticko-kapitalistického príbehu dejín z obdobia prvej Československej republiky a slovenskej otázky z učebníc, a tým aj z povedomia občanov. V prípade, že sa problematika prvej republiky nedala obísť, bolo ju nutné v učebnici interpretovať z pohľadu komunistického robotníckeho hnutia a Sovietskeho zväzu (Príklad výrazne prosovietsky orientovanej učebnice: SOSIK – STRAČÁR – KOPÁČ – KROPILÁK 1954).

Ak existuje nejaký vplyv učebníc na budúce generácie, čím si môžeme byť do určitej miery istí, potom práve v tom tkvie príčina skutočnosti, že žiaci a študenti vyrastajúci na učebniciach po roku 1948 nielenže nemali a nemajú jasno v téme Trianonu dôležitej z pohľadu Maďarov, ale ani v otázke vzniku prvej ČSR a jej charakteru. Situáciu zhoršujú aj rôzne ideologické vplyvy: čechoslovakizmus, ktorý sa mieša so slovenským nacionalizmom; rozsiahle kapitoly rusko-sovietskych dejín prepletené s učivami rôznych historických období; marxisticko-leninský výklad dejín, ako aj autorské texty prehustené protikapitalistickým a protináboženským postojom atď. Tento druh indoktrinácie po roku 1948 sa nedá ospravedlniť žiadnymi aspektmi historickej vedy ani pedagogiky.

Trianonská problematika po páde komunizmu

Po roku 1989 sa Trianon ako téma postupne dostával, resp. vrátil do učebníc. Skončila sa tabuizácia tejto témy a oproti minulosti sa začal klásť väčší dôraz na medzinárodné súvislosti.

Od polovice 90. rokov začala v bratislavskom vydavateľstve Orbis Pictus vychádzať séria učebníc pre základné školy, ktorá sa po páde komunizmu výrazne podpísala pod charakter dejepisného vyučovania na Slovensku. Prostredníctvom série vytvorenej autorským kolektívom vedeným Dušanom Kováčom, konkrétnejšie jej štvrtej časti nesúcej názov *Slovensko v novom storočí* (pod ktorú sa okrem vedúceho kolektívu podpísali aj Ivan Kamenec a Viliam Kratochvíl – teda najznámejší predstavitelia slovenskej historiografie 20. storočia a didaktiky dejepisu), sa pred slovenskými deťmi otvoril úplne nový svet. Úroveň tejto učebnice vysoko presiahla podobné produkty z predchádza-

júcich období (KOVÁČ – KAMENEC – KRATOCHVÍL 1998). Učebnica sa pomerne dopodrobna zaoberá účasťou Slovákov v prvej svetovej vojne, zahraničným odbojom a činnosťou Tomáša G. Masaryka, Edvarda Beneša a Milana Rastislava Štefánika. Už ani Trianon nepredstavuje tabu: „V júni 1920 vo francúzskom kaštieli Veľký Trianon podpísali zmluvu o slovensko-maďarskej hranici.“ (KOVÁČ – KAMENEC – KRATOCHVÍL 1998, 16)

Avšak aj pre toto dielo, resp. pre celú sadu učebníc, je charakteristické, že podáva udalosti výhradne zo slovenského zorného uhla. Je to podstatné preto, lebo predstavitelia štátu po roku 1989 pokračujú v prekladaní učebníc napísaných slovenskými historikmi do maďarčiny. A tak sa aj naďalej žiaci škôl s vyučovacím jazykom maďarským učili o Trianone z pohľadu slovenských historikov, teda slovenský výklad Trianonu. Aj keby tento výklad nestál v kontraste s maďarským – k čomu by sa tiež dali viesť zaujímavé polemiky, zo skúsenosti a z predchádzajúcich diskusií s kolegami, ktorí túto učebnicu používajú, vieme, že podľa názoru väčšiny z nich je toľkoto o Trianone jednoducho málo.

Je to málo, aj keď sa Trianon dostal do učiteľskej príručky k písomnej maturite vydané v roku 2007 (KRATOCHVÍL – MLYNARČÍKOVÁ 2007). Nachádza sa v nej aj konkrétna úloha s mapou, ktorá síce nepriamo, ale predsa poukazuje na túto udalosť. Na obrysovej mape vidno Uhorsko rozpadávajúce sa na kusy, v strede sa nachádza Maďarsko po Trianone, okolo neho sú zobrazené voľne sa osamostatňujúce nové krajiny a na území Rumunska je otáznik. Úloha znie: „Ktorému štátu pripadlo po roku 1918 územie Uhorska označené v obrysovej mape otáznikom?“ (KRATOCHVÍL – MLYNARČÍKOVÁ 2007, 43) O tejto príručke je potrebné vedieť, že vznikala v čase, keď sa po roku 2006 Slovensko chystalo zaviesť aj písomnú časť maturitnej skúšky z dejepisu. Tieto plány však ostali len v zárodku, a tak predpokladám, že s týmto materiálom pracovalo len málo pedagógov.

Dôsledkom nespokojnosti s učebnicami prekladanými zo slovenských originálov, kde bol kritizovaný predovšetkým nedostatok maďarských historických reálií, vznikla na Slovensku séria „interne vypracovaných“ maďarských učebníc dejepisu. Po niekoľkých desaťročiach bola učebnica autorskej dvojice Kovács – Simon prvou učebnicou na Slovensku, ktorá nielen obsahuje plný dátum podpísania Trianonskej mierovej zmluvy, ale sa aj veľmi podrobne venuje okolnostiam vzniku československého štátu, jeho spoločenskému zriadeniu

a poskytuje podrobný prehľad o národnostných vzťahoch v krajine. Autorská dvojica KOVÁCS, László – SIMON, Attila vydala v dunajskostredskom vydavateľstve Liliium Aurum po roku 2000 trojdielnu sériu učebníc pod názvom *A magyar nép története (Dejiny Maďarov)*.

Z hľadiska trianonskej problematiky ide o najmodernejšiu učebnicu zo všetkých, ktoré boli vydané na Slovensku, čo vlastne znamená dve veci. Jednak táto učebnica približuje danú problematiku zo širokého zorného uhla, k čomu využíva aj moderný didaktický aparát (čo, samozrejme, neplatí len pre túto tému) a tým sa vyrovná aj učebniciam vydaným vo vydavateľstve Orbis Pictus. Sprievodný text je bohatý na údaje, obsahuje množstvo pramenného a obrazového materiálu, máp, štatistík atď. Na druhej strane je to jediná učebnica od roku 1918 na území Čiech a Slovenska, ktorá pristupuje k téme citlivo a zobrazuje problematiku z viacerých uhlov pohľadu. Teda kladie Trianon do maďarského, československého a medzinárodného kontextu v nasledovnej postupnosti:

Vzťahy Uhorska na konci prvej svetovej vojny (*Z vojny do revolúcie*, s. 4–5)

Trianon z pohľadu Maďarska a Maďarov (*Trianon a jeho dôsledky*, s. 6–7)

Rola Čechov a Slovákov v prvej svetovej vojne, resp. vznik štátu (*Vzniká nový štát*, s. 8–9)

Charakter Československej republiky (*Občianska demokracia a národná zaujatosť*, s. 10–11)

Národnostné pomery v ČSR s dôrazom na maďarskú menšinu (*V rodisku ako menšina*, s. 12–13)

Maďarsko pod vedením grófa Istvána Bethlena (*Od vzostupu po úpadok*, s. 14–15).

Jednotlivé témy sú v učebnici zobrazené tak, že sa žiak najskôr oboznámi s prvou svetovou vojnou, rozpadom monarchie, so vznikom československého štátu a napokon s postavením menšín. Trianonom sa kniha zaoberá dvakrát (pojem a dátum sa vyskytuje na s. 6 a 12), keďže najprv je zobrazený z maďarského pohľadu (s. 6–7), potom nasledujú dve učivá venované vzniku ČSR (s. 8–11) a po nej nasleduje kapitola o živote maďarskej menšiny v republike (s. 12–13).

Je pravda, že učebnica autorskej dvojice Kovács – Simon sa na udalosti po-

zerá predovšetkým z maďarského zorného uhla. Rozdiel medzi ňou a titulmi z vydavateľstva Orbis Pictus je však v tom, že problematiku ponúka v širšom – multiperspektívnom – kontexte. Na jednej strane sa v nej nachádzajú udalosti prebiehajúce na celom území Uhorska, podobne ako sa to robí aj pri vyučovaní dejepisu v Maďarsku, ale zároveň do učiva integrovala aj české a slovenské – ba dokonca i rumunské a juhoslovanské – kontexty. Učebnica dua Kovács – Simon sa venuje téme Trianonu spôsobom, ktorý by bol nasledovaniahodný nielen slovenskými učebnicami, ale aj učebnicami venujúcimi sa danej téme v Maďarsku.

Úplne iný charakter má alternatívna učebnica dejepisu pre 9. ročník základných škôl s vyučovacím jazykom slovenským, ktorá vyšla v roku 1997, keďže udalosti vykresľuje výhradne z jedného zorného uhla a miestami, žiaľ, reprodukuje nepriateľský obraz Maďarov. Jej prvé učivo súvisiace s témou Trianonu sa začína slovami: „Po vyhlásení vojny Srbsku zavládlo medzi časťou obyvateľov Rakúsko-Uhorska vojnové nadšenie. Vojna mala trvať krátko a skončiť sa rýchlym víťazstvom. Každý protivojnový protest sa prísne trestal. Tak sa do väzníc a pod policajný dozor dostali stovky odporcov vojny z celého Rakúsko-Uhorska, medzi nimi aj veľa Slovákov.“ (LETZ – BOCKOVÁ 2000, 6) Žiaci sa z nej teda dozvedia, že vzťah Slovákov k Uhorsku v roku 1914 sa vyčerpal tým, že museli narukovať do nenávidenej rakúsko-uhorskej armády a pokiaľ to odmietli, štátne orgány monarchie ich prísne potrestali. Pre slovenských deviatakov sa najnovšie dejiny Slovákov začínajú v kontexte nasledovných pojmov, nesúcich negatívne vedľajšie významy: „protivojnový protest, prísne tresty, väznice, policajný dozor, prísna cenzúra, mimoriadne zákony bez parlamentu.“ (LETZ – BOCKOVÁ 2000, 6)

Učebnica necháva široký priestor medzinárodnému ako aj českému a slovenskému kontextu: *Slováci na frontoch prvej svetovej vojny* (s. 6–8), *Slovenský a český zahraničný odboj* (s. 8–10), potom *Rozpad Rakúsko-Uhorska a vznik Česko-slovenského štátu* (s. 10–13). Kapitola venovaná dezintegrácii Uhorska sa končí slovami: „Zánikom Rakúsko-Uhorska sa skončili dejiny uhorského štátu, v ktorom Slováci žili tisíc rokov.“ (LETZ – BOCKOVÁ 2000, 12)

V učebnici sa nachádza množstvo prameňov a dokonca i dve porovnávacie mapy, ktoré zachytávajú monarchiu pred jej rozpadom a pomery po roku 1920. Medzi úlohami sa nachádza jedna, ktorá od žiakov požaduje, aby na

základe máp vymenovali štáty, ktoré vznikli na bývalom území monarchie (LETZ – BOCKOVÁ 2000, 12, úloha 5). Učebnica následne prináša podrobný slovenský pohľad na vznik republiky, jej hospodárske a iné pomery. Podobne ako učebnice spred roku 1989 venuje osobitnú pozornosť Maďarskej republike rád: „Maďarská Červená armáda [...] 20. mája 1919 začala útok proti Slovensku od Štúrova po Miškovec. [...] Na území obsadenom maďarskou Červenou armádou nastalo kruté prenasledovanie slovenských národovcov. Vznikli veľké hospodárske škody.“ (LETZ – BOCKOVÁ 2000, 16) Podrobnejšie než dovtedy ktorákolvek slovenská učebnica sa venuje aj trianonskej problematike: „Vytlačenie maďarských vojsk zo Slovenska ešte úplne neriešilo otázku južných hraníc Slovenska. Touto otázkou sa zaoberala mierová konferencia v Paríži, ktorá rozhodla 4. júna 1920. Maďarsko muselo v zámku Trianon pri Paríži podpísať mierovú zmluvu, v ktorej sa zaviazalo rešpektovať štátne hranice so Slovenskom a okolitými krajinami.“ (LETZ – BOCKOVÁ 2000, 16)

Názor na túto udalosť majú formovať aj tri historické pramene. Ide o podpis Edvarda Beneša a Štefana Osuského pod Trianonskou mierovou zmluvou, vedľa neho je pero, ktorým bola zmluva podpísaná. Ešte zaujímavejší je tretí prameň, ktorým je obrázok s nasledovným nápisom *Na pomoc Slovensku* doplnený o informáciu: „Pohľadnica na pomoc Slovensku proti útoku maďarských bolševikov“, teda pohľadnica približujúca útok maďarských bolševikov proti Slovensku (LETZ – BOCKOVÁ 2000, 17). Prečo považujem tento obrázok za problematický? V prvom rade, obrázok takéhoto druhu sa v učebnici nesmie objaviť bez vhodného didaktického aparátu, teda bez cielených otázok a úloh. Bez nich nadobúda štvavý charakter, vytvára stereotyp barbarského a násilníckeho maďarského vojaka. Rovnakým spôsobom počas prvej svetovej vojny štvavala anglická a francúzska propaganda proti „húnskym“ nemeckým vojakom. Minimálne bolo potrebné tiež posúdiť, či je z pedagogického hľadiska vhodné takýto prameň, ktorý môže podnecovať k prejavom nenávisti, zaradiť do učebnice.

Vyššie uvedený príklad je skôr atypický. Oveľa charakteristickejším javom pre učebnice vydané po roku 2000 je istá zmena koncepcie ohľadom Trianonu. Pokým autorské kolektívy Kováč a kol., Kovács – Simon a kol., ale i Letzova učebnica, vysvetľovali tematiku v kontexte národných dejín, zatiaľ tie novšie zaraďujú tému do učiva všeobecných dejín. Pre slovenské prostre-

die je pritom charakteristické, že všeobecné dejiny sa podávajú v samostatných častiach učebníc, teda aj fyzicky oddelené od dejín národných. Po roku 2005 boli vydané dve učebnice, v ktorých je takto podaná téma prvej svetovej vojny a v rámci nej aj Trianon. Pritom jedna vyšla v súkromnom vydaní, druhá ako štátom vydaná učebnica. Prvou sú *Svetové dejiny* Mariána Damakoša napísané rozvážnym jazykom. Autor venuje celú kapitolu v rozsahu siedmych strán mierovým zmluvám uzavretým v okolí Paríža (Versaillská, Saint-Germainská, Neuillská, Trianonská, Sèvreská, vznik Spoločnosti národov), pričom takmer dve strany sa týkajú mierovej zmluvy s Maďarskom. Okrem pokojného tónu je zvláštnosťou textu aj to, že v ňom pre slovenských žiakov konštatuje (zvýraznené tučným písmom), čo dosiaľ nenapísala ani jedna československá učebnica: „Územné straty v prospech ČSR: Slovensko, vrátane prevažne po maďarsky hovoriaceho obyvateľstva na Žitnom ostrove; Podkarpatská Rus s rusínskym obyvateľstvom.“ (DAMAKOŠ 2005, 41)

Rovnako je v tejto učebnici novinkou, že jednou vetou – hoci diskutabilne, ale predsa – poukazuje na dnešný význam Trianonu vo verejnom živote: „Trianonská mierová zmluva sa stala nočnou morou pre celú maďarskú medzivojnovú politiku, ale až do dnešných dní sa objavujú hlasy požadujúce jej revíziu. Mnohí Maďari neboli ochotní zmieriť sa s tým, že zo dňa na deň sa z vládnuceho »panského« národa stala menšina.“ (DAMAKOŠ 2005, 42)

Aj v nateraz poslednej učebnici určenej pre slovenské gymnáziá sa téma Trianonu objavuje v kontexte udalostí po prvej svetovej vojne. I táto kniha popisuje mierové zmluvy v chronologickom poradí a historický kontext rozširuje aj tým, že popisuje udalosti washingtonskej konferencie. Kniha sa nesie v rozvážnom tóne: „Trianonská mierová zmluva vznikala veľmi ťažko. Novovzniknutá Maďarská republika prechádzala zložitým vnútropolitickým vývojom. Po zániku Uhorska krajina stratila tri štvrtiny svojho územia, na ktorom vznikli nové štáty. [...] Na jar roku 1919 sa republika stala obeťou socialistického puču, takto vznikla Maďarská republika rád. Po jej potlačení za pomoci zahraničných intervenčných vojsk sa politická situácia upokojila a v roku 1920 obnovili kráľovstvo. Trianonskú mierovú zmluvu podpísali 4. júna 1920. Maďarsko prijalo podmienky mierovej zmluvy len pod medzinárodným nátlakom a už od jej podpísania sa usilovalo o jej revíziu.“ (KODAJOVÁ – TONKOVÁ 2006, 32)

Akokoľvek sa nám môže zdať tento, miestami empatický, text dobre mieneny, v súvislosti s ním sa objavuje viacero problémov. V prvom rade v ňom nič nepoukazuje na to, že by Trianon súvisel s Československom! Podľa vyššie uvedenej interpretácie je Trianon vnútropolitickou záležitosťou Maďarska, ktorá akoby nijako nesúvisela so vznikom, územím, či obyvateľstvom ČSR, Rumunska, či Kráľovstva Srbov, Chorvátov a Slovincov. A aj napriek absencii týchto údajov sa na konci citovaného odseku objavuje negatívny, strašidelný príznak revízie.

Analýza posledných dvoch slovenských učebníc dejepisu prináša viacero poučení. Na jednej strane je možná alternatíva predstavenia tematiky Trianonu v širšom medzinárodnom kontexte. Je to žiaduce nielen preto, že širší historický kontext v (česko-)slovenských učebniciach dlhé desaťročia chýbal, ale aj z dôvodu, že takto sa téma stáva pre všetkých pochopiteľnejšou a strávitelnejšou. Navyše v širšom medzinárodnom kontexte sa stierajú etnocentrické hľadiská, či zjednodušené predstavy o „vítazoch“ a „porazených“. Druhým ponaučením je, že ak kontext až priveľmi otvoríme, autorský text nadobúda tendenciu odpútať sa od problematických, ale veľmi dôležitých tém, ako je napríklad etnické zloženie získaných či stratených území atď. Toto bolo možné vidieť na prípade učebnice z roku 2006, ktorá hovorí len o stratených územiach Maďarska, ale o ľuďoch, obyvateľoch mlčí. Teda priveľmi elegantný text nie je prejavom historickej empatie, ale slúži na obchádzanie najbolestivejších problémov.

Trianonská problematika a (česko-)slovenské učebnice dejepisu. (A Trianon-téma a (cseh)szlovákiai történelemtankönyvekben.) In: Michela, Miroslav – Vörös, László a kol.: *Rozpad Uhorska a trianonská mierová zmluva: k politikám pamäti na Slovensku a v Maďarsku*. Historický ústav SAV v Prodama s.r.o., Bratislava, 2013, 185–204. ISBN 978-80-89396-24-5.



Magyarságkép a csehszlovákiai történelemtankönyvekben 1950–1993

1989 után többek között a *História* 1998/9–10. száma foglalkozott a Magyarországról külföldön kialakult képpel. A tanulmányok szerzői közül (R. Várkonyi Ágnes, Frank Tibor, Jeszenszky Géza, Hanák Péter, Köpeczi Béla, Nyomárkay István, Ormos Mária) a számunkra legértékesebb adalékokat Szabolcs Ottó *A külföldi történelemtankönyvek magyarságképe* és Kiss Gy. Csaba *A lengyel és a szlovák magyarságkép változásai a 20. században* című írása adta.

Az 1950-től 1989-ig kiadott csehszlovákiai történelemtankönyvek jelentős része ún. fordításos-mutációs rendszerben került kiadásra. Ez azt jelenti, hogy az oktatás központosított jellegéből fakadóan a tankönyvek eredetileg cseh szerzők által cseh nyelven íródtak, ez alapján készült szlovák és magyar fordításuk. A politikai helyzettől függően egy-egy tankönyvnek időnként módosított fordítása készült, mégpedig olyan formában, hogy a csehből szlovákra fordított könyvekben a szlovák tanulók szlovák, a magyar tanulók pedig a magyarra fordított tankönyvekben magyar történelmi kiegészítéseket olvashattak. (Ez a hagyomány 1945 előtt kezdődött; már az első Csehszlovák Köztársaságban is lefordított és részben átdolgozott tankönyvek voltak, mint pl. a KOREŇ – JEŽO 1932.) A cseh alapváltozathoz ún. szlovák kiegészítő részt az 50-es évektől, magyar kiegészítő részt pedig a magyar tanulók számára készült tankönyvekben a 60-as évektől találunk (DEKAN – MACEK – HUSA – HUSOVÁ – KLÍMA – DOLEŽAL – KRÁL 1953; DEKAN – MACEK – HUSA – HUSOVÁ – KLÍMA – DOLEŽAL – KRÁL 1957; DEKAN – MACEK – HUSA – HUSOVÁ – KLÍMA – DOLEŽAL – KRÁL 1958). A csehszlovákiai tankönyves terminológiában tehát a mutáció kifejezés (szl. mutácia) egyszerre jelöl nyelvi átültetést és/vagy a helyi viszonyokhoz igazított tartalmi pótlást; vizsgált

korszakunkban mindkettőre van példa. A csehből fordítás és/vagy a szlovák, illetve magyar történelmi eseményekkel kibővített mutáció tényét rendszerint az adott tankönyv belső oldalán feltüntették; legalábbis addig, amíg ez a rendszer működött.

A mutációs rendszerre való előzetes rámutatás három ok miatt szükséges. Egyrészt ez volt az akkori csehszlovák tankönyvkiadási gyakorlat alapvető jellemzője, szemben a mai helyzettel, amikor a szlovákiai magyar alap- és középiskolások számára magyar történészek írnak tankönyveket. Másrészt – az előbbi következményeként – a vizsgált korszak magyarságképe igen jelentős részben, nagyjából 1980-ig nem annyira szlovák, hanem csehszlovák szempontot tükröz.

Mivel a vizsgálatunk körébe vont 30 tankönyvnek több mint fele eredetileg cseh szerzők által csehül írt, majd továbbfordított tankönyv volt, pl. SOŠIK – STRAČÁR – KOPÁČ – KROPILÁK 1954; DĚDINA – FIDRMUC – CHOC – KOPÁČ – PRAVDOVÁ – SACHSOVÁ – SOSÍK – STRAČÁR 1954; DEKAN – MACEK – HUSA – HUSOVÁ – KLÍMA – DOLEŽAL – KRÁL 1957; DEKAN – MACEK – HUSA – HUSOVÁ – KLÍMA – DOLEŽAL – KRÁL 1958; ŠLAJER – TYR – VRABEC – ŽÁČEK – SOSÍK – STRAČÁR, 1956, 1960 stb.; kivételt képeznek azok a tankönyvek, amelyeket eleve szlovákok írtak szlovákul [pl. STOJKA 1956], illetve ritkábban szovjet tankönyv alapján készült, mint pl. a PRAVDOVÁ – ŠOURKOVÁ 1957, amely A. V. Jefimov és A. M. Pankratova *A Szovjetunió történelme* című könyv cseh, szlovák és magyar fordítása), bennük alapvetően – és a közös országon belüli nemzeti dominanciára is jellemzően – cseh, illetve csehszlovák szemlélet uralkodik. Ennek legfeltűnőbb jelei a nagyszámú és terjedelmes fejezet a cseh történelemből, a sok cseh vonatkozású kép, térkép és illusztráció stb. Pl. igen nagy terjedelmében cseh: cseh témák, térképek, képek, a huszita hagyomány stb., a STOJKA 1956 [huszitizmus a 29. oldaltól], a ŠLAJER – TYR – VRABEC – ŽÁČEK – SOSÍK – STRAČÁR, 1956 [pl. 43, 48, 89, 68–102, 109, 196 stb. oldalak]. A ŠLAJER – TYR – VRABEC – ŽÁČEK – SOSÍK – STRAČÁR, 1960 a saját korához képest rekordszámú, 56 képet tartalmaz egy külön mellékletben; ebből 11 cseh épület [4 szlovákiai], 9 cseh történelmi személyiség [1 szlovák], 4 jelenet a cseh történelemből van [1 van a szlovákból], a további képek pedig részben orosz, részben nyugat-európai vonatkozású épületek vagy portrék [mint pl. Robespierre vagy Napóleon].

A harmadik ok, ami miatt rá kell mutatnunk a mutációra, hogy jelen vizsgálatunkban figyelmünket a cseh és a szlovák tanulók számára írt tankönyvek magyarságképének szenteljük. Azonban épp e taglalt korabeli oktatáspolitikai eljárás miatt ezt úgy tehetjük meg, hogy a szövegeket magyarul idézhetjük. Ennek tudatában szögezhetjük le, hogy a korabeli cseh és szlovák nyelvű tankönyvekben sok magyar vonatkozás van, s ehhez képest a magyar nyelvű mutációkban némelyikében egy kicsivel több.

Az egykor használt tankönyvek jelenkori vizsgálatát tovább bonyolítják az 1950–1989 közötti tankönyvekben található, a korra jellemző ideológiai hatások, amelyek Sokcsevits Dénes találó megfogalmazása szerint az „osztályharcos szemlélet pótlólagos alkalmazásának, egyben a 19. századi etnocentrizmus visszatérésének” (SOKCSEVITS Dénes: *A horvát tankönyvek magyarságképének néhány jellegzetessége*. Előadás a „Magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században” című nemzetközi tudományos konferencián. Pécsi Tudományegyetem, BTK, Pécs, 2007. november 22–23.) a jelei a 20. századi tankönyvekben. A mi esetünkben ennek leggyakoribb konkrét megnyilvánulásai: a csehszlovakizmus szelleme, valamint az orosz-szovjet történelem terjedelmes fejezetei a különböző korokba szöve, vegyítve a marxista-leninista történelemértelmezésekkel, amelyek kapitalista- és vallásellenességükkel tűnnek ki. (Csupán néhány ízelítő. Cím az őskor fejezet elején: „Csehszlovákia a szocializmus felé vezető úton”; „A csehszlovákok élete a pogánykorban”. Oldalcím Nagy-Moráviánál: „Svätopluk reakciójának uralma.” Cím: „Szlovenszko és Podkarpatszka Rusz az Árpádház után.” [KOREŇ – JEŽO 1932, 22–23, 48–49]) Csak mindezeknek a jelzése után szabad megkérdeznünk: Vajon milyen képet sugallhattak a saját korukban ezek az előbb cseh, később csehszlovák, végül szlovák perspektívájú, de mindvégig kitartóan marxista osztályharcos alapállású iskolai szövegek a magyarságról 1950–1989 között?

A vizsgálat keretei, korlátai és irányai

A magyarságképet kutatva az 1950–1993 közti csehszlovákiai történelemtankönyvekben két alapkérdésre keressük a választ: Felbukkan-e a magyarság a tankönyvekben, és ha felbukkan, akkor milyen minőségben, milyen kontextusban és milyen konnotációval?

Szabolcs Ottó felosztása szerint „az európai tankönyveket magyarságképünk szempontjából négy csoportba lehet sorolni. Az elsőbe azoknak az országoknak a történelemtanítása tartozik, akik [...] közvetlen szomszédaink [...] s náluk bőségesen találunk magyar történelmet, hiszen ez része saját történelmüknek is” (SZABOLCS 1998, 40–42). Ennek megfelelően a csehszlovák tankönyvekben a magyar mint nép, illetve mint etnojelző (pl. magyar király) sokszor felbukkan, és valóban terjedelmes fejezeteket találunk bennük a magyar köz-történetből. Kronológiai értelemben legelőször 900 környékén, legutoljára pedig 1945-ben vagyunk a tankönyvekben említve, mint ahogy könnyen kijelölhetők a magyar történelem legtöbbet tárgyalt súlypontjai is. Ezek az alábbiak: a Nagymorva Birodalom és a magyar honfoglalás; Hunyadi Mátyás és (kisebb részben) a török kor; 1848/1849; az Osztrák–Magyar Monarchia belső viszonyai; a Tanácsköztársaság; az első bécsi döntés; a Kassai kormányprogram és a Beneš-dekrétumok.

A magyarok tankönyvbeli jelenlétének kvantitatív vizsgálata mindazonáltal nagyon problematikus. A grafikus vagy kartografikus illusztrációk kvantitatív elemzése ha nem is lehetetlen, minimálisan értelmetlen, tekintettel a könyvek közel negyedében tapasztalható zéró didaktikai apparátus miatt. Sok könyvben egyetlen kép és térkép sincs, vagy ha van, akkor abban nincs köszönet. A képekről ugyanis Klement Gottwald, Lenin, Sztálin és Zoja Koszmogyemskaja tekint le ránk, tovább megörökítve látjuk még Lenin Sztálinnal való első találkozását 1905-ből (SOSIK – STRAČÁR – KOPÁČ – KROPILÁK 1954, 48); illetve Lenint szónokolni egy páncélautó tetejéről (SOSIK – STRAČÁR – KOPÁČ – KROPILÁK 1954, 78).

A legproblematisabb a magyar vonatkozások összes oldalhoz képest viszonyított százalékos arányának megállapítása, legalábbis olyan alapos módszerekkel, mint amelyeket Dárdai Ágnes alkalmazott a külföldi és a magyar történelemtankönyvek európai integrációs képének vizsgálatakor (részletesen ld.

DÁRDAI 2002b). Tudnivaló, hogy a vizsgált csehszlovák tankönyvek (az évtizedes hagyományoknak megfelelően) elkülönítve, külön-külön tankönyvben taglalják az egyetemes, illetve a nemzeti történelmet, és ebben a rendszerben *a magyar történelem a szlovák nemzeti történelem része*. Ezért fokozottan igaz, amire Szabocs Ottó is rámutatott fentebb idézett tanulmányában, hogy ti. a magyar és a szlovák történelem nemhogy nem különül el fejezetileg egymástól, hanem – akcionális és textuális értelemben – nagyon is összefonódik. A részletes kvantitatív elemzés egyébként nemcsak lehetetlen, hanem fölösleges is. Egyrészt azért, mert a magyar utalások nagy száma evinens külön mérés nélkül is; másrészt azért, mert az információk mennyisége helyett sokkal lényegesebb annak megállapítása, hogy milyen minőségű információt vagy képet sugallnak rólunk a vizsgált tankönyvek.

Vizsgálatunkhoz tehát *egy nyelvi alapú történeti elemzést* véltünk a legcélravezetőbbnek. Ez azon alapul, hogy a 30 megjelölt tankönyvben kikerestük a súlypontinak tartott tankönyvi témákat (ld. fentebb), és azokból kijegyzeteltük a legkompaktabb, pozitív és negatív magyarságképre utaló szövegegységeket. Az így kapott 8 oldalnyi (2581 szóból, illetve 551 sorból álló) korpuszt – amely nemcsak a magyarságkép szövegbeli előfordulásának pontosabb kontextusát adja meg, hanem az adott súlyponti téma kronológiai változásait is – tekintjük vizsgálatunk alapjának, forrásának. (A szöveg szemelvényeket ld. a mellékletben.)

A vizsgálat főbb megállapításai

A legpozitívabb magyarságképet Dózsa György és Mátyás király estében tapasztaljuk, különösen az utóbbival kapcsolatban találunk sok pozitív formulát. Amíg Dózsa esetében a plebejusság (Husz János és Dózsa párhuzamát emeli ki KLOC 1971, 28), addig Mátyás esetében a sok didaktikai lehetőség ad némi magyarázatot a pozitív képre: Hunyadi uralkodásának sok cseh vonatkozása, V. László, Podjebrád György, Mátyás cseh királyi ambíciói stb., jól érthető, időnként egyenesen mesés formában fogalmazhatók meg a fiatalabb tanulók számára is. (Hunyadi János és a török kor pozitív képéről számolt be Hornyák Árpád is. Ld. *Szerb történelemkönyvek magyarságképe a 20. század második fe-*

leben. Előadás a „Magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században” című nemzetközi tudományos konferencián. Pécsi Tudományegyetem, BTK, Pécs, 2007. november 22–23.) A Hunyadiakat meglepően bőven taglalja szinte az összes tankönyv: a cseh kormányzó fogva tartotta Hunyadi Mátyást, aki házassági ígéretet tett Katalin nevű leányának, későbbi háborúik stb.

A hatvanas évek és a hetvenes évek elejének könyveiben általában korrekt térképeket találunk valós országhatárokkal, Kárpátalját is beleértve (pl. JOZA – PÖSL 1961, 130 vagy DULLOVÁ – VALACHOVÁ – BEŇO – DZUGAS – PLEVA 1972, 186–187); 1972-ben konkrét és korrekt számadatokat találunk az első Csehszlovák Köztársaság népességi viszonyairól (DULLOVÁ – VALACHOVÁ – BEŇO – DZUGAS – PLEVA 1972, 44); Csehszlovákia területveszteségeit is megtaláljuk a müncheni és a bécsi döntések után, belerajzolva a Pozsony alatt, Léva, Kassa, Ungvár, Munkács, Rahó vonalat (DULLOVÁ – VALACHOVÁ – BEŇO – DZUGAS – PLEVA 1972, 153). A korszak magyarázathoz tartozik, hogy a tankönyvek szakmai színvonala ekkoriban a politikai helyzet felszabadulásával arányban javult; a hatvanas-hetvenes években korábban elképzelhetetlen vallási témák is felbukkantak a könyvekben (pl. a KLOC 1971-ben), egyben javult a könyvek didaktikai apparátusa.

Úgy tűnik, a csehszlovák tankönyvbeli megjelenésnek, és főleg a pozitív magyarságképnek, feltétele volt a lokális, „csehszlovákiai” kötődés. Pl. „Ezt az elégedetlenséget használta ki Thököly Imre, késmárki mágnás. [...] Az 1677–1678. években Szlovákiát egészen a Vág folyóig hatalmába kerítette. Későbbben a török szultán elismerésével felvette a Felső-Magyarország fejedelme címet, ezért »szlovák királynak« is nevezték.” (DEKAN – MACEK – HUSA – HUSOVÁ – KLÍMA – DOLEŽAL – KRÁL 1957, 142) Amíg a „készmárki mágnás” Thökölynek kijárt a(z egyébként megtévesztő) dicséret, addig Bethlen Gábor – aki szintén jelentős nemesi rendi felkelés vezetője volt, csak erdélyi kötődéssel – esetében már nem ilyen rózsás a kép: „A Bethlen vezette magyar nemesi felkelésnek meg kellett volna segítenie a cseh rendeknek az 1618. év nyarán kitört felkelését is. Bethlen gyors menetben megszállta a szlovák területet, de halogatta a cseh rendek megsegítését.” (DEKAN – MACEK – HUSA – HUSOVÁ – KLÍMA – DOLEŽAL – KRÁL 1953, 155) Ezekben az esetekben a magyar történelmi szereplőknek és eseményeknek hiátuskitöltő szerepük van, azaz egyes korszakokban – jellemzően a 12–13. meg a 17. században – minden

apró lokális kötődés a szlovák történelmi kontinuitás megjelenítésére, támogatására szolgál. Ennek érdekében a tankönyvszerzők attól sem „riadnak vissza”, hogy viszonylag objektív címeket és feliratokat használjanak, pl. „Szlovákia gazdasági és szociális fejlődése a magyar állam keretében a XIII. század második felében” (ŠLAJER – TYR – VRABEC – ŽÁČEK – SOSÍK – STRAČÁR, 1960, 42). A magyar történelem jellemzően akkor és ott bukkan föl, amikor és ahol, időben és geográfiailag, a cseh s még inkább a szlovák történelem hézagosa, felderítetlen vagy egyenesen tárgyaltan.

Amint a tankönyvszerzőknek lehetőségük volt, hogy a történelmi kapcsolathálót más irányba, mint a magyarok irányába szőjék, ezt azonnal megtették, még annak árán is, hogy ezzel lényeges történelmi kapcsolatok tényét áldozták föl vagy hallgatták el. Ez szépen megfigyelhető Johannes Amos Comenius munkásságának különböző tankönyvbeli taglalásain, amelyek egyszerre bizonyítják Magyarország tankönyvbeli elhallgatását (mivel adottak voltak a cseh vagy a lengyel vonatkozások), valamint azt, hogy a közvetített magyarságképet nem a közös történelem tényének pozitív elfogadása motiválta, hanem az ideológiai megalapozottságú ürkitöltés. Ha ugyanis a magyar vonatkozások tankönyvbeli szerepeltetése nem hézagpótló vagy ideologikus célokat szolgált volna, akkor bővebben és méltányosabb módusban lett volna szó arról a személyiségről, aki a történetileg releváns kapcsolatok tekintetében igazi kapcsolatépítésre lett volna alkalmas. Comenius munkásságának különböző tankönyvbeli taglalásai jól bizonyítják, hogy a közvetített magyarságképet nem a közös történelem tényének pozitív elfogadása motiválja, hanem az ideológiai megalapozottságú ürkitöltés.

De még így is: Comenius magyar kapcsolatairól legalább itt-ott szó van. A pozitív példaként ugyanis sokkal gyakoribbak és jellemzőbbek az elhallgatás alakzatai. Az 1950 utáni csehszlovák iskolarendszerben nevelkedett ifjak egy szót sem tanultak pl. a versailles-i békerendszerről, Trianon gyakorlatilag nem fordul elő, nincs adat a területváltozásokról, és általában hallgatás övezi a csehszlovák külkapcsolatokat. A tanulók alig tanultak valamit Csehszlovákia megalakulásáról, annak nyugati kapcsolatairól, sem a kisantról (ld. pl. a JÍLEK – DOHNAL – BUTVINOVÁ 1982).

Egyenesen nyelvi bravúr, hogy a tankönyvekben ne essen szó az állam megalakulásának körülményeiről: „A csehszlovák burzsoázia imperialista politikája

az 1920–1929-es években” (SOSIK – STRAČÁR – KOPÁČ – KROPILÁK 1954); „A CSK-ot a munkásosztálytól vezetett cseh és szlovák dolgozó nép harcolta ki. Ezt az oroszországi NOSZF tette lehetővé. [...] Hogyan keletkezett Csehszlovákia Kommunista Pártja?” (STOJKA 1956, 64–65) Nem üldözési mánia, hanem tény, hogy az elhallgatások rendszerint a magyar történelmet érintik. Azokon az oldalakon, ahol az 1907-es csernovai incidens lehetne, pl. ezt olvassuk: „Az 1868. évi nemzetiségi törvény a magyar uralkodó osztályok nemzeti- és osztályöngzésének kifejezője volt”, ezután következik egy egész oldalnyi leírás a nyelvi elnyomásról (DEKAN – MACEK – HUSA – HUSOVÁ – KLÍMA – DOLEŽAL – KRÁL 1958, 83). A másik példa a kisantant elhallgatása, ez is magyarelles élel: „A magyar és az osztrák reakció minden erővel azon volt, hogy visszaállítsa a Habsburgok uralmát, és felújítsa a monarchiát. Ennek az volt a következménye, hogy Csehszlovákia, Románia és Jugoszlávia veszélyeztetve érezték magukat, és szövetséget alapítottak, az ún. kisantantot.” (JÍLEK – DOHNAL – BUTVINOVÁ 1982, 48)

Áttérve a magyarok csehszlovák tankönyvekben való említésének minőségére, azt tapasztaljuk, hogy bár van nyoma pozitív magyarsággépnek, ezek eltörpülnek az igen nagyszámú negatív konnotációjú említés, és még inkább a sok és feltűnően agresszív, ellenségkép teremtésére is alkalmas jelenség mellett.

A Hunyadi és Dózsa személyén átszűrődő pozitív magyarsággép ritkaságszámba megy az 1950–1993 közti csehszlovákiai történelemtankönyvekben, ahol a súlyponti, magyar vonatkozású témák fluktuációját tapasztaljuk. Ez azt jelenti, hogy Hunyadi Mátyás kapcsán bőven és pozitívan említődik a magyarság. Az Árpád-házi történelem és a nemesi rendi felkelések korát illetőleg szintén sok és viszonylag korrekt említés esik. A török hódoltság korára kevesebb, de még mindig pozitív említés esik. A 18. századtól (kvantitatív értelemben) csökkenő tendenciát tapasztalunk, amely a 19. században jelentősen kibővül, ám igen negatív képpel. A honfoglalással és a 20. századdal kapcsolatban csak nagyon ritkán említődik a magyarság, ám akkor szinte kizárólag negatív vagy konfliktusos helyzetben.

Ha további példával szeretnénk illusztrálni, miért nincs koherens magyarsággép az 1950–1993 közti csehszlovákiai történelemtankönyvekben, azt kiválóan megtehetjük 1848 kapcsán. Nem egy olyan tankönyv van a vizsgálati lis-

tánkon, amely 1848-at nemcsak hogy cseh szempontból taglalja (pl. a DEKAN – MACEK – HUSA – HUSOVÁ – KLÍMA – DOLEŽAL – KRÁL 1958, 46–47), hanem bennük az osztályszempont is felülírja a nemzetit: „J. M. Hurban volt a gyűlés szónoka. Hurban megkísérelte rávenni a tömegeket arra, hogy mindenekelőtt a szlovák nemzeti-politikai programot követelje, amely főképpen a szlovák burzsoázia érdekeinek felelt meg” (DEKAN – MACEK – HUSA – HUSOVÁ – KLÍMA – DOLEŽAL – KRÁL 1958, 44); „*Štúrnak és követőinek nem sikerült az egész nemzetet zászlajuk alá egyesíteni. Sok szlovák a magyar forradalmi hadsereg soraiban harcolt. [...] A szlovák hadjáratok [...] a valóságban a bécsi reakciónak segítettek a magyar és ezzel az európai forradalom elleni harcában, ezért szerepük reakciós volt*” (DEKAN – MACEK – HUSA – HUSOVÁ – KLÍMA – DOLEŽAL – KRÁL 1958, 50); „Engels szerint [...] a magyar forradalmat különleges jellegű burzsoá forradalomnak tartjuk [...] E forradalom vereségének következtében Magyarországon s ezzel Szlovákiában is fennmaradtak a feudalizmus erős maradványai” (DEKAN – MACEK – HUSA – HUSOVÁ – KLÍMA – DOLEŽAL – KRÁL 1958, 50–51).

Hogyan lehetne koherens magyarságképe egy olyan szlovák tankönyvnek, amely szerint: a jó magyar forradalmat, amelyet sok szlovák korábban fegyverrel támogatott, a szlovák reakciós hadjáratok segítettek legyőzni, ám a korábban még jó magyar forradalom után a most már rossz magyar reakció elnyomta a most már jó nemzeti progressziót? A frontok összemosódnak. (Ehhez nagyon hasonló kettősségről számolt be Szilágyi Imre, mondván, „a szlovének egyrészt elfgadják, hogy a magyarok megvédték őket a németektől, másrészt viszont zokon vették, hogy ugyanők elfoglalták a területeiket”. Ld. SZILÁGYI Imre: *Vorgskótól a Kominternig. Janus arcú magyarok a szlovén tankönyvekben*. Előadás a „Magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században” című nemzetközi tudományos konferencián. Pécsi Tudományegyetem, BTK, Pécs, 2007. november 22–23.) Nemcsak koherens magyarság-, hanem koherens szlovákságkép sincs. Osztálykép van, miként az alábbi tankönyvben: „A pesti nép a bécsi kormány intrikáira, a magyar kormány elnökének, Batthyánnak áruló politikájára és Jellasic szándékára újabb forradalmi fellépéssel felelt.” (DEKAN – MACEK – HUSA – HUSOVÁ – KLÍMA – DOLEŽAL – KRÁL 1958, 49)

Az ellenségkép-teremtésről

Még ha jóhiszeműen félreteszünk minden korabeli történelmi szükségszerűséget és ideológiai korlátot, a vizsgált tankönyvekben akkor is kritikával kell kezelnünk a textuális és a vizuális csúsztatásokat. Az előbbire példa az az 1958-as tankönyv, amely a Monarchia-korabeli Magyarországról ezt közli: „Ebben az időszakban hírhedtek voltak a magyarországi képviselőválasztások. A válsztásokon hallatlan módon érvényesült a kormány- és a hivatalos terror. A korrupció játszott főszerepet. A választásokat a csendőrség és katonaság segédkezésével folytatták le. Rendszerint több halottal, száz meg száz sebesülttel, a kormányellenes jelöltek és választók bebörtönzésével, számtalan közigazgatási bírsággal és büntetéssel végződtek.” (DEKAN – MACEK – HUSA – HUSOVÁ – KLÍMA – DOLEŽAL – KRÁL 1958, 114)

Az elhallgatás alakzatainál még feltűnőbbek az ikonikus csúsztatások. Egy 1960-as kiadású, a középkort és a korájukort taglaló könyvben a 20-as számú térképnek még ez a címe: „Európa a XVI. század felében: Habsburská čast Uhorska, Sedmohradsko, Turecká čast Uhorska”, és nincsenek belerajzolva Szlovákia későbbi határai (ŠLAJER – TYR – VRABEC – ŽÁČEK – SOSÍK – STRAČÁR, 1960, 96); 1989-ben viszont ugyanezen a térképen a Magyar Királyság körvonalait látjuk, benne besatírozva Szlovákia modern kori államhatárával, a térkép felirata pedig „Szlovákia beolvasztása a magyar államba” (KOVÁČ – KAMENEC – KRATOCHVÍL 1998, 37).

Egy 1976-os könyvben egy fényképen egy deresre húzott férfit látunk, fölötté egy másik férfit, éppen a fenyítés mozdulata közben. A kép jól láthatóan az 1920-as években készült beállítás, a felirat mégis ezt mondja: „Magyarországon így büntettek az 1848-as forradalom után is.” (BUTVINOVÁ – DULLOVÁ – MARIANIOVÁ 1976, 183) Egy 1966-os tankönyvben, amelyben egy szót sem olvashatunk semmiféle atrocitásokról az 1938-as első bécsi döntés és a visszacsatolás után, bőven szó van a németek gazzetteiről, mely szerint „a fasiszta megszállók a fegyvertelen lakosságot tömegesen mészárolták le vagy koncentrációs táborokba hurcolták” (HUSA – KROPILÁK 1966, 289), ezek az események azonban a csúsztatások eredményeként összemosódnak a magyarokkal.

Ezek a textuális és vizuális csúsztatások alkalmas alapot teremtenek ahhoz a

jelenséghez, amelyet a nemzetközi tankönyvkutatási és -elemzési szakirodalom burkolt ellenségkép-teremtésnek nevez. Egyértelműen megállapítható, hogy ha a 19. század után a magyarság egyáltalán felbukkanik ezekben a tankönyvekben, akkor valamilyen bünbakképzésre vagy ellenségkép-teremtésre szolgál. Egy 1963-as, 8. osztályosoknak készült tankönyvben előbb azt tudjuk meg a Monarchia rendszeréről, hogy „az államhatalmon a németek és magyarok kizsákmányoló osztályai osztoztak. Az összes többi nemzeteket, köztük a cseh és szlovák nemzetet is, elnyomták” (N.N. 1963, 153). A szöveg alatt egy karikatúra van, a 111. számú kép: „Egykorú karikatúra az 1867. évi osztrák–magyar kiegyezésre. A karikatúrista szépen kifejezte, milyen »előnyöket« hozott a kiegyezés az ország nemzeteinek. Amíg régebben a németek nyomták el és uralkodtak rajtuk, most ezt a feladatot a németek és magyarok egymás között osztották fel. A karikatúra szerzője Guido Mánes cseh festő.” (N.N. 1963, 153)

Kissé arrébb ugyanez a könyv így folytatja: „Az osztrák–magyar kiegyezésnek (1867) a szlovákok, a kárpátaljai ukránok és a többi nem magyar nemzetiségek számára nagyon súlyos következményei voltak. A magyar uralkodó osztályok a kiegyezéssel a nemzetiségek egyedüli politikai hatalommá váltak. [...] A magyar kormány zavartalanul megvalósította fő célját: az egységes nemzeti magyar állam megalakítását.” (BUTVINOVÁ – DULLOVÁ – MARIANOVÁ 1976, 193) De ez még mindig csak fölvezetés a 194–195. oldalon következő tömény ellenségkép-teremtéshez: „A magyar nagybirtokosok megszilárdították hatalmukat [...] Tisza Kálmán, a magyar kormány miniszterelnöke azt a választ adta, hogy szlovák nemzet nincs [...] A magyarosítás különösen kímélelen eszköze volt a szlovák gyermekek erőszakos elhurcolása teljesen magyar környezetbe [...], a szlovák gimnáziumok bezárása.” (BUTVINOVÁ – DULLOVÁ – MARIANOVÁ 1976, 194–195) S ez még mindig nem elég, mert a szöveget egy célzott karikatúra támogatja meg: „Hogyan védi a magyar nemesség a szlovák népet?” Nos, hogyan? Úgy, hogy boronán ülő magyar urak a borona előtt görnyedő parasztokkal húzott boronával eltiporják, beboronálják a szlovák, szerb, román parasztokat (BUTVINOVÁ – DULLOVÁ – MARIANOVÁ 1976, 196).

Ezeknek az elhallgatásoknak, csúsztatásoknak és ellenségkép-teremtésre alkalmas tankönyvi alakzatoknak az eredményeként megfogalmazható az a megállapítás, hogy noha a magyarság – említésének számát és arányait tekint-

ve – hangsúlyosan jelen van a csehszlovák történelemtankönyvekben, azonban a konkrét szövegekörnyezetben, rejtett textuális és/vagy vizuális ingerekkel megtámogatva, olyan paradigmába terelődnek a róla szóló információk, amely miatt a könyvekben nemhogy észrevehetetlenné válik, hogy Csehszlovákia és Magyarország, de különösen a szlovákság és a magyarság két szomszéd nép volna, hanem a „magyar” egyenesen az „ellenség” szinonimájává avatódik. (A jelenségnek egy másik lehetséges olvasatát adta Radek Tünde, *Magyarsággép a középkori német nyelvű historiográfiában* című előadásában. [Elhangzott a „Magyarsággép a közép-európai tankönyvekben a 20. században” című nemzetközi tudományos konferencián. Pécsi Tudományegyetem, BTK, Pécs, 2007. november 22–23.] Ő az imaginológia kutatások alapján nemcsak azt fejtette ki hitelesen, hogy „bármely két nép relációjában a mérő és a mért nép viszonyába mindig felsőbb- és alsóbbrendű viszony áll fön”n, hanem az imaginológia olyan dichotómikus fogalompárjait is kimutatta: nyugat–kelet; keresztény–pogány; morális–amorális, amelyek alapján minden itt taglalt jelenségünk egy sokkal szélesebb kontextusban is értelmezhető volna.)

Fölmerül a kérdés: miért volt szükség e tankönyvbeli ellenségkép-teremtésre, és az miért olyan formában történt, ahogy? A magam részéről két okot tudok megfogalmazni. Az első (távolibb) ok beleillik a kétpólusú világ ideológiai paradigmáiba, amelyet Pók Attila nemrégiben ekként fogalmazott meg: „A kétpólusú hidegháborús világ új gyűlölethullámot váltott ki. A magyarországi kommunista politikai elit új bűnbakjai: az egyház, nagytőke és a kulák.” (PÓK 2007, melléklet) Másfelől a fokozottan magyarellenesen pozicionált tankönyvekre azért volt szükség, hogy a hetvenes-nyolcvanas évek fordulóján a közös Csehszlovákiában egyre növekvő hatalmi pozíciót kiharcoló szlovákság nemzeti kohéziót teremtsen. Ezt azonban a létező szocializmus talaján (ne feledjük, a csehszlovák kommunista rendszer ortodox szovjet típusú rendszer volt a blokkon belül!) nem tehette nyíltan. Ennek az ideológiai korlátok közé kényszerített, de azért gerjesztett és irányított magyarellenességnek egyik bizonyítéka az a tény, hogy a hetvenes évek közepétől a vizsgált tankönyvek továbbra is munkásmozgalmi szelleműek, de már jóval erősebben szlovák érzelműek (pl. BUTVINOVÁ – DULLOVÁ – MARIANIOVÁ 1976), mint voltak korábban. Kiss Gy. Csaba így fogalmazta meg lényegrelátóan: „*Úgy tetszik, a kommunista korszak több évtizedes indoktrinációja lényegében nem befolyásolta a magyarsággép*

alakulását a szlovákok körében. Amihez persze hozzá kell tenni, hogy a Husák-rendszer – főleg a hetvenes évek utolsó harmadától – legitimációjának szélesítése érdekében szívesen fordult a klasszikus, múlt századi szlovák nacionalizmus érvkészletéhez, mítoszaihoz és előítéleteihez.” (KISS Gy. 1998, 29–31)

A helyzet a rendszerváltozás után

Az első rendszerváltás utáni gimnazista tankönyv (BARTL –KAMENICKÝ – VALACHOVIČ 2000) jól érthető leíró szöveget, kiválóan megválasztott forrás- és képanyagot, szép kivitelezésű és érthető térképeket tartalmaz a magyar történelemmel kapcsolatban. (Pl. a *Képes Krónika illusztrációi, Szt. István törvénykönyve, A Magyar Királyság az Anjouk korában* [236], illetve *Mátyás király idejében* [248] című térképek.) Hasonló pozitív vélemény mondható el az önálló Szlovákia megalakulása (1993) után kiadott legelterjedtebb szlovák általános iskolás történelemtankönyv-sorozat (KOVÁČ a kol. 1998) 2. kötetéről is (címe: *Szlovákia a középkorban és az újkor kezdetén*), amely majdnem minden fontos (a magyar történelem szempontjából fontos) eseményt korrektül tartalmaz. A szerzők külön fejezetet szenteltek pl. a honfoglalásnak, és azonkívül, hogy a könyv gazdag és a témához megfelelő képanyagot tartalmaz, egyes részei, mint pl. Csák Máté történelmi portréja (KOVÁČ a kol. 1998, 29) a történelmi tisztánlátás és láttatás szép példája.

Jellemző azonban, hogy e tankönyvsorozat 3. kötete, melynek témája a 19. század, ugyanazt a karikatúrát tartalmazza (az 56. oldalon), mint amelyet fentebb elemeztünk (BUTVINOVÁ – DULLOVÁ – MARIANIOVÁ 1976, 196). A IV/3-as fejezet „A Monarchia megalakulásáról” szól, és a főszöveg alatt található Quido Mánes cseh festő karikatúrája az 1867-es osztrák–magyar kiegyezésről. Felirata csehül: *Co se chtelo druhdy, co se chce nyní*. A két képfázisból álló karikatúrának három üzenete van, és mindhárom negatív. Az első értelmezés szerint: Amit 1867 előtt egy úr tett (az első képen egy „Nemec” feliratú osztrák polgár köt gúzsba különböző népviseletet viselő embereket), ugyanazt 1867 után két úr teszi (a „Nemec”-hez most már csatlakozik egy „Madar” feliratú sujtásos ruhás alak is). Ezen a karikatúrán ugyanaz a vulgármarxista szemlélet uralkodik, mint az 1976-os kiadásában. Vagyis egyik oldalon vannak

az urak (németek, magyarok), a másikon meg vannak a sanyarú sorsú leigázott többiek, köztük a Slovak, Horvat, Srb, Rusin feliratú leigázott nép. Második jelentésként a karikatúra úgy sugall ellenségképet, hogy a képbe beleérezhető: a szlovákokat, akiket eddig a németek nyomtak el, mostantól a magyarok fogják elnyomni. A harmadik értelmezésben a hangsúly a nemzeti konfliktusról eltolódik a történelmi tényeknek egy tankönyvön belüli ellentétes értelmezésére. A kép ugyanis úgy is értelmezhető: Mindig el voltunk nyomva, korábban a németek által, most a magyarok által, tehát nekünk mindig is az elnyomatás jutott osztályrészül. (A hangsúly a *mindig*-en van: ezelőtt mindig!) Holott ugyan ez a tankönyv egy korábbi fejezetében (pl. a II. fejezet 7. témájában, *A gőz és a kémények kora*, 34–35) pontosan azt mutatta be egy dupla oldalon, hogy a 19. században a mai Szlovákia területén is nagy erővel indult meg az iparosodás. Pl. a gőzhajó és a lóvasút Pozsonyban, a gőzgép alkalmazása a Losonc melletti Galsán, kavarókemence felállítása a Garam melletti Chvatimechben stb. A problémát úgy is felvázolhatnánk, hogy a tankönyvszerző előbb dicsekszik az ipari fejlődés vívmányaival, majd két fejezettel ezután a karikatúra üzenetében kétségbe vonja, hogy a Monarchia elősegítette volna a szlovákság (és a csehek) iparát. Sőt, ellenkezőleg, ahogy a kép mutatja: gúzsba kötötte e népeket.

Több összehasonlított tankönyv ismeretében azt lehet mondani, hogy a felvilágosodás korától kezdve kettéhasad a történelem, és fokozatosan két különböző történelem kezd kibontakozni a tankönyvekben. A felvilágosodástól kezdve két különböző, párhuzamos történelmi eseménysor leírását találjuk: egy szlovák történelmet a szlovák iskolák számára készült tankönyvben, és egy magyar történelmet a magyar tanulók számára készült tankönyvekben. Mindez úgy történik, mintha a két nép tagjai nem egy országban éltek volna, mintha semmi közük nem lett volna egymáshoz. Számos ellenséges megjegyzés mellett gyakorlatilag nincs pozitív megjegyzés a két nép békés egymás mellett éléséről. Fontos dolgokról, amik összekötnék bennünket, említés sem történik. Ilyen pl. az a tény, hogy a szlovák hazafiak az Országgyűlésben magyarul szónokoltak, vagy hogy a szlovák önkéntesekkel szemben több ezer szlovák harcolt a magyar szadságharc mellett, és áldozta életét a nemzeti függetlenségért pl. Branyiszkónál. Nem esik szó arról, hogy a március 15-i események egyik fő alakja, Petőfi Sándor szlovák származású volt stb. Széchenyi István neve egyetlen újabb szlovák tankönyvben sem fordul elő. (A történelmi űrkitöltés effektusától egyéb-

ként a rendszerváltozás után kiadott, eredetileg magyar történészek által írt tankönyv sem mentes. Ennek lehetünk szemtanúi a Kovács–Simon-féle tankönyvben, ahol az „1790 – az első magyar nyelvű színházi előadás Budán” stb. [KOVÁCS – SIMON 2000, 14] formájában a tankönyvszerzők történelmi dimenzióval mérve jelentéktelen eseményeket avatnak látszólag fontossá.)

Egy harmadik, a szlovák alapiskolák 9. osztály számára készült (1997-ben majd 2000-ben is megjelent) tankönyv (LETZ 2000) több ponton ellenségképet sugall, dolgokat egyoldalúan értelmez és elhallgat. A legelső tananyag pl. ezekkel a mondatokkal kezdődik: „A Szerbia ellen kihirdetett hadiállapot után az Osztrák–Magyar Monarchia lakosainak egy részén háborús lelkesedés vett erőt. Úgy tűnt, a háború csak rövid ideig fog tartani, és gyors győzelemmel fog véget érni. Minden háborúellenes tett szigorú büntetést vont maga után. Emiatt háborút ellenzők százai kerültek börtönbe és rendőri felügyelet alá az egész Monarchiából, köztük sok szlovák is.” (LETZ 2000, 6) A tankönyv tehát úgy kezdődik, hogy a szlovákságnak 1914-ben csakis annyi köze volt a Magyar Királysághoz, hogy katonának kellett bevonulniuk a gyűlöletes osztrák–magyar hadseregbe, ha pedig azt elutasították, akkor a Monarchia hatóságai szigorúan megbüntették őket. A szlovák 9.-esek számára a szlovák nép modern kori története az alábbi kifejezések kontextusában kezdődik: „protivojnový protest, prísne tresty, väznice, policajný dozor, prísna cenzúra, mimoriadne zákony bez parlamentu”. (Magyarul: háborúellenes tüntetés, szigorú büntetés, börtön, rendőri felügyelet, szigorú cenzúra, parlamentet mellőző rendkívüli törvények, ld. LETZ 2000, 6)

Ha ez a könyv a magyar iskolák számára lenne, benne nagyon keveset olvashatnának a magyar tanulók saját magukról. Az eseményeket 1914-től 1938-ig taglaló I. és II. fejezetben csupán két adat vonatkozik a Csehszlovákiában élő magyarokra: táblázat a lakosság nemzetiségi összetételéről (LETZ 2000, 24) és a nemzetiségek alkotmányos jogairól (LETZ 2000, 6). Mindkét megjegyzés semleges vagy pozitív értelmű. Az összes többi esetben azonban kizárólag konfliktusok kapcsán említődnek a magyarok. A bécsi döntés során ők szakítanak el területeket Szlovákiától (szövegben és térképen is, 36–37), az ún. kis háború során 1939. március 23–26. között ők bombázzák Spišská Nová Vest, foglalták el Szobráncot (a térkép még egyszer a 44. oldalon), ők veszítik el állampolgárságukat, őket telepítik ki, őket érinti a lakosságcsere (LETZ

2000, 59), és végül a grafikonban ők alkotják 1991-ben Szlovákia lakosságának 10,75%-át (LETZ 2000, 90).

E könyv egyes forrásai egyértelműen ellenségképet sugallnak, mint pl. az „*Éljen a magyar Pozsony!*” feliratú, a magyar zászlóra emlékeztető szórólap 1938-ból (LETZ 2000, 35), valamint a kép fölött található ismeretterjesztő szöveg az 1938-ban Nagysurányban lövöldöző magyar csendőrökről, akik megölték egy kislányt, Mária Kokošovát. Ugyanúgy ellenségkép kialakítására alkalmas Jiri Karásek cseh költő újságnyilatkozata a szlovákokról: „Nem ismerjük a szlovákokat. Azt hittük, hogy ez egy elmaradott, magyarok által leigázott faj, akiket nekünk kell kultúrára nevelnünk.” (LETZ 2000, 31) Ez a két háború közti időszakból származó újságcikk annyira „jó választás” volt, hogy egyszerre két nép – mind a csehek, mind a magyarok – iránt ellenszenvet kelt, noha eredeti szándéka szerint dicséret a szlovákok felé. Ezek az utóbbi jelenségek esetleg fölfoghatók volnának a konfrontatív történelemoktatás formáinak is, csakhogy sem didaktikailag feldolgozott feladatok nem kísérik őket, sem ellendokumentumok, holott a konfrontatív alapú tanulásnak mindkettő elengedhetlen feltétele volna.

Következtetések

A csehszlovák–magyar történelmi kapcsolatokat kiválóan ismerő Kiss Gy. Csabával egyetértve azt mondhatjuk, hogy az 1950–1993 közti csehszlovákiai történelemkönyvekben „a szlovákok számára a Magyarországról [...] és a magyarságról készített kép a szlovák identitás egyik központi kérdése”, miközben „a szlovákok mindenekelőtt a magyarokhoz képest, a magyarokkal szemben fogalmazták meg magukat” (KISS Gy. 1998, 29, 31). Mindennek azért van külön jelentősége, mivel „a redukció a tankönyvek szükségszerű jellemzője, azaz minden téma terjedelme és tartalma hangsúlyozott szereppel bír”, sőt „mivel a történelemkönyvek egy-egy adott hatalmi struktúra legitimitációjaként szolgálnak, ezért önmagukban történelmi forrásként szolgálnak” – miként erre Dárdai Ágnes mutatott rá *A tankönyvek mint kortörténeti dokumentumok* című előadásában. (Elhangzott a „Magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században” című nemzetközi tudományos konferencián. Pécsi Tudomány-

egyetem, BTK, Pécs, 2007. november 22–23.)

A magyarok jellemzően akkor bukkanak fel a csehszlovákiai történelem-tankönyvekben, ha és amikor teljesül két feltétel:

Akkor, ha a cseh és a szlovák népnek *történelmi szükséglete* összetalálkozik a magyarokkal. A történelmi szükséglet két konkrét megnyilvánulási formája: a történelmi kontinuitás szükséglete (a szlovák történelem megszakítatlansága szempontjából) és a magyarok mint ellenségkép szükséglete (akikkel szemben a szlovákság pozicionálni tudja magát).

Akkor, ha ez az összetalálkozás befért a korabeli *ideológiai korlátok* közé, azaz megfelelt az osztályharcon alapuló szocialista-internacionalista történelmi koncepciónak (illetve negatívan fogalmazva, ha azt nem veszélyeztette). A csehszlovák történelem-tankönyvekben a magyar témák a szlovák témák gyarapodásáva egyenes arányban gyarapodnak, azonban az esetek 98%-ában a magyar esemény mint a szlovák történelem ellenképe, annak negatív mintája él. Azaz, minél szlovákabb a tankönyv, annál magyarellenesebb, ami jól látható pl. 1848 taglalásán a BUTVINOVÁ – DULLOVÁ – MARIANIOVÁ 1976-as tankönyvben, amelyben egyfelől szokatlanul nagyszámú vizuális támpontot látunk (Petőfit, Kossuthot, a 12 pontot, meg „A magyar országgyűlés épületét Bratislavában” kívülről és belülről; BUTVINOVÁ – DULLOVÁ – MARIANIOVÁ 1976, 112–113), de amelynek textusában másfelől a legbősegebb és legindulatosabb magyarellenességet olvassuk. Nyelvi-kontextuális vizsgálatunk alapján azt mondhatjuk, hogy a vizsgált tankönyvek a magyarságról a „kirekesztő identitás” értelmében beszélnek, pontosan úgy, ahogy azt egy magyarországi vizsgálat kapcsán Szebenyi Péter és Vass Vilmos 2002-ben kimutatták (SZEHENYI – VASS 2002, 30–51). A Szebenyi–Vass-tanulmány hivatkozik egy 1998-as, a József Attila Tudományegyetem Pedagógia Tanszékén végzett kutatásra, amelynek során három 3 konkrét történelmi témával kapcsolatban (Zrínyi Miklós, IV. Béla, a tatárok) „a történelmi narráció és a tanulók nemzeti identitásának kapcsolatáról, annak állapotáról és problémáiról, próbáltak információkhoz jutni”, mégpedig elsősorban arról, hogy „a (*történelmi*) narráció befogadó vagy kirekesztő jellegű nemzeti identitást alakít-e, s hogy a formálódó identitás mögött miféle mértékben állanak emocionális illetve racionális motívumok”. (A részleteket ld. az említett tanulmány 35–36. oldalán.) Ami többek között azért tragikus, mert az 1950–60-as években iskolázott szlovákok, benne

a mai aktív szlovák politikai garnitúra ezekből a tankönyvekből szerezte történelmi impulzusainak nagy részét.

A rendszerváltás utáni tankönyvek (főleg a szerzők professzionalizációja miatt) sokat javultak a magyarságkép tekintetében, de továbbra sem mentesek a burkolt ellenségkép-teremtéstől. A magyarságkép minőségi javulásának, azaz a történelmi igazságon alapuló, de nem ellenségképet-alkító tanulásnak egyik lehetséges eszközei az alapos didaktikai apparátussal felvértezett konfrontatív történelemoktatás formái lehetének. Vagyis: a magyarokból mint gyűlölt ellenségből egyelőre nem vált sem szocialista, sem kapitalista jóbarát.

In: *A magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2009. ISBN 978-963-642-287-5.



Cseh és szlovák útikönyvek magyarságképe

A szlovákiai könyvtárakban nem találtam a két világháború közti időszakból származó Magyarországról szóló útikönyvet. Jellemző viszont, hogy fölbukkantak ellentétes kiadványok, tehát olyanok, amelyeket magyar szerzők írtak Cseh-Szlovákiáról, illetve szűkebben Szlovenszkórol. Ilyen Fodor Antal Zipserföldön (FODOR 1921) és Szalatnai Rezső Utazás a Szepességben (SZALATNAI 1940) című könyve, amelyek igen érzelemdúsán, és a trianoni területvesztés fölött érzett fájdalmat is erősen kisugározva mutatják be az elszakadt egykori Magyarország egyes, regionális értelemben mindig is helyi tudattal rendelkező részeit, amilyennek a Szepesség joggal tekinthető. Mindkét szerző javára írható, hogy nemzeti fájdalmuk és abból eredő elfogultásuk ellenére képesek voltak az útikönyv műfaján belül maradni.

Az 1945–1989-es időszakban körülbelül húsz olyan könyvet adtak ki Cseh-szlovákiában, amelyek témája Magyarország mint úticél. Átnézésük után úgy döntöttem, közülük négy útikönyv képezi elemzésem alapját (JUHÁSZ 1976, 264 oldal, 10 000 példány; TÜSKÉS 1981, 167 oldal, 5000 példány; LAUFER 1983, 242 oldal, 15 000 példány; TOMÁŠEK 1988, 272 oldal, 25 000 példány). Döntésemet az alábbi megfontolások befolyásolták. A felsorolt négy könyv egyértelműen, mind címében, mind tényleges tartalmát tekintve útikönyv. Ez nemcsak azt jelenti, hogy elhagyhattam a nem ebbe a kategóriába tartozó egyéb kiadványokat, mint pl. a valamilyen esemény tiszteletére kiadott specifikus tájékoztatókat vagy prospektusokat. A műfaji egyöntetűség főleg azt jelentette, hogy a négy könyv igen hasonló szerkezettel bír, úgymint: bevezető tájékoztató Magyarországról (földrajzi, népességi, gazdasági, klimatikus, közlekedési stb. alapadatok), praktikus információk (beutazás, szállás, üzletek, posta stb.), az ország régióinak részletes leírása, valamint képek, térképek és tanácsok különböző úticélok és úticélcsoportok meglátogatására.

A szinte azonos könyvszerkesztés és szerkezeti felépítés révén a könyvek jól összehasonlíthatóvá váltak. A könyvek összehasonlíthatósága igen lényeges szempont volt számomra. Háromnak (TÜSKÉS 1981; LAUFER 1983; TOMÁŠEK 1988) teljesen azonos a címe, ráadásul a négy közül három (JUHÁSZ 1976; LAUFER 1983; TOMÁŠEK 1988) megközelítőleg azonos terjedelmű is: kb. 15–20 szerzői ív. Az azonosságok mellett olyan eltéréseket tartalmazó könyveket választottam, amely eltérések befolyásolhatták a könyvek tartalmát, azaz a fotók által bennük megfogalmazott magyarságképet. Konkrétan: Juhász és Tüskés könyve szlovák nyelvű, de szerzőjük magyar. A két másik könyv cseh nyelvű, szerzőik is csehek; nem mellesleg egyazon prágai könyvkiadó (Olympia Praha) öt év különbséggel (1983-ban és 1985-ben) kiadott könyvei; belső címlapjuk szerint nem újabb kiadások, viszont külalakjuk és tartalmuk alapján egyfajta ikerkiadványok, vagyis az 1983-assal azonos méretű, formájú, de továbbfejlesztett (javított, bővített) és jelentősen megnövelt példányszámú kiadás (15 ezerről 25 ezerre).

A teljes korszak ismeretében állítható, hogy az 1980-as évekre a csehszlovák–magyar blokkon belüli turistakapcsolatok elérték csúcspontjukat. Ezt jelzi egyebek mellett az is, hogy az ötvenes-hatvanas évekkel összehasonlítva, ebből a időszakból származik a legtöbb útikönyv, valamint az is beszédes tény, hogy a két cseh könyv prágai kiadója 1988-ra (öt évvel az első kiadása után) 66%-kal megnövelte ugyanannak a Magyarország-útikönyvnek a példányszámát. A téma vizsgálója számára külön előny volt, hogy ugyanebből a korszakból rendelkezésre állnak olyan cseh és szlovák könyvek, melyeknek témája Csehszlovákia. Ezek taglalási módját, azaz a csehszlovák korabeli ön-országképet is figyelembe vettem, amikor a magyarokra tett cseh és szlovák megállapításokat vizsgáltam. A csehszlovák–magyar turistakapcsolatok virágzására utal az is – s ez egyben tanulmányom egyik konklúziója –, hogy a vizsgált négy könyv által lefedett mintegy tizenkét éven belül (1976–1988 között), a csehszlovák–magyar turizmus volumenének bővülésével párhuzamosan, az útikönyvekben is határozottan kimutatható a bővülés és az elmélyülés. Más szóval: a könyvekben fölvetett képi tematikák gazdagodtak, a témák taglalása fokozatosan elmélyült és igényesebbé vált, azaz Magyarországot egyre árnyaltabban és részletekbe menőbben látták Csehszlovákiából.

Tanulmányomban elsősorban a képeket és a képfeliratokat vettem részle-

tes kvantitatív és kvalitatív elemzés alá. Elemeztem a szövegeket is, főleg azokat a fejezeteket, amelyeket a csehszlovák–magyar kapcsolatoknak szenteltek a szerzők. Viszont az útikönyvek tartalmának részletes elemzésétől (pl. a bennük található információk kritikájától) eltekintettem, mint ahogy nem elemeztem a térképeket sem. Ami a fotókat, képeket illeti: a legjelentősebb eltérés a négy könyv között éppen a képek tekintetében van. A legkevesebb képet (mindössze 24-et) a Juhász-féle könyv tartalmazza. Érdekes a két cseh könyv közti eltérés: noha egy és ugyanazon kiadó teljesen azonos méretű kiadványáról van szó (az egyik 242, a másik 274 oldal), az 1988-as ikerkiadásban sokkal több kép van: számuk 45-ről 77-re nőtt. A Tüskés-féle kiadvány rendkívüli mennyiségű képet tartalmaz: 317-et, vagy nyomdailag kifejezve: a 30,69 ívnyi könyvben a 10,99 szerzői ívnyi szöveghez 19,70 ívnyi kép társul. Összességében úgy ítélem meg, hogy a négy elemzésre kiválasztott könyv, illetve azok egyes tényezőinek kombinációi (a szerzők nemzetisége, a képek mennyisége, a kiadás évei stb.) lehetőséget adnak arra, hogy általuk megragadhatóvá és kimutathatóvá váljon Magyarország csehszlovákiai országimázsa; pontosabban ezen imázs egyes részleteinek időbeli változása a hetvenes-nyolcvanas évek fordulóján.

Juhász Árpád eredetileg magyarul is megjelent könyve a magyar épített örökséget két nagyobb témában mutatja. Budapestnek kiemelt helye van benne: az összes 24 képből 7, tehát 29% budapesti helyszínen készült. A fővárosi képeken látjuk a Schulek Frigyes tervezte Halászbástya legattraktívabb részletét (ez van a címlapon is), a Parlamentet (ezt is a Halászbástyáról, tehát messziről nézve), továbbá a Mátyás-templomot, végül a Dunát és a rajta átívelő Erzsébet-hidat. Két kivétellel a budapesti képeken a város 19. század végén épült leglátványosabb részeit látjuk.

Budapesten kívül három helyszín kapott teret a képeken: Székesfehérvár, a gyulai téglavár és Pécs főterén Gázi Kászim pasa dzsámija. Pécs az összes vizsgált útikönyvben szerepel; török örökségét mind a négy könyvben megmutatják (ellentétben az egri minarettel, amely csak a két szlovák útikönyvben látható). A pécsi török örökség tudatát nagyítja, hogy a dzsámi előterében álló Hunyadi János szoborra a képfelirat is ráutal. Pécs kapcsán felbukkan még a képeken a Zsolnay-kút (a könyvnek ez a legminőségibb képe: fekete-fehér ugyan, de viszonylag jól látszanak rajta a részletek). Érdekesnek tartom a harmadik, Budapesten kívüli destinációt, Székesfehérvár beálogatását az útikönyvbe. A

székesfehérvári helyszínt a könyv „prírodné múzeum”-nak (szó szerint „természeti múzeum”-nak), azaz skanzennek nevezi. A helyszín mai neve Középkori Romkert és Nemzeti Emlékhely. Mint köztudott, Alba Regia egykori koronázó és temetkező hely, ahol Szent Istvántól Székesfehérvár török kézre kerüléséig (1543-ig) tizenöt királyt – köztük az államalapítót, Imre herceget, Könyves Kálmánt, Károly Róbertet, Nagy Lajost és Hunyadi Mátyást – helyeztek végső nyugalomra. Ez a hely szintiszta szimbolikus történelmi emlékhelynek számított – semmi esetre sem látványos és szórakoztató turistacsalogatónak – az adott útikönyv megjelenésekor, 1976-ban is.

A Budapesten kívüli helyszíneket arányosan kettéosztották. Egyik felük (egri minaret, tihanyi templom, Pécs főtere, Zsolnay-kút, gyulai téglavár, székesfehérvári romkert) kimondottan a magyar történelmi hagyományt, annak fennmaradását mutatja és hangsúlyozza. A történelmi témájú képek után négy, hangsúlyosan modernizációra utaló képet látunk: a miskolc-tapolcai termálfürdőt, a nyíregyházi főiskola épületét, egy dunaujvárosi panelházsort (tövékben parkoló autókkal), valamint a miskolci kilátó- és tévétornyot. A négy képfeliratból kettőn a modernitás expliciten is megjelenik: a nyíregyházit a könyv „Magyarország legmodernebb főiskolájának” nevezi, a dunaujvárosi lakótelepet pedig „új városrésznek”. Ugyanehhez a szocialista modernizációhoz csatolható két további budapesti kép is: a budapesti Láng Gépgyár enteriőrje és a budai úttörővasút. A könyv képeinek szerkesztése a kezdet és folytatás paradigmát sugallja, amit azzal koronáztak meg, hogy az utolsó előtti képen egy csopaki házat látunk, amely felirata szerint „egykor malom volt, ma csárda”. A nádfedeles ház udvarán korabeli mércével mérve korszerű személygépkocsik állnak: két kis Polski Fiat, egy Lada és egy bogárhátú Volkswagen.

Ennek az 1976-os útikönyvnek a képein a természeti örökség 5 : 19 (n=24) arányban határozottan kisebbségben van. Az öt kép közül az egyikken egy dunai horgásztanya van (felirata: „A Duna a vízi sportok és a horgászat kedvelőinek paradicsoma”), egy kép a zirci arborétum fáit mutatja, ezután két balatoni kép (a tó Tihanyból nézve és a baltonfüredi kikötő, háttérben egy sétahajóval), végül a „tipikus magyar pusztá” következik.

Az 1983-as cseh könyvben a képek jelentős része a tradíciókra épülő Magyarország képét mutatja. Budapest: a Halászbástya (a képbe beszűrődik a Hilton Hotel sarka is), a Parlament (a színes címlapon, de a könyvben is többször

szerepel), a budai vár. Némileg bővült a képtematikai repertoár: megjelenik, és ettől kezdve mindegyik vizsgált útikönyvben szerepel az Ybl Miklós által neoreneszánszra tervezett „Állami Operaház épülete”.

A Budapesten kívüli helyszínek is a hagyományok továbbélését sugallják: az esztergomi várdomb, a tűztorony Soporonban, Pécs főtere légi felvételen a dzsámival (de látható a dóm négy tonya is), a szegedi dóm homlokzata. Ennek az útikönyvnek a képei a korábbinál határozottabban utalnak az utazásra, turizmusa és a kommerencialitásra. Budapesten immár látjuk a Vidámparkot és egy metróállomást is. A Balaton látképét Balatonfüreden sétahajók színesítik (trécselő matrózokkal), látunk turistaközpontot is ugyanott, valamint horgászatot mint vonzó szabadidős tevékenységet. A turizmus növekvő szerepére utal ebben a könyvben, hogy Székesfehérvárról nemcsak a romkertet látjuk, hanem a Velence Hotelt is. Ugyanígy Lilafüreden a Palota üdülőt, Szegeden egy kempinget, a Duna mellett pedig lovasturisták csoportját. Két esetben teljesen explicit utalás történik az utazás, a turizmus szervezésére: Balatonfüreden a Coop turist korszertű üdülőt látjuk, Salgótarjánban pedig egy (nem túl esztétikus) IBUSZ-iroda is le van fényképezve.

Ez az 1983-as útikönyv bővelkedik a szocialista vívmányokat direkt vagy indirekt módon megjelenítő képekben: egy metróállomás, a kékesi tévétorony, a kaposvári kísérleti általános iskola épülete. A legegértelműbb szocialista imázs Dunaújvároshoz kötődik: a panellakótelep felirata ezt mondja: „Dunaújváros szocialista város egyik lakótelepének részlete”. Vagyis még sok ilyen van...

A könyv képeinek természeti örökségre vonatkozó aránya nagyon alacsony: a 41 épített örökséget ábrázoló képre mindössze 4 természeti kép esik. Igaz, mind a Bükk-hegységi látkép, mind a barlangokról készült képek tematikai bővülést jelentenek. Viszont – részben ide kapcsolódva – megjelenik a legnagyobb újdonság, a gasztronómia, konkrétan egy badacsonyi szüreti fesztivál népviseletbe öltözött menetének jelenete.

Ez a bedekker is alkalmazza a kezdet és folytatás paradigmát: Kecskeméten a modern bevásárlóközpont mögött templomtorony látszik; a Nyugati pályaudvar épülete előtt villamosok szaladnak; a győri városháza neobarokk épülete előtt szökőkút ontja a vizet; Szentendre szűk utcái láthatóan megújulva várják a turistákat; a pécsi kézművesvásár tradicionális portékáit korszerű környezetben kínálják megvételre. Régi és új legszemléletesebb egyvelege Budapesten látható:

a Rákóczi út polgárházai alatt aszfaltos úton Wartburg, Trabant és egy Škoda szalad.

Figyelmet érdemel ennek az 1983-as útikönyvnek a képi perspektívája, illetve képi közlésmódja. Az első feltűnő jelenség a képek aktivizmusa, dinamizmusa. Legalább 10%-ban a képek teljes egészében vagy részben mozgást, cselekményt, lendületet ábrázolnak, ráadásul a dinamika szemmel látható gazdagsággal, bőséggel párosul. A Ganz Mávag szerelőcsarnoka (mozgó gépek és sürgő-forgó munkások), a martfői cipőgyárban dolgozó izmos munkások (szalagmunka fölött lendülő testek és kezek), a nyírbogdányi kőolajfinomító büszkén füstölő kéményei, a Nyugati előtt szaladó villamosok, az épp beszálláshoz készülődő metrótömeg és a lovastúrázó csoport keveredik a bauxitbányászokkal (fejtés közben, sok-sok szén a csizmájuk alatt), az Új Élet Mezőgazdasági Termelőszövetkezet almaszedő lányaival-asszonyaival (alma a rekeszekben amíg a szem ellát), a három hatalmas pontyot cipelő balatoni horgással és az óriási badacsonyi fűrtöktől nyögő két meglett ember képével. Ez a csehszlovák bedekker szövegben is jó másfél oldalat szentelt a „Výstavba socializmu” (A szocializmus építése) című fejezetnek, hogy egyértelművé tegye: szorgalmas, dinamikus és gazdag munkás nemzet lakik Magyarországon.

A másik cseh kiadványban a megszokott képeken látjuk Budapestet: Halászbástya, budai vár, Rákóczi út. Megszokott módon a többi urbánus helyszínt is: Pécs – Gázi Kászim pasa dzsámija és a székesegyház; Szeged – kultúrpalota; Sopron – utcarészlet a Tűztoronnyal; Szolnok – Tisza-híd. Megszokottnak nevezhető a régi és az új szerves keverése: Miskolcon egy képen látjuk a Kossuth-szobort és a tévétornyot, Székesfehérvárott pedig a kihagyhatatlan romkert mellett megjelenik egy nagy és új üzletközpont.

Ebben az útikönyvben az előző kettőnél intenzívebben jelennek meg a magyar történelmi tudattal kapcsolatba hozható és turistacsalogatónak is alkalmasnak vélt helyszínek: a tatai és a diósgyőri vár, a csókakői várrom; István és Gizella szoborpárja Veszprémben; Szigetvárott Zrínyi Miklós emlékműve, Egerben Dobó Istváné; az 1514-es parasztlázadás emlékműve Cegléden és a mohácsi emlékpark kopjafái.

A templomokkal kapcsolatban két jelenség figyelhető meg. Egyfelől a templomok mint turistacsalogató objektumok nagy száma, másfelől a velük kapcsolatban tapasztalható kint-bent perspektíva szelektív jellege. Már az 1983-as

kiadásban is sok templom volt a képeken: a miskolci minoriták temploma, egy gyöngyösi templom, az egri székesegyház, a pesti Deák téri evangélikus templom, a Mátyás-templom többször is; összességében 8 templom a 45 képből (17%). Ugyanannak az útikönyvnek az 1988-as kiadásában minden korábbiánál több templomot, 14-et látni: a budapesti Mátyás-templom; a tihanyi apátság; Veszprém, Pécs, Esztergom, Szeged, Vác, Eger nagy katolikus templomai; a debreceni református Nagytemplom. Szerepelnek továbbá a képeken kisebb vagy kevésbé ismert templomok vagy romok is, mint Lébénymiklós és Zsámbék, gyakorlatilag tehát Magyarország szinte összes jelentősebb temploma. Összesen 14 templomkép van benne. Mivel azonban az előző kiadáshoz képest ugrásszerűen megnőtt a kiadványban a képek száma, így a templomok aránya százalékosan nem változott: a 77 képből 14 ábrázol templomot, ami 18%-nak felel meg. A másik feltűnő jelenség a templomképek perspektívájával kapcsolatos, konkrétan az, hogy a fotós soha nem megy be a templomba. Ezzel ellentétben a gyárat vagy a szerelőüzemeket szinte minden kiadvány bentről, belülről közelíti meg, mintegy emberközelből látjuk. Végül: a könyv nem mentes a (szándékos vagy véletlen?) cinizmustól sem. Az egri székesegyház mind az 1983-as, mind az 1988-as kiadványban szerepel (LAUFER 1983, 192; TOMÁŠEK 1988, 212). 1983-ban föntről és szemből látjuk, 1988-ban az utcáról és oldalról. Egyúttal a második kép aláírása az alábbira figyelmezteti az olvasót: „Jager, arcibiskupský chrám a vchod do podzemní restaurace”, azaz „Eger, püspöki templom és bejárat a föld alatti étterembe”, melynek homlokzatán a képen is jól olvasható a felirat: „Borozó – Étterem – Bár”.

A saját korában és a maga kategóriájában valószínűleg szemet gyönyörködtető volt Tüskés Tibor 1975-ben magyarul megjelent könyvének Jozef Fraňo által szlovákra fordított változata. Ez a kiadvány rendkívül sok, összesen 317 képet közöl Magyarországról, miközben tartalmazza a korábban taglalt útikönyvek minden fejezetét is, lakosság, orszáfgöldrész, úticélok stb. Kivételes a fényképezés technikája, mivel a 36 egyéni fotós és két fotóügynökség (MTI, Rand McNally and Company) fotóin szinte egyöntetűen azt látjuk, hogy a fényképezők közel mennek képük tárgyához, közelről ismerik és mutatják azt, amit Magyarországból meg kívánnak mutatni. Ennek a közelállásnak az eredmény az, hogy a vizsált korszak legrészletezőbb: képileg és tematikailag is legrészletezőbb kiadványát forgathatjuk.

Képi értelemben a közelség egyértelműen megnyilvánul abban, hogy pl. a búzakalászt, a csigalenyomatot, az aggteleki kristályokat, a veszprémi ősteknős lenyomatát stb. mind-mind nagyon közelről, lényegében felnagyítva látjuk. A fotósok tematikai közelállását a bemutatott jelenségek, tárgyak, emberek stb. elképesztően széles kínálata bizonyítja. Ezek a fotósok olyasmiket is észrevesznek, amit mások nem. Nemcsak Sopron régi házsorát látják, hanem réges régi cégéereket a homlokzatokon; a kapualjakban megbúvó kőangyalokat, a lélegzetelállító győri barokk homlokzatot (igen közelről), a jáki temlom bélietes kapuját, a legrégebb budai házsort, Kerceszomor ősi haranglábát, a nagyszemtmiklósi lelet egyik darabját és Szent István király adománylevelét. Ebben a könyvben láthatunk először templomot belülről: Pannonhalma kerengőjét és a kovácshidai templom belsejét. Itt nem légi felvételen látjuk a falvakat, mint a másik kiadványokban. Ennek megfelelően nemcsak a nádfedél látható Szalafő házaiban, de lentről a porta egykori szerszámai, pl. az eke is. A fotós bemegy az udvarba, onnan fényképezi az őrségi kacsásztatót.

A szándékos részletezés technikája, s egyben a dolgok aprólékos ismerete leglátványosabban a népviseletbe öltözött emberekben jelentkezik. Felvonul a magyar néprajz szinte valamennyi jelentős népviselete, így Hollókő, Kapuvár, Kazár, Boldog, Mezőkövesd, Jászfákóhalma. A fotósok kétségtelenül érzékenyek a helyi sajátosságokra, pl. a mohácsi busójárára (látunk busómaszkot egészen közelről is). Böven ábrázolódnak a helyi kézműves remekművek: egy tápéi kosárfonó, egy fafaragó munka közben és mives alkotásaik, úgymint festett fatárgyak Kovácshidáról, fateknők, hímzések, ivócsanakok, mézeskalács formák, a miskakancsó, de még az ormánsági szökröny (faragott láda) is. Ez a magyar táj, ez a folklorizált magyar világ a másik három könyvben egyáltalán nem volt látható.

Ez a könyv kivételes a természetábrázolás terén is. Állatok – madarak: tuzok, kanalasgém, bíbic, kis-balatoni kárókatona, kócsagok, gólya, fülesbagoly, héja (kézen); halak: harcsa, kecsege; lepkék, gyíkok, viperák; nagyvadak – erdei őzikék, dálnád, Gemencen bőgő nemes szarvas, vaddisznók, muflon. Fák, fűvek, virágok – nefelejcs, mocsári gólyahír, szársomlyói kikerics; virágok – a Sas-hegyről, a Mecsekből, a Mátrából, az Alföldről, a Pilisből és Nagybugacról; bakonyi bükkök, hársak, nyárfasor; kétszáz éves tölgy és a zengővárkonyi vén fa. Erdő és védett terület – arborétum Szombathelyen, csérhalompusztai védett terület, vácrátóti park, szarvasi arborétum; mocsár és gemenci ártéri erdő; Sza-

lajka-völgyi vízesés; meredek sziklák, kenesi löszfal, zúzmarás fák a jeges Balaton partján (ez az egyetlen könyv, ahol az egyes évszakok külön jelennek meg). Számokra lefordítva: a könyv 317 képe közül legalább 239-en vizsgálható a természeti örökség vs. épített örökség paradigma alapján, és az eredmény 100 : 139. Vagyis 42% : 58% százalék arányban a képek kis híján egyforma arányban mutatják Magyarország természeti és épített örökségét. A 100 természeti kép egyben az összes képnek is majdnem egyharmadát jelenti.

Ez a könyv sem szűkölködik a szocialista vívmányok bemutatásában: Rudabánya – vasércbánya; Komló, Visonta – szén- és bauxitbánya; Vác – cementgyár; Százhalombatta, Nagylengyel – olaj- és gázfúró torony, kőolajvezeték; Ajka – elektromos kemence, kohó; Budapest – Medicor; Óbuda, Csepel – gép- és hajógyár, daruk, hajók kikötve; Győr – vagon-, textil-, „Ikarusz-gyár”; Tiszalök, Kisköre – gát és víztározó (a megzabolázott természet); Százhalombatta – villanyerőmű; Pént – vegyi kombinát. A közlekedés vívmányai blokkban: ferihegyi repülőtér, metróállomás, M7-es autópálya, Déli pályaudvar.

Azaz: Magyarország láthatóan és erősen iparosodik. Legalábbis ez a modernizáció képeken mutatott iránya, és nem a vidéki városok polgári irányba való fejlődése, modernizációja. Mivel a szocialista vívmányok objektumai a képeken elszórva (tehát felhígítva) jelennek meg, nem tűnik föl, hogy minden látszat ellenére ez a könyv sugallja leghatározottabban és legdidaktikusabban a régi és az új között feszülő ellentétet. Nagyon sokszor egyenesen egy-egy képpárral: lóvasút versus Déli pályaudvar; egy pécsi tradicionális könyvtár – modern könyvtár Miskolcon; kubikosok – nők szalagmunka közben; szegény piszkos gyerekek (valószínűleg a harmincas évekből) – modern óvodában tornázó gyerekek; nádfedeles parasztporta – salgótarjáni és kazincbarcikai panelrengeteg, plusz egy veszprémi ABC (az élelmiszerüzletek közkedvelt neve a szocializmus időszakában). Bizonyos területek különösen alkalmasak voltak a korszak intenzív civilizációs fejlődésének demonstrálásra: az egyik képen ökrös szántás, puszta és gémeskút Bódvarakón – a másikon gabonaörlés a Ferencvárosban, aratás, búza, kombájn, csirkefarm, kövér malacok, üvegházi friss saláta. Az egyik képen Bugac, csikósok, nyáj és kondér – a másikon viszont úttörőváros, úttörővasút és (ki tudja, hova?) szaladó úttörők. Van, aminek nincs, mert nem lehet párhuzama: modern iskola Salgótarjánban, modern kultúrház, a korszerű pécsi klinika, gyógyszerkísérletet végző férfiak Debrecenben.

Látszólag e könyv szerzője (fotósai) ismeri (ismerik) legjobban Magyarországot. Vagy mégsem? Nos, a sztereotip budapesti képek (vár, Lánchíd, Halászbástya, Margit-sziget és -híd, Parlament, Mátyás-templom) mellett csak tüzetesebb vizsgálat után tűnik fel a vidéki urbánus Magyarország (finoman fogalmazva) alulreprezentáltsága. Más szóval: ebből a több mint 317 fotót tartalmazó útikönyvből szinte teljesen kimaradt a vidék városi Magyarországa. Látható ugyan Debrecen, Sopron, Esztergom – mindegyiket egy-egy templom képviseli –, valamint Pécs, ahol látható a dzsámi, a minaret és a katedrális is. Emellett azonban alig vannak képek a Budapesten kívüli városokról: Debrecen (a Kossuth Lajos Tudományegyetem), Miskolc és Hódmezővásárhely (mindkettő totállatképben). Mintha nem lenne átmenet a nagyvárosi és a paraszti Magyarország között. A vidék itt minden korábbi ábrázolásnál vidékibb. A vidék itt még csak véletlenül sem város, hanem falusias falu: nagydobszári nádfedeles parasztház, gólyafészek Adorjás falu református templomtornyán, göcseji nádfedeles ól és így tovább. Az egyáltalán nem baj, hogy a képeken megjelenik a falusias Magyarország, elvégre az ország a mai napig jelentős mértékben ilyen. Azt viszont problémának tartom, hogy a könyv képei – nem tudok jobb kifejezést a jelenségre – időcsapdába szorultak. Egyfelől ugyanis a könyvben közölt képek kontextusában kihangsúlyozott falusi tradíció az elmaradottsággal egyenlő. Képgazdagság és színessége ellenére a másik három vizsgált könyvvel összehasonlítva egyedül ez a könyv alacsonyodott oda, hogy az idő folytonosságát – ha úgy tetszik, a magyar történelmet –, mint „régit, tehát rossz, szemben az új, tehát jó” paradigmává silányította. Másfelől a képek túlzóan leegyszerűsítik, leszűkítik a cseh és a szlovák olvasók számára a magyarságképet.

Amíg az elmaradottságot többé-kevésbé képesek feloldani a vele ellentétbe állított és a fejlődést intenzíven illusztráló képek, addig a másik jelenség (a szimplifikáció) megoldatlan marad, véleményem szerint súlyos károkat okozva a korabeli magyarságképen. Az nem volna baj, hogy Tüskés-féle könyv bemutatja szinte a teljes magyar néprajzi repertoárt. De azt bajnak tartom, hogy a könyv közvetett és közvetlen képi üzenetei által egyetlen területre, mindennél határozottabban és szinte kizárólag a folklórtradícióra exponálja a magyar országimázst.

Vajon nem azzal a más nemzeteknél is megfigyelhető jelenséggel van-e dolgunk, hogy a nemzet vagy népcsoport gazdasági potenciáljának kiaknázása

annak meglévő vagy kreált folklórelemei révén (pl. skótok) történik? Vagyis az etnikai kommercializáció folyamatával, amely kényszerűen tematikai exponációval kell, hogy járjon. Miközben rövidtávon a képek részletező technikája a hitelességet, a közelállást, végső soron a magyar táj és a magyar emberek bennfentes ismeretét mutatják (vagy legalábbis sugallják), aközben hosszútávon ugyanebből az exponációból, tematikus szűkítésből túlságos leegyszerűsítés és képi sztereotípa születik.

Azt lehetetlen megállapítani ebből az 1981-es útikönyvből, hogy vajon akaratlan (véletlen) vagy inkább kommersz céllal végrehajtott, szándékos leegyszerűsítés eredménye-e a könyv képi világa. Az viszont megfogalmazható, hogy mire vezetett ez a magyar nemzetkép tekintetében. Ezen az alapon értelmezendő: a lóháton vágató csikós a karikás ostorral és a gombaszárítás tradíciójának megjelenítése az Őrségben; a harmatos fűrt, a hordó és a lopó Tokajban; a makói hagyma és a szegedi paprika – beleértve a szedés mozzanatának lefényképezését is, mint bizalom- és hitelnövelést; a termálfürdők, Hévíz, Harkány, Hajdúszoboszló; Balaton, Visegrád, Dunakanyar; legelő juhok, ősi racka, szürkemarha, libák és gémeskút az Alföldön; a puli és a kilenclyukú híd; betyármintás sótartó, cifraszűr, festett csuprok, tulipános láda, faragott-festett szék. Hát nem ugyanaz ez, mint amiről Vajda János sóhajtott föl magyar elmaradottságot kritizáló *Credo* című versében 1888-ban:

*Ha németek hozzánk tanulni járnak,
Magyar leányt keresnek gouvernante-nak;
Csikós mulat vasárnap frakkot öltve,
Utolsó antisémita kitömvé;
Nadrágszűj, csáti bot, cigányok sátra,
Nemesség bibliája: ferbli kártya,
És – tisztesség nem eshetik kimondva –
Rojtos gatya... kerülnek muzeumba:
Akkor telik be jósigéd, Széchényi!
Dicsőség, boldogság lesz itten élni...*

Következtetések

A vizsgált négy könyvben előforduló toposzok az alábbi folyamatok megfigyelésére és rögzítésre adnak lehetőséget a magyarsággép csehszlovákiai változásával kapcsolatban. A képek témavilágában határozott és tartós bővülés figyelhető meg. Az idegenforgalmi kínálat bővülésével párhuzamosan több irányban szélesedtek, mélyültek a látni kínált magyar tematikák: földrajzi és mélységi (minőségi), horizontális és vertikális értelemben. Kitágult az időintervallum: egyfelől a múltba (amorita lenyomat, kristályok, aggteleki kőzet, barlangi medve fejsontja, rudabányai állkapocs), Aqincum, táci római kőszobor, szombat-helyi római út. Egy évtizeden belül is megfigyelhető, hogy fokozatosan már nemcsak a Balaton és Balatonfüred, hanem Siófok, Tihany és Keszthely is. Már nemcsak hajók és séta a Balaton parton, de fürdőzők és sétahajók is. Már nemcsak templomok és dzsámi, de zsinagóga is (TOMÁŠEK 1988, 235). Már nemcsak a munkáskirándulás és -pihenés (hajdúszoboszlói fedett fürdőmedence dugig fürdőzőkkel, és nemcsak kemping Nagykanizsán, hanem Hévíz, a lilafüredi Palota Hotel, és a jól láthatóan arisztokratikus Gellért fürdő is (TOMÁŠEK 1988, 253, 50, 169, 77, 253). Az arisztokratizálódás (vagy elitizáció) más tekintetben is megindul. Már nemcsak az Erzsébet híd, de „Széchenyi Lánchídja” is, Mohácson „Jagelló Lajos emlékműve”, igaz, az aláírásból hiányzik a „király” szó. A turistacélok közé fölkerülnek olyan, a korábbi bedekkerképből hiányzó képek, mint a keszthelyi Helikon kastély (a Helikon szó a képaláírásban nincs benne), a badacsonyi Kisfaludy-ház, a fertődi és a martonvásári kastély (TOMÁŠEK 1988, 102, 24, 176, 166, 180, 148). A folyamatot kísérte egyfajta religiózus vonulat is: már nemcsak a Halászbástya, de a tövében álló Szent István-szobor is; már nemcsak templomok, de a székesfehérvári püspöki palota is (TOMÁŠEK 1988, 144). A vertikális tágulást pedig jól szemléltetik a tapolcai, aggteleki, pálvölgyi, jósvafői barlang képei.

Budapest mellett egyre dominánsabban láthatók a könyvekben Magyarország más tájai. Egy-egy korábban is lefotózott téma az idő előrehaladtával részletesebben, árnyaltabban jelenik meg az útikönyvekben. A budapesti képeken szinte mindenhol a város 19. század végén épült leglátványosabb részeit látjuk: az Erzsébet híd eredetije 1897–1903 között épült; a Schulek Frigyes tervezte Halászbástya 1895–1902 között; az Operaház 1875–1884 között; a Nyuga-

ti pályaudvar épületét 1877-ben nyitották meg; a győri városházát 1900-ban avatták fel. Akár Budapest, akár a vidék, az épített örökség tekintetében mind a négy könyv képeinek döntő többsége Magyarország és elsősorban Budapest 19. század végi építészeti örökségét, annak kiemelkedő jellegét hangsúlyozza. Más szóval: egy tradicionális alapokon modernizálódó fővárost, illetve országot.

Mind a négy útikönyv él a régi és az új szemléletes keverésének technikájával. Ennek legszemléletesebb példája a Kecskemét–Szeged közti főút melletti szélmalomcsárda, amely egykor szélmalom volt, ma vendéglátóipari egység (LAUFER 1983, 236; TÜSKÉS 1981, 6).

A képtematikák időben a turizmus és a szórakozás felé mozdultak el. Az 1983-as kiadványban Szentendre megújult szűk utcáit látjuk, ámde azok még üresen várják a turistákat (LAUFER 1983, 230). Öt évvel később viszont már Szentendrén borozóban szórakozó társaságról közöl képet a könyv (TOMÁŠEK 1988, hátsó borító). Kezdetben szőlőtőkét sem láttunk a képeken, később viszont már borász tölti kacsóból a magyar bort (TOMÁŠEK 1988, 58).

Az elitista irányba való bővülés mellett a csehszlovák útikönyvek magyarságképe ellenkező irányban is megváltozott. Talán az arisztokratizálódás ellen-súlyozására, talán a Magyarországról kialakítandó kép finomítása végett, vagy talán a magyarságkép kommercializálódása végett, de erősen folklorizálódtak a témák. Azaz egyre intenzívebbé vált rajtuk a népies vonal: hortobágyi pásztor-múzeum és csikós két lóval, a tihanyi parasztház, „Ópusztaszer, Árpád fejedelem emlékműve”, a göcseji parasztportát idéző skanzen Zalaegerszegen (TOMÁŠEK 1988, 24, 164, 190, 245, 255, 190) stb.

A Csehszlovákiában az 1970-es, 1980-as években hozzáférhető magyarországi útikönyvekben a magyar nemzetre vonatkozó attribútumok köre folyamatosan és kitartóan bővült, mégpedig Budapesttől a vidék felé, az épített örökségtől a gasztronómia felé. Közben pedig a látható, képeken megfogható modernizáció tartalma hangsúlyosan magában foglalta a szocialista iparosodás sikereit: a panel- és toronyházakat, tévétornyokat, úttörőket.

Végül, de egyáltalán nem utolsósorban: az útikönyvekben kialakított, felületességből vélt vagy szándékosan alakított magyar nemzeti sztereotípiába nem fért bele, nyoma sincs benne „foltnak”: nincs jele elmaradottságnak, szemétnak, nyomornak, sem cigányoknak vagy nem magyar nemzetiségieknek.

Cseh és szlovák útikönyvek magyarságképe az 1970-es, 1980-as években. In: Hornyák, Árpád – Vitári, Zsolt (szerk.): *Kutatási füzetek 16. Idegen szemmel. Magyarságkép 19–20. századi útleírásokban*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2010, 195–209. ISBN 978-963-642-347-6.



Kam zmizli Maďari z učebníc dejepisu?

Autori nasledujúcich riadkov na jeseň roka 2014 sa zúčastnili (nezávisle od seba) dvoch mimoriadne zaujímavých stretnutí historikov. Ich organizátori reprezentujú dva prúdy slovenskej historiografie, ktoré uhorskú minulosť približujú často z diametrálne odlišného uhla pohľadu, no v prípade oboch podujatí sa stala kľúčovou takmer nesmrteľná otázka uhorského versus maďarského. A zdá sa, že spoločná bola aj bezradnosť (a v konečnom dôsledku i bezvýslednosť), ktorá obe tieto diskusie charakterizovala.

Ale o čo vlastne ide? Je všeobecne známe, že maďarský jazyk – na rozdiel od slovenského – nerozlišuje medzi názvom maďarského štátu pred rokom 1918 (po slovensky Uhorska) a po roku 1918 (Maďarska). Maďarský ekvivalent Uhorska akoby tak „zastieral“ jeho nemaďarských obyvateľov.

Je to naozaj problém, veď často si ani Maďari neuvedomujú, že Uhorské (Maďarské) kráľovstvo pred Trianonom nebolo výlučne iba maďarské, ale predstavovalo mnohonárodnostný, multikultúrny a multikonfesijný štát (čo osobitne platí pre obdobie po tureckých vojnách). No táto skutočnosť ostáva často medzi kontúrami „Veľkého“ Maďarska neviditeľná. Na druhej strane tento štát v priebehu 10–11. storočia zorganizovali a pomenovali Maďari, ktorí sa usadili v Karpatskej kotline a ktorých Slovania nazývali Uhrami. Ide o názov, s ktorým krajinu neskôr identifikovali doma aj v zahraničí, a to bez ohľadu na jazyk a pôvod národov (a ich vodcov), ktorí v nej žili. Až do sformovania moderných národov táto otázka nemala nijakú váhu. Zmenilo sa to až v 19. storočí, keď sa začalo – zvlášť z iniciatívy Slovákov – rozlišovať medzi uhorským a maďarským, čiže medzi „obyvateľmi Uhorska (Maďarska)“ a „etnickými Maďarmi“. Dôvodom bolo, aby sa aj ich národ konečne zviditeľnil v rámci vtedy ešte spoločnej vlasti – Uhorska. Skutočnosť, že Uhorsko dostalo meno vlastne podľa Maďarov, ktorí sa kedysi nazývali Uhrami, nepredstavovala ži-

aden problém. O to viac zmätku spôsobuje táto zdvojenosť v súčasnosti, keďže predtým všeobecne známou identitu oboch výrazov zahalila hmla.

Jadro problému nachádzame pravdepodobne v „snahe zviditeľniť sa“, ktorá je príznačná najmä pre národne uvedomelé etnické skupiny, žijúce v mnoho-národnostnom štáte. Jeden príklad za všetky: aj uvedomelý Čech či Maďar si predtým vyprosil, keď ho nazvali „Rakúšanom“ – hoci v očiach zahraničia žil v „Rakúsku“; aj Slováci sa snažia odlíšiť slovenské osoby (alebo tie, o ktorých predpokladajú, že sú slovenského pôvodu) v rámci Uhorska. Domnievame sa, že výrazom Uhorsko, používanie ktorého očakávajú aj od maďarských kolegov, chcú poukázať nielen na maďarský charakter (spoločného) štátu, ale implicitne aj na slovenskú „účasť“ v rámci neho. Sám osebe by to ani nebol problém, keby sa poľahky neskláovalo do zveličovania. Ak niektorí premietajú (súčasnú) slovenskú národnú identitu do obdobia pred moderným nacionalizmom, keď bola rozhodujúca konfesijná príslušnosť a spoločenský status, je to mylná snaha. Strnulé lipnutie na Uhorsku spôsobuje, že zo slovenských učebníc dejepisu systematicky mizne „Maďar“ a „Maďarsko“ – veď slovenské dejiny pojednávajú o slovenskom národe, však áno.

Paralelne s tým sa historické osobnosti menia z maďarských na „uhorské“, navyše sa ich mená musia uvádzať v poslovenčenej podobe (napr. František Rákóci). V konečnom dôsledku nebudú mať slovenskí študenti ani poňatia o tom, že v Uhorsku (t.j. v historickom Maďarsku) žili i Maďari. (Čiže tí, podľa ktorých bol pomenovaný tento štát!) Aj pramene v učebniciach sa týkajú v podstate iba Slovákov a všetky fotografie prezentujú súčasné slovenské mestá. Výnimkou nie sú ani mapy, ktoré znázorňujú takmer výlučne geografické územie dnešného Slovenska; ucelená mapa Uhorského (Maďarského) kráľovstva je veľmi zriedkavá a hranice dnešného Slovenska sú zakreslené aj na starých mapách. Tieto väčšie či menšie posuny vedú k tomu, že zo slovenských učebníc dejepisu sa vytráca maďarská história. Prečo sa čudujeme, že absolventi verejného školstva na Slovensku ani netušia, že ich dnešná vlasť mala až príliš veľa spoločného s Uhorskom (historickým Maďarskom) a Maďarmi? Platí to aj v prípade maďarských učebníc, kde sa nemaďarskí obyvatelia Uhorska (historického Maďarska) objavujú len vtedy, keď bol s nimi nejaký „problém“. Napriek sústavným vzájomným vplyvom, vyplývajúcim zo spolužitia, sa maďarskí študenti nedozvedia takmer nič nielen o ich kultúre a spoločnosti,

ale ich existenciu neberú príliš na vedomie ani publikácie, ktoré sa orientujú na prezentáciu výlučne „etnicky“ maďarskej kultúry a histórie (česť výnimkám).

Aké by bolo riešenie? Keby sme sledovali trend, ktorý zosilnel najmä po vzniku Československa, museli by sme nanovo „prerozdeliť“ celú spoločnú minulosť a detailne preskúmať „národnosť“ sporných osôb a ich diel (napr. Mateja Bela alebo levočského oltára). (Tak sa aj z „maďarizátora“ Bélu Grünwalda stane politik nemecko-slovenského pôvodu.) Čo sa názvu štátov týka, žiadalo by sa iniciovať premenovanie všetkých bývalých aj súčasných multietnických štátnych útvarov: od Francúzska cez prvú republiku („Českú–Nemeckú–Slovenskú–Maďarskú–Rusínsku–Poľskú–atď. republiku“) hoci aj po Slovensko (kde tiež nežijú len Slováci...). Je zrejmé, že toto všetko je nielen absurdné, ale aj nemožné.

Druhým (skutočným?) riešením by bolo, keby sme si uvedomili multietnický charakter Uhorska (historického Maďarska) (a dnešného Slovenska). V maďarskom jazyku výraz „z Maďarska“ („magyarországi“) vyjadruje skutočnosť presnejšie ako „maďarský“ („z Maďarska“ môže byť Maďar, Slovák, Nemec alebo aj príslušník inej národnosti), preto je jeho používanie v danom prípade správnejšie; názov štátu pred Trianonom je vhodné doplniť prívlastkom „historický“ alebo „multietnický“, do učebníc dejepisu (na Slovensku aj v Maďarsku) by sa zasa žiadalo zakomponovať väčší objem informácií o ostatných etnikách a v neposlednom rade pristupovať k spoločnej minulosti ako k naozaj *spoločnej* (a nie prisvojovať si alebo „poslovenčovať“ všetko, čo sa nachádza na území dnešného Slovenska), resp. vybaviť si uhorsko-maďarské súvislosti. Ak sa tieto zámery podarí aspoň sčasti premeniť na skutočnosť, rozpor medzi uhorským a maďarským už možno nebude spôsobovať toľko napätia.

Vajda, Barnabás – Zahorán, Csaba: Uhorský kód: Kam zmizli Maďari? In: Časopis *.týždeň*, 1–2. týždeň, 5. januára 2015, str. 50. Slovenský preklad Jitka Rožňová.



Hova tűntek a magyarok a tankönyvekből?

Kollai István egyik elemzésében a szlovákiai szlovák történelemtankönyvek magyarsággképéről, illetve a magyar történelmet érintő szakkifejezéseiről ír. A szerző hangsúlyosan foglalkozik az Uhorsko kifejezéssel, amelyet kizárólag a cseh és a szlovák történetírás használ, megkülönböztetve az 1918 előtti soknemzetiségű Magyar Királyságot (Uhorské kráľovstvo) az 1918 utáni Magyarországtól (Maďarsko).

Nagyra becsült budapesti kollégánk elemzése helyénvaló és lényeges dologra mutat rá, mindazonáltal hiányzik belőle egy, mégpedig döntő szempont: az Uhorsko/uhorský használatának következménye a tanulók számára.

Arra, hogy milyen következményei lehetnek az Uhorsko/uhorský szavak használatának, szomorú példa a *História* című szlovák történelmi folyóirat 2008. októberi száma. A nevezett lapban négy tanulmány érinti a magyar történelmet: *(Ne)mravy na kráľovskom dvore, životný štýl na dvoroch uhorských Jagelovcov* (9–12. oldal); *Diplomat v službách uhorských kráľov* (30–33); *Odvážny Ikarus z Čelár, osudy Aladára Zsélyiho, priekopníka lietania v Uhorsku* (34–35); *Takmer zabudnuté osmičky, Bosnia a Hercegovina v rakúsko-uhorskej politike* (48–50).

A négy írásban minimum 35-ször fordul elő az uhorský és kb. 10-szer az Uhorsko országnév. A Maďart kb. 3-szor olvashatjuk: egyszer egy mai történész kapcsán („maďarský historik”), egyszer-egyszer pedig a magyar nyelve és népre vonatkozólag. A szlovák olvasó úgy olvassa végig a Jagellók udvari életéről, a Hunyadiak diplomáciájáról, Zsélyi Aladáról és Bosznia-Hercegovina megszállásáról szóló történeteket, hogy közben nem nyilvánvaló számára, hogy mindezek az események a történelmi Magyarországon történtek, s hogy az események szereplői is magyarok voltak – ha nem is mindig, de sokszor etnikai értelemben is.

Nyelvi értelemben az Uhorsko/uhorský szavakkal elérhető, hogy a „magyar” szó szlovák szövegben ne forduljon elő, tartalmilag pedig ők gondoskodnak róla, hogy a szlovák tanulóknak fogalmuk se legyen, hogy nemzetük története a Magyar Királyság keretében, a magyar etnikummal közös államban zajlott egy évezredig.

Ami vonatkozik a magyar múltra, az persze nem feltétlenül vonatkozik más népekre. A *História* ugyanezen írásaiban bőven szerepelnek más ország- és népnevek: Turci, polský, Rakúsko, České královstvo, Rusko és ruský, slovenská rodina, Česko-Slovensko stb. Európában mindenféle állam és nép volt és van, csupán magyarok nem akadnak mutatóban sem. Az uhorský egyik fő érve, a soknemzetiségűség, érdekes módon nem vonatkozik sem Ausztriára, sem Oroszországra, de még Törökországra sem, holott ezek épp annyira voltak etnikai nemzetállamok, mint a Magyar Királyság. A folyóirat szövegeiben kizárólag szlovák változatú településnevek szerepelnek; pl. „univerzita v Bratislave” a történelmileg sokkal indokoltabb Universitas Posoniensis helyett. A tulajdonnevek mind szlovákos alakban szerepelnek: Matej Korvín, Ján Zápolský stb., Zsélyi Aladár pedig „uhorský konštruktér”. (Azért az egyik szerző nagyon iparkodott, hogy Krzysztof Szydlowiecki nevét szép mellékjeles lengyel helyesírással írja le...) Ha mindehhez hozzávesszük az első Csehszlovák Köztársaság történelemtankönyveiből örökölt szándékos ellenségkép-teremtési hagyományt, amely jelenleg is él a szlovák tankönyvekben, nem is kétséges a szomorú eredmény.

Mi a szomorú eredmény? Anélkül, hogy a szlovák tanulók tanulnák történelemtankönyveikben, hogy az uhorskýnak meg meg maďarskýnak van közös érintkezési pontja, fejükben nem áll össze a kép: a történelmi tér és az idő, valamint a történelmi cselekmények és a cselekvők nem képeznek szerves egységet.

Elemzésében Kollai István is helyesen utal arra a tudományos problémára, hogy a szlovák történetírás saját terminológiai specialitását a tankönyvek sehol nem tisztázzák, s hogy a két szó (Uhorské královstvo vs. Maďarsko) értelmezési problémáját egyáltalán nem vetik fel. Konkrétan ezt már 1999-ben és 2001-ben is szóvá tettük szlovák történész kollégák egy csoportjának. És attól is eltekintenék, hogy elemezzem a többi utódállam (pl. Horvátország és Románia) egészen más tankönyv- és térképgyakorlatát.

Az Uhorsko/uhorský használata nem egyszerűen történelmi terminológiai probléma. Különösen nem az tankönyvekben. Hanem a tanulás és a megértés, valamint a meggyőződés és a világképzés eszköze. S mint ilyen, akár veszélyes eszköznek is tekinthető.

E sorok szerzői több olyan történész találkozón vettek részt, melynek szervezői a szlovák történész szakma két olyan irányvonalához tartoznak, amelyek sokszor egészen más oldalról közelítik meg az uhorský múltat, ám mindkét rendezvényen központi témaként jelent meg egy, lassan már örökzölddé váló kérdés, az uhorský – maďarský problémája. És közösnek tűnt az a tanácstalanság, és végeredményben eredménytelenség is, amely a két eszmecsere-t jellemezte.

De miről is volt szó? Köztudott, hogy a szlováktól eltérően a magyar nyelv nem különbözteti meg egymástól a magyar állam 1918 előtti (szlovákul Uhorsko) és utáni (Maďarsko) elnevezését. Így Uhorsko magyar elnevezése mintegy „elfedi” a nem magyarokat.

Ez valóban probléma, ugyanis sokszor a magyarokban sem tudatosul, hogy a Trianon előtti Magyar Királyság nem kizárólagosan magyar, hanem soknemzetiségű, sok kultúrájú és vallású-felekezeti állam volt (ami különösen igaz a török háborúk pusztításai utáni korszakra). Ez azonban „Nagy-” Magyarország körvonalai között gyakran nem igazán látszik. Ugyanakkor az is tény, hogy ezt az államot a 10–11. század során – a 9. század végén a Kárpát-medencét meghódító, a szlávok által uhornak nevezett – magyarok szervezték meg, akik nevet is adtak neki. Azt a nevet, amellyel az országot később bel- és külföldön egyaránt azonosították, tekintet nélkül az ott élő népek (és vezetőik) nyelvére, eredetére. Ez, egészen a modern nemzetek 19. századi kialakulásáig, egyáltalán nem számított. Akkor viszont elkezdtek különbséget tenni – különösen a szlovákok – az uhorský és a maďarský, vagyis a „magyarországi” és a „magyar” között. Főleg azért, hogy végre az ő népük is láthatóvá váljon az akkor még közös hazának tekintett Uhorskón belül. Az, hogy ez az Uhorsko tulajdonképpen a valaha uhoroknak nevezett magyarokról kapta a nevet, nem jelentett gondot. Annál több zavart okoz ez a kettősség napjainkban, mivel a két kifejezés korábban közismert azonosságára homály borult.

A probléma gyökerét valószínűleg abban a „láthatóvá válásra” való törekvésben kereshetjük, amely általában a többnemzetiségű államban élő, de már saját

nemzeti öntudattal rendelkező népcsoportokat jellemzi. Hogy csak egyetlen példát említsünk: egy öntudatos cseh vagy magyar korábban ugyanúgy kikérte magának, ha „osztráknak” nevezték – pedig a külföldiek számára „Ausztriában” éltek –, mint ahogy a szlovákok próbálják megkülönböztetni a szlovák (vagy vélhetően szlovák eredetű) személyeket Uhorskón belül. Az Uhorsko használatával, amit a magyar kollégákon is számon kérnek, pedig vélhetően a (közös) állam nem (csak) magyar jellegét – tehát implicite a szlovák „részvételt” is – szeretnék megjeleníteni. Ezzel önmagában még nem is lenne baj, ám eközben könnyen túlzásokba lehet esni. Az, ahogy a (mai) szlovák nemzeti identitást egyesek visszavetítik a modern nacionalizmus előtti korokba, amikor a vallási-felekezeti hovatartozás és a társadalmi státusz volt a meghatározó, szakmailag téves igyekezet.

Az Uhorskóhoz való merev ragaszkodás pedig azt eredményezi, hogy a szlovák történelemtankönyvekből módszeresen eltűnik a „Maďar” és a „Maďarsko”, hiszen a szlovák történelem a szlovák népről szól. Ezzel együtt a történelmi személyiségek magyarból „uhorský”-vá válnak, ráadásul kötelező a nevüket szlovák(osított) formában írni (pl. František Rakóci). A szlovák tanulóknak így a végén fogalmuk sem lesz, hogy Uhorskóban magyarok is éltek. (Vagyis voltaképpen azok, akikről ezt az államot elnevezték!) A tankönyvekben említett források is alapvetően a szlovákokat érintik, a képek pedig mind a mai szlovákiai városokat mutatják. De a térképek is csak és szinte kizárólag a mai Szlovákia földrajzi területét mutatják, a történelmi Magyar Királyság egészének a térképe nagyon ritka, és már a régi korokban is be vannak rajzolva a mai Szlovákia határai. Ezekből a kisebb-nagyobb csúsztatásokból rakódik össze az, hogy a szlovák történelemtankönyvekből eltűnik a magyar múlt. Miért csodálkozunk, ha a szlovák közoktatásból kikerülő szlovák tanulóknak fogalmuk sincs róla, hogy mai hazájuknak nagyon is sok köze volt Magyarországhoz és a magyarokhoz? Hasonlóan, mint ahogy a magyarországi tankönyvekben is többnyire csak akkor bukkanak fel a történelmi Magyarországon élt nem magyarok, amikor valami „zűr” volt velük. Az együttélésből következő folyamatos kölcsönhatások ellenére nemhogy kultúrájukról, társadalmukról sem tudnak meg szinte semmit a magyar diákok, de a létezésükről sem nagyon vesznek tudomást a csak az „etnikailag” magyar kultúra és történelem bemutatására szorítókozó könyvek (tisztelet a kivételnek).

Mi lehetne a megoldás? Ha az egyik, különösen Csehszlovákia létrejötte után megerősödött trendet követnénk, akkor újra kellene „osztani” az egész közös múltat, alaposan megvizsgálva a kérdéses személyek és alkotásaik (pl. Bél Mátyás vagy a lőcsei oltár) „nemzetiségét”. (Így lesz majd a „magyarizátor” Grünwald Bélából is német-szlovák származású politikus.) Az országnevek tekintetében pedig szorgalmazni kellene az összes egykori és mai multietnikus államalakulat átnevezését: Franciaországtól az első köztársaságon át („Cseh–Német–Szlovák–Magyar–Ruszin–Lengyel–Stb. Köztársaság”) akár Szlovákiáig (ahol szintén nem csak és szlovákok élnek...). Talán nyilvánvaló, hogy mindez nemcsak abszurd, hanem lehetetlen is.

A másik (valódi?) megoldás Uhorsko (és a mai Szlovákia) multietnikus jellegének tudatosítása lenne. A magyar nyelvben a „magyarországi” melléknév pontosabban fejezi ki a valóságot, mint a „magyar” (egy magyarországi lehet magyar, szlovák, német vagy más nemzetiségű), használata ezért adott esetben helyesebb a „magyarnál”; a Trianon előtti országnév esetében annak kiegészítése a „történelmi” vagy „multietnikus” jelzővel, a tananyagba pedig több ismeret felvétele a többi, nem magyar etnikumról. Ez utóbbi a szlovák tanagra is érvényes, és ajánlatos lenne a közös múlt valóban *közösként* való kezelése is (és nem kisajátítása vagy „elszlovákosítása” mindennek, ami ma Szlovákiában található), valamint az uhor–magyar összefüggés felidézése. Ha mindez legalább részben teljesül, akkor talán nem fog olyan feszültséget okozni az uhorský és a maďarský közötti ellentét.

Szerzők: Vajda Barnabás és Zahorán Csaba



Miért elfogadhatatlanok számunkra a szlovákból fordított történelemtankönyvek?

Csehszlovákiában 1918 óta létező gyakorlat volt, hogy az állam az országban élő nem szláv nemzetek számára olyan tankönyveket adott ki, amelyeket az „államalkotó nemzetek” szakemberei írtak, majd ezeket lefordították a „kisebbségek” számára, Csehszlovákiában német és magyar nyelvre. Ez a gyakorlat végighúzódott a két világháború közti időszakon, végighúzódott az egész kommunista korszak tankönyvkiadásán, és jelenleg az 1993 óta létező Szlovák Köztársaságban is él. Igaz, a rendszer néhány ponton már nem annyira egységes, mint korábban volt, hiszen az 1990-es évek végétől (mind alapfokon, mind a középiskolákban) már léteznek szlovákiai magyar történészek által írt ún. belső fejlesztésű történelemtankönyvek.

Jelen írást az ösztönözte, hogy az utóbbi időben (2010 után) újra fokozódtak a szlovák állam részéről azok a törekvések, hogy a központosított tankönyvrendszerben a szlovákiai magyar iskolák tanulóihoz kizárólag szlovák szerzők által eredetileg szlovákul írt, majd szóról szóra magyarra fordított történelemtankönyvek kerüljenek. Konkrétan ennek a szándéknak az eredménye a Bada, Michal – Bocková, Anna – Krasnovský, Branislav – Lukačka, Ján – Tonková, Mária: *Történelem a gimáziumok és a középiskolák 1. osztálya számára* című tankönyv (Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2011), amelynek 2013-ban immár a második része kerül az iskolákba.

Az alábbiakban összefoglaljuk azokat az érveket, amelyekkel ebben a témában szeretnénk érvelni elsősorban a szlovák közvélemény felé. Az érveinket (amelyeket 2012-ben szlovák nyelven is közzétettünk, sőt a fent megnevezett tankönyv szerzőinek személyesen is elmondtunk) három részre tagoltuk: (1)

alapvető, koncepcionális megállapításokra; (2) szakmai-tartalmi megállapításokra; és (3) didaktikai-módszertani meglátásokra.

Az alapvető, koncepcionális megállapítások között leszögezzük, hogy számunkra elfogadhatatlan és sajnálatos, hogy a fordított tankönyvek szakítanak azzal a gyakorlattal, mely szerint a szlovákiai magyar közösség szakemberei (történészek, tanárok, tankönyvszerkesztők) készítenek szlovákiai magyar történelemtankönyveket. A szlovákiai magyar történelemtankönyv-írás (melynek kezdetei visszanyúlnak az 1960-as évekig, ld. például a Pedagógiai Kutatóintézetben Párkány Antal, Kissling Eleonóra és mások munkásságát) kezdettől és 1989 után is, magyar és szlovák szakemberek fejlesztő együttműködésén alapult. A mostani lefordított tankönyvek szembe mennek a szlovákiai magyar szakemberek közreműködésével készülő korszerű történelemtankönyvek koncepcionális igényével.

A szakmai-tartalmi megállapítások között a következő fő érveket soroljuk fel:

Megállapítható, hogy a lefordított tankönyvek tartalmi szempontból többnyire megfelelnek a gimnáziumok és középiskolák számára a könyv kiadásának pillanatában meghatározott állami művelődési program („ISCED 3 Dejepis”) követelményeinek. Megállapítható ugyanakkor az is, hogy ezek a tankönyvek nem felelnek meg azoknak a didaktikai elvárásoknak, amelyeket a szlovák állami művelődési program szerzői határozottan és részletesen megfogalmaztak. Itt elsősorban és összefoglalóan az ismeretközpontú tanulásról a kompetencia-alapú tanulás irányába való elmozdulás hiányát lehet felróni.

Megállapítható, hogy tartalmi és formai szempontból a lefordított tankönyvek magyar fordítása 99%-ban az eredeti szlovák tankönyvek fordításai, vizuális-szerkezeti szempontból 100%-osan a szlovák eredetit tükörszerűen követő szerkesztései. Az egyetlen eltérés a magyar nyelvű tankönyvek végén (az 1. résznek a 272–273. oldalán) található földrajzínév-regiszter. Ezzel kapcsolatban megállapítható, hogy szakmai és nyelvi szempontból e tankönyvek magyar fordítása és lektori ellenőrzése nagymértékben megfelel a magyar tannyelvű gimnáziumok és középiskolák igényeinek és színvonalának. Ez a lefordított

tankönyvek egyetlen erénye: tudniillik az, hogy az 1989 előtti korszakhoz képest ezek sokkal szakszerűbb magyar nyelvű fordítások.

Megállapítható, hogy a lefordított tankönyvek a történelmi eseményeket, benne a magyar történelmet is szláv, illetve szlovák szempontból tárgyalja. Például az 1. könyv VI. fejezetében (*A középkori Magyar Királyság*, 128–159) a tankönyv az összes történelmi eseményt szláv, illetve szlovák szempontból értelmezi, a történelmi események hangsúlyait a szlávok, illetve a szlovákok történelmére helyezi, miközben a könyvben aránytalanul kevés helyet kap a magyar történelem. Ez a jelenség a tankönyv összes didaktikai összetevőjében megnyilvánul, tehát a leíró szövegen (pl. 137–138, 148–149), a forrásokban (Dubnicai krónika, 131, Nagyszombat privilégiuma, 137), a térképeken (pl. 133, 140) és a képanyagban is (pl. nyitrai vár, 129). Ez a jelenség visszatérés az 1950-es évekbe, és merőben idegen a mai magyar történelemtankönyvek szemléletétől.

Az itt taglalt tankönyv a történelmi jelenségeket leszűkíti a szlovák szempontból releváns eseményekre és földrajzi térre, ami ellentétben van azzal, hogy a magyar közoktatás történelemtanítása kitekint az egész Kárpát-medencei magyar vonatkozású eseményekre és térségre. Ennek az elvnek az alkalmazása oda vezet a tankönyvben, hogy olyan részek hiányoznak a könyvből, amelyek hagyományosan minden magyar nyelvű történelemtankönyvben szerepelni szoktak. Néhány példa a hiányok közül: a magyar őstörténet, Szent László és Könyves Kálmán uralkodása, a tatárjárás és az oligarchák időszaka, a Hunyadiak törökellenes küzdelmei, a Nándorfehérvár melletti jelentős diadal, a Jagellók kora, a történelmi mérföldkőnek számító mohácsi csata csak egy mondattal szerepel, hiányos a három részre szakadt ország története, Erdély jellemzése, a török kor, Rákóczi szabadságharca is mellékes, és az 1711 utáni időszak is hanyagul kezelt téma.

Ezzel kapcsolatban megállapítható még, hogy a Szlovák Köztársaság mai határainak berajzolását a XI. vagy XVI. századi geográfiai állapotot rögzítő térképekre súlyos szakmai hibának tartjuk (133, 234). Ugyanennek a geográfiai leszűkítésnek többek között az a következménye, hogy úgy tűnik, mintha a reformáció és az ellenreformáció csak a mai Szlovákia területén zajlott volna.

A szlovákiai magyar közösség szakértői szerint a lefordított tankönyvek azért is elfogadhatatlanok, mert a magyar tanulók ezekből a tankönyvekből nem ismerhetik meg őseik múltját. Ezek a könyvek azt sugallják, hogy az ese-

mények csak a mai Szlovákia területén, csak a szlovák személyiségek körül forogtak, s bár ha magyarul tanulhatjuk is történelmünket, a magyar történelem nagy részét hivatalosan is kihúzták a tananyagból. További probléma, hogy sok esetben alapforrások hiányoznak a tankönyvből, amiket másod-, illetve harmadrendű forrásokkal helyettesítettek. A magyar történelmi törzsszöveg hiányosságából adódik, hogy a fontos források, amelyeket elemezni lehetne, nem kaptak helyet a könyvben. A könyvek kizárólag szlovák szempontból vizsgálják az egyes témákat, sok esetben manipulált módon, így ezeket a könyveket még a szlovák tanulóknak sem javasoljuk, nemhogy a magyaroknak. E könyvek születése és erőltetése mögött egy olyan törekvést vélünk felfedezni, ami a szlovák és magyar közösség közeledését úgy kívánja megoldani, hogy az utóbbi ne ismerje meg valódi múltját, helyette egy manipulált verziót kapva hosszútávon hajlandó legyen identitását feladni.

Didaktikai-módszertani meglátásaink:

Megállapítható, hogy a lefordított tankönyvek módszertanilag nem folytatják azokat a progresszív szlovákiai történelem-tankönyves fejlesztéseket, amelyek 1989 után történtek. Az 1989 után Szlovákiában megkezdődött történelem-tankönyv-fejlesztő folyamat eredményeként egyfelől fokozatosan csökkent a törzstananyag, másfelől javult a tankönyvek didaktika apparátusa (ld. például az Orbis Pictus Kiadó által jegyzett sorozatot, vagy a SPN magyar nyelvű tankönyveit 2006-ból és 2007-ből).

Számunkra elfogadhatatlan, hogy ezekben a tankönyvekben kizárólag szlovák nyelvű térképek szerepelnek. A szerkesztők egy az egyben, változtatás nélkül átemelték a szlovák nyelvű térképeket a magyar nyelvű tankönyvbe (néhány kivételtől eltekintve, amikor a térképhez magyar nyelvű jelmagyarázatot illesztettek), ami visszalépést jelent az 1950-es évekbe, mivel akkoriban volt ez eljárás a csehszlovákiai, egyébként magyar nyelvű tankönyvekben. Ebben az értelemben a tárgyalt könyv kétnyelvű tankönyvnek számít, miközben semmilyen pedagógiai ok nem indokolja, hogy a térképeken a települések, folyók, közigazgatási egységek nevei stb. szlovákul szerepeljenek. Megjegyzendő, hogy 1989 után a szlovák eredetiből fordított tankönyvekben mindig magyarra for-

dított térképek szerepeltek (ld. például az Orbis Pictus sorozatot). A mostani torz helyzetből két probléma adódik. Egyfelől semmilyen pedagógiai cél nem indokolja, hogy a magyar tanulók szlovák nyelvű történelmi térképekkel dolgozzanak. Másfelől, ha a tankönyvszerzők azt feltételezik, hogy a térképek csupán illusztrációként szolgálnak a könyvben, és a tanulók nem fognak ténylegesen dolgozni a térképekkel, akkor a térképeknek megszűnik a pedagógiai funkciójuk.

Elfogadhatatlan továbbá, hogy a tankönyvek „Olvassuk el, nézzük meg!” című rovataiban 100%-ban szlovák nyelvű ajánlott szakirodalom szerepel. A szerkesztők egy az egyben, változtatás nélkül átemelték az eredeti szlovák tankönyvben közölt szlovák nyelvű ajánlott irodalmat a magyar nyelvű tankönyvbe. Teljességgel életszerűtlen és semmilyen pedagógiai céllal nem indokolható, hogy ezek a könyvek a tanulóknak szlovák nyelvű irodalmat ajánljanak. A helyzetet súlyosbítja, hogy az ajánlott irodalom között szlovák történelmi szakkönyvek és -folyóiratok szerepelnek, amelyeknek nemcsak beszerzése nehéz, hanem értő elolvasása is meghaladja az átlagos szlovák és magyar tanulók szándékát és képességét.

A fordított történelemtankönyvekben külön fejezetet képez a földrajzi nevek használata. Ezzel kapcsolatban számunkra elfogadható az a mód, ahogy a tankönyv a földrajzi nevek kétnyelvűségét kezeli a 272–273. oldalon, a tankönyvben található földrajzi nevek szótárában. Ugyanakkor teljesen érthetetlen számunkra, ahogy a tankönyv a földrajzi nevek kétnyelvűségét a tankönyv belsőjében kezeli. Elfogadhatatlan, és semmilyen pedagógiai elvvel nem indokolható, ahogy a tankönyv 1. részében teljes terjedelmében, tehát a leíró szövegben, valamint a didaktikai apparátusban (forrásokban, kérdésekben, feladatokban, képaláírásokban és a térképeken is) kezeli. A tankönyv azt az elvet követi, hogy a folyamatos szövegben előforduló földrajzi neveket a magyar megnevezés után zárójelben szlovákul közli, általában egyszer, az első alkalommal, miközben a szabály nemcsak a mai Szlovákiában, hanem az egyéb (például nyugat-európai) földrajzi nevekre is vonatkozik. A földrajzi neveknek ebben a tankönyvben tapasztalt közlési formája feleslegesen bonyolulttá és terheltté teszi a szöveget, és nem szolgál semmilyen pedagógiai célt. Példa az efféle közlés túlzó mértékére a 38. vagy a 112. oldal, ahol a szöveg kb. 10%-a szlovák földrajzi nevekből áll – olyan szövegekben, amelyek szövegek eleve igényes nyelvezetűek, és amely

szakszövegek amúgy is sok latin vagy görög szakkifejezésekkel vannak megtűzdelve. Mindennek az a következménye, hogy a tanulóknak egy bonyolult, zárójeles betoldások tömkelegével megtűzdelte szöveget kell feldolgozniuk. Ez a kihívás csak a magyar anyanyelvű tanulókat érinti, vagyis nekik nemcsak a szöveg megértésével kell megküzdeniük, hanem a földrajzi nevek túlszűfoltóságával is. A pedagógiai praxisból tudható, hogy a tanulók legtöbbször nem a folyamatos szövegben tanulják a földrajzi nevek szlovák megfelelőit, hanem külön, a tankönyv végén található regiszterből.

Végezetül megállapítjuk, hogy számunkra nem kielégítő a fordított tankönyvek didaktikai apparátusának jelentős része, mivel ezek jelentős része nem esett át szakszerű taxonomizációs átalakításon. A didaktikai apparátus a tankönyvnek minden olyan egységét és vonatkozását jelenti, ami a tananyag tényleges megtanulását segíti elő. A taxonomizációnak érintenie kell(ett volna) a tankönyv leíró szövegétől kezdve a forrásközlés módján át, továbbá a kérdéseken és feladatokon át a képfeliratokig mindent. Jelen tankönyvben mélyebb elemzés nélkül is megállapíthatóak a didaktikai apparátus alábbi hiányai: a túl hosszú mondatok és az idegen szavak igen nagy frekvenciája; a kérdések és a feladatok keveredése, tisztázatlansága; továbbá az, hogy a kérdések és a feladatok rendszerint a legalacsonyabb kognitív szinteken állnak, azaz egyszerű igen-nem feleletet várnak a tanulóktól, vagy a tankönyvszerzők nem fogalmazzák meg világosan, hogy a feladatok megoldásával kapcsolatban milyen cselekvést várnak el a tanulóktól.

Mindezek alapján határozottan úgy gondoljuk, hogy a tárgyalt lefordított szlovák tankönyvek a magyar tannyelvű iskolák számára nem alkalmasak, és azoknak a szlovákiai magyar tannyelvű iskolákba való bevezetése ellen határozottan tiltakozunk. A 2013-as év folyamán a szlovák oktatási hatóságok arra készülnek, hogy nagymértékben megújítják a történelem állami művelődési program tartalmát és követelményeit. Ez azt fogja jelenteni, hogy át kell majd dolgozni nemcsak az iskolai művelődési programokat, hanem az állam új tankönyvek sorozatát fogja megpályáztatni, majd megírtni. Erre való tekintettel esélyt látunk arra, hogy 2013 után a fordított tankönyveket kivonják a forgalomból, és a szlovákiai magyar tanulók kezébe tartalmilag és módszertanilag is korszerű tankönyvek kerüljenek.

Szerzők: Vajda Barnabás, Deák Irén, Elek József



**Odborný posudok o učebnici Michal Bada – Anna Boc-
ková – Branislav Krasnovský – Ján Lukačka – Mária Ton-
ková: *Dejepis pre 1. ročník gymnázií a stredných škôl***

(Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2011)

Základné, koncepčné konštatovania:

(1) *Je nepriateľné a poľutovaniahodné*, že tu analyzovaná učebnica skoncuje s praxou, podľa ktorej odborníci maďarskej komunity na Slovensku (historici, profesori, editori učebníc) zostavovali učebnice dejepisu pre maďarskú menšinu na Slovensku. Odôvodnenie: Písanie maďarských učebníc dejepisu na Slovensku (ktorého začiatky siahajú až do 1960-tych rokov, viď napr. tvorbu Antala Párkánya, Eleonóry Kissling a ostatných v Pedagogickom výskumnom ústave) od začiatkov, a aj po roku 1989 bolo založené na spolupráci maďarských a slovenských odborníkov. Táto učebnica je v rozpore s koncepčnými požiadavkami moderných učebníc dejepisu, ktoré píše v spolupráci maďarskí odborníci na Slovensku.

Odborné-obsahové konštatovania:

(2) *Je možné konštatovať*, že tu analyzovaná učebnica z obsahovej stránky zodpovedá požiadavkám, ktoré momentálne určuje „ISCED 3 Dejepis” pre gymnáziá a stredné školy.

(3) *Zároveň je možné konštatovať* aj to, že učebnica nezodpovedá tým didaktickým požiadavkám, ktoré autori „ISCED 3 Dejepis” rozhodne a podrobne sformulovali; tu je možné vyčítať predovšetkým a sumarizovane nedostatok posunu z vedomostného učenia sa smerom k učeniu sa, založenej na kompetencii.

(4) *Je možné konštatovať*, že z obsahového a formálneho aspektu maďarský preklad učebnice na 99% sa zhoduje so slovenskou učebnicou, z vizuálneho-konstruktívneho hľadiska zostavenie sa 100%, zrkadlovo zhoduje so slovenským originálom. Jediným rozdielom je register maďarských zemepisných názvov na stranách 272–273 maďarskej verzie.

(4.1) Ohľadne predošlého bodu *je možné konštatovať*, že z odborného a jazykového hľadiska maďarský preklad a lektorská korektúra učebnice v značnej miere je v súlade s požiadavkami a úrovňou gymnázií a stredných škôl s vyučovacím jazykom maďarským.

(5) *Je možné konštatovať*, že učebnica sa zaoberá s historickými udalosťami, včítane udalostí maďarskej histórie (viď VI. kapitola: *Stredoveké Maďarské Kráľovstvo*, 128–159) zo slovanského, resp. slovenského aspektu. Odôvodnenie: Analyzovaná učebnica všetky historické udalosti interpretuje zo slovanského, resp. slovenského aspektu, dôraz historických udalostí kladie na históriu Slovanov, resp. Slovákov, pričom maďarská história v knihe dostane neúmerne málo priestoru. Tento dôrazný jav je možné spozorovať vo všetkých didaktických komponentoch učebnice, čiže v popisnom texte (napr. 137–138, 148–149), v zdrojoch (Dubnická kronika, 131, privilégium pre Trnavu, 137), na mapách (napr. 133, 140) a aj v obrazovom materiáli (napr. Nitriansky hrad, 129). Tento jav je návrat do 1950-tych rokov, a je úplne cudzí modernému pohľadu maďarských učebníc dejepisu. Analyzovaná učebnica historické udalosti zužuje na tie, ktoré sú relevantné zo slovenského hľadiska a na slovenské zemepisné územie, čo je v rozpore s tým že výučba dejín maďarského verejného školstva berie ohľad aj na udalosti a regióny celej Karpatskej kotliny. Používanie tejto zásady v učebnici vedie k tomu, že z knihy chýbajú také časti, ktoré sa tradične nachádzajú vo všetkých maďarských učebniciach dejepisu. Niekoľko príkladov z nedostatkov: maďarská prehistória, vláda svätého Ladislava a Kolomana, obdobie mongolskej invázie a oligarchov, protiturecké boje Hunyadiovcov, významný triumf pri Belehrade, obdobie Jagellovcov. O moháčskej bitke, ktorá je historickým medzníkom je len jedna veta. História na tri časti rozdelenej krajiny je neúplná, charakteristika Sedmohradska, turecké obdobie, Rákócziho povstanie, a obdobie po 1711 tiež sú nedbalo vypracované témy.

(5.1) V súvislosti s predošlým bodom je možné konštatovať, že nakreslenie súčasných hraníc Slovenskej republiky na mapy, ktoré ukazujú geografický stav 11. či 16. storočia, je veľmi vážna odborná chyba (viď 133, 234). Výsledkom toho istého geografického zužovania je, akoby reformácia a protireformácia by sa odohrávala len na území dnešného Slovenska, dokonca mapa na strane 172. je jednoducho chybná.

(6) Je pre nás *neprijateľné*, že maďarskí študenti z tejto učebnice nemôžu spoznať minulosť ich predkov. Odôvodnenie: Kniha takmer naznačuje, že udalosti sa odohrávali len na území dnešného Slovenska, len okolo slovenských osobností, a síce môžeme sa učiť po maďarsky našu históriu, jej značnú časť aj oficiálne vyškrtnúť z učiva. S tým súvisí, že z učebnice vo viacerých prípadoch chýbajú základné zdroje, ktoré boli nahradené druho-, respektíve tretoradými zdrojmi. Z nedostatku maďarského základného historického textu vyplýva, že dôležité zdroje, ktoré by bolo možno analyzovať, chýbajú. Jednotlivé témy v knihe sú spracované výhradne zo slovenského hľadiska, vo viacerých prípadoch manipulatívne, preto knihu neodporúčame ani slovenským študentom. Za vydaním knihy zisťujeme snahu, ktorá tým spôsobom chce riešiť zblíženie slovenskej a maďarskej komunity, aby tá posledná nespoznala svoju ozajstnú históriu, namiesto toho by dostala zmanipulovanú verziu, ktorá by dlhodobo viedla k vzdaniu identity.

Didaktické-metodologické postrehy:

(7) *Je možné konštatovať*, že kniha metodologicky nepokračuje v tých progresívnych slovenských dejepisárskych rozvojoch, ktoré nastali po roku 1989. Odôvodnenie: V zmysle rozvoja kníh dejepisu, ktorá sa začala na Slovensku po roku 1989, jednak sa postupne znížilo základné učivo, ale na druhej strane sa zlepšil didaktický aparát učebníc. Viď napr. seriál vydavateľstva Orbis Pictus, alebo maďarské učebnice SPN z roku 2006 a 2007.

(8) *Je neprijateľné*, že v učebnici 100% sa nachádzajú len mapy v slovenčine. Odôvodnenie: Editori bezo zmeny prevzali mapy v slovenskom jazyku do učebnice v maďarskom jazyku (až na niektoré výnimky, keď pripojili k mape maďarské vysvetlivky), čo znamená návrat do 1950-tych rokov, lebo v tých

časoch praktizovali tieto metódy v československých učebniciach v maďarskom jazyku. V tomto zmysle je možné považovať túto učebnicu za dvojjazyčnú, pričom žiadne pedagogické dôvody neopodstatňujú aby názvy obcí, riek a administratívnych celkov atď. na mapách figuroval po slovensky. Chceme poznamenať, že v učebniciach prekladaných zo slovenského originálu po roku 1989 vždy sa nachádzali mapy preložené do maďarčiny (viď napr. seriál *Orbis Pictus*). Z dnešnej, znetvorenej situácie vyplývajú dva problémy. Na jednej strane žiadny pedagogický cieľ neopodstatňuje, aby maďarskí študenti pracovali so slovenskými historickými mapami. Na druhej strane: ak autori učebnice si myslia, že mapy slúžia len ilustráciou v knihe, a študenti nebudú ožajstne pracovať s nimi, tak mapy stratia svoju pedagogickú funkciu.

(9) *Je neprijateľné*, že v rubrikách učebnice *Prečítajme si, pozrime si!* sa nachádza len odborná literatúra 100% slovenskom jazyku. Odôvodnenie: Editori bez zmeny prevzali odporúčanú literatúru v slovenskom jazyku zo slovenskej učebnice do maďarskej. Je úplne nereálne, a z pedagogického hľadiska nie je možné odôvodniť, aby kniha odporúčala študentom slovenskú odbornú literatúru. Situáciu zhoršuje, že medzi odporúčanou literatúrou sa nachádzajú slovenské historické odborné knihy a časopisy (napr. 91, 95, 115), ktoré nielenže je ťažké zaobstarať, ale aj ich prečítanie a porozumenie preyšuje schopnosti priemerných slovenských a maďarských študentov.

(10) *Je prijateľná* tá metóda, ako kniha spracuje dvojjazyčnosť geografických názvov na stranách 272–273. Zemepisné názvy sú usporiadané v slovníkovej forme.

(11) Zároveň *je neprijateľný* ten spôsob, ako učebnica spracuje dvojjazyčnosť zemepisných názvov v rámci základného textu. Odôvodnenie: Je neprijateľné a žiadne pedagogické zásady neodôvodňujú to, ako učebnica v celkovom rozsahu: čiže v základnom texte, ako i v didaktickom aparáte (zdroje [napr. 147, 233], otázky, úlohy [napr. 127.7], v titulkoch [napr. 71, 228] a na mapách) ako s nimi nakladá. Učebnica nasleduje ten princíp, že zemepisné názvy v základnom texte po maďarskom názvu v zátvorke uvedie aj po slovensky, spravidla raz, po prvý krát. Pričom toto pravidlo neplatí len na zemepisné

názvy na dnešnom Slovensku, ale aj na iné (napr. západoeurópske). Táto forma uverejnenia zemepisných názvov zbytočne komplikuje a zaťažuje text, a neslúži žiadny pedagogický cieľ. Príkladom takejto prehnanej miery uverejnia sú napr. strany 38. alebo 112., kde cca. 10% textu tvoria slovenské geografické názvy – v takých textoch, ktoré sú aj tak odborne náročné, a ktoré sú preplnené latinskými a gréckymi odbornými termínmi. Následkom toho je, že študent musí spracovať zložitý text, plný vsunutých zátvoriek. Táto výzva sa týka len študentov maďarskej národnosti, čiže oni nemusia zdolať len pochopenie textu, ale aj preplnením zemepisných názvov. Z pedagogickej praxe je známe, že študenti väčšinou neučia si slovenské zemepisné názvy z plynulého textu, ale zvlášť, z registra na konci učebnice.

(12) Významná časť didaktického aparátu učebnice *je nevyhovujúca*. Odôvodnenie: Významná časť didaktického aparátu učebnice neprešla odbornou taxonomizačnou transformáciou. Didaktický aparát znamená všetky tie jednotky a spojitosti učebnice, ktoré podporujú ozajstné naučenie sa učiva. Taxonomizácia by sa mala týkať od popisných častí učebnice cez spôsob uverejnia zdrojov, cez otázky a úlohy až po titulky všetko. V tejto učebnici aj bez hlbšej analýzy je možné konštatovať nasledovné nedostatky didaktického aparátu: (i) príliš dlhé vety a príliš veľká frekvencia cudzích slov; (ii) zmiešanie sa, neprehľadnosť otázok a úloh (napr. 102.1, 105.2, 106.4); (iii) ďalej to, že otázky a úlohy sú väčšinou na najnižšej kognitívnej úrovni, čiže očakávajú jednoduché áno/nie odpovede od študentov, alebo autori učebnice nesformujú jasne, že v súvislosti riešením úloh aké konanie očakávajú od študentov.

Summa summarum: Analyzovaná učebnica nie je vhodná pre zavedenie do škôl s vyučovacím jazykom maďarským, proti jej zavedeniu do škôl s vyučovacím jazykom maďarským kategoricky protestujeme.

7. februára 2012

Autori: Mgr. Barnabás Vajda, PhD., PhDr. Irén Deák, Mgr. József Elek



Történelemtankönyvek a szlovák oktatási minisztérium listáján

A szlovák oktatásügyi minisztérium 2011. december elején nyilvánosságra hozta a 2012/2013-as tanévre megrendelhető tankönyvek listáját. Az alábbiakban ezen tekintünk végig, külön figyelmet szentelve a történelemtankönyveknek.

Mit látunk a listán?

Először is azt, hogy lényegében nem változott semmi. Maradt a jó öreg, még az első Csehszlovák Köztársaságból örökölt egytankönyves rendszer, vagyis minden évfolyam számára csakis egy, az állam által megrendelt, és az általa kiadott történelemtankönyvek létezhetnek. Rendszerváltás ide, piacgazdaság oda, Szlovákiában a tankönyvek ma is szigorúan központosítottak.

Ennek az egytankönyves hagyománynak magyar szempontból a legkárosabb következménye a tankönyvfordítás szisztémája. Ez is majd százéves hagyomány, amelynek szellemében mind a „csehszlovák”, mind a magyar tanulók előbb az első köztársaságot és annak nagyjait tanulták dicsőíteni, majd a kommunista vívmányokat, manapság az önálló Szlovákiát – és mily öröm, hogy mindezt magyarul tehetik!

A listából látható, hogy már készül a 8. és a 9. osztályosoknak (illetve a nyolcosztályos gimnáziumok 3. és 4. osztályának) szánt történelemtankönyv szlovákból fordított (ún. Letz-féle) változata. De mert a zárt piac és a politikai irányítottság jól megfér egymás melegében, ugyanitt láthatjuk azt az érdekességet, hogy ez a „magyar” tankönyv a Matica slovenská kiadásában készül napvilágot látni, amitől nem sok jót várhatunk.

Az elmúlt másfél év eredménye tankönyves téren ez: nagyon szerény haladás, és sok rejtett akna. Szlovákiában névlegesen több kiadó adhat ki tankönyveket: a Mladé letá és az Orbis Pictus mellett így jelenhetett meg a „piacon” az

Expol Pedagogika és a Matica. Ugyanakkor úgy gondolom, hogy az oktatási minisztérium által kezdeményezett tankönyvpályázatok célzatosak, vagyis a piac erősen regulált. Az ilyen-olyan politikai befolyások eredményezik, hogy a megrendelhető könyvek listáján most is szerepel az a Machala-féle, alsó tagozatosoknak szánt Čítanie o Slovensku című könyv, amelynek kirekesztő és primitív nacionalista szellemisége ellen több szlovák történész tiltakozott.

A teljesen egységesnek szánt szlovákiai tankönyviacot ma is érik kihívások. Ezek közé tartoznak a roma tanulóknak írt vagy az ukrán nyelvű „alternatív” tankönyvek. Még csak készülnek, de a listára kerültek a *História Rómov na Slovensku a v Európe* és a *Doplňková učebnica o dejinách a živote Rómov* című könyvtervek. Üdvözlendő, hogy már vannak Braille-írásba átültetett 5.-es és 6.-os alapiskolás történelemtankönyvek, és hogy felmenő rendszerben a többi osztálynak is készülni fognak ilyenek. Ezeken túl esetenként a minisztérium is elfogadja egy nyitottabb tankönyvrendszer létezését, mivel egyes hivatalos kijelentéseiben maga a miniszter is arra hivatkozik, hogy „az érvényes művelődési standardokban elegendő hely van a regionális sajátosságok figyelembe vételére”, továbbá hogy „a honismeret és a történelem tanításában bizonyos mértékű eltérések vannak azokban a régiókban is, amelyekben csak szlovákok laknak”. Összességében megállapítható, hogy a roma tankönyvek kihívása jelenleg elhanyagolható, az ukrán tannyelvű iskolák pedig nem ambicionálják a tartalmi autonómiát (ami, némileg ismerve az ukránjai történelemtanítás módszertani elavultságát, nem is csoda).

A fent leírt kihívások inkább csak *formai* alternatívák, vagyis a homogén rendszerben kiadott szlovák állami tankönyvek formai változatai, hiszen ezen elv alapján pl. mind a magyar, mind a gyengénlátó tanulók ugyanazt az államilag kínált tankönyvszöveget kapják.

Egyértelmű, hogy a szlovák tankönyvrendszert magyar oldalról érik a legjelentősebb kihívások, és a centralizált szlovákiai tankönyvkiadás merev falán eddig csupán kevés tankönyvnek, köztük a Simon Attila – Kovács László nevével fémjelzett történelem-tankönyvcsaládnak sikerült részt ütnie.

Az önálló szlovákiai magyar történelem-tankönyves szándékok több ok miatt léteznek. A magyar tanulók viszonylagos nagy számán túl azért, mert a szlovákiai magyar politikai képviselők érdeklődni szoktak a téma iránt, és annak időről időre nyomatékot adnak. A kevésbé látható okok közé tartozik,

hogy a történelemtankönyvekben érdekelt szlovákiai magyar szakértők néhány éve következetesen kiállnak a saját belső fejlesztésű szlovákiai magyar történelemtankönyvek koncepciója mellett. Vagyis azt vallják, hogy a szlovákiai magyar iskoláknak sem a szlovákból fordított, sem a Magyarországról átvett történelemtankönyvek nem felelnek meg. Helyettük a szlovákiai magyar iskolák sajátos (kulturális, geográfiai, nyelvi, iskolaügyi stb.) helyzetéhez passzoló történelemtankönyveket kell kifejleszteni. Itt kell megjegyezni, hogy ebben a folyamatban sokkal jobban oda kell figyelni a szakközépiskolákra, ahol nem kevés magyar fiatal tanul – igaz, nagyon kis óraszámban – történelmet szlovákból fordított tankönyvekből.

A szlovákiai magyar fejlesztésű történelemtankönyvek tartalmilag, időnként koncepcionálisan is eltérnek a szlovák állami könyvektől. A különlegességük egyáltalán nem csak a *magyar szempont* hangsúlyozása. Tudni érdemes, hogy az eddig megjelent alapiskolás és gimnazista Simon–Kovács-könyvek összefüggnek a progresszív szlovák történelem-tankönyves fejlesztésekkel, amelyeket a Viliam Kratochvíl – Dušan Kováč-féle csoport képvisel, illetve képviselt a Robert Fico-féle kormányzatig, amikor a működésüket megtörte a nacionalista kurzus. Ahogy a progresszív szlovák kísérletek a nemzetközi (főleg német és francia) tankönyvfejlesztéseken alapulnak, úgy a szlovákiai magyar fejlesztések sem függetlenek a magyarországi eredményektől. A helyzet úgy is értékelhető, hogy ezek a könyvek azért „veszélyesek”, mert valódi alternatívát nyújtanak egy egységesnek, homogénnek szánt tankönyves szisztémában.

A szlovákból fordított történelemtankönyvek rossz megoldást kínálnak, mert ezek szakmai és tartalmi minőségére a szlovákiai magyar közösségnek nincs ráhatása. Holott természetes igény, hogy ami a magyar, a zenei nevelés és már a szlováknyelv-tankönyveknél létező valóság, az kiterjedjen a történelemre is. Sőt, idővel a geográfiának, a hon- és a társadalomismeretnek is (amelyekben szintén nagy arányban szerepel történelmi jellegű tananyag) belső fejlesztésüknek kellene lenniük. Ha mégis fordítások kerülnének a tanulók elé, akkor azoknak legalább nyelviileg korrektnek kellene lenniük. Annak, hogy a magyar szakmai és politikai elit időről időre tiltakozik, legalább egy eredménye van: tudunk olyan esetről, amikor a tankönyvek magyar fordítására vagy nyelvi ellenőrzésére fű alatt szlovákiai magyar történelemtanárokat akarnak rávenni (akiknek a nevét sokszor fel sem merik tüntetni) – azaz a kiadók megpróbálják

ily módon legitimálni a fordítást, és előre elvenni az esetleges tiltakozás élet.

A szlovákiai tankönyvpiac kiforratlansága jól lemérhető azon is, hogy a megrendelőlistán a tankönyvek mellett alig találni módszertani segédeszközöket. Van ugyan egy-egy „tematikus füzet”, munkafüzet, „munkalapgyűjtemény”, olvasókönyv, gyakorlat- vagy feladatgyűjtemény, „kiegészítő tanszöveg” stb., itt-ott atlasz vagy szótár, de ezek ritka kivételek; valódi tanári kézikönyvet talán csak egyet találtam a negyvenoldalas listán. Az összes környékbeli országban, amely felszabadította a tankönyvpiacát (még Csehország is!), a verseny nagyban hozzájárult, hogy tankönyvfejlesztések indultak, ami aztán maga után vonta a tantárgy és a tankönyvek modernizációját. Az a rendszer viszont, amely lépten-nyomon kompetenciaalapú oktatásról beszél, de zárva tartja a tankönyvpiacát, és ő maga sem ad ki metodikai segédeszközöket, az nagyon távol áll a kompetenciaalapú iskolától.

A partikuláris vagy kisebbségi törekvések mindig kínosak azok számára, akik homogén (állami, nemzeti) rendszerekben akarnak gondolkodni. Azonban semmilyen iskolarendszer nem tekinthető fejlettnak, ha nem mutat kellő mértékű diverzifikáltságot, amellyel a rendszer a felhasználóit, jelen esetben a magyar tanulók sajátos igényeit ki tudná elégíteni.

Készült az Új Szó napilap számára 2011. december 20.



Kell-e törvény arra, hogy milyen didaktikai apparátus lehet egy tankönyvben?

Kell-e törvény rá, hogy milyen illusztrációt vagy adatot alkalmazhat a tankönyvszerző, hogy pedagógiai célját elérje?

A tankönyvekről nem kell, sőt nem szabad politikai törvényt hozni. A tankönyv oktatási segédeszköz, olyan médium, amelynek elsőrendű célja a tanulási/tanítási folyamat támogatása, hatékonyabbá tétele. Mint ilyet, szakmai, módszertani és didaktikai kritériumokkal kell mérni, és hibát követ el az, aki politikai törekvések játékszerévé teszi. Szlovákia a közép-európai térség egyik olyan országa, ahol a tankönyv a tanítás szinte egyetlen tárgyi eszköze. Ez azért lehet, mert sem az állam, sem egyéb háttérintézmények nem gondoskodnak róla, hogy az iskolai segédeszköz-repertoár korszerű segédletekkel – tanári kézikönyvekkel, fénymásolható anyagokkal, audiovizuális és számítógép nyújtotta lehetőségekkel stb. – korszerűsödjön.

Noha kétségtelenül történtek az országban óvatos fejlesztések, Szlovákiában továbbra sincs szabad tankönyvpiac, és nincs módszeres tankönyv kutatás sem. Ezek híján nem létezik tankönyvfejlesztés, nincs szakmai tankönyvkritika, és nincsenek hivatott szervezetek, amelyek (a szerzőkön és a kiadón kívül) szakmailag minősítenék az új segédeszközöket. Így történhet, hogy sok pedagógus sem tudja megfogalmazni, nemhogy a politikusok, hogy milyen kritériumoknak kell eleget tenniük a korszerű tankönyveknek.

Konkréten a történelemtankönyvek terén óvatos fejlődés tanúi lehettünk 1989 óta Szlovákiában. Az időről időre felbukkanó tankönyv viták hajtóereje szinte kivétel nélkül mindig a politika, ezért annak legfőbb veszélye, hogy háttérbe szorítja a biztató szakmai fejlődést, és eltereli a figyelmet a szakmáról.

Egy tankönyv tartalmát a megrendelő (Szlovákiában a minisztérium), a szerző(k) és a kiadó jogosult meghatározni. Ha elkezdenek politikusok kon-

cepciótlanul belebeszélni a folyamatba, akkor visszajutottunk oda, ahonnan 1989-ben elindultunk: a politika megint a szakma elé tolakodik. Csak így lehet, hogy egyesek örülnek annak a tragédiának, hogy politikai törvény készül a tankönyvek bármely vonatkozásáról.

Blogbejegyzés 2008.10.30.



NEGYEDIK FEJEZET:

**TÖRTÉNELEMTANKÖNYV-KUTATÁS NEMZETKÖZI
KÖRNYEZETBEN**





Közös történelmünk Közép-Európában

Ebben a fejezetben a külföldi magyar nyelvű történelemtanításról, azon belül is főleg a szlovákiai helyzetről lesz szó, kitérve itt-ott az erdélyi, a vajdasági és a kárpátaljai állapotokra is. Három dologról szeretnék szólni. Először arról, hogy milyen tanulságai vannak mostani témánk („a megújuló tankönyv”) szempontjából az összehasonlító történelemtankönyv-kutatásoknak. Másodszor szeretném sorra venni, milyen kihívások érik a külföldi magyar történelemtankönyveket. Harmadsorban pedig szeretnék válaszokat vagy megoldási javaslatokat tenni a kihívások megoldására.

Mit állapíthatunk meg a magyar és nem magyar nyelvű történelemtankönyvek összehasonlító kutatásaiból? Az összehasonlító történelemtankönyv-kutatások első átfogó tanulsága a Magyarország és a környező országok között a kölcsönös érdeklődésben mutatkozó aszimmetria. A második átfogó tanulság a külföldi magyar és nem magyar történelemtankönyvek tartalmát érintő hatékonysági deficit, amelynek részét képezi a tankönyvek általánosan alulfejlett didaktikai apparátusa éppúgy, mint az ún. fordított tankönyvek problémája. Magyar szempontból fokozottan súlyos tanulság a történelemtankönyvek kapcsán a dehungarizáció, vagyis a magyar múlt eltűnése a tankönyvekből.

Az elején le kell szögezni, hogy a magyar történelmi irodalom, ezen belül a tankönyvkutatók (mások mellett Szabolcs Ottó és Katona András) lényegében az 1960-as évek óta érdeklődnek a környező országok történelem- (és más) tankönyvei iránt. A külföldi történelemtankönyvek magyarságképe iránt tapasztalható tartós és folyamatos magyarországi érdeklődés korántsem a magyarok narcizmusával magyarázható. Hanem főleg azzal, hogy Magyarország joggal tudni szeretné, mit és hogyan mutatnak a magyar történelemből azok a szomszédos országbeli tankönyvek, amelyek lényegében 1918-tól arra is alapozzák az utódállamok tanulóinak mindenkori nemzettudatát, hogy mennyire

tudnak (mernek?) eltávolodni, leválni a magyarokkal közös múlttól. Éppen ez magyarázza az összehasonlító történelemtankönyv-kutatások első átfogó tanulságát, tudniillik azt a tudományos aszimmetriát, hogy a környező népeket sokkal kevésbé érdekli, hogyan prezentálják őket a magyarországi tankönyvekben, mint Magyarországot, amely viszonylag intenzíven érdeklődik a környező népekben kialakult és alakuló magyarságkép iránt.

Szlovákiai magyar történészként (aki egy bő évtizedet dolgozott történelemtanárként a szlovákiai közoktatásban) egy idő után szinte akaratlanul a nemzetközi összehasonlító tankönyvkutatások erőterében találtam magam. El kell mondanom, hogy az alapokat a saját szlovák alma materemből, Viliam Kratochvíltól kaptam, majd ezeket az alapokat kibővítve volt módom megismerkedni Dárdai Ágnes munkásságával, még később pedig a nemzetközi tankönyvkutatás (pl. Georg Eckert Intézet, Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság) módszereivel és irányzataival. Örömmel látom, hogy az utóbbi időben megszorodtak az efféle kutatások. Közülük említem például, hogy Fischer Ferenc pécsi egyetemi műhelyében lezajlott egy nagyon sikeres ötéves tudományos projekt, amelynek részét képezte egy nyolc országra kiterjedő tankönyvkutató és -összehasonlító kutatás is (2007–2010 között zajlott egy Fischer Ferenc által vezetett MTA–PTE projekt a Pécsi Tudományegyetemen „Magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században” címmel), vagy hogy az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet is rendszeresen indít efféle projekteket. De utalhatnék Kojanitz László munkájára is, amely átfogó képet ad nemcsak a szomszédos országok, hanem az egész európai térség releváns oktatási trendjeiről (KOJANITZ 2010b). Ahogy örvendetes tényként lehet leszögezni azt is, hogy manapság egyre gyakrabban születnek PhD-disszertációk tankönyvkutató témában, mint pl. Dárdai Ágnes pécsi doktori iskolájában (pl. Dévényi Anna, Molnár-Kovács Zsófia), vagy a Budapesti Corvinus Egyetemen, ahol a közelmúltban védte meg sikeresen a munkáját Kollai István, akinek a témája a magyar–szlovák komparatív tankönyv- és témaelemzés volt. (KOLLAI István: *Nemzetpolitika Szlovákiában és a szlovák társadalom magyarságképe*. Doktori értekezés a Budapesti Corvinus Egyetemen 2014. szeptember 29-én. Kézirat.)

A második átfogó tanulság, amit a külhoni magyar történelemtankönyvek elemzése kapcsán megállapíthatunk, a hatékonysági deficit. A hatékonysági

deficit három dolgot jelent: (i) tankönyvhiányt; (ii) az ún. fordított tankönyvek problémáját; valamint (iii) a külhoni magyar tanulók tankönyveinek általánosan alacsony didaktikai színvonalát. Más szavakkal ez azt jelenti, hogy a környező országok magyar tanulóinak általában nincsenek történelemtankönyvek, vagy ha a kezükbe kerülnek ilyenek, akkor azok nem korszerűek sem tartalmi, sem didaktikai, sem nyelvi szempontból. A Magyarországot környező országok mindegyikében igen nagy hatékonysági deficit van. A szomszédos országok tankönyvrendszerei hiányosak; ezekben az országokban történelem-tansegédletek vagy egyáltalán nem léteznek, vagy azok alulfejlettek. Ukrajnában rendszerint nincsenek magyar nyelvű tankönyvek, ámde az ukrán nyelvűekből sem szokott jutni a magyar iskolákba (KOJANITZ 2010b, 16). A 2000-es években Meszmann Tibor a Vajdaságból a magyar nyelven írt tankönyvek hiányáról számol be rendszeresen (MESZMANN 2001), Erdélyben pedig nemcsak az ún. egytankönyves rendszer okoz számos gondot, hanem főleg az, hogy a román iskolapolitikát nem érdekli a tankönyvek minősége, csupán azok ára, tulajdonképpen azok ingyenessége (SZÉKELY 1998). Szlovákiában ezen túl saját tapasztalat, hogy a könyveket megrendelő szlovák állami tankönyvkiadó (túlköltekezésre hivatkozva) mereven elzárkózik az elől, hogy a történelemtankönyvekhez (nemcsak a magyar nyelvűekhez, hanem a szlovákokhoz is) feladatgyűjtemény, CD-melléklet vagy egyéb tansegédlet készüljön.

Általános jellemző továbbá, hogy a szomszédos országokban olyan történelemtankönyvek vannak forgalomban, amelyeket nem magyarok és eredetileg nem magyarul írtak. Ezek az ún. *fordított tankönyvek*. Ezeknek az a legfőbb hibájuk, hogy egyszerűen *nem magyar* történelmi narratívát tartalmaznak, hanem a többségi utódnemzetek nacionalista memóriapolitikáját szolgálják ki szinte kritikátlanul, ámde immár egy évszázada. Ha ezeket a tankönyveket le is fordították magyarra, akkor azok általában szakszerűtlen fordítások, amelyek nagy időbeli késéssel jutnak a magyar anyanyelvű tanulók kezébe. Szerbiából van például olyan eset, hogy egy 18 évvel azelőtti tankönyv magyar fordítása volt egy adott időpillanatban az egyetlen elérhető tankönyv (KOJANITZ 2010b, 15).

Mégis, minden bosszantó probléma ellenére azt állítom, hogy az eddig elmondottak csupán *külső körülmények*. A tankönyvellátási és tankönyvfordítási problémák természetesen igen komolyan hátráltatják a mindennapi gyakorla-

tot, mégsem érdemes ezen a ponton megrekedni, mert az itt elemezni kívánt fő problémának, ti. a hatékonysági deficitnek van egy minden eddiginél lényegesebb összetevője. Nevezetesen az, hogy a Magyarországot környező országok olyan történelemtankönyvekkel rendelkeznek, amelyekben feltűnően alulfejlett a didaktikai apparátus.

Miért érdekel engem szakmailag elsősorban a történelemtankönyvek didaktikai apparátusa, és miért tartom a didaktikai apparátust a történelemtankönyvek lelkének? Azért, mert csakis általuk növelhető a tanulói aktivitás. Mert egyedül a fejlett didaktikai apparátus, azaz a kérdések, feladatok és gyakorlatok tudják hatékonyvá, mélységivé, elmélyültté tenni a történelemtanulást.

Mert csakis a didaktikai apparátus tud hozzásegíteni a flow-élmény helyzeteihez. Engem tehát a tankönyvkutatásban a didaktikai szempontból értékes és hatékony tankönyv szempontjai érdekelnek, és azt állítom, hogy mindnyájunknak – magyaroknak és nem magyaroknak, bármely ideológiai oldalon állunk is – a korszerű didaktikai apparátussal ellátott hatékony és minőségi tankönyvek a közös érdekünk.

Konferenciánk fő témája kapcsán e helyütt két szempontot említek. Az ún. digitális tananyagok (amelyeket ma annak tartanak) az esetek többségében a hagyományos, papíralapú tankönyvek silány utánérzései. De hogyan érhető el, hogy a digitális médiumok valódi digitális oktatási médiumok legyenek, ami azt jelentené, hogy ezek a tananyagok valóban interaktívan működjenek, és képesek legyenek hosszabb távon kognitív metastruktúrákat kialakítani? Mivel a külhoni magyar történelemoktatás még csak a hiányzó történelemtankönyvek hányattatott beszerzésénél tart (hogy aztán ne legyen köszönet ezek tartalmában), és digitális tananyagokról csak itt-ott álmodozhat, ezért a külhoni könyvek kapcsán csak azt tudjuk érdemben megállapítani, hogy pl. ezekben a történelemtankönyvekben a képek 95%-a pusztán illusztráció, és nem forrás; így ezekből a tankönyves elemekből szinte teljesen kimarad a közvetített tudás analízisének és szintézisének még a halvány lehetősége is. Sajnálattal kell megállapítanom, hogy a mai korszerű igényességi mércével mérve a Szlovákiában vagy Erdélyben eddig megjelent helyi magyar fejlesztések is alacsony színvonalúak.

A harmadik (és bizonyos értelemben a legfájdalmasabb) tanulság, amit a külhoni magyar történelemtankönyvek kapcsán megfogalmazhatunk, a de-

hungarizáció – azaz a magyar történelem elfogyása és eltűnése (magától, paszszív módon), illetve kiradírozása és kiiktatása (tudatosan, célzottan) előbb csak a környező országok tankönyveiből, majd (hosszabb távon) a magyarokkal szomszédos népek mélyebb történeti tudatából is.

A (számomra szomorú) helyzetet egy konkrét esettel szeretném megvilágítani. 2014 szeptemberében egy, a Selye János Egyetem Történelem Tanszéke rendezésében megvalósult nemzetközi konferenciának a magyar–szlovák együttélés volt a témája. Ezen belül szóba kerültek a szlovák történeti szakirodalomban és a történelemtankönyvekben található problémás jelenségek, köztük a „Magyarország vs. Uhorsko” terminológiai probléma. (A problémával többek között foglalkozik ÁBRAHÁM 2008; KOLLAI 2008 és mások.)

A szlovák résztvevők érthetően és racionálisan érveltek azok mellett az ismert jelenségek mellett, amelyek régóta foglalkoztatják, zavarják a magyar történészeket. Štefan Šutaj részletesen megindokolta, hogy a történelmi Magyar Királyság nevét miért kell a szlovák szövegekben Uhorskónak fordítani. Gabriela Dudeková és Dušan Kováč további részletekkel folytatták ugyanezt az érvelést. Mivel az 1918 előtti Magyarország nem volt etnikailag tiszta magyar, ezért sem nevezhető Maďarskónak, ezért kell Uhorskónak nevezni, vagyis hogy jelezve legyen az 1918 előtt ország etnikai sokszínűsége, benne a szlovákokkal.

Ezek az érvek úgy *hangzanak*, mintha teljesen logikusak lennének. Pedig szerintem a Magyarország vs. Uhorsko nem egy ártatlan terminológiai vita, hanem része annak az elhallgatásos technikának, amit a (cseh)szlovák oktatási rendszer majd száz éve tudatosan alkalmaz. A problémának több kisebb jelenség a része, a végeredménye pedig szerintem tragikus a széles szlovák történelmi tudat számára. Miről van szó? Arról, hogy a szlovák történelemtankönyvekből módszeresen eltűnnek a „Maďar” és a „Maďarsko” fogalmak. Ezzel együtt a történelmi személyiségek magyarból „uhorský”-vá válnak, ráadásul a nevüket szlovák(osított) formában kell (törvényi szabályozás terhe mellett) írni. A nap végén a szlovák tanulóknak fogalmuk sincs, hogy Uhorskóban magyarok is éltek. Továbbá: a szlovákiai tankönyvekben a források kizárólag a szlovákokat érintik, a tankönyves képek pedig 98%-ban szlovák személyiségeket vagy szlovák településeket mutatnak. A tankönyvekben a tanulóknak ajánlott szakirodalom is szlovák (abszurd módon a magyarra fordított tankönyvekben is). Nem elég, hogy a kartográfiai törvényre hivatkozva a tankönyves térképeken a

helységneveknek szlovákul kell lenniük (a magyarra fordított tankönyvekben is Trenčín és Banská Štiavnica van a térképeken), hanem a térképek maguk is csak és szinte kizárólag a mai Szlovákia földrajzi területét mutatják. A történelmi Magyar Királyság egészének a térképe nagyon-nagyon ritka, vagyis a tankönyves térképeken már a régi korokban is be vannak rajzolva a mai Szlovákia határai.

Összességében ezekből a kisebb-nagyobb csúsztatásokból, torzításokból rakódik össze, hogy a szlovák történelemtankönyvekből eltűnik a magyar múlt. Miért csodálkozunk – tettem fel a kérdést a konferencia résztvevőinek –, ha a szlovák közoktatásból kikerülő 15–16 éves szlovák tanulóknak fogalmuk sincs róla, hogy mai hazájuknak nagyon is sok köze volt Magyarországhoz és a magyarokhoz? Ne csodálkozzatok, mondtam, ha az általatok kifejtett ártatlan terminológiai vita ezekből az építőkövekből válik a magyar múlt gyilkosává az iskolai gyakorlatban.

Milyen kihívások állnak a külhoni történelemtankönyv-fejlesztések előtt, és hogyan lehetne azokat megoldani?

A dehungarizáció, vagyis a magyar múlt tankönyvekből való eltűnése kapcsán vannak, akik úgy vélik, ennek a helyzetnek vagy folyamatnak sosem lesz vége, illetve akkor lesz vége, amikor a magyarok eltűnnek a szomszédos országok életéből. Amiért én nem osztom ezt a véleményt, annak az egyik oka az az általam végzett tankönyvkutatás, amely mintegy száz évre visszamenőleg vizsgálja a csehszlovák történelemtankönyveket. Ebből tudom, hogy bár a mindenkori csehszlovák államok, és részben annak Szlovák utódállama is, immár száz éve tudatosan szorítják vissza a közoktatásban a magyar elementumot, a folyamat korántsem zökkenőmentes.

Látszik például, hogy sokszor csak a tankönyvekben látunk szakmaiatlan megnyilvánulásokat, viszont a tudományos közlemények nem enged(het)ik meg maguknak ugyanezeket. E tekintetben tehát azt kellene elérni, hogy a történelemtankönyveket se a szakma, se a közvélekedés ne lebutított tudománynak tekintse (ami az iskolában „elég”), hanem a történettudomány egyik fontos, a jövődő generációknak felkínált tudásmegosztás szempontjából kulcsfontosságú zsánérének. Ha ez a korszerű történelemdidaktikai szemlélet elterjedne, általa megnőne a térségben a történelemtankönyvek iránti szakmai igényesség. És ha még a kurrikuláris előírásokkal együtt a tankönyvpiacok is

liberalizálnának, akkor mindent egybevéve úgy gondolom, mindegyik utódállamban volna esély egy korszerűbb (inkluzívabb) történelemtanításra. És a helyzet még tovább javulhatna, ha mindenütt oldódna a nacionalista politikum iskolákra való ráhatása. Ugyanis egyfelől a közép-európai történettudományok folyamatos professzionalizációja, másfelől a modern kori pedagógiai hálózati és nyilvánossági formák előrehaladása tudná katalizálni a helyzetet.

Mindezekből természetesen Magyarország sem maradhat ki. Mert ezen a ponton muszáj feltenni az előzőkhöz kapcsolódó kérdést, hogy automatikusan „nemzeti prioritásnak kell-e lennie az oktatásnak” (SZÉKELY 1998, 11), s hogy automatikusan feladata-e a történelemtanításnak az „etnikai identitás újratermelése”? (PAPP Z. 2012, 6) Ezekkel a nyugtalanító kérdésekkel szeretném szembesíteni a jövőendő sorsukról gondolkodó összes közösséget, a magyarországiakat és a külföldi magyarokat éppúgy, mint a szlovák, a román, a szerb, a horvát és az ukrán értelmiséget. Szerintem ugyanis itt az idő elgondolkodni, szükségszerű-e, hogy a történelem (és az utódállamok többségében a geográfia is) „nemzeti tantárgyak” legyenek (PAPP Z. 2012, 10).

Magyarországra vonatkozva is kérdezem, hogy esetleg még a mi életünkben megvalósítható-e egy nemzetállamokon felülemelkedő történelemtanítás? Például egy közép-európai Visegrádi Történelem Kurrikulum, amely a közös kulturális örökségre és múlttudatra mutatna vissza magyar–cseh–szlovák–osztrák–szlovén–horvát–lengyel–román relációban, és aminek az ötlete egy nagyszabású 2011-es prágai konferencia óta nem is tűnik lehetetlennek? (KAPOSI–KORPICS – VAJDA 2012)

Ük- és dédapáink háborúba mentek a manipulatíván irányított nacionalizmusok miatt – mi viszont, egy laza csoport tagjai nagyszabású Visegrádi Kurrikulumról tudunk közösen gondolkodni. Hát mi ez, ha nem reményteljes progresszió? El tudjuk-e közösen oltani a „nemzeti oktatás” meghitten lobogó, ámde bűzös mocsárból táplálkozó lángját a történettudomány iránti alázat jegyében? És újra mondom, hogy ezeket a kérdéseket mindegyik nemzet felé irányítom.

Amíg a Visegrádi Történelem Kurrikulum magvalósul, addig is érdemes lenne elgondolkodnunk, hogyan valósítható meg a kisebbségi közösségek – többségi államok – magyar anyaország hármásának az összefogása annak érdekében, hogy *minden oldalon* növekedjék a térség történelemtudományainak a mi-

nősége és hatékonysága. (Effele összefogást egyes kisebbségkutatók is üdvösnék látnának. Pl. PAPP Z. 2012, 11) Az érdek szerintem közös. Mindegyik érintett oldal küszködik ugyanis azzal, hogy a tankönyvek didaktikai apparátusa alulfejlett; bár Magyarország, az elmúlt évtizedek fejlesztéseinek és konkrétan a képességfejlesztő munkafüzet-sorozatoknak köszönhetően, a megítélésem szerint a többiek előtt halad.

A tankönyvek természetesen nem magukban állnak. Nemcsak szaktudományos mérlegelés eredményei, hanem társadalmi igényeket is kielégítenek. Politikai döntések is kapcsolódnak hozzájuk. A tankönyvek egy szisztéma részei: iskolarendszer, állami célok, tankönyvkiadási politika, gazdasági megfontolások stb. Ebben a (geográfiailag is szélesebb) kontextusban miként értékeljük a magyar állam által menedzselte kísérleti tankönyvprogramot? A tankönyvvivághagyás folyamatában a kísérleti tankönyvek véleményezésének és gyakorlati kipróbálásának a rendszere, a reflexív jellegű visszacsatolás- (megírás, kipróbálás, felülvizsgálat) paradigma a Magyarországgal szomszédos államokban seholy sem létezik. De ha a kísérleti tankönyvprogram sikeresen beindul (ha sikeres, akkor ez tulajdonképpen egy állandó tankönyvfejlesztési folyamatmodellé válik), akkor Magyarország lesz a tágabb térség egyetlen országa, amelynek (a sok iskolára és a sok bekapcsolt pedagógusra tekintettel) igen komoly tapasztalatai lesznek (sikerekről és kudarcokról egyaránt) egy ilyen szofisztikált tankönyvfejlesztési programmal. Magyarországnak ezután kötelessége lesz megosztani a tapasztalatait a térségbeli partnereivel. Hogy ez a Visegrádi Kurrikulum keretében fog-e megtörténni, vagy máshogy, tulajdonképpen mindegy. De nem róható majd fel, ha Magyarország elsősorban a külföldi magyar közösségek irányába, az ő érdekükben (is) fogja kamatoztatni a tapasztalatait.

Ez vezet minket ahhoz a gondolathoz, hogy ha ilyen sok gond van a tankönyvellátással és a más nyelvekből fordított tankönyvek minőségével, akkor lehetne-e magyarországi tankönyveket használni a külföldi közösségekben (MESZMANN 2001, 82). Felvetődik egyfelől, hogy jogi értelemben szabad-e magyarországi tankönyveket használni a szomszédos országokban? Tudomásom szerint 2014-ben egyetlen Magyarországgal szomszédos országban sem tilos használni magyarországi tankönyveket. És tapasztalatból tudjuk, hogy számos kolléga Erdélyben, a Felvidéken, a Vajdaságban és Kárpátalján magyarországi eredetű történelemtankönyveket használ. Vagy miért ne történhetne

meg, amit Kojanitz László vetett fel, hogy hogyan fog alakulni a külhoni tankönyvhelyzet, ha egyszer megvalósul egy Kárpát-medencei méretű virtuális alapú tankönyvraktár, amelyből a magyar pedagógusok akkor visznek (töltenek le) történelemtankönyveket, amikor akarnak. Mi fog történni akkor? De ha megtörténne is, ez-e a legszerencsésebb megoldás?

Én mindenesetre több érvet is felhoznék a Magyarországról beszéltetendő (importálandó) történelemtankönyvek ellen, pontosabban amellett, hogy miért volna érdemesebb ún. belső fejlesztésű tankönyveket alkalmaznunk inkább. Belső fejlesztésű tankönyvnek azt nevezem, amelyet a külhoni magyar közösségek szakemberei alkotnak meg a magyarországi és külhoni többségi nemzetek tagjaival együttműködve. Ezt nemcsak azért tartom helyesebbnek, mert az efféle könyvek sokkal inkább tudomásul veszik azt a többsirányú szociális valóságot, amelyben ezek a magyar közösségek élnek. Hanem azért is, mert faltörő kosként általuk el kell fogadtatni azt az elvet, hogy a külhoni magyar tanulóknak igényük van egy speciális, a többségi román, szlovák, szerb és ukrán nemzetétől eltérő kurrikulumra, és a speciális külhoni magyar történelem kurrikulumon alapuló történelemtankönyvekre.

Hogy ez mennyire nem magától értetődő, arra az utal, hogy legalább két utódállamban, Szlovákiában és Romániában az is a nemzeti iskolapolitika része, hogy az ottani oktatási törvények és központi dokumentumok nem ismerik el és nem is alkalmazzák a nem államnyelvi (kisebbségi) oktatás jogi fogalmát. A speciális magyar kurrikulum és tankönyvek iránti határozott igényt ezekben az országokban már csak azért is fontos leszögezni, mert nem biztos, hogy a magyar államnak kell megoldania a szomszédos országok tankönyvproblémáit, hiszen ezek a külhoni magyar közösségek jó ideje az ottani országok tanrendszerének az aleggységei.

Belső fejlesztésű tankönyvvel több külhoni magyar közösség próbálkozott már. A nemzetközi visszhangok alapján a legsikerültebb próbálkozás a Felvidékhez kapcsolható, ahol a *Magyar nép története* című, három tankönyvből álló tankönyvsorozat készült az általános iskolások számára, továbbá elindult (és sajnos félbemaradt) egy háromrészes sorozat a szlovákiai magyar gimnáziumok számára is (KOVÁCS – SIMON 1999; KOVÁCS – SIMON A. – SIMON B. 2006; ELEK – KOVÁCS – SIMON 2007). Megjegyzendő, hogy ezek a belső fejlesztésű tankönyvsorozatok szlovákiai magyar, magyarországi és szlovák

szakemberek együttműködéséből születtek: szlovákiai magyar történészek írták őket úgy, hogy alapjuk módszertani szempontból sikeres szlovák tankönyvek voltak, szakmai minőségüket pedig magyarországi szakemberek garantálták. A helyi sajátosságok motiválták *A székelység története* című kiadványt is Erdélyben, amelyet Novák Csaba Zoltán és munkatársai írtak Marosvásárhelyen 2012-ben az általános iskolák 6. és 7. osztályai („valamint minden érdeklődő”) számára (FERENC S. –HERMANN – NOVÁK – ORBÁN – NOVÁK Cs. 2012).

Ezek a belső fejlesztésű külhoni magyar történelemtankönyvek már csak azért is értékéknél tűnnek fel, mert hiszek abban, hogy a külhoni magyar oktatásnak mint egésznek, és benne a külhoni magyar oktatási szakembereknek sok hozadékuk van és lehet. Az erdélyi, a felvidéki, a vajdasági és a kárpátaljai oktatási rendszerek ugyanis alapvetően különböznek a magyarországi és a távolabbi külhoni oktatási világtól (PAPP Z. 2012, 4–5), a hozadékuk pedig többek között a külső szempont, a nyelvtudás és egy másfajta (az államnemzetinél empatikusabb?) szemléletmód lehet. A gazdag tankönyvkínálattal rendelkező és igen jelentős szellemi-oktatási innovációkat kifejlesztő magyarországi történelem-tankönyves kultúra szerintem eddig is a térség legfejlettebb országává tették Magyarországot. Remélem, ez a jövőben is így lesz.

In: Pálfi, Erika: *Megújuló tankönyv* (konferenciakötet). Budapest: Oktató- és Fejlesztő Intézet, 2016, 161–170. ISBN 978 963 682 992 6. Az írás alapjául szolgáló előadás az Oktató- és Fejlesztő Intézet által 2014. november 12–13-án szervezett „Megújuló tankönyv” című nemzetközi konferencián hangzott el Budapesten.



Miért ne lehetne közös magyar–szlovák történelemtankönyvet írni?

Jakab György kollégánk, akivel nem egy alkalommal volt módunk beszélgetni-vitatkozni a történelemtanítás ügyesbajos dolgairól, remek vitakozó kedvű gondolatmenetet tett közzé nemrég arról, vajon lehetséges-e közös magyar–szlovák történelemtankönyvet írni (JAKAB 2007a és 2007b).

Az előzményekhez tartozik, hogy különböző fórumokon évek óta – az én tudomásom szerint 1996-tól – dédelgetjük a „közös történelemtankönyv” gondolatát. Az ötlet azonban korábbra nyúlik vissza. Én határozottan emlékszem, hogy Viliam Kratochvíl, a pozsonyi Komenský Egyetem akkori adjunktusa (azóta docense) és több történelemtanár-generáció didaktikamestere fölvetette nekünk, az ő történelemtanár-generáció didaktikamestere számára, egy olyan modern szemléletű didaktikai segédeszköz tervét, amely a szlovák–magyar megbékélésnek is segédeszköze lehet. Az elképzelést a Szlovákiában alalult Történelemtanárok Társulása is felkarolta; Simon Attila elnök és Kovács László, a társulás oszlopos tagja több helyen és többször is szerveztek a témában találkozót, összejöveteleket. Az elképzelés a Somorján megalakult Fórum Kisebbségkutató Intézet igazgatójának, Tóth Károlynak is megtetszett: 1997/1998 környékén a projekt bekerült az intézet hivatalos tervébe. Azt nem tudom, az államközi szlovák–magyar történelemügyi bizottság mióta tartja napirenden a kérdést, de azt igen, hogy mind Szarka László, mind Peter Zelenák régebb óta tudnak a tervekről, sőt. A csoport tagjaként, középiskolai (Adelaida Mezeiová) és egyetemi oktatóként (Dušan Škvarna), egyfajta szorgalmi önszerveződésként (magunkat nem hivatalosan tanári munkacsoportnak nevezve) 1999–2002 között viszonylag aktívan kerestük a megoldás útjait.

Jakab György *Iskolakultúrabeli* írása igen pontos elemzés a jelenlegi haszontalan helyzetről, amikor ott tartunk, hogy a magyar–szlovák közös történelemkönyv ötlete „a bármikor elővehető megoldandó feladatok polcán alussza álmát a következő riadóig” (JAKAB 2007a, 38). Igaza van, hogy mennyire tisztázatlanok az elképzelések, mennyire kiforratlanok az elméleti megközelítések, és mennyire hiányzik a lehetőségek, az igények és a realitások pontos felmérése. Tökéletesen fogalmaz akkor is, amikor azt mondja, hogy bármiféle projekt (amelynek egyes részfeladatait az önkéntes tanári csoport már évekkel ezelőtt elvégezte) csak akkor lehet eredményes, ha adottak a társadalmi és pedagógiai feltételek: szükséges pl. a *közös* történelem tényének elfogadása, kell a két nemzetben együttműködési akarat, kellenek szimbolikus gesztusok, kell, hogy legalább az együttműködők csoportja képes legyen feladni a nemzetközponti történelemoktatás elvét stb., és különben is, a mintánkul szolgáló német–francia közös tankönyv is több évtizedig érlelődött, tökéletesedett, míg végre tavaly napvilágot látott (LE QUINTREC – GEISS 2006).

Több dologra, mint pl. a nemzeti alapú történelemtanítás vallásos arculatára, a magunkról kialakított torz önképre, a történelmi gúnyába bújtatott relativizált erkölcsi világra, az alig burkolt ellenségkép-teremtésre stb., meg az ezekre alapozott történelemtudás pseudojellegére egyszerűen Jakab György mutatott most rá elsőként szisztematikusan és nyilvánosan.

Kitűnő gondolatmenete ellenére Jakab György írásában adós marad a válasszal, és nem mondja ki, hogy igenis közös történelemkönyvet lehet írni. Tanulmányának első részében a következő konklúzióig jut el: „Az így felfogott közös történelemkönyv újdonsága tehát legfőképpen az lenne, hogy a korábbi egyszempontú – vagy a »magyar igazságot«, vagy a »szlovák igazságot« tartalmazó – tankönyvi bemutatást a kétféle »igazság« *párhuzamos ismertetése váltaná fel, illetve, hogy a jelenleginél nagyobb ténybiztséget tanúsít.*” (JAKAB 2007a, 39)

E helyzetértékeléssel szemben én úgy vélem, sem a probléma valóban bonyolult, soktényezős jellege, sem más akadály nem torpanthat meg bennünket – különösen az nem, hogy az aktuálpolitika egén éppen milyen csillagállást látunk. Meggyőződésem, hogy a szakmai munkának az elérhető cél tudatában folytatódnia kell, mert a szakmai – történészi, s még inkább történelemtanári-történelemdidaktikai – műhelyekben fokozatosan körvonalazódik valamilyen a megoldás.

Ennek alapja az volna, hogy nem témákban gondolkodnánk, hanem új módszerekben, eljárásokban, új megközelítésekben. Ezt kiváló kollégánk is felteszi (írása második felében), de csak sugallja, s nem mondja ki, hogy az eddigi kísérletek azért voltak kudarcra ítélve, mert a hagyományos történelmi-tudományos paradigmákhoz ragaszkodva nem gondoltunk a *didaktikai megújulás* lehetőségeire. Más szavakkal: miután közös problémáink ismertek (pl. azt mindenki érzi, hogy főleg a 19–20. század feldolgozásakor szaporodnak a gondjaink), azért nem jutottunk előre, mert nem tudtunk módszertani paradigmát váltani. Jakab György nagyon jól tudja, utal is rá, hogy a francia–német közös történelemkönyv alapját a német történelemdidaktikai iskola képezi, amely a 60-as évektől merész lépéseket tett: képes volt szakítani a (nálunk máig uralkodó) statikus, ismeret- és nemzetközpontú iskolai történelemszemlélettel; ehelyett nemzetközi kontextusba (EU-integráció) helyezte magát, egyúttal a tanulók aktivitására és bevonására kezdett alapozni, ami által a klasszikus ismeretátadó iskolai megközelítéseket foglalkoztatásra és készségfejlesztésre épülő technikákkal váltotta fel.

A közös német–francia tankönyv eredményességéről, használhatóságáról stb. egyelőre nagyon korlátozott ismeretekkel rendelkezünk. Egy konferencián („Magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században”, Pécs, PTE Modernkori Tanszék, 2007. november 22–23.) dr. Heike Matzing, a projekt egyik ismerője arról adott tájékoztatást, hogy a tankönyvet használó tanulók közül a franciák elégedettebbek, mint a németek. Ezt a tényt egyelőre annak tudják be, hogy a könyv inkább a francia, leíróbb és frontálisabb oktatási szisztémát követi, s kevésbé a változatos német történelemdidaktikai eljárásokat. Ez az egyelőre szisztematikus hatásvizsgálatot nélkülöző nézet is azt sugallja, hogy a magyar–szlovák közös könyv esetében óvatosan kell bánni a legradikálisabb didaktikai eljárásokkal.

Derülátásom *egyik* oka, hogy 2002. április 5–6-án egy magyar–szlovák munkacsoport lefolytatott egy fontos előmunkát. Ezen a Piliscsabán tartott minikonferencián, ahol a résztvevők – Viliam Kratochvíl (Komenský Egyetem, Pozsony), Michal Lászik (Szlovák Gimnázium, Szarvas), Adelaida Mezeiová (Gymnázium Metodova, Pozsony), Jakab György (Állami Művelődési Intézet), Kovács László (Pázmány Péter Katolikus Egyetem), *Ábrahám Barna* (Pázmány Péter Katolikus Egyetem) – egy négyoldalú és sokszempontú szakmai tanács-

kozáson részletes elemzést adtak a másik fél jelenlétében és füle hallatára a Szlovákiában, illetve Magyarországon megjelenő történelemtankönyvekről, beleértve a Magyarországon szlovák nyelven, illetve a Szlovákiában magyarul megjelenő történelemtankönyveket is. A megbeszélés után a csoport – céljaink szempontjából biztató részeredményként – egy elemzést, illetve ajánlásokat fogalmazott meg, amelynek tömör kivonata a következő.

A 2002-es piliscsabai közös tankönyvanalízis főbb tanulságai

1. Alapvető fontosságú, hogy a szlovák és a magyar történelemben folyamatosan jelen lévő, nagy számú hasonlóság mellett igen lényeges különbségek figyelhetők meg. E két ellentétes, de egyszerre ható tényező eredményeként országaink történelemtankönyv-írása között komoly hangsúly- és nézőponteltolódások vannak. Amíg pl. a középkori történelemben csak elvétve jelentkezik probléma, addig a 19. század második felétől szétválik népeink történelme, s ettől kezdve tankönyveink az etnocentrizmus jegyében szinte kizárólag csak az egyik, illetve másik nép történelmi eseményeit taglalják.

2. A másik/szomszéd nép ignorálásán túl tankönyveink legkárosabb vonása a történelmi valóság elferdítése, indokolatlan felnagyítása, vagy a felsőbbrendűség és az önmagasztalás jelenségei. Törekednünk kell, hogy mind a tankönyveinkből, mind mindennapi tanári gyakorlatunkból kiiktatódjék a másik nép megalázása, az előítéletes gondolkodás, a más népek, népcsoportok történelme ellen irányuló elfogultság.

3. Piliscsabán közösen állapítottuk meg, hogy a 21. század igényeinek megfelelő modern közös történelemtankönyv felülemelkedik a nemzeti elfogultságon, s helyette speciális szakmai és didaktikai feltételeknek tesz eleget. Módszertani szempontból azokat a tankönyveket tartjuk a legmegfelelőbbnek, amelyek sokszempontúságra és a hiteles történelmi források ütköztetésére épülnek. Ebben a nézetünkben több, általunk fontosnak tartott dokumentum is megerősít bennünket. A Magyarországi Történelemtanárok Egylete 1993-as állásfoglalása szerint „törekedni kell annak megértetésére, hogy egymással

szembenálló nézetek is végiggondolhatók, megérthetők és átélhetők” (A Történelmetanárok Országos Konferenciája által a tárgyilagos történelemtanításáról elfogadott állásfoglalása. Budapest, 1993.) Ugyancsak a sokszempontú megközelítést szorgalmazza a Szlovákiában kidolgozás alatt álló új típusú érettségi, és erre szólítanak fel az Európa Tanács irányelvei, pl. az *Ajánlások a történelemoktatáshoz a 21. században* című dokumentum. Ez utóbbi megállapítja: „A történelemoktatásnak a demokratikus Európában lehetővé kell tennie, hogy a tanulóknak kialakuljon a történelmi információk felelős és kritikus analízisének és interpretálásának intellektuális képessége. Ennek formája lehet a dialógus, a történelmi bizonyítékok gyűjtése, valamint a multiperspektivikus nyílt párbeszéd, főként az ellentmondásos és érzékeny kérdéseket illetően” (Committee of Education [CC-ED] 24th meeting, Strassbourg, 1–3 October 2001, Room 9, Appendix to Recommendation Rec. [2001], 1. The aims of history teaching in the twenty-first century, 6th Paragraph. Az Európa Tanács Oktatási Bizottságának *Ajánlások a történelem tanításához a 21. században* című dokumentuma.)

4. A Georg-Eckert-Institut sokéves tapasztalatai azt bizonyítják, hogy a tankönyvek leíró/magyarázó részében a szerzőknek nyilvánvalóvá kell tenniük, hogy a történelem nem más, mint emberek által összeállított és interpretált múltbeli események halmaza, amely igen sokféle kölcsönhatás eredményeként alakult ki. Mivel a benne szereplők véleményét, viselkedését és tetteit különböző okok és célok befolyásolják, végső soron a történelem alakulása az eltérő emberi szándékok eredménye.

5. A történelemtankönyv-szerzőknek óriási a felelősségük, képesek-e eliminálni a hagyományos ellenségképhez vezető negatív előítéleteket és sztereotípiákat, vagy ellenkezőleg, fenntartják-e, megerősítik-e azokat diákjaikban. Sajnálattal állapítottuk meg, hogy mind magyar, mind szlovák oldalon léteznek olyan tankönyvek, amelyeknek szerzői a „mi” és az „ők” elfogadhatatlan dichotómiájában gondolkodnak, s ez természetszerűleg vezet a hagyományos ellenségkép kialakulásához. Tiszteletben tartjuk minden szerző jogát, hogy szabadon eldöntse, tankönyvében milyen irányvonalat követ, vagy miféle szellemiséget sugall, azonban tankönyveinknek fontos kritériuma mások nemzeti identitásának tiszteletben tartása is.

A piliscsabai dokumentum további részében ajánlásokat tett magyar és szlovák történelemtankönyv-szerzőknek. Eszerint kívánatos, hogy a történelemtankönyv-szerző:

- a) a történettudomány aktuális ismereteiből induljon ki;
- b) ne csak „elmesélője” legyen a történelmi eseményeknek, hanem önálló gondolkodásra is serkentse a tanulókat;
- c) legyen képes kontrollálni saját értékeléseit és álláspontját, valamint vesse alá állításait ugyanazoknak a racionális kritériumoknak, amelyekkel a történész saját munkáját ellenőrzi;
- d) figyelmeztesse a tanulókat, hogy a tankönyvbeli értékelések és álláspontok korlátozott érvényűek;
- e) legyen képes a múlt eseményeit több nézőpontból, azaz multiperspektívkusan megítélni;
- f) legyen képes a különböző nézőpontokat írott és képi történelmi forrásokkal alátámasztani, amelyek között ellentmondásosak, egymásnak ellentmondók is vannak;
- g) legyen tudatában annak, hogy számos, a történelmi eseményekről korábban tett nyilatkozatnak, értékelésnek, kommentárnak nem a leíró szövegben, hanem a dokumentumgyűjteményben a helye;
- h) összességében álljon ellen annak, hogy munkájában a történelem úgy jelenjen meg, mint egy fekete-fehér kép, melyet csak minimális szín tesz kontrasztossá.

A piliscsabai konferencia (eredeti változatában sokkal bővebb) elemzéseit és ajánlásait *A történelemtankönyvek elemzésének elméleti háttere* címet kapták. És noha sajnos kötetbeli kiadására nem akadt pénz, tudomásom szerint – nyilván kibővítve a többi résztvevő elemzésével – eljutott a szlovák–magyar történész vegyes bizottság asztalára is.

Elvi síkon szerintem a közös történelemtankönyvünknek *tükörként kell működnie*, metaforikus tükörként kell működnie. Ami két fontos dolgot jelent. Egyrészt azt, hogy mindkét népnek lehetőséget kell kapnia, hogy önmagát (s emellett a másik népet) lássa benne. Másrészt viszont úgy kell tükörként működnie, hogy mindkét nép a maga pőre valóságát lássa, saját maga több- és sokszínűségét, változatosságát stb., benne hangsúlyosan saját hibáival, hendikepjeivel stb.

Gyakorlati értelemben a magam részéről a létrehozandó magyar–szlovák közös történelemtankönyvet *foglalkoztató jellegű segédtankönyvként* képzelem el, amelyben a legnagyobb hangsúlyt a közös nyelv kapja, miközben közös nyelv alatt nem a linguát, hanem *a korszerű didaxis közös nyelvét* értem. Ez volna az én válaszom Jakab György kulcskérdésére (ezt is ő vetette föl eddig a legrelevánsabb módon), hogy ti. mi legyen az elképzelt tankönyv műfaja. Ha van igazság abba, hogy (a helyes történelmi ismereteken túl!) mindkét oldalon a másik helyzetébe való beleérző képesség hiányzik, akkor véleményem szerint a leghatékonyabbak a konfrontatív történelemtanítási eljárások volnának. A téma nemzetközileg elismert szakembere, Dárdai Ágnes a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság innovációs („Youth and History” című) projektjére hivatkozva mutatott rá, hogyan járulhatnak hozzá a kontroverz források annak a hiányosságnak a kiküszöbölésére, hogy „a megkérdezett fiatalok döntő többsége sem készséget, sem szándékot nem mutatott arra, hogy a múlt embereit, tetteit, viszonyait, értékeit az adott kor és környezete feltételeiből vezesse le és értelmezze” (F. DÁRDAI 2002a, 36), azaz sem a történelmi gondolkodás, sem alapvető empátia nem alakult ki bennük.

Mivel azonban a konfrontatív eljárások Szlovákiában egyelőre nem nagyon honosodtak meg, továbbá arra tekintettel, hogy a „jégtörést” valószínűleg célszerűbb óvatosabban kezdeni, a tervezett közös történelemtankönyvnek minimálisan többforrású és többszemponutú foglalkoztató könyvnek kellene lennie, amelynek a kutatás, a felfedezés és a nyitott értelmezés volnának a sarokkövei. E helyütt csupán jelezni van módom néhány tematikai és didaktikai lehetőséget. Fölvethető és földolgozásra-elemzésre alkalmas probléma lehet pl. az egyes tankönyvek által közölt adatsorok az első Csehszlovák Köztársaságban élt szlovákok és magyarok számáról:

a) „az 1921-es népszámlálás szerint 1 910 000 szlovák és 745 000 magyar” (KOVÁČ – KAMENEC – KRATOCHVÍL 1998, 17);

b) „kétmilliónyi szlovák [...] mintegy egymillió magyar” (KOVÁCS – SIMON 2000, 12);

c) „1930: 2 224 983 szlovák, 571 988 magyar” (LETZ 2000, 24).

Vagy: ami miatt sok történész fél a 20. századról tankönyvet írni, s ami a deskriptív talajon álló tankönyvszerző számára roppant nehézvé teszi az „értékelést” vagy az „objektív bizonyítást”, az a történelemdidaktikus számára maga a módszertani paradicsom. A korszak mérhetetlen mennyiségű forrása-dokumentuma (tárgyi, írott, többféle képi stb.) nemhogy gondot okozna, hanem ellenkezőleg, arra a nyitott értelmezési mezőre tár kaput, hogy gyakran az objektív értékelés lehetetlen, mert alig van jelenség, melynek az ellenkezőjére ne akadna példa. Ezen is alapul egyébként a holokauszt-oktatás módszertanának megújulása, és ugyanez visz minket egy további lehetőség, a közös történelmi esettanulmány-készítés mint modernebb eljárás felé (ld. pl. GOLNHOFER 2001). Az empatikusabb történelmi gondolkodás elsajátításában további konszolidáló segédeszköz lehet a nemzeti dimenzió más, nagyobb dimenzióval való helyettesítése. Miért ne lehetne az 1848-as események feldolgozásába bevonni a harmadik érintett felet, az osztrákokat, vagy miért ne lehetne más problémás ügyekhez is segítségül hívni a világtörténelmi eseményeket? Több szakember ír ugyanis arról, hogy pl. Németországban a belső történelmi konfliktusok kezelése eredményes módja volt a nemzetközi kapcsolatok hangsúlyozása.

A hosszas példatár helyett inkább Falk Pingel alapvető véleményét idézem: „Kelet-Európában úgyszólván nem léteznek plurális és multiperspektivikus tankönyvek. Az itteni történelemtankönyvek lezárt történelemlétfogást kínálnak, események és személyiségek sorozatát, melyek s akik a leíró szövegben mind egyforma súllyal jelennek meg, és céljuk, hogy elmélyítsék a történelem homogén, csak egy nemzetre vonatkozó elsajátítását. Ezek a könyvek a forrásokat csak válogatva és rövidítve közlik, azt sem azért, hogy ellenkező álláspontot képviseltesse vagy ellenőrizzenek, hanem azért, hogy segítségükkel a szerzők alátámasszák önkényes szerzői magyarázatukat.” (Az idézet forrását sajnos elveszítettem. Nagyon valószínű azonban, hogy az Európa Tanács által szervezett „Chances of coexistence in the Carpathian region in the 20th century” tréningssorozatban olvastam vagy hallottam Falk Pingeltől, Budapesten, 2001. október 2–7. között.)

A jó közös történelemtankönyv tehát nemcsak egy álláspontot tükröz, hanem olyan forrásgyűjteményként szolgál, amelyek között ellentmondók is vannak. A dokumentumok analízisét, összehasonlítását és értelmezését didaktikai kérdéseknek kell segíteniük, a forráselemzések célja pedig az, hogy a tanulók-

ban az információk iránti felelős szkepticizmus alakuljon ki. Ellentétben pl. az ismeretátadó eljárással, „az ily módon konkretizált tanulmányi célok olyan munkafolyamatot tesznek lehetővé, amelynek során a tanulók saját kognitív stílusukat alkalmazhatják” (KRATOCHVÍL 2004, 17), ráadásul a szükséges operacionalizációs és taxonomizációs eljárások könnyedén elsajátíthatók a tanárok számára, ami szintén nem elhanyagolható szempont a projekt sikere szempontjából.

Egy „sima” leíró közös történelemkönyvvel ellentétben ezek a (nem győzöm hangsúlyozni: a legkorszerűbb történelmi ismereteken alapuló) didaktikai eljárások valóban fejlesztenék nemcsak a tanulók intellektuális képességeit, hanem a történelemkritikai szemléletüket is, aminek segítségével képesek volnának adekvát kérdéseket föltenni, s meg tudnák állapítani az egyes történelmi okfejtések helytállóságát vagy hiányosságait – mert erre volna a legnagyobb szükség! Jakab Györggyel mélyen egyetérték abban, hogy – ahogy ő fogalmaz – „a nemzetcentrikus történelemszemlélet határait” mielőbb le kellene rombolni, és egyetértünk a nagyobb ténytisztelet kérdésében is, azzal a megszorítással, amit a fenti *Ajánlások* sugallnak, ti. hogy csak a tények közlésére nem lehet szorítkozni, mert a tények nem mindenkinek beszélnek önmagukért, ráadásul az előzmények és a következmények (a kontextus) figyelembe vétele nyilván minden érintett fél jogos követelése. A Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung nemzetközileg elismert vezetőjének nézetét azért is tartottam fontosnak fentebb idézni, mivel meggyőződésem, hogy a braunschweigi intézetet, az ő elméleti és gyakorlati tapasztalataikat mielőbb be kellene vonnunk a szlovák–magyar közös történelemkönyv munkálataiba. Optimális esetben egyébként – mivel egy többlépcsős és türelmes folyamatot képzelek el háttérként – a foglalkoztató könyvet két bevezető/felkészítő alprojekt kísérné: egy a tanároknak (a „munkafüzethez” tanári kézikönyvnek kell készülnie), egy másik projekt pedig magyarországi és szlovákiai, magyar és szlovák diákpártnereket kapcsolna be vegyesen. Ez lehetne a valódi párbeszéd: a tanárok és a diákok közös munkája, foglalkozásai és vitái. Amiről Jakab az ún. bartóki modell értelmében így ír: „Ebben az esetben tehát formálisan nyilvánvalóan elkülöníthetünk magyar, illetve szlovák motívumokat, de az igazi hangsúly egy idő után már a kölcsönhatásokon, a kulturális cseréken, a transzfereken van. Szerencsére ennek a szemléletnek megszületett a történetírói megfelelője

is, amelyet az elmélet kidolgozói (Michael Werner, Bénédicte Zimmermann) keresztezett történetírásnak (*histoire croisée*) neveznek.” (JAKAB 2007b, 115)

A piliscsabai szakmai alapozás csak az egyik oka a derülátásomnak. A másik ok az, hogy ma már van olyan szakmailag felkészült, sőt tapasztalatokkal rendelkező gárda a határ mindkét oldalán, melynek tagjai képesek fejlett történelemdidaktikai alapokon gondolkodni. Miközben sajnos a kapcsolatok megszakadása miatt nem nagyon tudjuk, milyen újabb ötletei vannak vagy lehetnek a csoport tagjainak, számos jel utal bizakodásra.

Úgy tudom, Szarka László, a MTA Kisebbségkutató Intézetének igazgatója történészek egy csoportjával dolgozik olyan kölcsönös elemzéseken, amelyek első lépésként konstruktívan körüljárják a történelmi problémaköröket; az ő tudósi tekintélyük és szakmai rangjuk igen sokat segíthet az ügynek. Mivel azonban a legnagyobb problémagócok nem a történészek között, hanem a történelem iskolai megjelenésében rejlenek, véleményem szerint ez a terület igényli a nagyobb odafigyelést. Kovács László és Simon Attila azóta befejezték azt az általános iskolásoknak szóló tankönyvsorozatot, amely egyfajta minta lehet az érzékeny történelmi többszemponúságra, s ami miatt több nemzetközi konferencián példának állították be munkájukat. (Azóta már egy gimnazistáknak szóló tankönyvsorozaton próbálják alkalmazni ugyanezt.) Sajnálatosan lassan, de azért változik a szlovákiai érettségi rendszer, amely éppen nagyban Viliam Kratochvílnak köszönhetően fokozatosan életszerűbbé, gyakorlatiasabbá, elemzőbbé és forrásalapúbbá válik; arról nem is beszélve, hogy Kratochvíl docens a történelmi források modell-analízisének, valamint a karikatúra-elemzések nemzetközileg elismert szakembere. Adelaida Mezeiová iskolájában 2005-ben egy ún. alternatív történelemoktatási modellt próbáltak ki, és ezt országos mintának ismerte el a oktatási minisztérium. (Štátny pedagogický ústav, Bratislava. Alternatívny model vyučovania dejepisu na gymnáziu so štvorročným štúdiom. Posúdila a odporučila Ústredná predmetová komisia dejepisu ŠPÚ. Schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 28. 2. 2006 pod číslom CD-2006-2771/5676-1:092, „Alternatívny model vyučovania dejepisu na gymnáziu so štvorročným štúdiom“, ako metodický materiál pre výučbu dejepisu na gymnáziách so štvorročným štúdiom, s platnosťou od 1. septembra 2006. Bratislava 2005.)

Én magam évek óta dolgozom egy olyan (terveim szerint kétnyelvű)

didaktikai feladatsoron, amely a modern kori történelem témakörében konkrét és készségfejlesztésre irányzott aktivitásokkal járulhatna hozzá céljaink megvalósításához. Egykori piliscsabai jegyzeteimből úgy olvasom, Jakab György ott, Piliscsabán egy modulrendszerben megszervezendő közös tananyag tervét terjesztette elő, amelyről sajnos egyelőre nem sok részletet tudhatunk. (Tulajdonképpen ezért is lepett meg *Iskolakultúra*beli kétkedő állásfoglalása a közös történelemtankönyv kérdésében.)

Az a tény, hogy Jakab György éppúgy, mint mások komolyan fontolóra vesznek megoldási lehetőségeket, valamint az, hogy évekkel később, még alaposabb elméleti felkészültség birtokában újból komolyan és nyilvánosan fölvetjük a problémát, számomra azt jelenti, hogy többen vagyunk, akik bízunk abban, hogy egy közös történelemtankönyv hozzájárulhat a szlovák és a magyar közösség közti kohézió megteremtéséhez.

Miért ne lehetne közös magyar–szlovák történelemtankönyvet írni? In: *Eruditio–Educatio*, 2007/4, II.évf., 4. szám, 73–84.

* * * * *

English summary: Present polemical chapter makes some reflections on György Jakab's recently published essay on the issue of a "mutual Hungarian-Slovak history book". The idea that a particular history book written simultaneously by Hungarian and Slovak experts could ease the tension between Hungarians and Slovaks, has been circulating among historians and history teachers on different levels on both sides for more than a decade. But despite the involvement of numerous experts on both sides (Viliam Kratochvíl, Peter Zelenák, Attila Simon, László Szarka, Adelaida Mezeiová, Dušan Škvarna and others), there has not happened much in this issue. As Jakab correctly states is, even the genre of the planned mutual history book has never been specified.

The author of this study shares the majority of György Jakab's views, but in contrast with him his conclusions about the future possibilities of a mutual history book are more optimistic. His optimism originates from two main sources. First, from the evaluations of the events that have taken place since 2002, especially the Analysis and Recommendations of an international mi-

ni-conference in Piliscsaba (April 2002) when the participants had presented a four-lateral deep analysis of each others's history textbooks used in Hungarian and Slovak schools in both countries. Second, Vajda sees some significant efforts that have been made by front line experts in history didactics (on both, Hungarian and Slovak sides), concerning Viliam Kratochvíl's and Ágnes Dárdai's didactical research activities, for example. He regards their results and especially the changes that have spread due to their efforts in teaching history in schools sufficient enough for a good foundation for a future "mutual Hungarian-Slovak history book".

In Vajda's opinion, a "mutual Hungarian-Slovak history book" should be a specific workbook supported by a teachers' book. Apart from the most up-to-date historical knowledge, it would be based on more effective didactical methods such as multi-perspectivity and confrontation of different kinds of sources, while all activities would be done and understood in an open interpretation field. A supportive sub-project, involving Hungarian and Slovak students using the same history workbook would also be essential. The challenge of a "mutual Hungarian-Slovak history book" might seem rather high, and there is no guarantee for success. However, significant international experiences of the Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, show that by patient work, focused knowledge and social support the target can indeed be reached.

Slovenské resumé: Esej je reakciou na nedávno publikovanú štúdiu Györgya Jakaba, v ktorej sa Jakab skepticky vyjadril k problematike tzv. spoločnej maďarsko-slovenskej dejepisnej publikácie. Plán dejepisnej knihy, ktorú by spoločne napísali maďarskí a slovenskí historici a učitelia dejepisu, koluje v odborných kruhoch už takmer jedno desaťročie. Avšak napriek účasti významných expertov na oboch stranách (Viliam Kratochvíl, Peter Zelenák, Attila Simon, László Szarka, Adelaida Mezeiová, Dušan Škvarna a ďalší), k nijakému prelohu v realizácii tohto plánu zatiaľ nedošlo. Podľa Jakaba doteraz nebol dokonca definovaný ani žánr plánovanej publikácie.

Autor eseje osobne súhlasí s prevažnou väčšinou Jakobových názorov. Na rozdiel od neho sú však jeho predstavy o možnostiach vydania spoločnej dejepisnej knihy optimistickejšie. Jeho optimizmus vyviera z dvoch hlavných

zdrojov: v prvom rade zo záverov medzinárodnej minikonferencie (Piliscsaba, apríl 2002), ktorá bola venovaná ako vzájomnej, tak aj multilaterálnej analýze školských učebníc dejepisu používaných v oboch štátoch. Na tomto podujatí sa totiž účastníci dokázali spoločne dohodnúť na princípoch modernej učebnice dejepisu. Druhým prameňom autorovho optimizmu sú úspechy viacerých skvelých odborníkov na didaktiku dejepisu tak na slovenskej, ako aj na maďarskej strane. Radí k nim predovšetkým didaktickú školu Viliama Kratochvíla v Bratislave a Ágnese Dárdaiovej v Pécsi. Ich snahy, najmä v oblasti presadzovania moderných didaktických postupov v školskej výučbe dejepisu, autor eseje totiž pokladá za vhodný teoretický i praktický základ pre plánovanú spoločnú učebnicu. Spoločná maďarsko-slovenská dejepisná kniha by podľa autora eseje mala byť špeciálnym pracovným zošitom, podporovaným metodickou príručkou pre učiteľa.

Publikácia by sa mala zakladať na moderných didaktických metódach, predovšetkým na multiperspektivite a konfrontačnom charaktere rôznych druhov prameňov, ktorých interpretácia by mala byť otvorená pre rôzne interpretačné smery. Výzva napísať spoločnú maďarsko-slovenskú dejepisnú knihu sa môže zdať azda príliš náročná a navyše, nie je ani záruka, že sa úspešne naplní. Avšak medzinárodné skúsenosti, napríklad tie z braunschweigskeho Georg-Eckert-Institut-u für internationale Schulbuchforschung, nám jasne odkazujú, že trpezlivou prácou, koncentrovaním moderných didaktických poznatkov a s pomocou spoločenskej podpory sa aj slovenskí a maďarskí odborníci iste dokážu dopracovať k obojstranne prospešnej forme historickej kohézie medzi oboma národmi.



A közös magyar–szlovák történelemtankönyv történelemdidaktikai kérdéseiről

A fogalmi keretek

A közös magyar–szlovák történelemtankönyv tervének résztvevőit kezdettől a pusztán jó szándék és a tenni akarás vezette. Ezért kezdetben senki nem gondolta végig, milyen történelemdidaktikai (a laikus köznyelv szerint: pedagógiai, módszertani) kritériumok szerint fog íródni a közös könyv.

Mára jóval tisztábban látunk. Látjuk elsősorban a feladat dualitását. Ez egyfelől annak belátását jelenti, hogy a közös történelem ügye minden korábbinál intenzívebb (gyakoribb és személyes) magyar–szlovák történelmi párbeszédet igényel. A feladatnak ez a fele két kiváló történészhez, Szarka Lászlóhoz és Štefan Šutajhhoz, továbbá az ő köreibbe tartozó további történészekhez kötődik. Az ő érdemük, hogy a közös magyar–szlovák történelemtankönyv ügye a magyar–szlovák történész vegyesbizottság rendszeres napirendjére, onnan a két ország releváns tudományosságáig, sőt a két kormány politikai döntéseinek szintjére emelkedett. (A közös magyar–szlovák történelemtankönyv kezdetének összefoglalását ld. VAJDA *Multiperspektivitás és történelmi megbékélés* 2008, valamint VAJDA *Miért ne lehetne közös magyar-szlovák történelemtankönyvet írni?* 2007.)

A dualitás másfelől annak belátását kell, hogy jelentse, hogy a közös történelemtankönyv intenzív kooperációt igényel történészek és történelemdidaktikusok között. Miért kell ennek bekövetkeznie? A folyamathoz – nem hivatalosan – eddig is nyújtott bizonyos segítséget két igen nagy tapasztalatokkal rendelkező nemzetközi intézet. Az egyik az *International Society for History Didactics* (ISHD, Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság), a másik a *Georg Eckert Institute*

for internationale Schulbuchforschung (GEI) világhírű tankönyvkutató intézet. Mindkét intézetben együtt van a történettudományi és a pedagógiai tapasztalat, és mindkét intézet sokat tett azért, hogy a történelemoktatás legmodernebb eljárásai hozzánk is eljussanak. Mindkettő éppen a magyar–szlovák közös tankönyvterv kezdeti formálódása idején, az 1990-es évek közepén kezdte fokozni közép-európai tevékenységét. Nem véletlen, hogy azok a munkatársak, akik kapcsolatban állnak az ISHD-vel és a GEI-vel (Viliam Kratochvíl, F. Dárdai Ágnes, Jakab György, Vajda Barnabás), kezdettől arra helyezik a hangsúlyt, hogy a projekt egy (vagy több) *korszerű történelemtankönyv* formájában valósuljon meg.

Én kezdetben úgy képzeltem, hogy a magyar–szlovák „közös történelem-tankönyvnek” kulcsszerepe lehet abban, hogy a történelem mint iskolai tantárgy *modernizálódjon* mind Szlovákiában, mind Magyarországon. Úgy gondoltam, egy sikeres magyar–szlovák közös projekt megtermékenyítőleg hat majd tantárgyunkra, mégpedig úgy, hogy általa még inkább meghonosodik a történelemtanítás mindennapjaiban a többszemponútú (multiperspektivikus) és beleérező, belehelyezkedő (empatikus) értelmezés. Úgy gondoltam, egy sikeres magyar–szlovák közös projekt hosszabb távon megerősíti majd azt a pedagógusok körében létező, bár korántsem mainstream törekvést, hogy a történelem tanulásának egyik célja és értelme a múlt eseményeire való *reflexió szabadsága*. A reflexió szabadságán belül kiemelendő a reflexió és az önreflexió, a kritikai és az önkritikai szemlélet szabadsága és igénye. Ezek a szabadságok és igények ugyanis – amelyek nélkül összességében nem létezhet sem humánus pedagógia, sem szabad demokrácia – magukkal vonják az árnyaltabb gondolkodás, és a kifinomult(abb) érvelés szükségét. Kezdetben határozottan úgy képzeltem, a magyar–szlovák „közös történelemtankönyvnek” kulcsszerepe lehet abban, hogy nálunk is meghonosodjon az, amit Robert Stradling összefoglalóan *historical fairness*nek nevez; ez végső soron nem más, mint annak igénye, hogy a múlttól egy teljesebb, komplexebb kép alakuljon ki mindkét nemzeti közösségekben. („The issue here is not so much one of truth as of fairness. [...] a more complex but also more complete picture.” STRADLING 2003, 19, 21)

Ebben – mármint a remélhetőleg sikeresen befejezendő magyar–szlovák projekt *általános pozitív hatásában* – már nem vagyok olyan bizonyos. Abban viszont teljesen biztos vagyok, hogy a közös magyar–szlovák történelemtankönyv projektjében a hangsúlyt a „történelemtankönyv” részre kell helyezni. Miért?

A közös magyar–szlovák történelemtankönyv tervével megismerkedő történészek a mai napig a készítendő könyv magyar–szlovák *közös* jellegére koncentrálnak. Akárcsak az érdeklődő sajtó képviselői, akik minduntalan a „közös történelem” lehetőségére (értsd: feltételezett lehetetlenségére) és praktikus megoldásaira (értsd: a különbségek feltételezett áthidalhatatlanságára) kérdeznek rá. A hangsúly annak ellenére csúszott a „közös” jelzőre, hogy a közös könyv ötletét ápolgató szakemberek között kezdettől vannak olyanok, akik úgy értelmezik a célfeladatot, hogy annak négy ötöde a projekt tartalmát („közös magyar–szlovák történelem”), három ötöde viszont a megvalósítás módszerét („közös történelemtankönyv”) definiálja.

A projektben résztvevők között kezdettől egyetértés látszik a történelemtanítás kiemelt szerepét illetően. Az viszont nem mindenkinek nyilvánvaló, hogy a projekt célja olyan iskolai segédanyagok készítése, amelyek úgy válnak a magyar–szlovák megbékélés eszközévé, hogy egyúttal korszerű történelemdidaktikai szemléleten, *egyebek mellett* korszerű történelem-tankönyves eljárásokon alapulnak. A mai napig nagy értelmezési deficit mutatkozik abban, hogy a közös magyar–szlovák történelemtankönyv projektjében a „történelemtankönyv” megszorítást a résztvevők egy része tévesen vagy pontatlanul értelmezi. Mégpedig azért, mivel a „történelemtankönyvet” vagy klasszikus könyvnek, vagy hagyományos történelemtankönyvnek fogják fel és képzelik el.

A korszerűség tényezői

Mivel és hogyan mérhető egy tankönyv korszerűsége? Történelemdidaktikai értelemben a korszerű tankönyvet nem a színek, illusztrációk és képek sokasága teszi korszerűvé. A csábító külsejű, de nem korszerű tartalmú történelemtankönyv – amelyben ha van is, kevés a primér forrás, a képek pedig inkább csak illusztrációk, mint átgondolt didaktikus feladatok szubjektumai – nemcsak Magyarország liberalizált viszonyai között, hanem Szlovákia zárt tankönyvpiacon is ismert jelenség.

Hogyan írható le hát, és milyen az a történelemtankönyv, amely korszerű történelemtankönyv volta mellett egyben közös is?

Bármely mai *történelemtankönyv minőségi javulása* elsősorban az alábbiak-

ban érhető tetten: csökkenő terjedelmű szerzői szöveg, az autentikus források emelkedő száma, didaktikailag céltudatos feladatok, és a tanulók aktív foglalkoztatására való intenzív törekvés. A történelemdidaktika, azaz *a történeti tanulás tudománya* szerint a korszerűen értelmezett és korszerűen végrehajtott történelemtanítás két irány ötvözete: a történettudományé és a pedagógiai felkészültségé. Ahogy F. Dárdai Ágnes fogalmaz: „Mivel a történelmi tudat központi szerepének hangsúlyozásával már nemcsak az iskolai, hanem egy tágabb, szélesebb, az egész társadalom közgondolkodását érintő terület került a kutatás fókuszába, [az 1960-as évek végétől] szükségszerűen bekövetkezett az eltávolodás, majd az elhatárolódás a pedagógiától, az általános didaktikától, illetve a közeledés a történelemtudományhoz, a történelemelmélethez.” (F. DÁRDAI 2002c, I. köt. 30) Az ismert törtélemdidaktikai újítók, Bodo von Borries, Joachim Rohlfes, Jörn Rüsen, Robert Stradling, Susanne Popp és mások hatására az 1970-es évektől egyre több történelemtanítási (tanárképzéssel vagy továbbképzéssel foglalkozó) műhely kezdett (elsősorban Németországban, Nagy-Britanniában, a skandináv országokban) olyan oktatási eljárásokat alkalmazni, amelyekben egymásra talált a *történelem mint tudomány*, és a *történelem mint iskolai tanulnivaló*. Tehát a korszerű történelemtankönyv minőségi javulásának a kulcsa a történettudományi és a pedagógia szempontok megfelelő ötvözete, aminek eszközei elsősorban: a csökkenő szerzői szöveg, az autentikus források emelkedő száma, a didaktikailag célzott feladatok, és a tanulók aktív foglalkoztatása.

A korszerű történelemtanítás összetevői – a történettudomány oldalán :

- a források iskolai használata
- egyes történelmi munkamódszerek alkalmazása

A korszerű történelemtanítás összetevői – a pedagógia oldalán:

- a fokozott tanulói munkáltatásra való törekvés
- a mérlegelő értelmezésre való törekvés
- a tudás alkalmazására való törekvés

A *források iskolai használata*, valamint a források mélységelvű feldolgozása által a törtélemdidaktika szakszerűbbé és érdekesebbé tudja tenni a történe-

lem iskolai tanulását. Érdekesebbé azáltal, hogy elismeri: a hagyományos módszerek a 21. századi iskolában egyszerűen unalmasak, mint pl. a *kizárólag* tanári előadáson vagy a kizárólag tankönyvön alapuló módszerek. Szakszerűbbé, mivel a történelemdidaktikusok szerint a történelemtanításban (annak kezdetektől belekódolt teologikus jellege és nemzetállami ideológiája helyett) a modern világi demokráciákban a független gondolkodásra való serkentésnek kell dominálnia. A történelemdidaktikai képzettségű pedagógus úgy fogja fel szakmáját, mint a történettudomány és a pedagógia ötvözetét: ismeri a *történelmi munkamódszerek* egyes fogásait (pl. a forrásokkal való munkát, a forráskritikát), és ismeri ezek iskolai alkalmazásának lehetőségeit is. Ahogy Federmayer Katalin írja találon: „Az alapelv, nagyon helyesen, azt diktálja, hogy a történelemtanítást úgy lehet leginkább depolitizálni, ha a különböző politikai diskurzusok, »hegyi beszédek« helyett a hangsúlyt átcúsztatjuk a dokumentumok, tehát az autentikus források tanulmányozására. A módszer nem elhanyagolható másodlagos haszna, hogy a forráselemzés közben a gyerekek megtanulják kritikával kezelni az írott szót. Ez a munka olyan készségeket fejleszt bennük, amelyek segítségével bizvást remélhetjük, hogy gondolkodó, önálló véleményalkotásra képes állampolgárokat nevelünk.” (FEDERMAYER 2004, 15) A radikálisabb történelemdidaktikusok egyáltalán nem elégszenek meg pusztán a források használatával és feldolgozásával. Hanem egyre több, változatosabb (tárgyi, írott, képi, hangos stb.) és sokoldalúbb forrásokat (két- és sokszempontúakat vagy egymásnak ellentmondókat) tartanak szükségesnek a tanórán alkalmazni.

A *tanulók fokozott munkáltatásra való ösztönzése* az iskoláinkban egyre jobban eluralkodó tanulói passzivitás, apátia és agresszió ellenszere lehet. Az aktív munkáltatás a tananyag *mérlegelő értelmezését*, annak mélységelvű feldolgozását is jelenti – a felületes „átvettük”-kel szemben. A történelemdidaktika ragaszkodik hozzá, hogy (szemben az egyoldalú történelemértelmezéssel) minden történelmi jelenség feldolgozása nyitott értelmezési mezőben valósulhasson meg – ugyanúgy, ahogy a független történész is nyitott értelmezési mezőben kutat és gondolkodik. A korszerű történelemtanulás ötödsorban a történelmi ismeretek megszerzésén túl a *tudás alkalmazását* is hangsúlyozza, ami iskolai környezetben narratív kompetenciát jelent: ez magában foglalja a történelmi ismeretek megszerzésének, kezelésének és értelmezésének együttesét. (A tudás alkalmazásnak fontosságát számos szakirodalom hangsúlyozza. Az Euroclio pl.

a *fontossági válogatás, megbeszélés, értékelés, analízis, szintézis* (prioritisation, discussion, evaluation, analysis, synthesis) sort tartja a történelmi tudás alkalmazása legalkalmasabb paradigmájának. Ld. SMART 2006, 29).

Mindezek a *korszerűségi faktorok*, amelyek a német történelemdidaktikai iskola meglátásain alapulnak (pl. BORRIES 2000; BORRIES 2001; ERDMANN – MAIER – POPP 2006; PINGEL 2000; ROHLFES 1986; RÜSEN 1994), majd kibővültek európai szervezetek mérvadó ajánlásaival, bő egy évtizede jelen vannak és hatnak (a sajnos nem túl széles körű, de mégis határozottan létező) magyar és szlovák történelemdidaktikai iskolában. (A legátfogóbb és legismertebb európa tanácsi ajánlások: (i) *Recommendation 1283 (1996)* on History and the learning of history in Europe. Parliamentary Assembly Council of Europe. Assembly debate on 22 January 1996. Rapporteur Mr de Puig. Text adopted by the Assembly 22 January 1996. (ii) Committee of Education (CC ED) 24th meeting, Strassbourg, 1-3 October 2001, Room 9, *Appendix to Recommendation Rec. (2001)* The aims of history teaching in the twenty-first century, 6th Paragraph. Az Európa Tanács Oktatási Bizottságának Ajánlások a történelem tanításához a 21. században. (iii) *Recommendation 1880 (2009)*: History teaching in conflict and post-conflict areas. Parliamentary Assembly Council of Europe, 26 June 2009. Ajánlás 1880 (2009): Történelemoktatás a konfliktusos és poszt-konfliktusos övezetekben. Európa Tanács Parlamenti Közgyűlése, 2009. jún. 26.)

Sajnos nem lehet állítani, hogy átütő erővel érvényesülnének akár a szlovákiai, akár a magyarországi történelemórák többségén. Arra viszont igen sok szép példa van, hogy az elmúlt évtizedekben ezek a korszerűségi faktorok a történelemtanítás minden síkján meghonosodtak és élesztőként hatnak környezetükben: befolyásolják a tanórai és a tantermen kívüli oktatási stratégiákat éppúgy, mint az alkalmazandó módszerek és segédeszközök (pl. a tankönyv) kiválasztását. Valószínűleg az egyik döntő tényezőt ebben az örvendetes fejlődési folyamatban az új típusú érettségi jelenti mindkét országban – noha lehetséges, hogy a két országban eltérő mértékben.

Milyen az a történelemtankönyv, amely korszerű volta mellett egyben „közös” is?

Megismétlem: a magyar–szlovák közös történelemtankönyv projektjében résztvevők kezdettől egyetértenek abban, hogy a két nemzet közötti megbékélésben kiemelt fontossága van a történelemtanításnak. Arról viszont ezidáig nem született konszenzus, hogy a projekt célja olyan iskolai segédanyagok készítése volna, amelyek úgy válnak a magyar–szlovák megbékélés eszközévé, hogy egyúttal korszerű történelemdidaktikai szemléleten, *egyebek mellett* vagy *például* korszerű történelem-tankönyves eljárásokon alapulnak.

Az általam fontosnak tartott pontosítás ez: A közös magyar–szlovák történelemtankönyv projektjében a „történelemtankönyv” megszorítást *egy történelemdidaktikailag korszerű tankönyv formájában kell elképzelni*. Vagyis el kell szakadni a hagyományos történelemtankönyv képzetétől. Erre a legjobb bizonyíték a német–francia közös tankönyv, mivel ez speciális tartalma mellett a didaktikai korszerűségnek is mintapéldája (LE QUINTREC – GEISS 2006). Tudjuk, hogy a projekt ezekben az országokban sem volt zökkenőmentes, és az elkészült tankönyvek didaktikai apparátusát sem fogadta egyöntetű helyeslés. Mindemellett náluk annyival könnyebb a helyzet, hogy nekik voltak és vannak *hasznos* tankönyves előzményeik és tapasztalataik, míg viszont Közép-Európában, és Szlovákiában különösen erős a 19. századi történelem-tankönyves hagyomány. Egyszerűbben szólva: a felsorolt korszerűségi faktorokat lehetetlen megvalósítani egy hagyományos (értsd: Nyugat-Európában elavultnak számító) tankönyvben.

A tankönyves módszerek tekintetében a magyar–szlovák közös történelemtankönyvben elsősorban a képességfejlesztésen és a motiváló képességfejlesztésen alapuló módszereket volna érdemes alkalmazni. Mégpedig két okból. Egyrészt azért, mert ezek reálisan *tankönyvbe beépíthető* módszerek. Másrészt azért, mivel ezek alkalmasak betölteni a közös magyar–szlovák történelemtankönyv egyik legfőbb pedagógiai célját: *az empátiás képesség fejlesztését*.

A képességfejlesztő alaplómódszerek közé tartoznak a tankönyvbe szerkesztett *kérdések, feladatok és gyakorlatok* megoldásai. A kérdések, feladatok és gyakorlatok viszonylagos egyszerűségük ellenére igen hatékony pedagógiai módszerek tudnak lenni, különösen, ha taxonómiailag átgondoltan alkalmazzák őket, pl.

ún. *kifejtő-munkáltató dupla oldal formájában*. Ahogy Viliam Kratochvíl fogalmaz: „Az egyik tankönyvtípus, amely magában hordozza az összes szükséges strukturális komponenszt, a kifejtő-munkáltató dupla oldal. Ez a kulcsfontosságú szerkezet teremti meg az ún. analitikus-szintetikus tankönyv alapját, amely egyesíti magában a kifejtő szövegre épülő tankönyvet és a munkáltató tankönyvet. Ez az a tankönyv ideáltípus, amelynek megteremtésére a tankönyvalkotásnak törekednie kellene.” („Jedným z nositeľov jednotlivých štruktúrnych komponentov je výkladovo-pracovná dvojstrana. Konštrukcia tejto ťažiskovej štruktúrnej zložky vytvára základ didaktického systému tzv. analyticko-syntetickej učebnice, ktorá v sebe spája učebnicu výkladového typu a učebnicu pracovnú. Takáto učebnica predstavuje ideálny typ, ku ktorému by mala smerovať tvorba učebníc.” KRATOCHVIL 2004, 35. Uő. részletesen foglalkozik a tankönyvek didaktikai apparátusával is. A történelem-tankönyves kérdések és feladatok problematikájáról ld. még. HASBERG, Wolfgang: *Closed or broken narration?* Manuscript from the 2009 Annual Conference of the International Society for History Didactics, in Braunschweig, 15–17. September 2009.)

A képességfejlesztő alapszerek közé tartozik még a *feladatrendszerrel segített tanulás*, melynek konkrét megnyilvánulási formái a *munkáltató tankönyv*, a *feladatgyűjtemény* és a *munkafüzet*.

A motiváló képességfejlesztő módszerek közé tartozik a *képességfejlesztő munkafüzet*. Ennek általam ismert első gyakorlati megvalósulása Kaposi József és Száray Miklós nevéhez és munkájához kapcsolódik (KAPOSI – SZÁRAY 2008). Ez abban különbözik a munkáltató tankönyvtől, hogy technikai értelemben egy különálló „füzet”, amely kiegészíti a tankönyvet, illetve azzal együtt, kombinálva használható. De különbözik a feladatgyűjteménytől és a munkafüzettől is, amennyiben a képességfejlesztő munkafüzet nem általában kínál feladatokat, hanem kimondottan az érettségien előírt célképessegek gyakoroltatása, fejlesztése és rögzítése a célja.

A motiváló képességfejlesztés komplex alkalmazása a *didaktikailag előkészített forráselemzés* során valósul meg. Ez olyan tanulási- és munkamódszer, melynek során a pedagógus céltudatosan válogatott és didaktikailag előkészített feladatokat hajtat végre a tanulókkal. Ezen belül külön kategóriát képvisel az ún. *Kratochvíl-féle empatikus feladatsor*, amely a munkáltatást (mint módszert) kombinálja a különféle történelmi helyzetekbe való beleélés fejlesztésével (empátia).

Mindkét ország oktatáspolitikájában fontos szempont a képességfejlesztés, mind az általános iskolában, mind az érettségire való felkészülésben – Magyarországon már ma is nagyon hangsúlyosan, Szlovákiában pedig fokozatosan növekvő mértékben. A közös magyar–szlovák történelemtankönyv hozzásegíthetne mindkét országban, hogy a szöveg-, illetve dokumentumalapú feldolgozási módok algoritmizálása tovább terjedjen; hogy a történelmi forrásokkal való mélységi foglalkozás további teret nyerjen; hogy tovább fejlődjenek tanulóink feladatmegoldáshoz elengedhetetlenül szükséges kompetenciái: a szakszókincs használata, a mondanivaló koherens megfogalmazásának képessége stb. A motiváló képességfejlesztő módszerek intenzív alkalmazása mindkét ország tanulóközösségének *közös nyeresége* volna.

De vajon miért fontos szempont tankönyvtervünkben az empátia? A kérdést történetfilozófiai szempontból vizsgáló Gyáni Gábor szerint azért, mert a történelem (mint konstrukció) alapvetően a beleélő, behelyezkedő metódus alkalmazására van predestinálva (GYÁNI 1994, 11–18). A „másik cipőjébe való behelyezkedés” stratégia fontosságát nem kérdőjelezheti meg senki, aki komolyan gondolja a magyar–szlovák „történelmi megbékélést”. Módszertani értelemben úgy lehet megvilágítani az empátia problémáját, ha megnézzük, mi a hasonlóság és mi a különbség a *képességfejlesztő munkafüzet* és a *Kratochvíl-féle empatikus feladatsor* között. Közös módszertani vonásuk, hogy mindkettő során a tanulócsoporthoz egy pedagógiai céloknak alárendelt, és didaktikai apparátussal ellátott feladatsor segítségével dolgozza fel a releváns történelmi problémákat. Amíg azonban a képességfejlesztő munkafüzet elsősorban *kognitív célokat* követ (célja kimondottan az érettségien előírt célképeségek gyakoroltatása, fejlesztése és rögzítése), addig a Kratochvíl-féle empatikus feladatsor a beleérző képesség fejlesztését célozza: hiányzik belőle a képességfejlesztő munkafüzet intenzív teljesítményorientáltsága, viszont erőteljesen érvényesíti a „*Legyünk képesek időnként a másik fejével és szívével gondolkodni!*” elvet.

Még csak annyit, hogy a közös magyar–szlovák történelemtankönyv munkatársai súlyos hibát követhének el, ha a tankönyv mint módszertani segéd-eszköz abszolutizálásának hibájába esnének. Eddig is elég hibát követtünk el, akárhányszor azt sugalltuk, hogy a magyar–szlovák történelem projektjét *csak tankönyv formájában* lehet elérni. Semmi újat nem mondok, csupán a figyelmet szeretném ráirányítani, hogy egyéb módszertani eljárások egész sora áll a

mind a projekt alkotói, mind az azt remélhetőleg végrehajtó pedagógusok rendelkezésére. Ezek közé tartozik a *motiváló közös tevékenységeken* belül a *pár- és csoportmunka*, mint az együttműködő (kooperatív) tanulás hatékony módszere, vagy a *véleménycsere* és a *vita*. Ezek mind a tanítás/tanulás, a motiváció és a tudásmegjelenítés olyan konkrét módszerei, amelyekhez nem feltétlenül kell „közös tankönyv”.

A motiváló közös tevékenységek között itt csupán egyről, a *vitáról* szeretnék szólni, és pedig azért, mivel ennek is köze van a „közös” fogalomhoz. A frontális tanítási módszerek közé tartozó beszélgetéstől a vita abban különbözik, hogy itt a dialógusnak, a véleménycsere, a vélemények ütköztetésének célja van: ez pedig az a közös akarat, hogy a vitázók egy magasabb tudáshoz jussanak. Ez nem jelenti, hogy ugyanarra „a közös” álláspontra kellene eljutniuk. Viszont az eredeti álláspontból való kimozdulás készsége teszi a vitát vitává: hajlandó vagyok megfontolni a másik véleményét, hajlandó vagyok saját nézeteimet mások nézeteinek fényében megvizsgálni, és akár módosítani is. Fontos, hogy állításaihoz a tanulók racionális érvelést fűzzenek, azaz valódi érvekkel tudják alátámasztani álláspontjukat, lehetőleg a feldolgozandó forrásokra támaszkodva.

A gyakorlati megvalósítás

A közös magyar–szlovák történelemtankönyvnek tehát egy olyan korszerű tankönyvnek kell lennie, amely a képességfejlesztésen és a motiváló képességfejlesztésen alapuló módszereket alkalmaz, emellett képes betölteni legfőbb pedagógiai célját, az empátiás képességfejlesztést.

Technikai értelemben két változatban kell készülnie. Egyfelől készülnie kell egy olyan tanulói verzióknak, amely kifejtő és munkáltató egységeket tartalmaz. Ezen a munkafelületet taxonómiailag átgondolt, és didaktikailag előkészített források találhatóak, valamint hozzájuk csatolt magyszámú *kérdés, feladat* és *gyakorlat*. Másfelől készülnie kell egy ugyanolyan formátumú tanári kézikönyvnek. Ebben nemcsak a kérdések, feladatok és gyakorlatok konkrét vagy optimális megoldásai volnának találhatóak, hanem fénymásolásra alkalmas feladatok, projektek leírása stb., valamint a tananyaghoz tartozó módszertani tanácsok. Mindezek érvényesülése mellett lehet ez a könyv olyan segédeszköz,

amely a diákok és tanáraik *cselekedtető-foglalkoztató* jellegű *közös* munkájához nyújt segítséget. A feladatok legfőbb célja a kooperáció, a közös kreatív munka és a *közös gondolkodás*. Ebből az is következik, hogy ezek a feladatok nem alkalmasak hagyományos számonkérésre, mivel a bennük foglaltakat nem lehetséges hagyományos értelemben megtanulni.

A közös magyar-szlovák történelemtankönyv történelemdidaktikai kérdéseiről. In: *Könyv és Nevelés*, XII. évf. 2010. 1. szám, 10–18. Kiadja az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. ISSN 2061-6262.



Multiperspektivitás és történelmi megbékélés

Immár eltelt egy emberöltő azóta, hogy az ún. magyar–szlovák közös történelemkönyv első tervei megfogalmazódtak. Az elképzelés 1996 körül a Szlovákiában alakult Történelemtanárok Társulásában merült fel; Simon Attila és Kovács László sikeresen bevitték a köztudatba, olyannyira, hogy az ötletet hamarosan felkarolta a Fórum Kisebbségkutató Intézet. Egy intézeti programjelentés (valószínűleg 1996-ban) még csak megnevezte, részletek nélkül, egy „szlovák–magyar kísérleti történelemtankönyv” tervét, egy évvel később viszont már konkrétan „szlovák–magyar történelemkönyv”-ként írt róla éves tervei között. Tóth Károly, a megnevezett program koordinátora megadta a terv stratégiai kontextusát is: egyfelől utalt a Ďurica-féle könyvre (Milan S. Ďurica *Dejiny Slovenska a Slovákov* című könyvének első kiadása 1995-ben jelent meg), valamint a kezdettől példának tekintett, holott akkor még csak készülő (!) német–francia közös történelemkönyvre. Érdeemes felidézni, hogy a FKI igazgatója szó szerint „közös vagy inkább kompromisszumos tankönyv”-ről írt, és az előkészítés felelőseinek szlovák részről Viliam Kratochvílt, magyar részről Kovács Lászlót nevezte meg. Tóth Károly már itt fölvetette a magyar és a szlovák mellett egy angol nyelvű kiadás szükségességét; más kérdés, hogy előrejelzése, miszerint „előreláthatólag 1998 szeptemberére elkészülnek a tankönyvek”, túl optimistának bizonyult.

Ahhoz képest, hogy kezdetben senkinek sem volt világos a pontos cél, mára sokkal tisztábban látunk. Látjuk például a feladat erős dualitását, ami alapvetően annak belátását jelenti, hogy a közös ügy egyfelől intenzív magyar–szlovák párbeszédet, másfelől történészek és történelemdidaktikusok kooperációját igényli. A tudományos feladat két intézet két mérvadó történészéhez: Szarka Lászlóhoz és Štefan Šutajhoz kötődik; ők emelték az ügyet az szlovák–magyar történész vegyesbizottság szintjére, s tartják ott napirenden, kiterjesztve-bevon-

va a dologba pl. Peter Zelenákot és Dušan Škvárnát. Ami az iskolai részt illeti: a történelemtanítás kiemelt szerepében kezdettől egyetértés van, a konkrét megvalósításhoz viszont annak megállapításáig kellett eljutnunk, hogy olyan iskolai segédanyagokat kell készítenünk, amelyek úgy válnak a szlovák–magyar megbékélés eszközévé, hogy egyben modernebb történelemdidaktikai szemléletet is sugároznak. Sokat segített az International Society for History Didactics (ISHD, Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság); az ISHD ugyanis épp a tervek formálódása idején, az EU-csatlakozást megelező években fokozta közép-európai tevékenységét, és tett sokat azért, hogy a történelemoktatás legmodernebb eljárásai, az empátián és a multiperspektivitáson alapuló módszerek ide is beszivárognak. Nem véletlen, hogy azok a munkatársak, akik kezdettől a projekt konkrét iskolai megvalósítására helyezik a hangsúlyt: Viliam Kratochvíl, Jakab György és jómagam, kapcsolatban állunk az ISHD-vel.

Bár 1999–2002 között a közös munka nem tudott túllépni a szorgalmi önszerveződés keretein, a tervhez ekkorra lassankint és alaposabb végiggondolás nélkül ráragad a „magyar–szlovák közös történelemléki” megnevezés. Magunkat nem hivatalos tanári munkacsoportnak nevezve, költségvetés nélkül, a történészekől lényegében függetlenül és alapvetően randomszerűen működünk. A 2007-et megelőző négy-öt évben már az a veszély fenyegetett, hogy a „közös történelemléki” ügye kiüresedik; ekkoriban írta Jakab György találon az *Iskolakultúrában*, hogy „a magyar–szlovák közös könyv ügye a bármikor elővehető megoldandó feladatok polcán alussza álmát a következő riadóig” (JAKAB 2007a és 2007b, az idézet az első írás 38. oldaláról származik).

2007-től több dolog megváltozott. Akkor nyáron előbb a két kormány, majd a szlovák–magyar történész vegyesbizottság talaján vált programponttá a „szlovák–magyar közös történelemléki”. Lassan tisztulnak az elképzelések, egyre kiforrottabbak az elméleti megközelítések, és most már látszanak (nemzetközi kontextusban is) a lehetőségek, az igények és a realitások pontosabb körvonalai. Így jutunk 2008 elejéhez, amikor már arról lehet beszélni, hogy zajlik a két térfélen a szerzők kiválasztása, és megíródtak az első szövegváltozatok. Ma már azt is pontosabban tudjuk, hogy a közös „mi?”-ről van szó. Az első lépés egy magyar–szlovák közös tanulmánygyűjtemény (mint tanári segédkönyv) megírása, utána egy közös forrás- és dokumentumgyűjteményé. A harmadik fázisban iskolai (gimnáziumi) célra szánt modulok, feladatsorok

készülnek, amelyeket módszertani segédkönyvek és tanári továbbképzések támogatnának. Végül mintegy tucatnyi iskolában kellene négyoldalúan, szélesebb tudományos és pedagógiai kooperáció keretében kipróbálni, átültetni az elkészült anyagokat.

A további eredményes együttműködéshez – a jó szándékon kívül – a jelenlegi magyar és szlovák historiográfiának önként vállalt madárperspektívára és nagy adag önkritikai hajlamra van szüksége. Ez a konkrét munkafolyamat szemponjából azt is jelenti, hogy tanulni kell mások hasonló tapasztalataiból, egyebek közt abból, hogy az efféle közös munka mind német–francia, mind német–lengyel vonalon (harminc évvel ezelőtt!) egy szimbolikus nagy lélegzetvétellel: a tankönyvek kölcsönös revíziójával kezdődött. A német–francia–lengyel tapasztalatok előbb különféle konferenciasorozatokon manifesztálódtak, majd nyomtatásban is megjelentek; így született meg pl. az ún. *Empfehlungen* (Ajánlások), amelyet 300 ezer német és 10 ezer lengyel nyelvű példányban küldtek el az érintetteknek, tudományos műhelyeknek, kiadóknak, iskoláknak.

Munkánkat nekünk is a szándékos ellenségek-teremtés elleni határozott fellépéssel kellett kezdenünk, és megállapíthatjuk, hogy e tekintetben már nem állunk nullponton. Az első ilyen jellegű szeminárium – hivatalos címe szerint: „Seminár učiteľov dejepisu zo Slovenska a Maďarska” – Jakab György, illetve a magyar oktatási minisztérium szervezésében 2000. december 3–4-én valósult meg Pilisborosjenőn. (Pilisborosjenőn jelen volt: Peter Zelenák, Szarka László, Adelaida Mezeiová, Simon Attila, Michal Lászik, Falusi Katalin, Viliam Kratochvíl, Bihari Péter, Stefány Judit, Nyíri András, Kovács Anna, René Sidorov, Himmler György, Miklós László, Knausz Imre, Kaveschán Ágota, Béres Zoltán, Vajda Barnabás.) Az érdeklődést és az ügy fontosságát jelezte, hogy a következő, két évvel később szervezett találkozón változott a szervezők összetétele: az Országos Közoktatási Intézet mellé csatlakozott a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Szlavisztikai Tanszéke (Käfer István) és a szlovákiai Történelemtanárok Társulása. Ez a 2002. április 5–6-án Piliscsabán lezajlott szeminárium azért jelentett áttörést, mivel a résztvevők egy szűkebb profilú kölcsönös tankönyvelemzést is el tudtak végezni.

Piliscsaba (ahol jelen voltak: Viliam Kratochvíl, Michal Lászik, Adelaida Mezeiová, Kovács László, Bihari Péter, Jakab György, Simon Attila, Kovács Anna, Vajda Barnabás) többekben is derűlátást keltett. Piliscsabán ugyanis a

Viliam Kratochvíl (Komenský Egyetem, Pozsony), Michal Lászik (Szlovák Gimnázium, Szarvas), Jakab György (OKI), Kovács László (Pázmány Péter Katolikus Egyetem), *Ábrahám Barna* (Pázmány Péter Katolikus Egyetem), Simon Attila és Vajda Barnabás összetételű munkacsoport lefolytatott egy fontos előmunkát, amikor egy négyoldalú és sokszempontú szakmai tanácskozáson részletes elemzést adtak a másik fél jelenlétében és füle hallatára a Szlovákiában, illetve Magyarországon megjelenő történelemtankönyvekről, beleértve a Magyarországon szlovák nyelven, illetve a Szlovákiában magyarul megjelenő történelemtankönyveket is.

A piliscsabai workshop után a munkacsoport, céljaink szempontjából biztató részeredményként, egy elemzést keretében ajánlásokat fogalmazott meg. Sajnos az ajánlásokat akkoriban nem, csak jóval később tudtuk nyomtatásban kiadni egy tanulmány keretében (ld. VAJDA 2007, *Miért ne lehetne közös magyar–szlovák történelemtankönyvet írni?*). És bár Piliscsabán a munka laza koncepció mentén zajlott, s az elemzett könyvek köre sem volt teljes (egyszerűen az objektív diszparitás része, hogy a magyar történelemtankönyv-piacca szemben a szlovákiai egysíkú), azért az esemény jelentős előrelépésnek számít, mert a tankönyvanalízis szakmai és kölcsönös alapon történt, mind a négy oldal érintettségével. Emlékezetem szerint ez volt az első olyan munkatalálkozó, amikor a résztvevőkben megrendült az elfogultan és örök módon pozitív önkép.

Lényeges, hogy közben a szlovák történészársadalom elitje is többszörösen kinyilvánította hajlandóságát és nyitottságát a „szlovák–magyar közös történelemtankönyv” iránt, érthető módon az ügyet elsősorban a történettudomány szerves részeként, illetve annak kontextusában személve. Erről a hajlandóságról és problémaérzékenységről tanúskodik többek közt a *História* című folyóirat 2007. november–decemberi száma, amelyben hat teljes oldalon hat megszólított történész: Peter Zelenák, Vladimír Segeš, Simon Attila, Szarka László, Dušan Škvarna és Andrej Tóth adtak hangot a szlovák–magyar megbékélés ügye iránti elkötelezettségüknek. Peter Zelenák itt úgy fogalmazott, hogy „a történészeknek nem azok a kényes kérdések, amelyek politikai feszültséget vonnak maguk után, hanem azok, amelyek vagy nincsen kellően feltárva, vagy amelyeket a két történettudomány túlságosan eltérően ítél meg”. Simon Attila ugyanitt a professzionális következetességre apellált, annak adva hangot, hogy „a történészeknek bátrabbnak kellene lenniük, és nem szabadna félniük, hogy

felvállalják szakmai véleményüket akár a közvéleménnyel szemben is” (Ld. Anкета: Spolužitie Maďarov a Slovákov. História, číslo 6., november–december 2007, 36, 38).

Úgy tűnik, az önként vállalt madárperspektíva és az önkritikai hajlam adott, s 2008 februárjában már ott tarthattunk, hogy a Magyar–Szlovák Történész Vegyesbizottság XIII. ülészakát követően (Kassa, 2008. február 6–7.) az egyre jobban formálódó közös csoport tagjai a Selye János Egyetem talaján további elvi és operatív lépéseket tudtak tenni. 2008. március 3-án Komáromban jelen voltak: Szarka László, Csukovits Enikő, Jakab György, Viliam Kratochvíl, Simon Attila, Vajda Barnabás. Itt a történészek részére Csukovits Enikő, a tanárok számára Viliam Kratochvíl fogalmazott meg fontos irányelveket. Csukovits Enikő javaslatot tett a közös könyv pontos formájára: „A szerzői munkaközösség a tervezett közös tankönyv előkészítéséhez első lépésben tanulmánykötetet készít 14 történeti témakörben, témakörönként egy-egy párhuzamos magyar és szlovák tanulmánnyal. A tanulmánykötet mindkét ország történelemtanárai számára készül, tanári kézikönyvnek”, Viliam Kratochvíl pedig tovább finomította a stratégiai módszereket: „Paralelný sekundárny autorský text chápe me z didaktického hľadiska ako základný podnet, impulz v práci s materiálom-pracovnou časťou príslušného pracovného listu alebo spracovateľného jedného tematického celku budúcej spoločnej učebnice”. Magyarul: „A [történészek által írt] párhuzamos másodlagos szövegeket didaktikai szempontból úgy kell felfognunk, mint kiindulási pontot (impulzust) a megírandó közös tankönyv munkáltató feladatsoraihoz vagy az adott (leíró) tananyagegységhez kapcsolódó feladatsorral való munkához.”

Azonban még Komáromban is tanácstalan vita tárgyát képezte a „közös” fogalom egyeztetési szakaszának metodikája. Hány szöveg lesz? Két szabad vagy egy közös? Lesz-e köztük kapcsolat, kell-e közük kapcsolat, vagy a szövegeknek joguk van elbeszélni egymás mellett? Tanulságos kitekinteni arra, hogyan történt ugyanez az izraeli–palesztin „közös történelemkönyv” esetén. Az ő projektjük során tíz-tíz történész ült le, s alkotott párhuzamos, de egymástól nem függő, s főleg nem „konszenzusos” szövegeket. A „közös” fázisban a szerzők kölcsönösen kommentálhatták egymás szövegeit, de a nap végén a szerzők dönthettek, mit fogadnak meg szerzőpartnerük véleményéből. (Bevallották, nem túl sokat.) A két történészgárdának nem volt célja egymás meggyőzése,

ugyanis önmagában a kooperáción alapuló szabad véleménykifejtés komoly előrelépést jelentett a beszűkült álláspontokhoz képest.

Az izraeli–palesztin közös tankönyvről Jiftah Ron tartott beszámolót „Reconciliation and multiperspectivity in history teaching” (Megbékélés és multiperspektivitás a történelemtanításban) című nemzetközi konferencián, amelyet a Joseph Károlyi Foundation és az Európa Tanács szervezett Fehérvárcsurgón 2008. március 28–29-én. A szemináriumon szervezői: Károlyi József Alapítvány, Budapesti Francia Intézet, Hanns Seidel Alapítvány, Robert Schuman Alapítvány, Történelemtanárok Egylete voltak. A résztvevők: René Roudaut francia nagykövet; Hans-Peter Schiff német nagykövet; Georges Mink (Politika- és Szociológiateadományi Intézet, Párizs); Bernard Viale (Párizs); Pawel Prokop; Robert Stradling (University of Edinburgh); Yiftah Ron (Khalil Muhammad Bader, Izrael); Thomas Strobel (GEI, Braunschweig); Nagypál Szabolcs (Békés Gellért Ökomenikus Intézet, Pannonhalma); Constantin Iordachi (CEU, Budapest).

Az izraeli–palesztin „közös történelemtankönyv” projektjének még két tanulsága van. Egyrészt az, milyen hathatós (szakmai) támogatást kaptak a Georg-Eckert-Instituttól; ez mondatja velem, hogy a GEI többször felajánlott segítségét előbb-utóbb nekünk is fel kellene használnunk, mi több, mielőbb indítványoznunk kéne. (A lengyel–német közös tankönyvprojekt kezdete 36 évvel ezelőttre nyúlik vissza; s bár a gyakorlati megvalósítás csak 2008-ban kezdődött, de mert a team intenzív kapcsolat tart a GEI-vel, lehetséges, hogy meg fognak bennünket előzni.) A másik tanulság, hogy a közös történelemtankönyvnek az arab és a héber mellett eleve angol nyelvű változata is készült; ez utóbbi nem egyszerűen megkönnyíti a nemzetközi porondra való eljutást, hanem egyúttal tágítja az interpretációs mezőt, tovább puhítja az álláspontokat. Személy szerint nem akarom elhinni, hogy a magyar és szlovák történészek között ugyanolyan animozitás volna, mint a két közel-keleti nép között. Mégis, az izraeli–palesztin munka hat évig tartott, és 2008 végére az iskolákba kerül a könyv; mi tizenkét év után még mindig csak az előkészítés fázisában tartunk.

Miért lényeges az igazság keresése a magyar–szlovák közös tankönyv folyamatában? Az az elképzelés, hogy a modern történelemtanításnak empátián és multiperspektivitáson kell alapulnia, számos kételyt, sőt ellenérzést kelt. Ám míg az élenjáró didaktikusok szakmai-pedagógia okok miatt intenek körül-

tekintésre, addig a közvélemény hajlamos érzelmi alapon ellene szegülni. (A multiperspektivitással kapcsolatban gyakori a „kozmpolitizmus” és a „nemzetárulás” vádja az internetes blogbejegyzésekben.) A mi kötelességünk és feladatunk, hogy mindenki számára érthetően elmagyarázzuk a legfontosabb szempontok közt azt, hogy munkánk minőségileg különbözik a nemzeti mítoszok vagy a kéjelegve csócsált történelmi sztereotípiák ismételtetésétől; hogy empatikus-megértő szándékunk minőségileg különbözik a szőnyeg alá söprők vagy a fél-argumentumokat használók szándékaitól; valamint hogy számunkra nemcsak az ellenségkép-teremtés, hanem a viktimizáció (önmagunk áldozati szerepbe állítása) és az álszent mentségkeresés (justification) is elfogadhatatlan.

Alapvetően fontos tétel, hogy a történettudományi kutatásban és a korszerű történelemoktatásban egyaránt alkalmazott multiperspektivitás nem azonos a laza viszonylagossággal, relativizációval. A multiperspektivikus kutatási és oktatási mód ugyanis nem a történelmi igazságot helyezi bárhogy (azaz önkényesen) értelmezhető vagy-vagy alapra, hanem intellektuális és ellenőrző elemként érvényesnek ismeri el a különböző (más) nézőpontok létét, és nyitott a különböző (eltérő) érvek fontolóra vétele iránt. Magában rejti azt az ígéretes, bár sok türelmet igénylő lehetőséget, hogy a témához hozzászóló mindegyik fél a valóság és az igazság elérésére való törekevés közben együtt, közösen egy mélyebb/elmélyültebb tudás (igazság) birtokába jut vagy juthat. A történelemről ekként szereshető minőségileg jobb tudást („a more complex account of history”) Robert Stradling ekként fejti ki: „It is also important to understand why multiperspectivity also requires an analysis of how the different perspectives relate to each other and a recognition that each perspective is part of something bigger: a more complex but also more complete picture.” Magyarul: „Azt is fontos tudatosítanunk, miért igényli a multiperspektivitás annak elemzését, hogy az egyes nézőpontok hogyan függnék össze, valamint annak felismerését, hogy mindegyik nézőpont egy nagyobb egység része: része egy komplexebb, egyben tökéletesebb képnek.” (STRADLING 2003, 21)

A magyar–szlovák „közös történelemtankönyv” kísérletében kulcsszerepe lehet, hogy képesek legyünk meggyőzni a szélesebb közvéleményt az elérhető eredmények gyümölcsöző voltáról. Mik ezek az elérhető eredmények? Az első szinten ez lehet a történelemnek mint iskolai tantárgynak a történelmi tanulás elmélyítése által elérhető modernizációja, amihez az eszköz annak praktikus

bevitale az iskola falai közé, hogy minden történelmi esemény többszempontú, tehát multiperspektivikus: az események szereplői, az ő szempontjaik, és természetesen mindnyájuk interpretációi. A történelemtanítás mindennapjaiban gyakorolt empátia és multiperspektivitás hosszabb távú hozadéka a reflexió szabadsága, az önreflexió (önkritika) igénye és a kifinomultabb érvelés – amit Robert Stradling összefoglalóan „fairness”-nek nevez („The issue here is not so much one of truth as of fairness” STRADLING 2003, 19), végső soron pedig egy komplexebb és teljesebb történelmi kép kialakítása mindkét közösségben.

Nyilvánvaló, hogy a történelmi igazságra való törekvés olyan társadalmakban, mint amilyenek a mai, a hétköznapi józan emberi igazság gyakorlásától nagyon messze került Magyarország és Szlovákia, nem lesz egyszerű. És akkor még nem beszéltünk a szándékosan irányított (manipulált) történelmi tudat tehetetlenségi mozgásáról, amely „gépezetet” csak intenzív közös élmények volnának képesek leállítani. A kollektív és/vagy személyes kiengesztelődés, megbocsátás példáira másutt is nagy szükség volt. A makacsságáról és erős francia nemzeti tudatáról hírhedt de Gaulle 1963-ban együtt ádozott Konrad Adenauerrel a reimsi katedrálisban; Helmut Schmidt és Valéry Giscard d’Estaing vacsorázni szeretett együtt; François Mitterand és Helmut Kohl 1984-ben kéz a kézben könnyezett a verduni katonai emlékmű előtt; Gerhard Schröder és Jacques Chirac a fél európai sajtót meghívták közös sörözéseikre stb. A megbocsátásnak és a felejtésnek is kell, hogy legyen stílusa, s nem olyan, mint az egyszeri fiúé a tanulmány mottójában. És nemcsak akkor, ha egyforma erős országról van szó. Az új keleti politikát kezdeményező Willy Brandt 1970-ben megrendülten térdelt és imádkozott a varsói gettó áldozatainak emlékműve előtt. A német–lengyel közös történelemkönyv szellemi atyja, Wladyslaw Markiewicz kényszermunkás és mauthauseni fogoly volt a második világháborúban; legközelebbi munkatársán, a lengyel–német történészkapcsolatok 1945 utáni legnagyobb szorgalmazóján, Maria Wawryková (1925–2006) pedig személyesen Mengele végzett orvosi kísérleteket Auschwitzban.

Paradoxnak tűhet, hogy magyar–szlovák viszonylatban épp az az akadály az első szimbolikus főhajtásnak, hogy népeink között soha nem volt olyan mély ellentét, mint lengyelek–németek–franciák között. A nürnbergi pert sokan azért tartják kulcsfontosságúnak, mert franciák és németek közt ez volt az első katartikus mozzanat; utána nem lehetett azt mondani, hogy „hisz sem-

mi nem történt”, meg hogy különben is, „nem mi vagyunk a bűnösök”. Egy nemrégii elemzésében René Roudaut a kelet-európai megbékélésnek arról az akadályáról beszélt, hogy szerinte nem történt meg a kommunizmus nürnbergi pere, így az igazság és a becsület fogalmai is relativizálódva a levegőben lógva maradtak, nincs viszonyítási pont, nincs erős alap. Csak a történelmi igazság megtalálása után, s csak néhány őszinte „közös letérdelés” után lesz lehetséges abba az irányba fordulni, hogy miként lettünk azzá, amik vagyunk, ahelyett, hogy azon rágódnánk, honnan jöttünk.

A teoretikus elemzés szempontjából zavaróan hathat, a végcél szempontjából azonban egyáltalán nem mellékesek a magyar–szlovák munkacsoport által figyelembe veendő praktikus szempontok. Minden elkésérítő szlovákiai iskolai tapasztalat (pl. az elkapkodott és kisebbségellenes közoktatási törvény, a szlovákiai iskolák metodológiai felkészületlensége) ellenére fontos végiggondolni a közös történelemkönyv iskolai felhasználhatóságának körülményeit. Ez egész egyszerűen azt jelenti, hol és milyen formában lehet helyet találni a „közös történelem-tananyag” a többi óra és tananyag között. Jelenleg kb. féltucat közös történelemkönyv terve fut a világban (a már említettekén kívül görög–török, lengyel–ukrán, japán–koreai), de csupán a francia–német projekt jutott a direkt iskolai megvalósítás szintjére. Ennek tapasztalatai nagyon frissek és meglehetősen hiányosak, de arra elegendőek, hogy néhány fő irányt világosan mutassanak. Elsőkét azt, hogy a közös múlt feldolgozását helyes a közelmúlt és a jelenkor történetével kezdeni, mert ezekről áll rendelkezésre a legtöbb és legváltozatosabb történelmi forrás. Másodszor a közös múlt témáját helyes az egyetemes történelembe beágyazni, természetesen speciális hangsúllyal az érintett népek történelmére. Az utolsó két alapszempont az, hogy a kísérlet feltételezi és igényli a kurrikuláris szabadságot (mint szisztémajellemzőt), valamint azt, hogy célszerű a nagy nemzeti narratívák helyett a hétköznapi emberek történeti szempontjaira helyezni a hangsúlyt.

A közös német–francia tankönyv eredményességéről, használhatóságáról stb. korlátozott ismeretekkel rendelkezünk. A „Magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században” (Pécs, PTE Modernkori Tanszék, 2007. november 22–23.) című konferencián Heike Matzing, a projekt egyik ismerője arról adott tájékoztatást, hogy a tankönyvet használó tanulók közül a franciák elégedettebbek, mint a németek. Ezt a tényt egyelőre annak tudják be, hogy

a könyv inkább a francia, leíróbb és frontálisabb oktatási szisztémát követi, s kevésbé a változatos német történelemdidaktikai eljárásokat. Ez a szisztematikus hatásvizsgálatot nélkülöző nézet azt sugallja, hogy a magyar–szlovák közös könyv esetében óvatosan kell bánni a legradikálisabb didaktikai eljárásokkal. 2008 májusában már rendelkezésemre állt dr. Rainer Bendick *Die Verwendung des deutsch-französischen Geschichtsbuchs an deutschen Schulen Eine Stichprobe* című, a Georg-Eckert-Institutban készült taulmánya, amely a 2007/2008-as tanévben először kipróbálásra került közös történelemlétkönyv egyéves tapasztalatait foglalja össze.

A gyakorlati szempontok között feltétlenül meg kell említenünk még három jelenséget: a „ráerősítő programokat”, az erőviszonyok kérdését, valamint a magyar–szlovák közös projekt speciális, más relációkban nem létező kérdéseit – tehát olyan praktikus problémákat, amelyekről szellemi tőke, koncepció és tapasztalatok hiányában ez idáig nem esett szó.

Mindenkinek tanulságos lehet, hogy a francia–német közös történelemtankönyv ritkán említett, de annál fontosabb előkészítője és támogatója hosszú ideje az ún. Franco-German Youth Office nevű csereprogram, amelyben 1963-as alapítása óta 2008-ig kb. 8 millió francia és német fiatal vett részt. (A megdöbbentő számot René Roudaut a modern történelem legnagyobb békés népvándorlásának nevezte.) A fiatalok tevékenysége igen színes: a temetőgondozástól és a közös kórusoktól a különféle sportrendezvényeken, indán táborokon és graffity versenyeken át a kalandtúráig, kolostor- és parlamentlátogatásig terjed.

További megfontolandó dolog a paritás–diszparitás kérdése. Többen osztják Borsi-Kálmán Béla véleményét, hogy a francia–német viszony „azért egyszerű”, mert paritásos alapon, 50–50%-os részvétellel zajlik: kb. egyforma nagyságú országokról van szó, amelyeknek igen hasonló a nemzetközi súlyuk, amelyek közös szellemi törekvéseit jelentős gazdasági prosperitás övezte, ráadásul mindkettejük történelme egyébként is erősen az egész európai történelem része. Aki azonban alaposabban megnézi az elkészült közös tankönyvet, rájön, hogy mindez csak megszorításokkal igaz, mert a tankönyv igen sok mindent tartalmaz: 335 oldalán rengeteg képi forrást, a 17 kiadás fejezetén kívül életrajzi lexikont (Biographien) és szakkifejezés-glosszáriumot is, azaz rengeteg mindent, csak egyet nem: nem tartalmazza a két nép hagyományos, mindenre

kiterjedő, nemzeti alapú és klasszikusan grandeur narratíváját (LE QUINTREC – GEISS 2006).

A paritásos (kiegyensúlyozott) hatalmi viszonyt egyesek olyan lényegesnek tartják, hogy pl. a német–lengyel kísérlet akadozását is a hatalmi diszparitásnak tudják be. Ők többek között azzal érvelnek, hogy nem tartható, hogy míg a lengyel történelemtankönyvek viszonylag részletesen taglalják a német történelmet (mint a kontinens mérvadó történelmi régiójáét), addig a német tankönyvekben a lengyelek alig vannak említve; továbbá hogy míg Németországban a csereprogram alapvetően civil kezdeményezésű és költségvetésű, addig Lengyelországban ma is erős az állami beavatkozás, aminek csak egyik oka, hogy 1989 előtt a kommunista kormány ellenőrzés alatt akarta tartani minden efféle kapcsolatot. Akkor is a hatalmi diszparitásra mutatnak rá, amikor a közös projekt menedzserei a csereprogramok nyelvi problémáiról panaszkodnak; konkrétan arról, hogy míg a lengyel diákrésztvevők többségükben tudnak németül, addig a németekben nagyon kicsi a hajlandóság lengyelül tanulni. (A helyzetet úgy próbálják megoldani, hogy alprogramként német óvodások kezdtek lengyelül tanulni.) A paritás–diszparitás érzékenysége izraeli-palesztin vonalon is gondot okoz, csak más értelemben. Az izraeliek beszámolója szerint a palesztin történészek narrációja egyszerűen monolitikusabb és kevésbé hajlamos az önreflexióra, mint az izraelieké.

Végezetül szeretném jelezni a magyar–szlovák „közös történelemtankönyv” véleményem szerint legjelentősebb sajátosságát, mépedig a nemzeti kisebbségek aktív jelenlétét mindkét: szlovákiai magyar és magyarországi szlovák oldalon. A kisebbségi szempont nem merült fel sem a francia–német, sem a német–lengyel, még kevésbé az izraeli–palesztin esetben. Távol áll tőlem, hogy a kisebbségek lenini hídszerepét ragozzam; ám nem akarom és nem is tudom kikerülni azt a pozitív szerepet, amelyet a két kisebbség a közös történelemtankönyv ügyében betölthet. Egyfelől nyelvtudása, másfelől a problémára való fokozott szenzibilitása teszi szerintem különleges értékűvé a szlovákiai magyar és magyarországi szlovák illetőségű történészek és tanárok jelenlétét a projektben. Természetesen azzal, hogy az állami szintű, paritásos–diszparitásos viszonyban ők olyan tényezők, akik (legalábbis úgy tűnhet) még körülményesebbé teszik a folyamatot. Holott nem. A két minoritás éppen azzal válhat előnyére az ügynek, hogy általuk még érzékenyebbé, még árnyaltabbá, még többoldalúvá válik

a folyamat. Ha léteznek iskolai közösségek, amelyek ígéretes és eredményes eszközül használhatják az empátikus és multiperspektivikus történelemoktatást, akkor a magyarországi szlovákok és a szlovákiai magyar közösségek ilyenek.

Mint semmilyen oktatási módszer, az empátiára épülő és multiperspektivikus történelemtanítás sem mindenható. A „közös könyvet”, annak jelentőségét, lehetséges hatásait és pedagógiai felhasználhatóságát stb. sem szabad túlértékelni. Egymás nyelvén tudunk már koccintani és káromkodni; de tudunk-e civilizáltan érvelni az ujjunk között szétfolyó múltról?

Multiperspektivitás és történelmi megbékélés. In: *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, X. évf. (2008), 4. szám, 65–74.

English summary: Present polemical essay on the issue of a mutual Hungarian-Slovak history book makes some reflections on György Jakab's essay on the issue of a "mutual Hungarian-Slovak history book". The idea that a particular history book written simultaneously by Hungarian and Slovak experts could ease the tension between Hungarians and Slovaks, has been circulating among historians and history teachers on different levels on both sides since 1996. But despite the involvement of numerous experts on both sides (Viliam Kratochvíl, Peter Zelenák, Attila Simon, László Szarka, Adelaida Mezeiová, Dušan Škvarna and others), there has not happened much in this issue. As Jakab correctly states is, even the genre of the planned mutual history book has never been specified. The author of this study shares the majority of György Jakab's views, but in contrast with him his conclusions about the future possibilities of a mutual history book are more optimistic. Vajda's optimism origins from two main sources. First, from the evaluations of the events that have taken place since 2002, especially the Analysis and Recommendations of an international mini-conference in Piliscsaba (April 2002) when the participants had presented a four-lateral deep analysis of each others's history textbooks used in Hungarian and Slovak schools in both countries. Second, Vajda sees some significant efforts that have been made by front line experts in history didactics (on both, Hunagarian ad Slovak sides), concerning Viliam Kratoch-

víl's and Ágnes Dárdai's didactical research activities, for example. He regards their results and especially the changes that have spread due to their efforts in teaching history in schools sufficient enough for a good foundation for a future "mutual Hungarian-Slovak history book". In Vajda's opinion, a "mutual Hungarian-Slovak history book" should be a specific workbook supported by a teachers' book. Apart from the most up-to-date historical knowledge, it would be based on more effective didactical methods such as multi-perspectivity and confrontation of different kinds of sources, while all activities would be done and understood in an open interpretation field. A supportive sub-project, involving Hungarian and Slovak students using the same history workbook would also be essential. The challenge of a "mutual Hungarian-Slovak history book" might seem rather high, and there is no guarantee for success. However, significant international experiences of the Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, show that by patient work, focused knowledge and social support the target can indeed be reached.

Slovenské resumé: Esej „Multiperspektivita a historické zmierenie – k problematike tzv. spoločnej maďarsko-slovenskej učebnice dejepisu“ je reakciou na štúdiu Györgya Jakaba, v ktorej sa Jakab skepticky vyjadril k problematike tzv. spoločnej maďarsko-slovenskej dejepisnej publikácie. Plán dejepisnej knihy, ktorú by spoločne napísali maďarskí a slovenskí historici a učitelia dejepisu, koluje v odborných kruhoch už takmer od 1996. Avšak napriek účasti významných expertov na oboch stranách (Viliam Kratochvíl, Peter Zelenák, Attila Simon, László Szarka, Adelaida Mezeiová, Dušan Škvarna a ďalší), k nijakému prelomu v realizácii tohto plánu zatiaľ nedošlo. Podľa Jakaba doteraz nebol dokonca definovaný ani žáner plánovanej publikácie.

Autor eseje osobne súhlasí s prevážnou väčšinou Jakabových názorov. Na rozdiel od neho sú však jeho predstavy o možnostiach vydania spoločnej dejepisnej knihy optimistickejšie. Jeho optimizmus vyviera z dvoch hlavných zdrojov: v prvom rade zo záverov medzinárodnej minikonferencie (Piliscsaba, apríl 2002), ktorá bola venovaná ako vzájomnej, tak aj multilaterálnej analýze školských učebníc dejepisu používaných v oboch štátoch. Na tomto podujatí sa totiž účastníci dokázali spoločne dohodnúť na princípoch modernej učebnice dejepisu. Druhým prameňom autorovho optimizmu sú úspechy viacerých

skvelých odborníkov na didaktiku dejepisu tak na slovenskej, ako aj na maďarskej strane. Radí k nim predovšetkým didaktickú školu Viliama Kratochvíla v Bratislave a Ágnesa Dárdaiovej v Pécsi. Ich snahy, najmä v oblasti presadzovania moderných didaktických postupov v školskej výučbe dejepisu, autor eseje totiž pokladá za vhodný teoretický i praktický základ pre plánovanú spoločnú učebnicu.

Spoločná maďarsko-slovenská dejepisná kniha by podľa autora eseje mala byť špeciálnym pracovným zošitom, podporovaným metodickou príručkou pre učiteľa. Publikácia by sa mala zakladať na moderných didaktických metódach, predovšetkým na multiperspektivite a konfrontačnom charaktere rôznych druhov prameňov, ktorých interpretácia by mala byť otvorená pre rôzne interpretačné smery. Výzva napísať spoločnú maďarsko-slovenskú dejepisnú knihu sa môže zdať azda príliš náročná a navyše, nie je ani záruka, že sa úspešne naplní. Avšak medzinárodné skúsenosti, napríklad tie z braunschweigskeho Georg-Eckert-Institut-u für internationale Schulbuchforschung, nám jasne odkazujú, že trpezlivou prácou, koncentrovaním moderných didaktických poznatkov a s pomocou spoločenskej podpory sa aj slovenskí a maďarskí odborníci iste dokážu dopracovať k obojstranne prospešnej forme historickej kohézie medzi oboma národmi.



Analysis of some Slovakian history schoolbooks

This chapter deals with qualitative and quantitative analysis of two Slovakian history textbooks. It makes analysis into how many questions, tasks and exercises (QTEs) are there in the books, and cognitively what exactly they refer to. During the research, the German-French joint history textbook was used as a reference/control book. While dealing with particular analytical issues, the paper raises general theoretical problems such as classification of history schoolbooks as well concept of the didactical apparatus.

Thanks to the international history didactics movement which have been putting an enormous efforts on improving European history teaching, we have been witnessing many cutting-edge approaches in history schoolbook analysis during the last decades.

Even after a brief selection from recent achievements we can conclude how many excellent papers have been written on the issues what should be analysed and how. Some scientists approach from practical directions. In Gerd Stein's conception any book that is used in school environment can have three main dimensions/layers/levels such as levels of Informatorium, Paedagogicum and Politicum (F. DÁRDAI 2006a, part II, 75–76). Other renowned history didacticians developed more differentiated models. Peter Weinbrenner developed a complex history book research model, while F. Dárdai Ágnes created a thorough checklist that can support a very detailed analysis of any history textbook (F. DÁRDAI 2006a, part II, 78). Other scientists have approached the issue generally, from the problem of historical learning and thinking. Arja Virta has raised the question of content analysis as well as the possibility of phenomenological or phenomenographic analysis (VIRTA 2010, 21–22) while Wolfgang Hasberg has given guidelines for possible fields of empirical research (See HASBERG 2010, 213).

Unfortunately despite these unique international efforts there are countries like Slovakia where there is a serious lack of empirical research into history schoolbooks (what more, into schoolbooks at all). Several schoolbook research topics and methods are simply missing from our scientific discourse and academic workshops, and are not present neither in our undergraduate courses nor in in-service trainings. Even most basic schoolbook research areas such as the quantity of primary sources or grammatical improvement of descriptive texts are missing from our periodicals despite the fact that these topics have been widely dealt with on international forums. Not to mention the most up-to-date research topics such as research into the interdisciplinarity, researching the role of related arts, research into the mono or multi perspectivity of sources, research on typography, etc.

In consequence of this, regarding our country (with rare exceptions) we can not speak neither about a sophisticated scientific schoolbook analysis culture, nor about a sensible and conscious schoolbook development that would implement findings of history didacticians into the new generations of schoolbooks. Due to these professional drawbacks, there is certainly not too much room for making general theories or rules concerning this country. Nevertheless, there are at least two fields that need theoretical clarification: (i) classification of types of history schoolbooks; (ii) the concept of the didactical apparatus.

I understand *schoolbook* as a general term that refers to any book that was written, edited or designed consciously for school purposes. As such, schoolbooks have to be distinguished from books that might be also available for pupils e.g. in bookshops but without deliberate educational purposes. (Egil B. Johnson makes difference between schoolbooks [Schulbuch] written and used in schools with no particular didactical considerations, and textbooks [Lehrbuch] written specially for teaching purposes. Georg Kerschensteiner and Robert Seidel are authors of the concept of the workschool [Arbeitschule]. See F. DÁRDAI 2006a, II, 46–47.)

Within schoolbooks we can distinguish at least three major types of books:

Reading book is a schoolbook designated for school purposes. It is a text oriented book in which the descriptive texts of the authors prevail. It hardly contains primary sources and therefore it lacks any didactical apparatus for the analysis of sources.

Textbook is a schoolbook designated for school purposes. Besides descriptive texts it contains a significant amount of sources too. As to its methodology, it is based on the teacher–pupil interaction with the domination of the first.

Workbook is a schoolbook designated for school purposes. Primary sources prevail in it along with rich didactical apparatus that is consciously designed for in-depth analysis of sources. As to its methodology, it is an activity oriented schoolbook that requires or encourages pupils' activity during classroom situations, such as questioning, reasoning, arguing, etc. in spoken and written form.

As the *concept of didactical apparatus* in history schoolbooks is concerned we can conclude some general and some narrow interpretations.

In the recommendations of our ISHD from Braunschweig (1989) and Brisbane (1991), the didactical apparatus is understood as additional material which besides the descriptive/authors/basis text helps learning, i.e. helps the acquisition of historical knowledge and skills (F. DÁRDAI 2006a, part II, 108).

In a more specific context, Jan Prucha distinguishes three types of didactical apparatuses:

- didactical apparatus presenting the knowledge (e.g. descriptive/authors' text)
- didactical apparatus that helps orientation in the book (e.g. pictograms)
- didactical apparatus directing the acquisition of historical knowledge or skills (e.g. user instructions; questions, tasks and exercises supplied to the sources) (LABISCHOVÁ – GRACOVÁ 2008, 46)

According to the narrowest definition of the didactical apparatus it consists of:

- icons/pictures/images of any kind (either as pure illustrations or sources)
- short textual accessories (such as mini-encyclopaedia, mini-biography, etc.)
- questions and tasks (that need to be answered)
- exercises (i.e. tasks that need practise)

I analysed two Slovakian history textbooks that have been used in secondary schools since 2001, plus a third book which is known as ‘the German-French joint history textbook’:

- Bartl, Július – Kamenický, Miroslav – Valachovič, Pavol: *Dejepis pre 1. ročník gymnázií*. SPN, Bratislava, 2000.
- Kovács, László – Simon, Attila – Simon, Beáta: *Történelem a gimnáziumok 1. osztálya számára*. SPN, Bratislava, 2006.
- Le Quintrec, Guillaume – Geiss, Peter (ed.): *Histoire/Geschichte – Europa und die Welt seit 1945*. Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart–Leipzig, 2006.

During my research made in 2008/2009 I was particularly interested in gaining more knowledge about (i) the number of questions, tasks and exercises (QTEs) and their proportion in comparison with the complete text of the book; (ii) the number of icons/images and their proportion within the complete book, especially in comparison with the descriptive text, and (iii) the cognitive structure of questions, tasks and exercises.

Just two books might not seem too relevant for a scientific survey. It has to be noted however that schoolbook publishing in Slovakia is strictly centralized. The country has traditionally had a closed ‘one schooltype–one schoolbook’ system. It means that there is no schoolbook market, there are no alternative choices, and practically each class/level has one and only schoolbook.

The books I chose were the only available ones for that particular age group, and beyond this both belong to the newest generation of schoolbooks introduced after 2000. (Research into any other book available would have been unfair since they were written before the last curricular reform in 1999.) Both are chronology based history textbooks, dealing with ancient and medieval history (both national and international), roughly from the antropogenesis to the 15th century. Both were written for the same type of school, on the same level, i.e. for 15–16 year old students in the 1st grade of gymnasium. Both books were edited in one and the same state-owned publishing company, with six years of difference in the date of publishing (2000, 2006), and physically they are of a comparable size.

Both books are history *textbooks*, i.e. they were designated for school pur-

poses and besides the descriptive text they contain a significant amount of primary sources as well as relevant didactical apparatus. Nevertheless, they do not have neither teachers' book nor exercise book attached to them. I think it is very important to point out to this fact because this means that any attempt from the authors' side to encourage pupils' activity, is actually *in* these books, and can be easily controlled right in the textbook.

There is a difference in the language of the two book. The first book was published in Slovak language, the other in Hungarian, since being written for the gymnaziums of the 550,000 Hungarian population in Slovakia. (In Slovakia, some 10% of the total population is native Hungarians. These pupils can attend either Slovak schools or schools where the language of education is Hungarian. Some 75% of each year group attend the latter one. These schools follow the Slovak state curricula as a general rule, however since 1989 they have gradually developed some own alternative versions of the curricula as well as the schoolbooks. In our specific case, the history textbook in Hungarian language is based on the very same Slovak national curricula that is used in any Slovak school but actually the book (not only the language but the content too) is different from the one used in Slovak schools.)

Why did I include the third book, the 'the German-French joint history textbook' into my research? One way to increase the scientific validity of my research was to take a control book. I had at least two reasons to do so. Firstly, both German an French history schoolbook research as well as production are held in an internationally high esteem. Secondly, this particular book is a result of a long-lasting international cooperation including a very sophisticated methodological and didactical cooperation. Due to these circumstances I found it challenging enough to use it as an 'etalon' when checking and analysing the cognitive quality of Slovakian history textbooks.

My research questions (relevant for this present study) were the following:

How many QTEs are there in the books? What is their proportion compared with the descriptive/authors' text?

What do QTEs refer to from a cognitive point of view? Do they help handling the descriptive/authors' text or do they help handling the primary sources?

My particular interest in questions, tasks and exercises originate in F. Dárdai Ágnes's checklist (see above). She does not only list QTEs as vitally important factors when analysing history schoolbooks but she also names five special markers for their evaluation (F. DÁRDAI 2006a, part II, 111–116):

- the standard of QTs if they are adequate to the pupils' age;
- the proper proportion of reproductive and analytical QTs;
- the relevance of QTs, i.e. if they ask for relevant historical events;
- the importance of regularity of QTs, especially at the synthetical phase of learnig;
- the cognitive variety of QTs.

The findings of my research are shown in the table bellow.

QTE stands for: questions, tasks, exercises

Book One <i>Dejepis pre 1. ročník gymnázií.</i> SPN, Bratislava, 2000.	Book Two <i>Történelem a gimnáziumok 1. osztálya számára.</i> SPN, Bratislava, 2006	Book Three <i>Histoire/Geschichte – Europa und die Welt seit 1945.</i> Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart–Leipzig, 2006.
262 pages in all	281 pages in all	300 pages in all
Each page is 301 sq cm	Each page is 400,96 sq cm	Each page is 444,69 sq cm
The complete book is 78 862 sq cm in total	The complete book is 112 669,76 sq cm in total	The complete book is 133 407 sq cm in total
Number of all QTEs = 214	Number of all QTEs = 316	Number of QTEs = 455
QTEs occupy 3 568,6 sq cm	QTEs occupy 2 688,18 sq cm	QTEs occupy 4 123,26 sq cm
Proportion of QTEs is 4,52% of total book surface	Proportion of QTEs is 2,38% of total book surface	Proportion of QTEs is 3,09% of total book surface

How are QTEs labelled? 'Otázky a úlohy, zamyslenia' [In English: Questions and tasks, Thoughts, Ideas]	How are QTEs labelled? They are not labelled	How are QTEs labelled? 'Fragen und Anregungen' [Questions and Ideas, Stimulations]
Number of maps in the whole book = 37	Number of maps in the whole book = 54	Number of maps in the whole book = 56
Maps occupy 6 027,97 sq cm	Maps occupy 3 983,23 sq cm	Maps occupy 10 713,92 sq cm
Proportion of maps 7,64% of total book surface	Proportion of maps 3,53% of total book surface	Proportion of maps 8,03% of total book surface
Number of QTEs referring to maps = 15	Number of QTEs referring to maps = 14	Number of QTEs referring to maps = 34
Proportion of QTEs referring to maps = 7%	Proportion of QTEs referring to maps = 4,43%	Proportion of QTEs referring to maps = 7,47%

I counted all QTEs in both books. I also measured the size of the book surface they occupy in square centimeters. Then I compared their size with the total surface size of the complete book. *Percentually* the Slovak textbook contains nearly exactly the same ratio/percentage of QTEs than the control book, while the ratio in the Hungarian textbook remains below the results of the other two (4,52% - 2,38% - 3,09%). It is also true if we focus only on maps as one particular iconic source (7,64% - 3,50% - 8,03%) and even when we look for the ratio of QTEs that help dealing with maps (7% - 4,43% - 7,47%). We could consider that the didactical apparatus – at least in case of the Slovak book – is OK since the size of its QTE is very similar, in fact in one case even higher than in the test book.

In both Slovakian books the majority of QTEs refer to the basis text. Some examples: “How did Emperor Augustus try to restore law and order after the period of civil wars?”; “Explain the concept: cosmopolitan”. Very often it is explicitly written in the book that the answer can be found in the basis text. E.g. “Find in the text”; “Find in the basis text the common features and diffe-

rences between medieval Africa, Asia, and America”; “Compare two paragraphs in the text”.

It is typical especially for the Slovak book what we observe on pages 112–113. We might see here a very typical feature – when QTEs exclusively refer to the basis text even if there are brilliant primary sources provided on the very same page. Here, at the end of the chapter about the Roman Empire there are two sources attached. One of them is a source written by Ammianus Marcellinus (cca. 330–395), a Roman military man and historian, also an eyewitness to the deeds of the Huns. The other source comes from a 6th century Roman bureaucrat and historian, Jordanes. In this latter source there is a fine description of one of the best known battles of the period of migration of the nations, the battle at Catalaunum (nearby Tricassis; today Troyes in France) in 451. Both are wonderful written sources, in proper length, well prepared, and mainly containing many vivid historical impulses to work with. And yet, unfortunately not a single QTE helps dealing with them.

In general, the proportion of QTEs referring to the sources and the basis text is approximately 10% to 90% in both Slovakian books. The reason of my uncertainty is that QTEs in them – and especially in the Slovak book – are not explicitly expressed in most cases. In other words the text of the QTEs do not contain unambiguous instructions, and as a consequence it is often not clear (even for the analyst) what pupils are expected to do. As a counter example, in the German/French joint textbook practically there is nearly always an open reference at the end of all EQTs (e.g. M1, M2 etc.) saying which source the particular EQT is linked to.

Despite having less developed didactical apparatus (in absolute numbers as well as in percentage; see the first research question above), in the Hungarian textbook there are much more explicit QTEs that base on primary sources than in the Slovak one. This book makes very obvious difference between two types of QTEs. QTEs that refer to the descriptive/basis text are printed in black, whereas all QTEs that refer to primary sources are printed in blue. It is even more valuable that this textbook contains altogether seven units of “Műhely” (*workshop*) with specific QTEs for in-depth work with sources. Despite its bad results regarding the first research questions, these factors intensively improve the cognitive quality of the Hungarian book.

We can conclude that the vast majority of QTEs refer to the descriptive/authors' text. We can also conclude that in fact in the Slovakian textbooks there are only some limited examples when QTEs refer to primary sources. Some positive examples when QTEs refer to primary sources: at the end of the chapter dealing with King Sigismund of Luxemburg and Jan Hus there is a task which explicitly says: "Use the datas from the Chonicle by Jan z Turca" [p. 247/4]; an other one: "According to the images, describe the social life in the villages." [p. 31/4] In both Slovakian textbook we can rarely find QTEs that encourage application or exercising historical knowledge. Some positive examples when application or exercising of historical knowledge is encouraged: "Compose an essay on the invention of the wheel which meant a turning point in the communication, military history, commerce and building" [p. 52/5]; "Make up a collection of monuments from different periods of Rome, i.e. kingdom, republic, empire" [p. 113/4]; "Determine links (subordination etc.) between the following representatives of the Roman Republic: dictator, praetor, senate, censor, aedilis, lictor" [p. 96/2]. Nevertheless in this latter case without precise didactical instructions we can only guess what kind of a 'product' authors expect from the pupils, perhaps some mind map illustrating the system of the Roman republican civil servants, etc.? Just to give you a hint of a much more precise formulation of tasks, here is a similar example form the German/French mutual textbook: "Skizziren Sie die Bevölkerungsentwicklung der letzten 200 Jahre." [p. 203]

These facts strongly influence the cognitive quality of the didactical apparatus in both books. Both Slovakian textbooks are well done as far as their outer appearance is concerned but their didactical apparatus and especially their QTEs are far from sufficient. If we acknowledge that proper QTEs on a high cognitive level are important tools for encouraging pupils' sensible activities during history lessons – a rule that has been widely accepted by most prominent European history teaching associations – we have to admit that under severe scrutiny our Slovakian textbooks are not sufficient enough. There are less QTEs in them and even their majority (appr. 90%) refers to the descriptive/basis text instead of referring to primary sources. In return our history textbooks are still text oriented reading books rather than activity oriented workbooks.

Generally the majority of QTEs included in our books are ad hoc and hardly target oriented. Looking at it from didactical perspective, despite our books are more colourful than ever, and though they contain a comparable variety of sources as some Western European history textbooks, the cognitive content of the QTEs is lagging well behind. Using a metaphor, our textbooks show a ‘closed-shop-window-effect’. It means that they look nice and attractive (they really do) there is no way to get closer to their goods for the ‘shop’ is closed. Our authors and publishers underestimate the importance of pupils activity, and do not aim at consistent training of important skills. (On skills see e.g. VELLA 2009; also on students’ “missing ability to apply deductive methods” KHODNEV 2010, 91.)

Particularly, for example the overwhelming majority of maps included in both Slovakian textbooks remain totally unreflected by the didactical apparatus. For instance although both books contain a few decent QTEs regarding historical maps, they do not show any necessity of *practicing* these skills. Both books regard basic historical skills as given and as self-evident skills which do not require any practising or exercising. In fact, maps not only do need practice but in modern textbooks they are very suitable mediums for exercising. Maps without QTEs are a bigger sin than missed pedagogical opportunities – they are wasting valuable paper. (There is a possibility that Slovak teachers would create independent QTEs on their own as creative compensation for the QTEs missing from books. I know that some really practice this, and do in-depth work with maps despite the low number and low quality of QTEs referring to maps. Nevertheless, besides such thick books, besides the strictly prescribed curriculum, and besides the continuously reducing number of history lessons per week – minimally there is a serious doubt about the efficiency of such individual initiatives.)

Why is this all a problem? The core of the problem is a serious discrepancy between reality and strategic aims of history teaching. Since 1989 Slovakia has undergone a significant transition as far as applied methodology in history schoolbooks is concerned. Previously in the communist Czechoslovakia history schoolbooks did not contain neither primary sources nor QTEs nearly at all. After 1989 there has been an increasing number of sources as well as icons/ pictures in our history schoolbooks. And yet, our authors and publishers still

willy-nilly neglect or omit high quality QTEs, and simply underestimate their importance in the books. Recommendations of professional organisations and experts are still not taken seriously, therefore unfortunately the qualitative improvement of books is slow.

QTEs are suitable for and compatible with the general aims of the modern history teaching set by the Council of Europe. (See the Recommendation 1880 of the Parliamentary Assembly of Council of Europe from June 26, 2009, especially points No 6. and No. 8 where there is stated that: “A reduction in course content should be followed by better skill development and help students’ motivation to further evaluate and explore topics themselves, and multiple perspective teaching relies on primary and secondary material availability and involves interactive teaching.”) The aim to make a shift from the memory based learning to the skills based one has been a very clearly set goal by our ISHD too. Our aim has long been a history teaching that is based on investigative and collaborative forms and methods of teaching/learning. As it was expressed by Maria Repoussi, there should be “a shift from the teacher to the child”, there also should be “a tendency to keep up with the pedagogical trends which view the child as an active learner”, and history taught in schools needs “a new pedagogical environment advocating shifts from expository to investigative procedures of learning” (REPOUSSI 2009, 77–78).

My analysis confirms the findings of Euroclio, The European Association of History Educators. As it is stated in its comprehensive report from 2004, hardly any change has happened in Europe as far as practical use of history schoolbooks is concerned. According to Euroclio, history teaching in Europe is still textbook based, exactly as it was before 1989. History schoolbooks are often well designed but “the contents are still traditional” (LEEUW-ROORD 2004, 94–95). To neglect the QTEs is especially dangerous in a country like Slovakia where free market of schoolbooks does simply not exist. But even in countries with a free schoolbook market it is possible that publishers only compete in decorating their books (e.g. with many images and maps), but they hardly compete in improving the cognitive content of books, including improving their QTEs. History textbooks should undergo a severe scrutiny, not only as far as their scientific knowledge is concerned but also as far as their didactical apparatus, and especially QTEs are concerned. As Euroclio states it, the ma-

majority of the European teachers fully understand the importance of increasing pupils' activity and their cognitive skills but they are uncertain in application of this. Pupils' activity and exercising their cognitive skills is only possible by using more sufficient and target centered QTEs.

Last but not least, QTEs fit the definitions that recently defined the goals and criterias of the modern history textbook. Quoting just two of many, let us stand here two definitions given by Vilam Kratochvíl and Falk Pingel. Viliam Kratochvíl argues that "history textbook is a methodical medium serving both teachers as well as pupils as source of information, and also as professional guidance and encouragement for them... Indeed, history textbooks can contribute to the development of the teaching quality only if and when they help to work out interpretations, when they eventually cease to serve as source of memorizing other peoples' interpretations" (KRATOCHVÍL 2008b, 86–97). Falk Pingel goes even further saying that history textbook "is to develop the ability to think for oneself, to locate, handle and critically analyse different forms of information and evidence, to frame relevant questions and to arrive at responsible and balanced conclusions and to see other points of view" (PINGEL 2000, 14).

Analysis of some Slovakian History Textbooks. In: *Yearbook of the ISHD 2011*. Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2011, pp. 147–158. ISBN 978-3-89974730-0.



On the joint/mutual Hungarian–Slovak history schoolbook

In this chapter I sum up the story of “the mutual Hungarian–Slovak history schoolbook”. First, I sum up the history of this effort which goes back to the 1990s and sum up how it has changed in the last 20 years. Secondly, I give the reader some idea about the outcomes and results that have been developed so far within the project. And thirdly I sum up the lessons from the project, and draw up its possible future.

Where does the idea of joint/mutual Hungarian–Slovak history schoolbook come from?

The idea that a particular history schoolbook could or should be written simultaneously by Hungarian and Slovak experts has been circulating among historians, history didacticians, history teachers and politicians in both Slovakia and Hungary since 1996.

The core idea originates in some Slovakian history teachers who had realised that there was a very significant difference between the ways how history had been taught in Slovak as well as in Hungarian schools. At that time (in the 1990s) this group of whistleblower teachers mostly consisted of such ethnic Hungarian teachers who as citizens of the Slovak Republic taught history in such a Slovakian schools where the prevailing teaching language was Hungarian. (In Slovakia there are some 400 elementary state schools and some 90 state secondary schools, including gymnasiums and technical schools, where Hungarian is the main teaching language. All in all some 40 000 pupils attend these schools. Appr. 90% of these schools are run/financed by the Slovak Republic.)

It is a fact that the Association of the Hungarian History Teachers in Slovakia (Történelemtanárok Társulása) including its leaders Arttila Simon, László Kovács and myself welcomed and supported this effort as soon as 1995/1996.

The reason why was it we who realised the problem, was our very practical and almost everyday experience. In the one hand, as teachers in Slovak state schools we had to teach according to the Slovak state history curriculum which put a great emphasis on the Slovak national historical traditions. On the other hand however, as native Hungarians we insisted on teaching history that was in harmony with the Hungarian history teaching traditions. Many of us realised that our own approach was quite different from, and at certain points even contradictory to the Slovak historical perception. In other words, we observed that there was a huge gap between the historical approaches of these two nations especially in the schoolbooks. So it is not surprising that it was our idea to set up an expert team which was able to write a joint or mutual schoolbook, available in identical texts in both languages, that could ease the cultural tension between Hungarians and Slovaks, if not immediately than in the near future.

This all happened in the fertile mid-1990s when in Slovakia there was a strong belief that the historical reconciliation between Hungarians and Slovaks was soon to come. It was also a time when a completely new generation of history teachers was just about to leave the History Department of the Comenius University in Bratislava. At that time, it was Viliam Kratochvíl who had an utmost influence on the growing-up new generations of school teachers. His brand-name history didactical approach which was based on and formed by the most up-to-date German history didactics had a fundamental influence on some of us. We knew that Viliam Kratochvíl's seminars, especially his seminars on the didactical apparatus and on the schoolbook analysis, meant something very new. Not only in comparison with the old fashioned teaching methods which we lived through in the late decade of the Czechoslovak communism. Viliam Kratochvíl taught us such a history teaching that was humane and practical, applicable in any teaching situation where not the grand narrative of the state but the pupil was in the focus. We felt that his new and modern approach to history teaching could be applied in Slovak–Hungarian relations too. And so our original intentions were strongly tuned up by his unique met-

hods, vision and professional belief. We knew that we got something from him that could work in practice.

We were very happy when we saw our idea of the mutual Hungarian–Slovak history schoolbook soon stepping into a new phase. Our project got an institutional form when in 1997/1998 it got into the official programme of the Minority Institute Forum (Fórum Kisebbségkutató Intézet, abbr. MIF) based in Šamorín, Slovakia. From then on our project enjoyed the support of the institute and personally of its director Károly Tóth. In an official document of the MIF (from 1996) the project was called as “a Slovak–Hungarian experimental history schoolbook”. One year later it was already called specifically as “a Slovak–Hungarian History Schoolbook”. It is worth noting that in the project description the director of the MIF had given a detailed description of the context of the project. He wrote about the “German–French history textbook as an example”. It is also worth remembering that the director literally wrote about “a mutual schoolbook which is based on compromises”. Tóth also raised that besides the identical Hungarian and Slovak versions of the joint schoolbook an English language version would be necessary. As last, he indicated that “the books can be ready in the foreseeable future in September of 1998”. After 20 years which have passed since then it was proved that the director of the MIF was too optimistic or even wrong in some of his argumentation; but his basic vision still contains many clear-cut ideas.

Around 2005, the Minority Institute Forum stopped supporting us. It happened partially because the institution slightly changed its profile and started focusing on new social challenges. But it also happened because around that time the issue of the joint Hungarian–Slovak history schoolbook reached the highest possible professional level. This was the point when it got onto the agenda of the Inter-State Joint Committee of Hungarian & Slovak Historians lead by László Szarka on the Hungarian side, and Peter Zelenák, later by Štefan Šutaj on the Slovak side. Since then, Viliam Kratochvíl, Attila Simon and myself have closely cooperated with the Joint Committee, providing information and expertise in the particular issue of the joint schoolbook. That was also the moment when the circle of involved experts was widened by teachers such as Adelaida Mezeiová or university lecturers such as Dušan Škvarna, both from Slovakia.

The support of the Inter-State Joint Committee of Historians meant a significant move away from the original intention which has always been to provide some practical joint schoolbook that could truly be used directly and effectively in schools. It has to be told that historians have not always understood teachers. It is a fact that most historians do not possess history didactical skills and therefore most of them imagine the project as a series of written scientific historical studies that can and should be read by teachers as well as by pupils. This erroneous idea however does not have sense in real school practice neither in Slovakia nor in Hungary. We do understand that any successful mutual Hungarian–Slovak history schoolbook project should enjoy the consent of the elite historians in both countries. But at the same time we think that one of the fundamental pre-conditions of such a project is to be aware of the real possibilities, the real needs and circumstances in the schools where the final outcome of the project would be used.

This gap caused by differences between two professional approaches (i.e. of the historians and the school teachers) has had an influence on the project for some time now. This gap also caused that the project has split into two, not completely separated but independent, projects. One is an ‘official’ project of a mutual Hungarian–Slovak history book. Behind this project there are Slovak as well as Hungarian historians supported by the political elite of the two states. The second branch of the project is an ‘un-official’ group of experts who have never given up the original idea, and who have been searching for a possible solution using the most developed history didactical knowledge to apply.

One of the longest lasting features of the joint Hungarian–Slovak schoolbook effort is that experts have held numerous professional meetings, discussions, events. Even though these meetings took place on incidental basis and their personal composition has alternated time to time, yet some experts from Slovakia and Hungary (who were keen on clearing the theoretical ways prior to the practical works) have met regularly, all in all at least on some 11 different occasions. (Pilisborosjenő 2000 December; Piliscsaba 2003 March; Šamorín 2006 December; Košice 2008 February; Budapest 2008 May; Esztergom 2008 May; Budapest 2010 May; Komárno 2010 April; Levoča 2011 October; Praha 2011 December; Budapest 2012 September.) In fact these meetings were an important learning process that helped us to clear questions which we had not

thought of beforehand.

For example in December 2000 in Pilisborosjenő (Hungary), and afterwards on April 5–6, 2002 in Piliscsaba (Hungary) the joint teams carried out a fundamental preliminary work. The main theme of these two-day-long meetings was the mutual analysis of the history schoolbooks on both sides of the state border, i.e. of the schoolbooks used in Slovakia and Hungary, including the ones used by the national minorities in both states. Some very detailed and frank analyses were given and discussed by Viliam Kratochvíl (Comenius University, Bratislava, Slovakia), Michal Lászik (Slovak Gymnasium, Szarvas, Hungary), Adelaida Mezeiová (Slovak Gymnasium Metodova, Bratislava), György Jakab (Állami Művelődési Intézet, Budapest, Hungary), László Kovács (Pázmány Péter Catholic University, Hungary), Barna Ábrahám (Pázmány Péter Catholic University) and Barnabas Vajda (Hungarian Private Gymnasium, Galanta, Slovakia). What made these occasions even more valuable was the fact that it was a quadrilateral exchange of thoughts, where not only experts from Hungary and Slovakia were present, but members of the Hungarian minority living in Slovakia and members of the Slovak minority living in Hungary were there too. (In Pilisborosjenőn there were present: Peter Zelenák, László Szarka, Adelaida Mezeiová, Attila Simon, Michal Lászik, Katalin Falusi, Viliam Kratochvíl, Péter Bihari, Judit Stefány, András Nyíri, Anna Kovácsová, René Sidorov, György Himmler, László Miklós, Imre Knausz, Ágota Kaveschán, Zoltán Béres, Barnabás Vajda. In Piliscsaba there were present: Viliam Kratochvíl, Michal Lászik, Adelaida Mezeiová, László Kovács, Péter Bihari, György Jakab, Attila Simon, Anna Kovácsová, Barnabas Vajda.)

The main outcome of the 2002 Piliscsaba meeting was a list of recommendations on the professional and the history didactical rules according to which our history schoolbooks should be written. (As I know the German–Polish joint schoolbook efforts have also produced their own conferences as well as recommendations/Empfhlungen which were printed and circulated in large numbers among historians, schoolteachers, schoolbook editors etc.) Among others, experts agreed on the following: (i) We are aware of the controversial influences that are present in history teaching of our states. We understand that these contradictions are results of the differences and shifts that are present in our historiographies, that are present in different approaches and inter-

pretations of the history of our shared past. (ii) We as an expert group should contribute to and aim at a situation when nationalistic bias, prejudices and mutual humiliation are eliminated from our schoolbooks. (iii) We are convinced that different or even contradictory historical positions can be taught, can be analysed and can be understood by pupils. (iv) Any experience from the Georg-Eckert-Institut would be a very valuable contribution to our Slovak–Hungarian joint efforts. The 2002 Piliscsaba Recommendations were published in the printed press a couple of years later, and according to our knowledge they got onto the table of the Inter-State Joint Committee of Historians too.

Meanwhile, some elite historians have repeatedly confirmed their interest, openness and readiness in the “joint Slovak–Hungarian history book”. In order to confirm and strengthen this willingness for cooperation, the Slovak magazine *História* published in its 2007/November–December issue a series of interviews with six renowned historians such as Peter Zelenák, Vladimír Segeš, Attila Simon, László Szarka, Dušan Škvarna and Andrej Tóth. In the interviews all interviewees firmly confirmed their commitment. For example, Peter Zelenák said that “the problematic issues for the historians are not the ones that draw political tensions but those which are less explored or which are diametrically differently interpreted in our historiographies” (see *Anketa: Spolužitie Maďarov a Slovákov*. In: *História*, číslo 6., november–december 2007).

Year 2008 was an important year for the project. This was the year when we persuaded our colleague historians, members of the Inter-State Joint Committee, that there must be some preliminary steps to be taken prior to the schoolbook. In 2008, both the Hungarian and the Slovak side agreed upon the list of authors who were going to write ‘joint essays’ on selected historical periods and events. The Inter-State Joint Committee of Historians regarded this as the first step out of three major steps leading to the final common history book. We agreed that the first step should be a joint set of selected scientific studies on the most problematic/painful issues. This would be followed by a collection of primary and secondary sources and documents translated into both languages. Both materials could serve as a handbook for teachers, and would create a suitable basis for the third phase of the project which would be a set of practical teaching materials including a set of didactical tasks, questions, exercises based on activities dealing with sources. The whole process would be

accompanied by a systematic pre- and in-service-teacher training programme in both Slovakia and Hungary.

In 2012 we took some further steps. Enikő Csukovits drew up some specific recommendations for historians, while Mr Viliam Kratochvíl outlined some guidelines for potential schoolbook authors and teachers. Mrs Csukovits specified that “as a preliminary step towards the mutual history schoolbook, we as author historians will prepare in-depth studies in some 14 thematical topics in a form of some 14 paralel/joint studies by a Hungarian and a Slovak author each, possibly with a joint conclusion at the end of each study”. Mr Kratochvíl gave specifications regarding the applicable teaching methods: “From didactical point of view, we regard and understand the paralel texts written by historians as impulse for the source based work of the future joint schoolbook”. (On March 3, 2008 there were present: László Szarka, Enikő Csukovits, György Jakab, Viliam Kratochvíl, Attila Simon, Barnabás Vajda.)

By this time we had to scrap nearly all our initial aims and methods from 1996. It was only around 2010 when we worked out the proper means of cooperation between historians and didacticians, and when we have mapped and clarified the international environment which could be of our help. Only from around 2010 we started to understand the strong duality of the task. This means that on the one hand any such a project requires intensive cooperation between Hungarian and Slovak experts. Duality also means, on the other hand, a strong and unavoidable cooperation of historians with didacticians. And finally, the third most important knowledge form the decade-long process which we left behind was the potential of the international professional aid we could receive. It was the GEI on the first place, and after that the International Society for History Didactics (ISHD). These highly renowned international institutions with whome some of us (Viliam Kratochvíl, György Jakab, myself) have already been in personal contact, could provide us extremely valuable expertise.

What have we achieved so far?

As I see it now, quite a lot positive things have happened since our first efforts. Since then, László Kovács and Attila Simon have published their history schoolbook which in a certain way is unique in our geographical area. Not because it was published in Hungarian language in Slovakia. But because as a schoolbook written for the Hungarian minority living in Slovakia this book (in fact a series of 3 schoolbooks and workbooks) reflects very modern didactical developments à la Viliam Kratochvíl. It is not accidental that these books have been praised a couple of times for their modern methodological approach, including multiperspectivity. In 2005, Adelaida Mezeiová developed and introduced a new teaching model in her school in Bratislava, a so called alternative history teaching model which was officially confirmed by the Slovak Ministry of Education. Paralel with these efforts, some steady changes took place in the Slovakian school leaving exams (“maturita”). Thanks to Viliam Kratochvíl, we can observe a move from the memory based history learning, since Slovakian teachers are expected to prove their pupils’ skills at the school leaving exams. It is true however that all these efforts were isolated attempts, while nobody had the power to disseminate these newest developements, including the new school leaving exam which was not properly communicated with teachers.

While these efforts did not call neither too big professional reflexions nor much interest in the wider public, much more attention was devoted to the ‘official’ efforts. The group of historians enjoying institutional and political support, have been working on paralel studies for some 3–4 years now. And even though their prestige has helped to keep our case in the mainstream, yet they are clearly struggling to overcome the traditional limits and prejudices between the representatives of the two historiography. Will there be a link between the 14 pair studies? Will there be a joint conclusion at the end of each? From unofficial backstage information we hear that some paralel studies will not communicate with each other. In fact they keep away themselves from each other, and simply do not even solve basical terminological problems, such as the difference of the terms ‘Magyar Királyság’ (Hungarian Kingdom) or ‘Uhorsko’. We understand that the pair studies of the historians do not want to persuade each other; and that they certainly did not want to push each other

to forced joint conclusions. However, I think that already the fact that the pairs accept each others' historical interpretations is a minor progress in the whole process. The original deadline for the book was the end of 2011; in mid-2012 we are still looking forward to see it.

Since 2002 the group of history didacticians have developed two Modules: Module No. 7 on the Trianon Treaty, and Module No. 10 on the post-1945 Central Europe. What is a Module? This term was created by György Jakab who was the first who seriously questioned the genre of the planned mutual history book. The content of the Modules were specified later. Since 2002 we who cooperated in the realisation agree that we would like to create a set of comprehensive teaching materials, modules. In practical terms a modul is a set of inquiry based activities that are based on analysis of primary historical sources. Modules are based on the most progressive didactical approaches such as multiperspectivity and enquiry based learning. We think that the future joint mutual history schoolbook should reflect more than one historical position. Modules serve as a careful collection of sources which do reflect different, sometimes even contradictory historical approaches and positions. We certainly know that such a schoolbook is still a rarity in Central Europe. As Falk Pingel stated it correctly: "In East Europe practically there are no plural and multiperspectival history schoolbooks. Instead, books offer a closed historical perception." In the analytical part of the Modules any comparison or interpretation of the sources is supported by intentionally empathical didactical apparatus, i.e. questions, tasks, exercises. We are convinced that the joint/mutual Slovak-Hungarian history schoolbook has to be a modern schoolbook oriented on the development of skills. At the same time it has to fulfill its utmost pedagogical goal, i.e. improve the historical empathy of the pupils.

What does this mean in practice? In technical terms, Module 7 and Module 10 both exist in papier versions, to date only in Hungarian language. They both containe of a set of some 12 to 14 lessons, 45-minute-long each. Both Modules exist in two versions. Version one is the Students' Book, containing many didactically designed sources, plus many analytical-synthetical questions, tasks, exercises. The whole didactical apparatus was carefully planned from taxonomical point of view. (We have published some excerpts form our Modules. See JAKAB's, KRATOCHVIL's, and VAJDA's publication list at

the end of this book.) Version two is the Teachers' Book. The main difference between them is that this one contains not only the solutions to the questions and the tasks, not only the concrete or probable solutions and copyable materials, but the Teachers' Book contains the necessary methodological descriptions of the teaching activities too. All in all, both books can be useful and practical tools in a very intense and active learning process between teachers and pupils. The main goal of all questions, tasks and exercises is cooperation, mutual creative work, and intense formulation of thoughts. Since there are many tasks for fact-based argumentation, our Modules are more suitable for fruitful reasoning than examination. Originally we designed both Modules as classical schoolbooks or rather exercise books. Today, after having seen the success of digital whiteboards we have already transformed our .doc or .pdf materials into digital ones.

How do we know that our Module schoolbooks can be applied in praxis? Well, both Modules have been tested during pilot testings in seven different schools in both Hungary and Slovakia. In summer of 2012, they were also tested by a group of 24 active school teachers who unanimously confirmed their practicability.

Why is multiperspectivity so important for us in this project? I would like to state that the multiperspective approach, which is fundamental in any free historical research as well as in any history teaching which regards itself modern, is not equal with the loose relativisation of the historical truth. The multiperspective method in any research or in any teaching procedure does not put the historical truth in a loose position which would mean that any historical event, personality etc. could be interpreted totally freely, for example with neglecting facts or not considering moral values. Rather than this multiperspectivity is a firm intellectual basis and a control tool which regards other people's views as legitimate. Multiperspectivity means conscious tolerance toward other people's views – it means being open to listening to them, or even ready to accepting them if persuaded. A beautiful truth is hidden in the depth of the multiperspectivity: any participant of any debate on any historical event has the right to contribute with his own position in order to achieve the historical truth. And so together all members of such a discourse collectively contribute to a deeper and more valid historical truth. Robert Stradling beautifully describes

this kind of truth when he writes about “a more complex account of history” which can be obtained from such a really multiperspective approach. As he continues: “It is important to understand why multiperspectivity also requires an analysis of how the different perspectives relate to each other and a recognition that each perspective is part of something bigger: a more complex but also more complete picture” (STRADLING 2003, 19, 21).

What can be the conclusions about the future of a mutual history schoolbook? My optimism originates from two main sources. First, from the evaluations of the events that have taken place since 1996 I see many significant efforts that have been made by cutting-edge historians and history didacticians on both Hungarian and Slovak side. In my opinion a “mutual Hungarian–Slovak history schoolbook” should be a specific workbook supported by a teachers’ book in paper and also in digital format. Apart from the most up-to-date historical knowledge, it would be based on more effective didactical methods such as multi-perspectivity and confrontation of different kinds of sources, while all activities would be done and understood in an open and empathical interpretation field.

The challenge of a “mutual Hungarian-Slovak history schoolbook” might seem rather high, and there is no guarantee for success. Yet, I firmly believe that it is possible to write such a joint history schoolbook. It is a fact that despite the involvement of numerous experts on both sides no breakthrough happened in this issue till now. But on the other hand many partial tasks have been completed, and in comparison with the very beginnings in the 1990s, we are now aware of the advantages, the challenges, and the traps of such an endeavour.

We know that the German–French mutual history schoolbook had been prepared for many decades too. We do know that the correct mapping of the possibilities, needs and realities is essential. We do understand which practical problems have to be solved. Just two technical problems from the many which arise from the structural differences in history teaching of the two countries involved. There is a major difference in the history curriculum that history is a compulsory subject in Hungary with a final exam at the end of it; in Slovakia it is an optional subject. Another example of disparity between the two states is that in Hungary there is a free market of schoolbooks but in Slovakia nothing

like this exists. In other words Hungarian pupils can choose from a great variety of history schoolbooks and they have to pay for them, while in Slovakia there is only one history schoolbook written for each year grade, and it is free of charge.

We know that getting rid of nation-based history teaching is not an easy task in neither countries involved. We know that modernity in our context means not new topics in our shared history but rather new teaching methods and approaches in spreading relevant historical knowledge. We know from some international experiences such as the Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung that by patient work, focused knowledge and social support the target can be reached. Surely, some supportive sub-projects involving Hungarian and Slovak students beyond the mutual history schoolbook would be essential, and we are surely missing some symbolical gestures from politicians from both sides. But we believe that our project can contribute to the general didactical renewal which is needed in our Central European region.

On the Joint/Mutual Hungarian–Slovak History Schoolbook. In: *Eruditio–Educatio* (7. évf.) 2012, č. 3, 94–105. ISSN 1336-8893.



On the Status of History Didactics in the Slovak Republic

How significant/important is history in the Slovak society?

In Slovakia, historical culture as a specific complex of historical thinking (comprised of all sorts of historical information, ranging from scientific to non-scientific) is still influenced by the transformation process started by the change of the political regime in 1989, and the establishment of the independent Slovak Republic in 1993. These key events have left an enormous impression on the political, economic and social situation which still reflects an ongoing struggle about the past. Jacques Rupnik, a French political scientist, calls this a “search for employable past”, and this rule seems to be continuously working within the Slovak society. Though the importance of the nation’s historical past has slightly declined in the eyes of the wider public in the last few years, it is also true that its intensity greatly depends on the character of the political agenda of the actual governments.

A bit surprisingly, and a little bit in a contrary with usual political patterns in Europe, it seems that Slovak leftist political formations or coalitions tend to be more focused on the importance of the nations’ history than the centrum or right wing ones. In some cases, it is quite clear which political side favoures which historical event. E.g. strong refusal towards the Communist totalitarianism has been typical for the representatives of the political right side; on the other hand, the problem of the most ancient history of the “Old Slovaks” was picked up by the social democrats and the nationalists. In most cases, a particular historical event runs undistinguishably accross the whole political spectre, and consequently through the public discourse, such as the

history of the Slovak State (1939–1945) and its leader, Josef Tiso, or the Slovak national uprising in 1944, or the historical personality of Gustav Husák, the native Slovak president of the post-1968 Communist Czechoslovakia. In Slovakia, a country which had shared a mutual past with the Hungarian Kingdom for many centuries until 1918, and where some 10% of the population still consists of ethnic Hungarians, the misuse of history for political purposes is not an exclusive domain for Slovak politicians, for the representatives of the Hungarian political parties have used and misused it too.

Evidently, there are many public efforts to convert history into a practical political instrument on all sides of the Slovak political spectrum. History as an argument in the political and/or public discourse is less attractive in Slovakia today than it used to be for instance some twenty years ago. Arbitrary misuse of history however is still an important phenomenon in the armoury of any Slovakian politician. This is one of the major reasons why we think that in Slovakia we would need a more determined presence of skilled history didacticians, experts who could professionally deal with any public use or misuse of history.

What is the position of the history education in the Slovakian school education?

In Slovakia, compulsory school education lasts for ten years. According to the last education reform act (from 2008), all primary schools, gymnasiums and secondary vocational schools have to adjust their education programmes to the National Education Programme (NEP), formulated by the Slovak National Institute for Education (Štátny pedagogický ústav). As far as history is concerned within the NEP, at the second level of primary schools (grades 5–9), history is contained in an educational field called People & Society. In the 4-year gymnasiums, history is a compulsory subject in grades 1–3, plus students may enrol for an optional history seminar in grades 3 and 4. In accordance with the majority of the European school systems, history is an optional subject for the school leaving examination, called maturita (abitur) in Slovakia. The steady but continuous reduction in the number of weekly lessons devoted to

history is a significant sign of the fact that school policy of the modern Slovakia prefers languages and natural sciences over history. In 1990, on the secondary level (grades 5–9) there used to be 2 lessons per week in each grade. In 2013, there are by 4 lessons less, being only 1 lesson per week in grades 5–8, and 2 lessons per week in grade 9, where modern and contemporary history is taught.

Along with these, there are two more problems which can hardly be handled by traditional history teaching approaches. The first is the teachers' general need for content reduction. If the state has reduced the number of history lessons, they argue, than there is no other option than to reduce the content what should be compulsory taught, too. The second major problem is parents' negative attitude toward history as a school subject. What do we gain from history teaching?, many parents ask headmasters or class teachers. Or even if they do not ask this question publicly, in the eyes of the general public there are much more "important" subjects than history, such as English language or Maths, subjects and skills that most parents regard as more useful for their children's future. Both above mentioned professional challenges can only be dealt with using modern history didactics. It is a good news for many that the process of a general review of the National Education Programme from history in order to significantly reduce the content of the history curricula has been done since late 2012. At the end of this procedure (sometimes late 2013), the experts of the Slovak National Institute for Education responsible for the history curricula expect that both elementary and secondary schools will have less compulsory (prescribed) history content, and by using more developed methods and tools, they will be able to devote more professional attention to a thinner content. Also (as to the second problem) it is history didacticians (and not regular history teachers), properly equipped with professional arguments, who can bravely face the public, and who can sufficiently explain the importance of history education.

What is the position of the history and the history didactics in the structure of the Slovak university education?

The change of the political system after 1989 was a turning point for the Slovak historiography. Its importance rests on the fact that the historians realised they got an opportunity to gradually take over the organisation of history as a scientific discipline by themselves. Now it is possible to conclude that history at universities has preserved its position as an independent scientific discipline formulating its own themes, methodology and forms of both history teaching and research. Since 1989, the inflow of students interested in studying history has been constantly rising. Nevertheless, it seems to have attained its culmination point now, whereas the number of pre-service history teachers in a two-branch study (i.e. history plus some other subject) are constantly on decline.

In order to survey the overall position and the precise content of the history didactics in the university courses of the Slovak Republic, the following questions need to be analysed: Is history didactics as such present in the study programmes of the history departments at the Slovakian universities? If yes, at what level of the courses is history didactics taught? Has history didactics established itself in the pre-service history teacher training, or is it an occasional and negligible school subject? What exactly is the content of the history didactics courses, and what is their relation with the methodology of history teaching? To what extent does it consist of theoretical and/or practical courses? What is the place of the history didactics in the examinations, especially in the state exams which confirm graduation at the end of the Slovakian university studies?

While answering these questions, we have used the following research methods for this paper. Beyond the very thin literature on this topic (for further particularities on the history teaching in Slovakia and the Czech republic, see: KRATOCHVIL 2011a; GRACOVÁ, Blažena – BENEŠ 2011), first and foremost we surveyed the study programmes and recommended syllabuses which can be found on the websites of the universities. Even if these online platforms have certain limitations (mainly they are not always detailed and fresh enough), they provide basic source of information on study programmes, students' profiles, teachers' requirements, lists of thesis, publications, annual reports, etc. (Študijné programy, informačné listy predmetov, profil študenta,

etc. see: Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra histórie, Bratislava; Univerzita Sv. Cyrila a Metoda, Trnava; Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra; Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Fakulta humanitných vied, Katedra histórie; Prešovská Univerzita, Filozofická fakulta, Inštitút histórie, Prešov; Univerzita P. J. Šafárika, Filozofická fakulta, Katedra histórie in Košice.)

Further on, in some cases we were able to obtain some first-hand information from respected colleagues who run history didactics courses at the teacher training faculties. In some other cases, we collected some informal data from graduates who attended history didactics courses.

Study of history as an academic discipline and the two-branch study designed for pre-service teachers organised as a three-year study leading to Bachelor's degree and a two-year study oriented towards Master's degree is provided by eight universities in their faculties of arts or in faculties of education (see their list below). However, prior to any further and deeper analysis we have to conclude two facts which express the exasperating situation of history didactics as science at the university departments in Slovakia. The first is that *there is not a single department of history didactics* which would function *independently* along the other well established history chairs, such as departments of national history or departments of world history. And secondly, even if there are some genuine efforts aiming at creation of a decent history didactics chair, *we suffer of a lack of basic literature on history didactics in Slovak language*. The very last university coursebook specifically on history didactics had been written by prof. Július Alberty back in 1992 (ALBERTY 1992). Since then, Viliam Kratochvíl has written a series of detailed studies on it, and Barnabás Vajda produced an Introduction to Didactics and Methodology of Teaching History in Hungarian language.

Is history didactics present in the study programmes offered by the history departments of the Slovakian universities?

It is a fact that history didactics is present in the study programmes offered by the history departments of the Slovakian universities. But the proper answer is more complex than that. By mid-2012, there are altogether 35 institutions of

higher education in the Slovak Republic (a country of 5.3 million inhabitants) offering an opportunity of studying at university level. From these, 23 universities are state universities (including three ones run by the state armed forces and state police), and the rest 12 are private ones. Out of the 23 state universities, there are 8 universities where there is a faculty with at least one history departments in general, and where some kind of history teacher training takes place in particular. These 8 history faculties/departments do offer some courses for future history teachers. This means that in 2012, some 22% of all Slovakian universities (8 out of 35) possess a state-accredited study programme officially called „Teaching Academic Subjects, Study Programme History“ (Študijný odbor 1.1.1 učiteľstvo akademických predmetov v kombinácii, študijný program história, in Slovak).

The list of the 8 Slovakian universities, their faculties, and their departments which have been subject of our analysis is this:

The name and the seat city of the university	The name of its faculty where history is taught	The name of the department where history didactics is taught
Univerzita Komenského, Bratislava	Filozofická fakulta	Katedra všeobecných dejín
Univerzita Komenského, Bratislava	Pedagogická fakulta	Katedra histórie
Univerzita J. Selyeho, Komárno	Pedagogická fakulta	Katedra histórie
Univerzita Sv. Cyrila a Metoda, Trnava	Filozofická fakulta	Katedra histórie
Univerzita Konštanína Filozofa, Nitra	Filozofická fakulta	Katedra histórie
Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica	Fakulta humanitných vied	Katedra histórie
Prešovská Univerzita, Prešov	Filozofická fakulta	Inštitút histórie
Univerzita P. J. Šafárika, Košice	Filozofická fakulta	Katedra histórie

It is worth noting that all history departments on the list are exclusively situated at state universities, and none of them is part of a private higher education institution.

We can conclude that at least at five departments out of eight, there is at least some history didactics included in the courses, and this is slightly more than half of the all history departments in Slovakia. What makes the proper survey difficult is that among the undergraduate courses there are three school subjects which are (at least for the superficial spectator) identical, namely the *Methodology of History Teaching*, the *General Didactics*, and the *History Didactics*. These three can sometimes hardly be separated from each other, neither by name nor by content. In any case, minimally five history departments in Slovakia, namely the University Komenského Filozofická fakulta, the University Komenského Pedagogická fakulta, the University J. Selye Pedagogická fakulta, the University Mateja Bela Fakulta humanitných vied, and the University of Konštanína Filozofa Filozofická fakulta *do have* courses that are literally called as 'history didactics'.

The situation at the further three university departments is as follows. At the University of P. J. Šafárik Filozofická fakulta there is *not yet* history didactics taught. It means that this history department was established in 2009 only, which means that at the time of this article (mid-2012) the department has students on Bachelor' level only. Nevertheless, they do have a subject such as history didactics in their curriculum which will be soon taught at the Master's level. At the Prešovská Univerzita Filozofická fakulta Inštitút histórie, there is a subject called 'History didactics' which is included in the *general paedagogical course*. And finally, the University of Sv. Cyril and Metod is an institutions where its core syllabus does not offer any subject called 'history diadactics'. It offers 'Basis of paedagogy' and 'General didactics' on the Bachelor's level of its studies (Základy pedagogiky and Všeobecná didaktika, in Slovak), and 'General Didactics' is also included in the general paedagogical state exams, but eventaully we have a good reason to think that the content of these courses is not history didactics.

At what level of university courses is history didactics taught in Slovakia?

Since 2008, the so called Bologna System is operating at the Slovakian universities, which means that pre-service university teacher training courses consist of a 3-year-long Bachelor's level (Bc) plus a 2-year-long Master's (Mgr) level.

The majority of the history departments do *not* have any didactical courses on their Bc level of studies at all. They start offering history didactics on Mgr level of their studies, like the University Komenského Filozofická fakulta, the University Komenského Pedagogická fakulta, and the University Sv. Cyrila a Metoda Filozofická fakulta.

Two departments (the University J. Selye Pedagogická fakulta, and the University Komenského Pedagogická fakulta) offer both Methodology of History Teaching and History Didactics. In both cases, these two courses are separated from each other as far as the level of studies is concerned. It means that the history department at the University of J. Selye Pedagogická fakulta runs its methodology courses on Bc level, during the 2nd year of the three-year-long Bc study. History didactics is included in the Mgr level of studies, either during the 1st year (the University J. Selye Pedagogická fakulta) or in the 2nd year of the two-year-long Mgr studies like at the University of Komenského Pedagogická fakulta.

In some cases history didactics is taught in one semester (e.g. at the University J. Selye Pedagogická fakulta). Nevertheless, it is more typical that history didactics courses are divided into two parts, History Didactics part I. and part II. For instance, at the University Komenského Pedagogická fakulta there is 'Didaktika dejepisu' I. and II. plus 'Seminár k didaktike' I. and II. This is also the case at further history departments like at the University Komenského Filozofická fakulta, the University Komenského Pedagogická fakulta, and the University Mateja Bela Fakulta humanitných vied.

Since under the Slovakian law a university semesters *has to be* minimally 13 weeks long, and since most courses of history didactics are given a time-span of 2 lessons per week, in very practical terms this means that in optimum case Slovakian undergraduates can have 52 history didactics lessons (i.e. 52 times 45 minutes) in total. This is the case at least at the half of the existing history departments in Slovakia.

To what extent does history didactics consist of theoretical and/or practical courses?

As to the form of the courses, in most cases history didactics courses consist of a combination of lectures and seminars, like at the University Sv. Cyrila a Metoda, the University Konštanína Filozofa Filozofická fakulta, the University Mateja Bela Fakulta humanitných vied, and (according to its planned curriculum) the University P. J. Šafárika Filozofická fakulta. At these departments, in the overwhelming majority of cases there is one lecture plus two seminars per week, while the latter one is explicitly based on undergraduates' personal involvement and activity.

In some cases arrangements are slightly different. E.g. at the University Komenského Pedagogická fakulta there are two lectures plus two seminars. At the University Komenského Filozofická fakulta on the Master's level there are no didactics *lectures* at all; instead history didactics lessons entirely consist of several kinds of activities, such as deep analysis or deconstruction or construction of lesson plans, or analysis of textbooks, or practicing several kinds of source-based activities, etc. In the case of the University J. Selye Pedagogická fakulta, there is an additional subject added to the history didactics, called Seminar of Practical Teaching (*seminár praktického vyučovania*, in Slovak).

The question of history didactics and methodology is also linked with the pre-service teaching training, called 'pedagogická prax' in Slovakia as. Practical teaching training means shorter or longer periods of time spent in real teaching situations in real school environment. The time spent directly at elementary or secondary schools can vary from a couple of days to 2 or 3 weeks, depending on the demands of the university or the department. On the undergraduates' side, it might include passive observation of history lessons as well as full-scale teaching of a lesson or even of a series of lessons. During the time of this very practical teacher training, undergraduates are under a joint supervision of the local teacher as well as of the senior lecturer from his/her university. The history departments included in our survey all provide and require practical teacher training in various forms and time spans, ranging from 2 to 15 lessons per semester.

What is the place of the history didactics in the courses and the examinations, especially in the state exams?

According to the available syllabuses, history didactics courses are compulsory, and this fact refers to its importance within the core syllabus. It is also typical that undergraduates have to take an exam from this subject on two different levels. Firstly, students have to successfully complete history didactics as an individual subject which is part of the semestral course. Secondly, some departments include questions from history didactics into their final exams, called *state exams* where at the very end of the studies undergraduates have to certify their knowledge in front of a panel in an oral test. If the 'importance' of the undergraduate courses can be measured in the number of credits that undergraduates receive for them when successfully completing a certain course, history didactics courses make up some 20–25% in average of all credits that can be obtained throughout a 2-year-long Master's course. In general, the departments in our survey offer some 6 to 12 credits out of 30 to 35 credits in total for the Master's level, as it is the case at the University J. Selye Pedagogická fakulta (8 out of 32) or the University Komenského Pedagogická fakulta (12 out of 32 credits on the Master's level).

Though only one university has made the list of its state exam questions public (namely the University of P. J. Šafárik Filozofická fakulta), it is right to say that at least four out of eight Slovakian history departments *do include history didactics topics into their final oral exams*, such as the University Komenského Filozofická fakulta, the University Komenského Pedagogická fakulta, the University J. Selye Pedagogická fakulta, and the University Mateja Bela Fakulta humanitných vied. Among these we can find the following questions: 'Differences between historical skills and knowledge'; 'Operationalisation and taxonomisation'; 'Typology of history textbooks'; 'Using primary sources in history teaching', etc.

What is the content of the history didactics which is established in the undergraduate courses of the Slovakian university programmes?

Before and during our research, we were forced to specify what should we regard as true or real history didactics content in the courses, and how can one separate it from 'classical' didactics or methodology of history teaching. We have regarded definitions by well known historians or didacticians like Joachim Rohlfes, Jörn Rüsen, Hans Pandel, Bodo von Borries, Elisabeth Erdmann, Robert Meier, Susanne Popp, Markus Furrer, Peter Gautschi, and others.

Besides this we also considered other conceptual definitions by several Eastern European historians and didacticians like Zdeněk Beneš and Blažena Gracová (from the Czech Republic) or *Ágnes Ficher Dárdai* and József Kaposi (from Hungary) or Viliam Kratochvíl (from Slovakia) who all formulated several definitions relevant for the geographical context of Eastern Europe where history didactics is not very wide spread (BENEŠ 2010; LABISCHOVÁ – GRACOVÁ 2008; F. DÁRDAI 2006; KRATOCHVÍL 2004).

All these experts who have had their history didactics schools on their own and by Western European standards, acknowledge the fact that history didactics as such started to spread in Eastern Europe only after the political changes of 1989, so today the history didactical approach is neither a very old nor a sufficiently developed scientific branch in Eastern Europe. When referring to the exasperating situation of history didactics in Slovakia and the Czech Republic, Zdeněk Beneš informally calls our university courses as 'made according to a cookery-book'. Thus he refers to their mixed character where history didactics is mistakenly understood as a step-by-step 'cook-book', and where confusing elements of methodology are mixed with true history didactics heard and seen perhaps at international conferences or seminars.

This conceptual shade as well as the uncertain place of the history didactics between the historical and paedagogical science, is rather obvious from the research we have done. Taking into consideration the above mentioned factors, during our research we generously regard as history didactics any content that referred to the didactical approach. For instance, we have regarded as history didactics any voluntary seminars focusing on the theory and technique of history syllabus-design, or any seminar on history textbook research, because

these are typical topics and reflect the high professional consciousness that the history didactical approach requires. We were also keen to accept as history didactics all specialised university courses like 'Historical sources in school history teaching' (University Komenského Filozofická fakulta) or 'History textbook as a source of plurality methods for both the teacher and pupil' (University Komenského Filozofická fakulta) or 'History schoolbook research' (University P. J. Šafárika Filozofická fakulta and also at the University J. Selye Pedagogická fakulta), etc. which with very high probability contribute to a higher level of didactical approach.

On the other hand, we decided not to include into our research courses which according to our best knowledge are typical methodological themes, even if they are labelled as 'history didactics'. We acted so especially when the specification of the course content was not possible from the course description. For example, 'Multimedia in history teaching' (University Sv. Cyrila a Metoda Filozofická fakulta) or 'Modern trends in history teaching' (University Mateja Bela Fakulta humanitných vied) or 'Museum pedagogics' (University Mateja Bela Fakulta humanitných vied) or 'Organisation forms of history teaching' (Prešovská Univerzita Filozofická fakulta) or 'History in mass media' (University Konštanína Filozofa Filozofická fakulta) or 'Teaching history in the 21st century' (University Komenského Pedagogická fakulta) or 'Protection of memorials and cultural heritage' (University Komenského Pedagogická fakulta) etc. These courses, judged according to their not very detailed description, in our understanding do not necessary correspond with the current history didactical approach. Alike, ICT based courses (e.g. 'IT as teaching tool in history teaching' [Prešovská Univerzita Filozofická fakulta]) belong to methodology of history teaching, too.

Considering the range of optional seminars, facultative or specialised courses offered by the history departments in our survey, it is minimally debatable and it is sometimes not easy to make a fair judgement whether these courses are indeed part of the history didactics courses or they rather belong to the methodology of history teaching. In any case, these optional seminars are usually part of the undergraduates' Master's courses.

To the balanced judgement on the position and quality of the history didactics, we have to point out to at least one more important fact. Beside their

history teacher programmes, nearly all history departments in Slovakia (with the exception of the the University J. Selye Pedagogická fakulta) offer pure scientific history courses too, i.e. courses with no focus on teaching history as school subject. (In Slovak, Učiteľstvo akademických predmetov versus História jednodborové štúdium.) One of the reasons doing so is that the labour market for history teachers is much bigger than the one for research based academic historians. It is important to point out to this because this fact has an impact on the quality of pre-service history teacher programmes, since it means that in a country like Slovakia where state universities are by large financed according to the number of their enrolled students, only some universities can afford *not* to open courses for history teachers. In other words, some history departments run pre-service teacher training courses *only* from financial necessity.

If the position of the Slovakian history didactics is as fragile as described above, what does its position depend on?

As we have seen above, the number of history didactics lessons is rather high at the most Slovakian history departmens. In fact, some 52 contact lessons in all is quite an amazing time room in a country where the number of contact lessons at universities is legally limited to some 40 lessons per week. (At most depatments there are 2+1 history didactics lessons per week, so there are 3 lessons throughout a 13-week-long semester, and in most cases departments have history didactics in 2 semesters. $(3 \times 13) \times 2 = 52$ contact lessons.) And yet, it is a paradox that on the other hand the real content of these ‚didactics‘ courses does not really correspond with the most up-to-date trends and approaches of the international history didactics.

We have to mention that the range and content of the history didactics courses to a great extent depend on the professional orientation and specialisation of individual historians teaching history didactics (KRATOCHVÍL 2011a, 199). It is the personal composition of the teacher staff, and certainly their networks especially as far as their cooperation in international projects is concerned. Here a sad fact of a painfully missing or minimally very limited language skills has to be mentioned. Thirdly, the foreign relations of the histo-

ry didactics university staff is on a quite low level, e.g. if we consider their joint projects with leading scientific centres like the International Society for History Didactics, or the Georg Eckert Institute in Braunschweig, or the Euroclio, the largest and most influential international history teacher federation.

The un-established position of history didactics in Slovakia (comparable to the one in the Czech Republic) (See LABISCHOVÁ 2012, 165–189) is even more transparent if we cast a glance at those components that are indirectly linked with the pre-service teacher training. If we look at the list of the themes that are offered to undergraduates to write a thesis on, or we look at the list of books written on this topic, or if we try to find at least some publications in the periodicals of the faculties – all in these cases we can do nothing else just to conclude the sadly remarkable lack of history didactical themes. The same is true for the state-sponsored scientific projects (called in Slovakia VEGA, KEGA) where in the last five years we could scarcely find any successful project aimed at either general or particular development of history didactics. (We found only one public lecture specifically on history didactics, at the University Mateja Bela Fakulta humanitných vied dated to year 2006 by Prof. Dr. hab. Adam Suchonski.)

We can conclude that all history departments in Slovakia do run study programmes on theoretical and practical knowledge and skills on pre-service history teaching. We can also conclude that either explicitly or overtly, 'history didactics' is present in the study programmes of the half of the Slovakian history departments. Nevertheless, it can be stated that even if Slovakian history departments use the explicit course title '*history didactics*', it is often clear from the more detailed description that it is history didactics only in wording but not in content. Most course contents correspond more with methodology of history teaching rather than with genuine history didactical approach. Under scrutiny it is obvious that some half of the courses in our research are genuine history didactics, and that as far as the real content of the eight history didactics is concerned, most of them are in fact methodology of history teaching, or at minimum are closer to methodology rather than to history didactics.

When doing a deeper analysis into the causes of such a not too favourable situation, we can conclude that one of the most obvious reason is the tension between the established historiography as a renowned science and history di-

dactics as a university discipline which is regarded by most professional historians as an inferior field mostly because its paedagogical content. The level of the low acceptance of school history teaching methodology as well as history didactics by professional historians is evident for example from the latter's relation to the design and production of history schoolbooks. Despite the fact that historiography gets transformed into a subject matter by means of schoolbooks, many historians show a kind of disrespect and a constant inclination to assess them as a lower genre of historical literature, or a text which is not part of a serious scientific discipline. Besides other factors, this sceptical view stems from the conceptual framework of Slovak historiography, more specifically from a narrow understanding of historiography.

What gives us some hope regarding the future of history didactics in Slovakia is that it is rather clear now what should be done. For example, Viliam Kratochvíl has recently worked out the 'metaphor of a tree' which is a very clear and practical indication how modern history didactics should be taught at the Slovakian universities (KRATOCHVÍL 2012, 285–294).

Vajda, Barnabás – Kratochvíl, Viliam: History Didactics in the Slovak Republic. In: Erdmann, Elisabeth–Hasberg, Wolfgang (eds.): History Teacher Education. Global Interrelations. Wochenschau Geschichte Verlag, Schwalbach, 2015, 63-74.



**On Joanna Wojdon's Textbooks as Propaganda.
Poland under Communist Rule, 1944–1989 (Routledge,
New York and London, 2018)**

How did a Communist political system, the Polish one, deal with primary school textbooks? How did it try to influence teaching and learning through Marxist political messages? How did it deliberately distort the content of *all school textbooks* in order to make impact on the minds and thinking of the future generations? Joanna Wojdon's *Textbooks as Propaganda. Poland under Communist Rule, 1944–1989* gives us a thorough and detailed explanation which goes well beyond Poland's historical experience. Even if her starting point is that "schools were supposed to install communist ideology and positive attitude toward the Soviet Union" (page 140), in fact, I am convinced that the lessons we can learn from this book stretch much beyond the post-Communist countries.

Certainly, we have already known many things. In fact, there is no need to prove that communist regimes wanted schools to indoctrinate young people already from the very first grades. And Joanna Wojdon's book gives us a substantial amount of proof that neither the Polish nor other Eastern European communist regimes did not even try to hide their intentions. On the contrary, they openly declared their ideological goals. She rightly touches upon a general rule as an overall context for communist textbooks: "The term 'doing a textbook' was coined to characterize the flow of many lessons", i.e. to follow the book step by step, and she gets to an extremely important conclusion that "textbooks, not curricula, were what teachers and pupils actually 'did'" (page 1).

It has also long been known that Eastern European communist school systems used to have a significant amount of teaching content in textbooks in-

serted purely for political reasons. Anybody with just the slightest experience from those pre-1989 years could remember the achievements of the Soviet natural sciences and especially space research, the presentation of workers' achievements of those times – and not only in history textbooks! And this is one of the feature what rates Joanna Wojdon's book on the top of our bookshelves, i.e. "She explores the ways in which propaganda was incorporated into *each school subject*, including mathematics, science, physics, chemistry, biology, geography, history, Polish language instructions, foreign language instructions, art education, music, civic education, defense training, physical education, and practical technical training." (page i)

Joanna Wojdon has rightly chosen primary textbooks as the source and subject of her research since she reconstructs the universal message of the communist regime aimed at 'the youngest citizens' who as the youngest readers are vulnerable and "therefore more susceptible to the propaganda messages" (page 2). The author who is an Associate Professor of History at the University of Wrocław, Poland, and who follows in the steps of her earlier book "*The World of Reading Primers: The Image of Reality in the Reading Instructions Textbooks of the Soviet Bloc*" (2015), nicely explores the most significant ideological strategy of the times, the all present and omnipotent *workers perspective* which used to be the fundamentum of the mass-oriented communist indoctrination. As a result of this one-sided worldview, where the imaginative 'worker' was the alpha and the omega of all argumentums, caused that for instance "the history of the Roman Empire was reduced to the reason for its collapse, the characteristics of its social classes and the rebellions of its slaves" (page 111).

Since Joanna Wojdon has researched almost all Polish textbooks of the selected time period (from 1944 to 1989), we can be curious if there was a special ideological stress on history textbooks? There certainly was. I regard as extremely fascinating how the author explores the great variety of distortions and biases in the books surveyed. Completely distorted topics such as "the imperialist First World War" (page 111) and the fact that WW I was dealt with from the universal perspective of the constant struggle of the working class rather than from Polish national(ist) view, perfectly fits into a general pattern typical for most Eastern European communist textbooks. It is no surprise that in these textbooks, many times written from Soviet point of view (page 118),

little attention was paid to Polish national(istic) ideology (page 114). More precisely, the nationalist layer in the textbooks was intentionally selective. One just should look at the fact that while on the one hand Polish textbooks omitted any trends of Russification, on the other hand they massively stress Germanization. But the most interesting discovery by Joanna Wojdon is the constant appearance of picture of the enemy in communist Poland. It was “the Christian church as general, and Jesuits in particular, as exploiters of the workers’ society” and as stubborn representatives of “retrograde conservatism” (page 115).

To measure the quality of propaganda is not an easy task to do, and to research the specific means and methods of propaganda in school textbooks is a huge scientific challenge. Many propaganda tricks are hidden in the language. Selective language (and branding) for national affiliation of some historical personalities was typical. It concerned for instance Charles Darwin as a “famous English biologist”, Dmitri Mendeleev as a “great Russian chemist”, and Wilhelm C. Roentgen who was left without a nationality (page 117).

Even more difficult is to spot and identify *latent language structures*, i.e. deliberately omissions, or as I call them, the “structures of silence”. Let us be no naive, language tricks happened on purpose, deliberately and in a systematic way (page 140). In Polish textbooks researched by Joanna Wojdon there are many well known omissions, such as the system of Gulags or the Katyn massacre, eastern borders of Poland, as well as dozens of other ‘sensitive’ issues. As the author puts it: “The textbooks narratives [...] did leave out certain historical facts, figures, processes and phenomena” (page 108). The same tendency of deliberate omissions is true for the imagological apparatus. As a result one would rarely see church buildings as illustrations in many Eastern European textbooks. And I think that all these “structures of silence” contribute to the general amnesia and harmful silence about social and historical problems.

Probably the greatest challenge for any researcher to identify the ideological burden in history textbook is of a semiotical character, as the author puts it, “propaganda motives, topics and techniques intertwined in the text” (page 119). In other words, spotting covert messages, and especially those which are hidden not in the text but in the didactical apparatus (questions, tasks, photo captions, etc.) of the textbooks, that make both descriptive text and didactical apparatus almost cognitively indigestible. In this field Joanna Wojdon rightly

states that in methodological terms, Polish communist “textbooks made clear judgements on everything from the past, and left children with no doubts or ambiguity” (page 109). It may sound weird but it is my own experience that Marxist ideological burden was palpable in the text, nevertheless it is very, very difficult to prove them scientifically. And yet, it was a pre-calculated effect which contradicted the true nature of history as a science because for the professional history “either – or” situations, disquieting questions and constant doubts are *fundamental*. What is it for a school textbook which entirely switches off critical thinking or multiperspectivity over the peoples and their deeds in the past, and compels a one-sided worldview? No contradictory opinions were allowed (page 143) in order to change societal opinion en mass, and in order to attempt to change cognitive structures from where divergent thinking is excluded (page 143).

Since the time period selected by Joanna Wojdon is the era of the Cold War, it is worth asking how did these textbooks react upon the superpower rivalry? To what extent did Polish communist textbooks present anti-Western orientation or indoctrination? What about anti-Americanism? As the author states, “The world as presented in geography textbooks was thus bipolar, black and white. It was an arena of battle between capitalism and socialism” (page 78), and no doubt that ridiculous comparisons between the USA and the USSR were present: “What monstrous amounts of pollution New York, Chicago and Los Angeles must produce each year!” versus “On the wide and clean streets of Moscow there is much traffic at all hours of the day” (page 76). And this leads us to a contemporary question regarding current East-West cultural tensions. Was the Communist ideology in the textbooks intentionally anti-Western? If it was, has it contributed to the tensions that can be observed between current Western and Eastern Europe?

Joanna Wojdon’s book is a very valuable contribution to the general and international textbook research, reaching well beyond the Polish experience. In fact, she gives us a certain list of typology of specific means of ideological indoctrination: Marxism, socialism, enemies of the system, presentist interpretations, politechnization, etc. (These are Joanna Wojdon’s expressions from pages 109–110.) I would be curious to know if these are common Eastern European patterns? There are surely delicate similarities that keenly offer themselves for

international comparative textbook research. There is evidently much to offer for Eastern European readers, especially for those who are engaged in comparative analysis of history textbooks. Giving just one example: On the level of phraseology, for instance, in Poland abbreviation “Before Christ” and “Anno Domini” were replaced with “before our era” and “of our era”. The same kind of de-Christianized terminology in communist Czechoslovakia used ‘before’ and ‘after our time’. Joanna Wojdon’s typology is surely a useful ‘toolbox’ for coming-soon textbook researchers. Clearly the author is well aware of many parallels with school textbooks from the GDR (pages 72, 143), and less of those textbooks research involving Tatyana Tsyrlina-Spady, Alan Stoskopf, Milan Olejník, Karina Korostelina, Iboyla Nagy Szamborovszkyné and others, who have produced very valuable books and papers on the textbook propagand in the Soviet Union and its political orbit.

Joanna Wojdon’s book ends with a short and poignant Conclusion (pages 140–148) in which she raises one of the most neglected sections of the textbook research, i.e. “*the question of the effectiveness of the textbook propaganda is the most problematic*” (page 145). For many pupils textbooks are ‘boring’; formal schooling is no omnipotent; and education has never been limited to schools only. What more, we know that quite many contemporary teachers did refuse to follow senseless ‘ideological rules’ (page 147), and this kind of disobedience had had a rather strong impact on many pupils – as it is shown in some rare interview based research materials. If one considers the deep and general social apathy in the Soviet bloc countries in the 1970s and 1980s (page 145) (definitively in Czechoslovakia and Hungary), the failure of the overwhelming indoctrination at schools seems to be quite clear.

There might be no doubt that the communist school textbook system, with its no-choice and competition-free textbook regime, all around Eastern Europe, was an integral part of a carefully designed social engineering system. Similar propaganda content and similar patterns “can be observed in other countries of the Soviet Bloc” (page 143) which leads us to a very contemporary problem: How should we consider those European countries where the state is the major (sometimes exclusive) sponsor of the school textbooks; where there is a limited (if not entirely closed) textbook market; and where teachers’ choice is limited to one and single available textbook? And I think Joanna

Wojdon exactly knows this. For at places she winks at us when she writes that “school history is notorious for being used as a tool of indoctrination, not only in Poland and *not only under Communism*” (page 108).

At least one extremely illuminating message of Joanna Wojdon’s book is clear: Democratic school systems have to maintain the possibility of schools (in fact, teachers) to choose their textbooks because this is the only real and significant professional force in and around schools that can compensate any ideological push that occur from time to time.

Textbooks as Propaganda. On Wojdon, Joanna: Textbooks as Propaganda. Poland under Communist Rule, 1944–1989. Routledge, New York and London, 2018. *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture – Yearbook 2019 of The International Society of History Didactics*, Wochenschau Verlag, Frankfurt, 2019, pp. 265–270. ISSN 1608-8751.



Beszámoló a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság konferenciájáról

2019. szeptember 9–11. között a németországi Tutzingban zajlott az International Society for History Didactics (ISHD, Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság) éves konferenciája, amelyet 2019-ben a „Migration and History Education”, azaz a migráció és a történelemtanítás kérdései köré szerveztek.

A bajorországi Starnbergi-tó partján fekvő Akademie für Politische Bildung intézetben összegyűlt közel kilencven szakember a világ minden tájáról képviselte a történelemdidaktika tudományos diszciplináját, Nagy-Britanniától Moszkváig, Norvégiától Dél-Afrikáig, az USA-tól Japánig.

Szeptember 9-én a konferenciát dr. Susanne Popp professzornak, az ISHD német elnökének a bevezető szavai nyitották meg, majd őt követte dr. Dirk Hoerder professzor (Arizona State University) bevezető plenáris előadása „Global migration, national states and history education” címmel.

A konferencia három napja alatt 14 szekcióban összesen 42 előadás hangzott el. Az ISHD-nek 2019-ben megközelítőleg 150 tagja van, akiknek a jelentős része Tutzingban személyesen is jelen volt. Ezenkívül (újdonságként most először) volt egy háromfős „Ifjú kutató” szekció is. A társaság, amely alapításakor eredetileg német, francia és angol nyelven kezdett működni, az utóbbi években (részben a nemzetközi dimenziójú publikációs kényszer miatt is) domináns angol nyelvűvé alakult át. S bár a társaság tagjainak túlnyomó többsége minimálisan két-, de gyakran háromnyelvű, idén is az összes előadás angolul hangzott el.

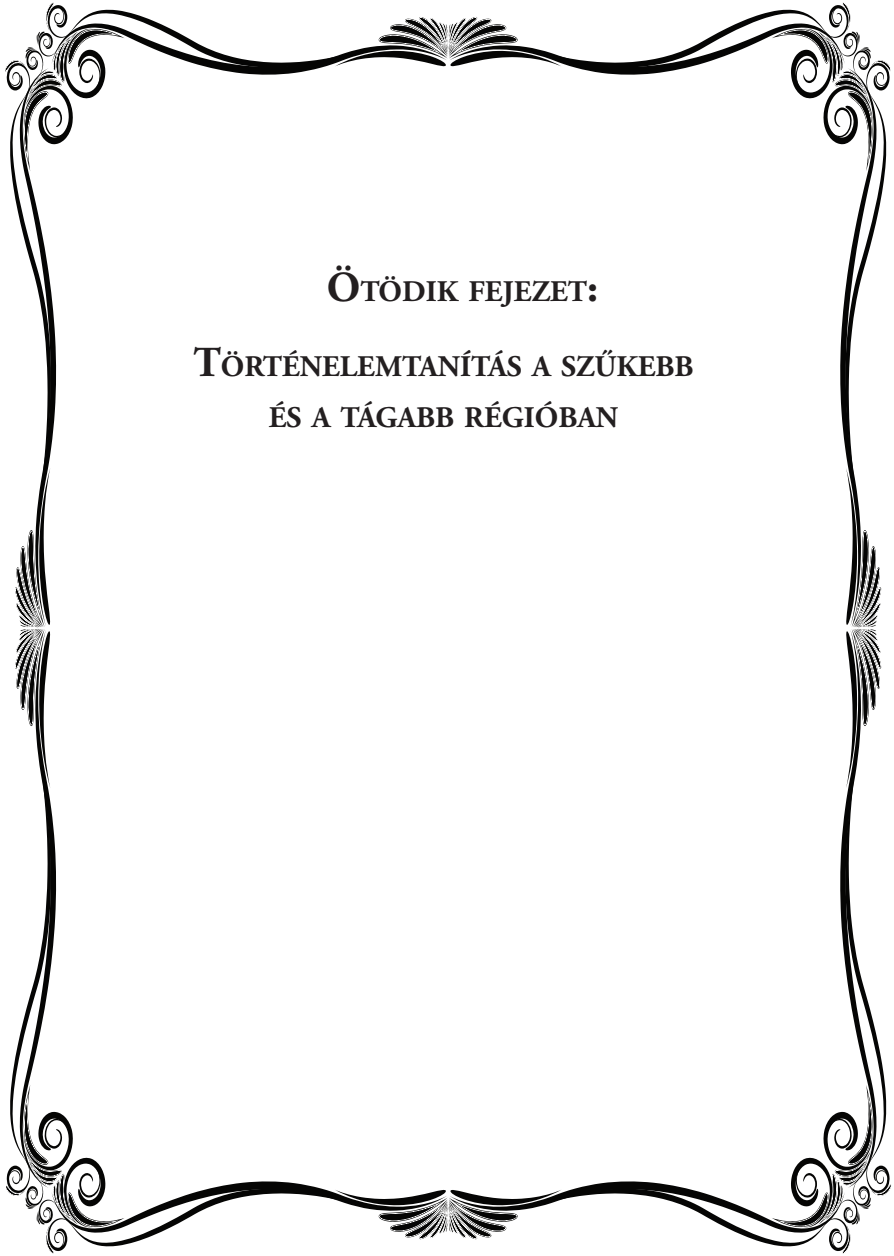
A „Migration and History Education” nyilvánvalóan nem véletlen témaválasztás volt az ISHD vezetése részéről. Mivel az előadások folyamatosan párhuzamos szekciókba zajlottak, ezért nem volt lehetséges minden előadást meghallgatni. Azt azért így is el lehet mondani (a nyitó előadás, a hallott előa-

dások többsége és a nyilvános szakmai diskurzus alapján), hogy a konferencia általános hangulata jellemzően a mai „német” hangulatban zajlott. Azaz: a migráció ősrégi történeti jelenség, mai formái megértést, befogadást és támogatást igényelnek. Kritikus vagy egyáltalán óvatos hang csak elvétve hangzott el, bár épp Wolfgang Hasberg kölni professzor mutatott rá, hogy nemcsak hogy a migráció egy meglehetősen újkeletű fogalom, de bizonyos formái egészen újszerű társadalmi jelenségnek számítanak.

Az ISHD-t Németországban alapították 1980-ban (vagyis 2020-ban lesz a társaság 40 éves), és egészen 1989-ig kizárólag nyugat-európai tagjai voltak. Jelen állapotában Közép- és Kelet-Európa még mindig szerényen képviselteti magát. 2019-ben Ausztriából egy előadó volt. Szlovákiából kettő: Vajda Barnabás (Észak-Komárom) és Alžbeta Bojková (Kassa), az előbbi „East–West migration during the Cold War” címmel előadást is tartott. Magyarországról három fő jelentkezett be előadással: dr. Nagy Marianna (Károli Gáspár Református Egyetem) a „Migration from different perspectives in Hungarian history textbooks” című előadással, valamint a dr. Jancsák Csaba – Képiró Ágnes (Szegedi Egyetem) szerzőpáros a „Trans-historical social values and history education in Hungary: value crisis and change of values” című előadással; az első kettő nevezett távollétében a jelenlévők csak Képiró Ágnest hallhatták előadni. Sajnos programütközés miatt sem F. Dárdai Ágnes professzor (Pécsi Egyetem), sem dr. Kaposi József (Pázmány Péter Katolikus Egyetem) nem tudott személyesen jelen lenni Tutzingban. Lengyelországot dr. Joanna Wojdon (Wroclawi Egyetem) képviseli évek óta, és ő egyúttal az ISHD elnökségének is a tagja. Ugyanakkor Csehországból évek óta nem volt jelentkező (sem ISHD-tag, sem konferenciaelőadó), nem is beszélve Romániáról vagy Bulgáriáról. Érdekes viszont, hogy a balti térség és Oroszország hagyományosan képviselteti magát.

A második nap estéjén került sor a 2019 nyarán a tagság által megválasztott elnökségi tagok beiktatására, valamint a társaság elnökének megválasztására, illetve tagság általi megerősítésére. Az ISHD elnöke (ismét) Susanne Popp professzor lett (Augsburgi Egyetem). Mellette Markus Furrer (Luzerni Egyetem, Svájc) lett az alelnök és pénztárnok. A hétagú elnökség további tagjai: Terry Haydn (Norwichi Egyetem, Anglia), Joanna Wojdon (Wroclawi Egyetem, Lengyelország), Elize van Eeden (Vanderbijlpark Egyetem, Dél-Afrika), Mare Oja (Észtország) és Dennis Röder (Németország).

Beszámoló Tutzingról. In: *Történelemtanítás*. Online történelemdidaktikai folyóirat, (LIV.) Új folyam X. 2019/3–4. szám, 2019. december. HU ISSN 2061-6260.



ÖTÖDIK FEJEZET:
TÖRTÉNELEMTANÍTÁS A SZŰKEBB
ÉS A TÁGABB RÉGIÓBAN





A helytörténet és a regionális történelem tanításának lehetőségeiről Szlovákiában

1989-ig a regionális történelem tanításának Szlovákiában nem voltak bejárta-
tott útjai. Hogy ez miért volt így, azt hosszasan lehetne elemezni a kommunista
Csehszlovákia oktatási keretei között, de az bizonyos, hogy jelentős szerepe volt
benné a kor ideologikus terheltségeinek, konkrétan annak, hogy 1945 és 1989
között az iskola (s különösen a történelemtankönyvek) a mindenkor csehszlo-
vák és/vagy kommunista ideológia készségees propagandaszervei voltak.

A rendszerváltás, és főleg a 2000 utáni évek kisebb-nagyobb oktatásügyi
reformjai után a helyi és a regionális történelem tanításának, az azzal való isko-
lai foglalkozásnak a lehetőségei némileg megnöttek. Ez idő óta a téma néhány
kötelező alapiskolai tantárgy részét képezi, többek között a földrajzét, a honis-
meretét, a történelemét, részben a magyar irodalomét is. Nagyjából ugyanezen
idő óta létezik egy különálló alapiskolai tantárgy, amelynek szlovákul „Regio-
nálna výchova a tradičná ľudová kultúra” a hivatalos neve. Bár a megnevezés
pontos magyar fordítása „Regionális nevelés és hagyományos népi kultúra”,
ennek ellenére ezt a tantárgyat azok, akik tanítják, magyarul egyszerűen „régio-
ismeretnek” nevezik.

A régióismeret mint tantárgy a szlovákiai alapiskolák felső tagozatán (az
5–9. osztályokban, azaz a 11–15 éves tanulók számára) egy ún. nem kötelező
(több tantárgyon átívelő) keresztantárgy, amit a tanulók szabadon választhat-
nak, és amelyet a gyakorlatban rendszerint délutáni foglalkozásként tartanak.
Az oktatási minisztérium által megadott tartalmi leírás szerint a régióismeret
szervesen kötődik egy másik keresztantárgyhoz, a multikulturális neveléshez,
de ahhoz képest még mélyebben foglalkozik „a Szlovák Köztársaság emberi ér-
tékeivel, anyagi és szellemi kulturális örökségével”. Bár a további tantárgyleírás

azt mondja, hogy a régióismeret több különböző szakterület elemeiből építkezik (földrajz, honismeret, művészettörténet, nyelvtudomány stb.), a részletes leírás alapján feltűnő, hogy a tantárgy nagyon erősen történelemközpontú. (A Régióismeret tartalmi leírása szlovákul elérhető itt: www.mindedu.sk.) A szöveg nemcsak, hogy sokszor említ történelmi kulcsfogalmakat („kulturális örökség, elődök, a saját település történelmének és kultúrájának a megismerése, kulturális identitás, patriotizmus” stb.), de olyan teljes témákat ajánl, amelyek részei az alapiskolás történelem-tananyagoknak is, mint pl. családfakutatás, emlékezet és történelem, történelmi tudat stb.

Külön elemzést kívánna és érdemelne, hogy a szlovák központi curriculumban ekként leírt régióismeret tantárgy a szlovákiai magyar alapiskolákban mennyiben, milyen mértékben és pontosan hogyan illeszthető be a helyi iskolai tanulmányi programba, különös tekintettel a tanulók magyar kulturális kötelességeire. Tömören: szerintem beilleszthető. Saját konkrét tapasztalat hiányában azonban a továbbiakban inkább azt firtatom, hogy sajnos nem létezik a tárgyról országos áttekintés, ezért nem lehet tudni, hogy az országban hány alapiskolában tanítanak régióismeretet, arról pedig végképp fogalma sincs senkinek, hogy ha tartanak ilyen órákat, azokat milyen tartalommal töltik meg és milyen pedagógiai módszertannal oktatják. Csupán néhány töredékes adatból lehet bizonyos következtetéseket levonni. Az e tantárgyat oktató pedagógusok (pl. Mészáros Magdolna, Darnai Zsolt, Győző Andrea) szerint valószínűleg kevés helyen.

Tény, hogy 2005 után (összefüggésben a fentebb említett tanügyi reformokkal) mind a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége, mind a Katedra Társaság szervezett ilyen témájú találkozókat, konferenciákat, szakmai összejöveteleket, sőt született pár kiadvány is e témában (Pl. PÉK 2010; HR-BÁCSEK-NOSZEK 2011). Pontosán lehet továbbá tudni, hogy nem egy pedagógus kolléga minden nehézség ellenére tanít régióismeretet, például Felsőszeliben, Komáromban, Nagymácsédon, Nagymegyeren, Bakán, hogy csak a saját korlátozott ismereteimre támaszkodjak. Szlovák kollégákkal való beszélgetésekből tudom, hogy pl. az egyik zólyomi szlovák alapiskolában tanító Danka Vasilová szintén hiányolja, hogy a számukra kitüntetett lokális fontossággal bíró szlovák nemzeti felkelést mint regionális történelmi témát csak sok szervezési gond és órarendbeli konfliktus árán tudja megjeleníteni a saját tananyagaiban.

Ezt a problémát (mármint az országos és helyi tartalmak ütközését) érzékelve döntött úgy a pozsonyi Országos Pedagógiai Intézet történelem szakkollégiuma, hogy a 2014 ősztől tervezett és előkészítés alatt lévő tantervi reform keretében a korábbinál biztosabb alapot teremt a történelem állami művelődési programon belül a regionális történelem számára mind az alapiskolák, mind a gimnáziumok szintjén. Ennek jelzésül következzen egy idézet a történelem állami művelődés program tervezetéből: „A történelem mint iskolai tantárgy fő feladata a tanuló mint komplex személyiség történelmi tudatának a kiművelése, továbbá a történelmi tudat folytonosságának a megőrzése abban az értelemben, hogy megtörténjen a helyi, a regionális, az őssz-szlovákiai, az európai és a világméretű történelmi tapasztalatok átörökítése.”

A helyi és a regionális történelem iskolai jelenlétének bebiztosítására irányuló igény az utóbbi időben figyelemre méltó jelissé vált. Mindez csak Szlovákiában új, a világ, s főleg Európa más tájain nem, és csak arról van szó, hogy ez az ország manapság jutott abba a helyzetbe, hogy ilyen értelemben is megfogalmazza saját helyzetét és lehetőségeit. Az a tény, hogy igény fogalmazódik meg az iskolákban a helyi és/vagy regionális személyiségek, történelmi jelenségek, épületek stb. szélesebb köztudatba való beemelése iránt, az azért érdekes, mert ez történelemdidaktikai szempontból nem más, mint a nagy nemzeti történelmi narratívákkal szembeni kihívás. Egy olyan folyamatról, egyfajta bomlásról van szó, amely nagyjából egy évtizede világméretűvé kezdett válni, és amely folyamat ugyan egyelőre nem tudott meghatározóvá válni, viszont nem lehet nem létezőnek sem tekinteni. Ennek egyik bizonyítéka, hogy manapság a legmagasabb fórumokon bukkannak fel, fogalmazódnak meg, artikulálódnak a történelemtanításra, ezen belül kifejezetten a regionális történelemre irányuló tervek, irányelvek, elképzelések, igények stb.

E tanulmány megírásának idejéhez képest az egyik legfrissebb az a jelentés, amelyet a kulturális jogok speciális ENSZ raportőre, Farida Shaheed állított össze és terjesztett az ENSZ 68. Közgyűlése elé New Yorkban 2013. október 24-én. A Shaheed-jelentés – amely alapvetően a kiegyensúlyozott és inkluzív jellegű történelemtanítás érdekében emelt szót – egyebek mellett ezt mondja: „A jelentésem számos ajánlást tartalmaz annak érdekében, hogy segítsen a tagállamoknak korrekt oktatáspolitikát kifejleszteni. Köztük van egyebek mellett az, hogy (1) biztosítva legyen a megfelelő arány a helyi, a nemzeti, a regioná-

lis és a globális történelem tanulása között; (2) hogy a történelemtankönyvek széles választéka álljon rendelkezésre, s hogy a pedagógusok sokféle kiegészítő tananyagot használhassanak; (3) hogy felhívjuk a figyelmet a történelemtankönyvekben előforduló manipulációkra [...]; (4) és hogy biztosítva legyen a történelemtanárok folyamatos képzése és professzionális továbbfejlődésének a lehetősége [...].”

Mindezek után azt a kérést kell feltennünk, hogy miért akarnak a szlovákiai magyar iskolák regionális történelmet tanítani. Miért ragaszkodunk a helyi és regionális történelmi tartalmakhoz, mégpedig a nemzeti (magyar és szlovák) és az egyetemes/világtörténelem *mellett*? Mi a jelenség tudományos alapja? Van-e rá valamilyen történelemdidaktikai magyarázat, vagy csupán emocionális alapon kezeljük és foglalkozunk vele? Előrebocsátom, hogy nagyobb számú konkrét empirikus vizsgálat, kutatás híján kénytelen vagyok bizonyos elméletekre hagyatkozni, ráadásul én a jelenséget kizárólag egy tantárgy, a történelemtanítás viszonylatában, tehát teljesebb összefüggéseiből kiragadva, látom.

Úgy gondolom, hogy egyes szlovákiai magyar pedagógusok és a magyar közösségünk általában túlzó és megalapozatlan várakozásokat fűz a helyi és a regionális történelem tantárgyhoz. Azt várják tőle, hogy általa szorosabb kapcsolat alakul ki a tanulóknak a lakóhelyükhöz, a falujukhoz, a régiójukhoz, végső soron a magyar nemzethez. Azt feltételezik, hogy a regionális történelmi ismeretek (természetesen áttételesen) képesek csökkenteni, megállítani a Szlovákiában élő magyarok nagyarányú külföldre áramlását. Legfőképpen pedig az a nézet fűződik hozzá, hogy a szlovákiai magyarok kulturális reprodukciójának ez az erős, sőt talán a legerősebb támasza, amely képes megakadályozni vagy legalábbis lassítani a szlovákiai magyarok asszimilációját. Mindezekre elég csak néhány szlovákiai magyar közéleti-politikai beszédet meghallgatni arról, hogy „*a magyar anyanyelvünk*” „*a magyar történelmünk*” melletti kiállás lehet, mintegy „*a megmaradásunk legfőbb záloga*”. Itt nem egyszerűen a történelmi tudat politikai hasznosítáról van szó. Hanem arról, hogy nemcsak a politikai beszédek szintjén, hanem a meghatározó szlovákiai magyar pedagógiai közbeszédben, sőt az itteni társadalomtudományos élet keretei között is sokan látnak közvetlen összefüggéseket ezek között a jelenségek között.

Itt szeretném megjegyezni az Erdélyben 2012-ben megjelent *A székelység története* című kézikönyv és tankönyv kapcsán azt az érdekességet, hogy bár a

szerzők a könyv elején nem fogalmazzák meg a könyvvel kapcsolatban „*nemzetmegmentő*” funkciókat, azt finoman megteszi helyettük a könyv hátsó fülszövegén a Hargita Megyei Tanács elnöke, aki a könyv kapcsán a „rendkívüli bátorságra, az igazság iránti elkötelezettségre és a *szülőföld, a közösség iránti szeretetre*” mutat rá.

Ezzel csak arra akarok rámutatni, hogy a magyar kultúrterületen egy történelemtankönyvhöz, s még inkább egy kisebbségi regionális történelemtankönyvhöz a laikus közvélemény fűz nemzeti elvárásokat. Holott tudományos bizonyítékok nincsenek, vagy minimálisan ezek a nézetek és vélekedések megkérdőjelezhetők. Jelen tanulmánynak nem célja a történelemtanítás kisebbségi kulturális átörökítésben játszott szerepének részletes elemzése. Itt csupán az ún. pluszterher-érvet kívánom megismételni, ami nagyon tömören annyit jelent, hogy ha a szlovákiai magyar történelemtanításra ráhelyezzük a nemzetmegőrzés nehéz feladatát, akkor ezzel túlterheljük a tantárgyat, egyúttal vészesen lelassítjuk a modernizációját. Mindez károsan hat a tantárgyra, és jelen esetben hátrányosan hat vissza a regionális ismeretek oktatására.

Akkor hát miért ragaszkodnak egyes szlovákiai magyar pedagógusok (nem tudjuk, hányan vannak), hogy a történelemtanításon belül helye legyen a helytörténet-tanításnak is? Az általam elfogadhatónak tartott egyetlen empirikus érvcsoportot a (cseh)szlovák–magyar relációban elvégzett tankönyvkutatások nyújtják. Ezek alapján állítható, hogy a Szlovákiában élő magyar nemzetközösség vagy teljesen kimarad a szlovák nagy nemzeti narratívából, annak nem része, vagy ha mégis belekerül a tankönyvekbe, akkor szinte kizárólag konfliktust okozó tényezőként szerepel benne. A szlovák tankönyves állami narratívák ugyanis a szlovák nemzetről és Szlovákiáról szólnak, amely narratívába nem, vagy alig-alig férnek bele a magyarok, a németek, a zsidók, a cigányok és mások. Közülük azonban mindenképpen érthetetlen a magyar alkotóelem hiánya, hiszen a többi említett etnikumhoz képest a magyarok nagyon sokáig államalkotó nemzet voltak ebben a térségben.

Nem egy pedagógus elmondja (pl. nyári egyetem vagy tanártovábbképzés során), hogy az a történelem, amely a szlovák történelemtankönyvekből tükröződik (s amit nekik magyarra fordított tankönyvekből kell/kellene tanítaniuk), idegen, távoli, érdektelen számukra, mert nem az ő történetük. Újra csak nem kívánám ezt tovább elemezni, főleg mivel az egy különálló témához, a már-

már tarthatatlan szlovákiai tankönyvpolitika éles kritikájához vezetne. Csupán röviden megállapítom, hogy a szlovák történészek által szlovákul (azelőtt pedig csehek által csehül) írt történelemtankönyvekben nem a mi történeteink vannak, még akkor sem, ha ezeket a tankönyveket lefordítják magyarra. Ez nem a mi narratívánk.

Mindazonáltal nekünk nem felel meg a mai magyar állam narratívája sem, mert az viszont nem tükrözi a mai szlovákiai valóságot. Ezért saját narratívát akarunk magunknak, sőt erre van szükségünk (VAJDA – DEÁK – ELEK 2013). A szlovákiai magyar közösség történelme a magyar nép és nemzet története, melynek tagjai hosszú ideig éltek itt. Közülük nagyon sokan ma is magukénak érzik ennek a térségnek a történelmét, amely ma Szlovákia, és amely nagyon sok szempontból ma is a magyar kulturális térnek is (!) a része, amiként ugyanezen az elvi állásponton áll a székelység történetét összefoglaló erdélyi regionális tankönyv is (FERENCZ S. – HERMANN – NOVÁK – ORBÁN 2012). De hogy még tovább bonyolítsam a dolgot, arra is fel kell hívni a figyelmet, hogy ennek a tételnek a radikális értelmezésével a régióismeret tantárgy annak a magyar állami történelemtanításnak a kompenzációja, amely Szlovákiában hivatalosan nem létezhet. Én azt gyanítom, hogy egyes történelemtanárok ez utóbbit *akarják* érteni a régióismeret alatt.

Egy egész sor érv áll rendelkezésre arra, hogy a regionális történelem Szlovákiában miért találja nagyon nehezen a helyét az iskolai oktatásban. A helyi vagy regionális történelem egyszerűen nem illik bele a hivatalos Szlovákia által folytatott „*nagy szlovák nemzeti narratívába*”. Annak ellenére, hogy a történelemdidaktikusok és egyes nemzetileg kevésbé elkötelezett történészek némi gúnnal emlegetik ezt a jelenséget, a mindenkori szlovák oktatáspolitiká mindig is hangsúlyozta a nemzeti szempontú történelemoktatásba vetett hitét, azt mindig is célul tűzte és azt következetesen szorgalmazta, folytatta.

A helyi vagy regionális történelem nem illik bele Szlovákia tankönyves rendszerébe. Itt nemcsak az ország rendkívül zárt (évfolyamonként egytankönyves) és rugalmatlan tankönyvkiadási rendszeréről van szó, hanem főleg arról az összeférhetetlenségről, melynek eredményeként sem a történelemtankönyvekben nincs mód megjeleníteni a regionális történelmi tartalmakat, sem pedig a pedagógiai alapprogramokban nincs mód helyet találni nekik.

A helyi vagy regionális történelem azért sem találhatja a helyét, mert – lé-

nyegében a fentiekből következően – az egész szlovákiai tanügyi rendszer erősen, sajnos túlzottan tankönyvalapú, tankönyvcentrikus, már-már tankönyvfetisiszta. Egy efféle keretben szinte semmi esélye nincs sem a bekerülésre, sem a fennmaradásra egy olyan (nem kötelező) tantárgynak, amelyhez nem tartozik tankönyv. (Bár nem is kell, hogy tartozzon hozzá, hiszen a tantárgy lényege nem a frontális oktatás, hanem a tanulók maximális aktivitása.) Mindez történik egy olyan államban, ahol a mindenkori populista miniszterek mint aranyborjút táncolják körül a „központi ingyenes egytankönyvek” rendszerét. És egy olyan államban, ahol egy olyan primitív rendszer él, amelyben a mindenható centrum képtelen értékelni, felemelni, jutalmazni, csatlakoztatni a progresszív helyi ötleteket, kezdeményezéseket, legjobb gyakorlatokat. És a legszomorúbb, hogy a „fent” nem is tudja, mindezt hogyan kellene tennie.

A helyi vagy regionális történelem esélytelen továbbá azért, mert – ha nem kötelező vagy ún. keresztantárgyként kezeljük – az efféle stúdiumokat sok pedagógus a „rendes” tanítás megzavaróinak tartja. Egyfelől a pedagógusok évek óta panaszkodnak a túl sok tananyag miatt, másfelől valakik éppen most akarják beerőltetni a helyi vagy regionális történelem tanítását az amúgy is túlsúlyolt tantárgyrendszerbe? Miközben tudjuk, hogy a történelem a szeretett tantárgyak listája utolsó helyein tanyázik (nem utolsósorban a tantárgy módszertani elavultsága miatt). Márpedig ezen a ponton semmilyen kompromisszum vagy elmozdulás nem körvonalazódik. Mindehhez már csak apróság, hogy 2014-től az alapiskolák történelem-tanóraszámát tovább fog csökkenteni: az 5–9. évfolyamokban heti 1+1+1+1+2 órára. S miközben az Országos Pedagógiai Intézet azon küszködik, hogy enyhítse a nyomást a pedagógusokon a túlsúlyolt történelem-tananyag csökkentésével, vajon hol maradna hely és idő a helyi vagy regionális történelmi tartalmak kötelező tantárgyakba való beemelésére?

Ezek után a formai-szerkezeti érvek után következzenek a legnyomósabb szakmai érv arra, miért problémás a helye a lokális vagy regionális történelemnek mint iskolai tantárgynak a kötelező, de akár a szabadon választható tantárgysávban. Azért, mert ehhez módszertani forradalomnak kellene történnie Szlovákiában, ezen belül kitüntetetten a szlovákiai magyar iskolákban. A helyzet ugyanis az, hogy már amennyit erről a területről empirikusan tudunk (pl. HR-BÁCSEK-NOSZEK 2011), a szlovákiai iskolákban a történelemtanítás alig-

alig vagy szinte egyáltalán nem tudott módszertanilag megújulni. A korszerű történelemdidaktikai ismeretek híján gyakorlatilag ugyanazok az eljárások és módszerek nevezett álmódszerek kerülnek alkalmazásra ma is, mint amelyek a kommunizmusban voltak használatosak: azaz a kizárólag osztálytermi térben megvalósítandó szájbarágós frontális módszerek. (Amit egyes pedagógusok mostanság vizuálisan fantáziadús, ámde pedagógiailag teljesen haszontalan prezentációkkal álcáznak.) Márpedig a helyi vagy regionális történelem *mint tudati tényező* kialakításának a tanulói részvétel elengedhetetlen feltétele, ez pedig csak aktív, konstruktív és produktív alapú módszerekkel valósítható meg. Ha a lelketlen magolás helyett a képességfejlesztő tevékenységeket szorgalmazzuk, vagy ha idomítás helyett szemlélet- és világgép-kialakítást tűzünk célul, akkor ezekben a folyamatokban a tanulóknak muszáj részt venniük.

Amennyiben a helyi és a regionális történelmet keresztantárgyként kezeljük, az felveti azt a problémát, hogy mindenáron a történelemnek kell-e befogadnia a regionális értékek tanítását. Csak a történelem ügye ez? Vagy van hozzá közük más tantárgyaknak is? Ez nem elhanyagolható kérdés, hiszen ha a regionális értékeknek van közük a magyar nyelvhez és irodalomhoz vagy a földrajzhoz vagy a honismerethez stb., akkor csak úgy lehet értelmes célt tűzni ez elé a keresztantárgy elé, ha az érintett tantárgyak közösen összehangolják a lépéseiket. Márpedig Szlovákiában a tantárgyi bizottságok működése külön-külön is roppant problematikus, nemhogy a különbözőek összehangolt együttműködése. Az pedig teljesen elképzelhetetlen a szlovákiai viszonyok között, hogy a rendkívül tagolt iskolai belső életben majd éppen a regionális értékek miatt fognak a tantárgybizottságok összeborulni.

A következőkben a külső nézőpont fontosságára szeretném felhívni a figyelmet. A regionális oktatás a világ más tájain általában világosan meghatározott keretek között szokott történni, azaz földrajzilag és szellemileg jól körülhatárolható régiókhoz kapcsolódik. Például Bajorországban vagy Hannoverben nem nyelvi alapon zajlik, hanem a tényleges kulturális elkülönülés alapján. Ide tartozik, hogy ezeken a területeken a külső környezet (a politikai elit éppúgy, mint a laikus közvélemény) egyaránt ismeri, elismeri, méltányolja, üdvözli, elfogadja a régió létét, annak minden vonatkozását: dialektusát, helyi szokásait, ételeit, tankönyveit, speciális ünnepeit. A helyi és a regionális történelem iskolai oktatása összefügg az emlékezetpolitikával is. Azzal, hogy az állam (mint egész)

mennyire méltányolja a saját részei kulturális különállását, mennyire tartja azt üdvözlendőnek vagy éppen károsnak. Érthető, ha és amikor egy régió szempontjából fontos ő saját maga, de fontos-e ugyanaz az egész állam szempontjából? És mi teszi fontossá a régiót az állam szempontjából? Konkrétan miért volna fontos Szlovákiában a magyar régió(k) kulturális és nyelvi különállásának reprezentálása az iskolában? Horribile dictu: Szlovákia még azt sem oldotta meg, hogy a szlovák tanulóknak szóló történelemtankönyvek hűen tükrözzék az ország szociális-nemzetiségi valóságát (hogy a szlovákokon kívül élnek itt mások is), sem azt, hogy a szlovák nyelvű tankönyvek tükrözzék ennek a kis országnak a szlovák etnikumon belüli kulturális-regionális különbségeit (hogy Pozsonyon kívül van Árva és Sároserperjes), nemhogy egy-egy magyarul írt régiót. Minden hosszas magyarzkodás helyett hát Szlovákia tekintetében csak csöndben azt kérdelem: Van valaki ebben az országban, aki méltányolni tudná a magyarok régióit?

Összegezve az ellenérveket azt kell mondanom, hogy egy olyan rugalmatlan iskolarendszerben, mint amilyen a szlovákiai, a helyi és a regionális ismeretek oktatására szinte semmi esély nincs.

Végül szeretném felhívni a figyelmet arra a terminológiai-tartalmi problémára, hogy a magyarban a regionális történelemről szólva hajlamosak vagyunk a helyi történelem szinonimájáról beszélni. Csakhogy a külföldi szakirodalomban a „regionális” egyértelműen a lokális felett áll, annál több, egy fizikailag nagyobb egység. (A fentebb idézett Farida Shaheed is ebben az értelemben használja a fogalmat.) Számomra ez azért fontos szempont, mert ebben az értelemben nagyon is helyénvalónak tartanám egy regionális, azaz közös közép-európai történelmi tartalom (mint az állami művelődési programok alternatívája) bevezetését az iskoláinkba. A neve lehetne: Visegrádi regionális curriculum (Regionálne vyšehradské kurikulum; Visegrad Regional Curriculum). Személy szerint nagyon is azonosulni tudnék egy ilyenféle regionális közép-európai szemlélettel, mert számomra – s tudom, hogy nem vagyok egyedül – ez a térség egy közös és vállalható történelmi régiót képez.

Amikor tehát azt mondom, hogy nem hiszek a helyi és regionális történelemnek a szlovákiai szlovák és szlovákiai magyar iskolákban való meghonosításában, ugyanakkor azt is mondom, hogy nagyon is magaménak vallom a magyar, lengyel, cseh, szlovák és osztrák iskolai történelem curriculumok ösz-

szehangolásának az ötletét, mert ez a mi természetes és közös regionális történelmi örökségünk – ha akarnánk, sem tudnánk tőle megszabadulni.

In: *Történelemtanítás*. Online történelemdidaktikai folyóirat (XLIX.) Új folyam V. – 2014. 1. szám.



Beszámoló a V4-es országok által szervezett „Az én hőszöm a te ellenséged” című konferenciáról

2011. december 1. és 3. között nagyszabású nemzetközi történeaszkonferencia zajlott Prágában, amelyen a V4-es országok szakembereinek nyílt lehetőségük eszmecserére. A rendezvény a „My Hero, Your Enemy – Listening to Understand” („Az én hőszöm a te ellenséged – Meghallgatva megértjük egymást”) címet viselte, és a négy érintett ország rangos tudósai vállaltak szakmai védnökséget felette: Oldřich Tůma (Ústav pro soudobé dějiny, Prága), Szarka László (Kisebbségkutató Intézet, Budapest), Pawel Ukielski (Instytut politických studií, Varsó) és Slavomír Michálek (Historický ústav SAV, Pozsony).

Az első nap során a visegrádi királytalálkozót járta körül Lenka Bobková (Csehország) és Csukovits Enikő (Magyarország); a huszita kalandozásokat elemezte Ján Lukačka (Szlovákia) és Jiří Rak (Csehország); valamint a Jagellók történetével foglalkozott Jolanta Choinska-Mika (Lengyelország) és Neumann Tibor (Magyarország).

A második napon „Ismerjük egymást?” címmel Olga Gyarmašová (Inštitút pre verejnú otázky, Pozsony) tartott előadást egy olyan közvélemény-kutatásról, amelyet 2011 őszén a V4-es országokban folytatott le a pozsonyi intézet, és amelynek tartalma az volt, mennyire ismerik a saját és a szomszéd országok történelmét a megkérdezettek.

A második nap további részében Kossuth Lajosról tartott előadást Peter Macho (Szlovákia) és Fónagy Zoltán (Magyarország); Pilsudskiról Petr Jelínek (Csehország) és Jan Wisniewski (Lengyelország); T. G. Masarykról Dušan Kováč (Szlovákia) és Ivan Šedivý (Csehország); Edvard Benešről Piotr Majewski (Lengyelország) és Kristina Kaiserová (Csehország); Jozef Tisoról Jan Rychlík (Csehország) és Milan Zemko (Szlovákia); Horthy Miklósról Romsics Ignác

(Magyarország) és Miroslav Michela (Szlovákia); Nagy Imréről Ripp Zoltán (Magyarország) és Paulina Codogni (Lengyelország); Alexander Dubčekről Stanislav Sikora (Szlovákia) és Oldřich Tůma (Csehország); 1989-ről, Lech Walesáról és Václav Havelről Pawel Ukielski (Lengyelország) és Tomáš Zahradníček (Csehország).

A harmadik nap végén Jiří Sovadina és Petr Šimíček mutatták be a PANT nevű nonprofit szervezetet; ők egy olyan honlapot üzemeltetnek, amelyen történeti forrásokat és módszertani segédanyagokat közölnek négy nyelven.

A Cseh Köztársaság Külügyminisztériumának védnöksége alatt lezajlott szakmai találkozó a visegrádi országok közös történelmének problematikus/meghatározó eseményeit és személyiségeit, valamint a hozzájuk kapcsolódó eltérő attitűdöket és azok okait igyekezett feltárni. A konferencia témájának fontosságát és a hasonló rendezvények/programok jelentőségét a szervezők által készített sajtóközlemény fogalmazza meg a legjobban:

„A visegrádi országokat összekapcsolja közös történelmük. Az évszázadok során létrejött, majd felbomlott államalakulatok részeként, együttműködések és szövetségek útján, vagy éppen a verseny, a rivalizálás, és az ellenségeskedés következményeként ezernyi szál fűz össze minket. Az ez idő alatt szerzett tapasztalatok pedig meghatározzák, hogyan vélekedünk egymásról.

1989-ben elnyert szabadság megteremtette a lehetőséget, hogy szabadon és őszintén beszéljünk közös történelmünkéből adódó problémákról, és megpróbáljunk megoldás keresni az ezekből fakadó ellentétekre. Ez persze nem azt jelenti, hogy feltétel nélkül elfogadjuk egymás nézeteit. Sokkal inkább azt, hogy meghallgatjuk, és megpróbáljuk megérteni az eltérő álláspontokat, és a mögött rejlő okokat.

20 év kutatómunkát és ugyanennyi vitát követően is csak annyit mondhatunk, hogy bár a legnagyobb nézeteltéréseket igyekeztünk elsimítani, még nagyon sokat kell dolgozni azon, hogy megszülethessen a régió történelmének egy minden fél által elfogadható egységes értelmezése.

A konferenciához hasonló rendezvények sikere sokszor kétséges, de megszervezésük ténye fontos, egyben példamutató a környező világ számára, hiszen azt bizonyítja, hogy a közös történelmükből származó ellentétek ellenére a visegrádi országok képesek meghallgatni egymást és elfogultság és sértődöttség nélkül tudják megvitatni problémáikat.”

A szervezők szándékainak megfelelően a konferencia fő témáját azok a történelmi személyiségek és események alkották, melyek gyakran eltérő megítélés alá esnek a határok különböző oldalán. Uralkodók, a modern állam megalapítói és annak szétverői, forradalmárok, szabadságharcosok kerültek terítékre a célból, hogy felfedjék, miért értékelik szerepüket annyira eltérően Kelet-Európa különböző országaiban.

A konferencia minden előadását két más-más országból érkezett kutató tartotta, ezzel is biztosítva a téma több szempontból való bemutatását. Kivételt jelentett ez alól az az előadássorozat, mely során a visegrádi országok egyenként mutathatták be, mit tanulnak az adott ország gyerekei a szomszéd népek történelméből, valamint egy másik prezentáció, melynek keretében egy, a négy tagállamot érintő közvélemény-kutatás eredményeit ismertették.

A harmadik nap a történelemtanítás jegyében zajlott, és azt firtatta, mit tudnak a V4-es szomszéd államok és népek egymás történelméről. Viliam Kratochvíl (Szlovákia) a szlovák történelemtankönyvekben felbukkanó ellenségképekről tartott előadást. (Az előadása alapjául szolgáló tanulmány a *Történelemtanítás* 2011/3. számában magyarul is olvasható).

Mit és hogyan tanulnak a magyar diákok a saját és más népek történelméről?

A történészek, akik az elmúlt években igyekeztek feltérképezni és megérteni a régió országainak közös történelmi múltból táplálkozó ellentéteit, illetve azok okait, gyorsan rájöttek, hogy az egyik legnagyobb probléma a szomszédos népek/országok történelméről való mélyebb ismeretek hiánya.

Egymás megértése, egy másik nézőpont létjogosultságának elfogadása a szomszéd országok együttélésének és együttműködésének alapja, így az a társadalom szempontjából sem mindegy, hogy mennyi információval rendelkezünk a környező országok népéről/történetéről. Jogosan merül fel a kérdés: mennyit tesz ezért a visegrádi országok oktatási rendszere? A konferencia erre is igyekezett választ adni.

Magyarországot e kiemelt témában Fischerné dr. Dárdai Ágnes a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának egyetemi tanára, valamint Kaposi József az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet főigazgatója képviselte a

konferencián. Közösen tartottak előadást a magyar történelemtanítás céljairól és a legújabb magyar történelem-tankönyves fejlesztésekről.

A háromnapos rendezvényt – amelynek egyébként a prágai külügyminisztérium várbeli patinás épülete adott otthont – egy panelvita zárta „Megoldatlan kérdések, Közép-Kelet-Európa kívülről nézve” címmel. Ennek résztvevői Jacques Rupnik (Franciaország), Frank Hadler (Németország), Oldřich Tůma (Csehország), Szarka László (Magyarország), Pawel Ukielski (Lengyelország) és Dušan Kováč (Szlovákia) voltak.

Kaposi József – Korpics Zsolt – Vajda Barnabás: Az én hőszám – a te ellenséged. Beszámoló a Visegrádi Négyek országainak prágai nemzetközi történész és történelemtanítási konferenciájáról. In: *Történelemtanítás*. Online történelemdidaktikai folyóirat, 2012. 1. szám



How would a Visegrad History Curriculum look like?

This document, which was originally prepared for The Euroclio, is a brief description of the so called ‘Visegrad History Curriculum’, an idea which was raised by me for the first time publicly at an international academic conference ‘My Hero, Your Enemy’, in Prague, December 1–3, 2011.

- I. How can we define the ‘Visegrad History Curriculum’?
- II. What is the main aim of the VHC?
- III. Which countries does the VHC include as ‘Central Europe’?
- IV. What are the main reasons for picking these particular countries?
- V. How is the VHC related to the national curriculums?
- VI. What would the VHC mean in practical terms?
- VII. How would the VHC be different from the traditional forms of history learning?
- VIII. How can we handle the variety of languages in the VHC countries?
- IX. Closing remarks

I. How can we define the ‘Visegrad History Curriculum’ (VHC)?

The VHC is an optional and cross-curricular history lesson for 11–16 year old Central European pupils in order to raise mutual appreciation of the people of the region.

What does 'optional' mean?

Optional means that VHC would be picked by those schools (i.e. teachers and pupils) which and who can and are willing to fit it into their non-compulsory timetable.

What does 'cross-curricular' mean?

Cross-curricular nature of the VHC means that it mostly consists of history topics, but it also includes geography, arts, music, literature and English language.

II. What is the main aim of the VHC?

The main aim of the VHC is to educate a new generation of Central European youth. By learning each other's history, geography and arts, and thus having known each other better, pupils (who later become young adults and adults) can easier overcome traditional national prejudices which are strong in the Central European region.

The main aim can be expressed in two questions: Should Central European people know a bit more of each other's history and culture? Do Central European countries have any relevant historical knowledge which is worth sharing with each other and the world?

III. Which countries does the VHC include as 'Central Europe'?

- Austria
- Czech Republic
- Hungary
- Poland
- Slovakia

IV. What are the main reasons for picking these particular countries?

There are two major reasons for picking Austria, Czechia, Hungary, Poland, and Slovakia for the project:

(1) Historically, these countries have had a quite similar historical experiences. In fact, there are hardly any historical topics (e.g. Christianity, first organized states, medieval cultural heritage, personal-union-kingdoms, etc.) which can be dealt with in the history lessons without mentioning the neighbours, Czechs, Hungarians, Poles, Slovaks, and certainly Germans have been living side-by-side for such a long time that their historical coexistence is a very strong feature of this geographic and cultural area. In time and space, they have got many common historical topics (commencing from early Christianity through Communism to present European challenges) which provide a very rich and powerful source for mutual learning. This fundamental common historical heritage is the main reason why Austria (a non-V4 country) should be included.

And yet, Central European countries hardly know and hardly respect their closest neighbours. For instance, thorough schoolbook research proves the general rule that history schoolbooks of nearly all Central European countries hardly mention their closest neighbours. More often than not, schoolbooks selfishly concentrate on 'their own past', and hardly mention any other folks that had lived at the same geographical area at the same time. What more, Central European neighbours are often represented in the schoolbooks as source of conflict, or they reflect old-fashioned stereotypes of their neighbours.

(2) The second reason for including the above mentioned countries in the VHC, is the actual policy. These countries already have a political unit called 'V4 Countries' which has been quite successful in several international cooperation projects. This success-spirit could be further spread by and through education.

The 'V4' initiative has had some educational projects where minimally 3 or 4 schools have to cooperate. However, these projects are ad-hoc since they ope-

rate on a year-to-year basis. VHC could be the first conscious and systematic midrange project of the V4.

V. How is the VHC related to the national curriculums?

This issue has minimum two aspects: a structural aspect, and the aspect of the content.

(1) As to the structure, the VHC should be an integral part of the national curriculums.

In countries like Slovakia (where there is a two-level national curriculum an overall *National Curriculum*, and a particular *School Curriculum*) it can be perfectly fit into the curriculum. In the Slovak case, the VHC could be arranged into the School Curriculum which is in full control of the particular school. In Slovakia there is an optional cross-curricular school subject called 'Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra' (=Regional education and traditional folk culture). The time-span for 'Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra' could easily be used for VHC. At the beginning of the project, probably a brief analysis of the school systems would be needed to determine if there is any room (any free time) in the national curriculums of the member countries.

(2) As to the content, the VHC would be basically independent from the national curriculums.

It has to be said clearly that in the VHC the stress would be put on the region of Central Europe rather than on the history of the particular nation states. Nevertheless, the VHC does not intend to replace national historical narrative but it does intend to provide an alternative, an indepth and more balanced approach through dealing with history with a Central European focused view onto historical issues.

VI. What would the VHC mean in practical terms?

Structurally: The VHC would be a series of some 10-to-15 lessons per schoolyear, i.e. 10–15 times 40–45 minutes; 10-to-15 school lessons per year is equal to 6-to-10 clock hours altogether.

As to the content: A team of experts would work out two books in English:

- VHC Students' Activity Book (with some 10–15 topics, designed for 10–15 lessons)
- VHC Teachers' Resource and Guide Book (with the same content, plus copy-ready resources, plus detailed methodical description of each lesson or activity)

VII. How would the VHC be different from the traditional forms of history learning?

VHC should represent a cutting edge knowledge as far as its content and teaching methods are concerned.

(1) As to the modernity of teaching methods, they should be

- source based
- activity based
- multiperspectivity / multicausality based

Here I would like to stress that in my understanding VHC basically means an indepth study of relevant historical events and processes. The whole process should include traditional methods (e.g. source examination, debate) as well as usage of the newest technologies (e.g. digital board), school projects, end-of-the-year projects together with the partner schools.

Just one example: During their VHC Group pupils in each school could prepare a magazine edition with the theme 'Sigismund von Luxemburg' / 'Zikmund Lucembursky' / 'Zigmund Luxembursky' / 'Luxemburgi Zsigmond'.

The magazine could include:

- interviews with the King-Emperor about his reign;
- answering questions asked by reporters from different parts of the Empire (about his years in Krakow; his marriage in Zvolen, etc.)
- survey of ordinary people about their life in the 14–15. century;
- report from the process with Jan Hus;
- Sigismund's own role at the Council of Konstanz;
- interview with Hussites; etc.

In this particular case, the end-of-the-year theme of the joint VHC Groups could be 'Sigismund von Luxemburg and His Age', putting together a joint magazine edition in physical as well as online form. The same process can be done with Emperor Franz Joseph, or Tadeusz Kosciuszko, etc.

(2) As modernity of topics is concerned: Essentially, in the core content of the VHC, some common features, some major similarities and differences of some selected topics should be dealt with. Without a detailed Core VHC, here is a shortlist of some principles on which any modern VHC content should focus:

- typical and universal values or processes (e.g. pursuit of freedom or the complexity of ruling a state) rather than particular military or political events;
- everyday life (e.g. of children) and work rather than big political decisions;
- individual and family stories rather than abstract high-policy decisions;
- culturally valuable and/or unique personalities (e.g. Mozart) rather than profiles of politicians;
- the phenomenon of migration throughout the centuries in Europe; etc.

VIII. How can we handle the variety of languages in the VHC countries?

One of the pre-conditions of the VHC is the knowledge of English. The Core VHC would be worked out by expert teachers in English. Then, it would be passed on (in English) to partner schools where English speaking history teachers would recruit volunteer pupils, and organize them into a VHC Group. The VHC Group would basically operate in its native language; however, VHC Groups would be encouraged to use English (in spoken and written form) *to some extent*; in optimum case to a large extent. In this aspect, the VHC Group would serve as a way of actively learning English on VHC activities.

IX. Closing remarks

I certainly understand that many aspects of the VHC have not been dealt with in this briefing, including many serious obstacles that I might not be even aware of. I would like to mention at least some possible challenges.

It has to be noted that this idea has had some forerunner projects in different forms, such as a project of a Hungarian 'travelling gymnasium' which travels around Central Europe during the summer holidays; or Euroclio's project called 'Connecting Central Europe through History'; or I even know a summer university with similar aims concerning the Cold War, etc. All these projects and other attempts come back to one thing – a desire of a genuine goodwill among Central European peoples.

I do realize that this project is quite different from the traditional Central European classroom based and grand-national-narrative based history teaching. I also see the obstacles that can originate from the necessity of English as a common language. I also reckon that the project should include a joint training programme for the participating teachers.

If done professionally and properly, the authors of the VHC should cooperate with the responsible representatives of the state education systems, with researchers (such as GEl Braunschweig), with professional local developer teams who have been managing online historical education materials and teaching aids (like Pant in the Czech republic), etc.



Tankönyves források és szakirodalom

A könyvben elemzett történelemtankönyvek, iskolai történelmi atlaszok és egyéb segédletek jegyzéke / Zoznam analyzovaných učebníc dejepisu a školských dejepisných atlasov / List of analysed history schoolbooks and history school maps

- BADA, Michal – BOCKOVÁ, Anna – KRASNOVSKÝ, Branislav – LUKAČKA, Ján – TONKOVÁ, Mária: *Dejepis pre 1. ročník gymnázií a stredných škôl*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2011.
- BÁRKAINÉ Neményi, Márta és tsai.: *Történelmi atlasz*. Cartographia Kft., Budapest, 2002.
- BARTL, Július – KAMENICKÝ, Miroslav – VALACHOVIČ, Pavol: *Dejepis pre 1. ročník gymnázií*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2000.
- BEDEKOVICHNÉ Szabó, Andrea és tsai.: *Képes történelmi atlasz*. Cartographia Kft., Budapest, 2004.
- BEDEKOVICHNÉ Szabó, Andrea és tsai.: *Képes történelmi atlasz*. Cartographia Tankönyvkiadó Kft., Budapest, 2008.
- BEDNÁROVÁ, Marcela – KRASNOVSKÝ, Branislav a kol.: *Történelem az alapiskola 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2012.
- BOCKOVÁ, Anna – KAČÍREK, Ľuboš – KODAJOVÁ, Daniela – TONKOVÁ, Mária: *Dejepis. Pre 2. ročník gymnázií a stredných škôl*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2013.
- BŐSZÉNÉ SZATMÁRY-NAGY, Anikó – GERGELY, Endre – PERAGOVICS, Ferenc: *Múltunk határok nélkül. Esztergom és környéke a kezdetektől az Iszter-Granum Eurorégióig*. Esztergom, 2011.
- BUTVINOVÁ, Marta – DULLOVÁ, Valéria – MARIANIOVÁ, Olga: *Történelem 8*. Ford. Agneša Barthaová. A fordítás bírálói: Gabriela Kosíková,

- Arpad Sárkány. „Kiegészítette: Agneša Barthaová”. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1976.
- CHARVÁT, Jaroslav: *Világtörténelem. Az általános középiskolák I. és II. s a közép fokú szakiskolák I. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1968.
- CHARVÁT, Jaroslav: *Svetové dejiny. Učebnica pre I. a II. Ročník gymnázií a I. ročník stredných odborných škôl*. 4. vydanie. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1978.
- CSIZMADIA, Dezső – KISSLING, Eleonóra – PÁRKÁNY, Antal: *A magyar nép történelméből. Tanítói segédkönyv a csehszlovákiai magyar tannyelvű iskolák tanítói számára*. Bírálók: Ján Kloc, Roják Dezső, Böszörményi János. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1965.
- DAMAKOŠ, Marián: *Svetové dejiny III. – 20. storočie 1914–1991*. Nová Maturita. Učebné texty pre gymnáziá a stredné odborné školy. Vyd. Eurolitera, Bratislava–Prešov, 2005, 2011.
- DĚDINA, J. – FIDRMUC, O. – CHOC, P. – KOPÁČ, Jaroslav – PRAVDOVÁ, M. – SACHSOVÁ, H. – SOSIK, Alois – STRAČÁR, Emil: *Történelem a csehszlovákiai magyar tannyelvű általános műveltséget nyújtó iskolák 7. évfolyama számára*. Ford. A. Takáč, Dr. V. Huljak. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1954.
- DEKAN, Ján – MACEK, Jozef – HUSA, Vaclav – HUSOVÁ, Mária – KLÍMA, Arnošt – DOLEŽAL, Juraj – KRÁL, Vaclav: *A Csehszlovák Köztársaság történelme. A csehszlovákiai magyar tannyelvű harmadfokú iskolák IV. osztálya számára (11. évfolyam)*. Ford. Dr. Csanda Sándor, Dr. Huljak Vilmos, Farkas István. Bíráló: Dr. Orbán Gábor. Szlovák Pedagógiai Kiadóvállalat, Bratislava, 1953.
- DEKAN, Ján – MACEK, Jozef – HUSA, Vaclav – HUSOVÁ, Mária – KLÍMA, Arnošt – DOLEŽAL, Juraj – KRÁL, Vaclav: *A Csehszlovák Köztársaság történelme. A csehszlovákiai, magyar tannyelvű, általános műveltséget nyújtó iskolák 9. évfolyama számára*. Ford. Dr. Csanda Sándor, Dr. Huljak Vilmos. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1957.
- DEKAN, Ján – MACEK, Jozef – HUSA, Vaclav – HUSOVÁ, Mária – KLÍMA, Arnošt – DOLEŽAL, Juraj – KRÁL, Vaclav: *A Csehszlovák Köztársaság történelme. A csehszlovákiai, általános műveltséget nyújtó magyar tannyelvű*

- iskolák 10. évfolyama számára.* Ford. Farkas István. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1958.
- DOHNAL, Miloň – DOBIÁŠOVÁ, Ružena – KÁŇA, Otakar – ZELENÁK, Štefan: *Történelem 8. Az alapiskola 8. osztálya számára.* 1. kötet. Ford. Dr. Anton Párkány. A fordítást lektorálta: Viliam Hasák. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1983.
- DULLOVÁ, Valéria – VALACHOVÁ, Anna – BEŇO, Ladislav – DZUGAS, Jozef – PLEVA, Ján: *Történelem 9.* Ford. Körös István. Nyelvi bíráló: Kazimírné Pesthy Mária. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1972.
- GOLÁŇ, Karol – KROPILÁK, Miroslav – RATKOŠ, Peter: *Történelem. Az általános műveltséget nyújtó középiskolák 3. évfolyama számára.* Ford. Párkány Antal. Bíráló: Csizmadi Dezső. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1963.
- HOLLÝ, Anton – JUREGA, Pavol: *Európa. Ideiglenes földrajzi szövegek a magyar tannyelvű középiskolák II. osztálya számára.* Állami Kiadóvállalat, Bratislava, 1952.
- HUSA, Václav – KROPILÁK, Miroslav: *Csehszlovákia története.* Magyarra fordította és magyar történelmi kapcsolatokkal kiegészítette: Kissling Eleonóra. A magyar fordítást bírálta Szeberényi Zoltán. Bíráló: Dr. Csanda Sándor. Kissling Eleonóra. Szlovák Pedagógiai Kiadóvállalat, Bratislava, 1966.
- HRUŠOVŠÝ, František: *Obrázkové slovenské dejiny.* Vydala Matica slovenská, 1942.
- JÍLEK, Tomáš – DOHNAL, Miloň – BUTVINOVÁ, Marta: *Történelem 7. Az alapiskola 7. osztálya számára. (1848–1917).* 1. kötet. Ford. Dr. Anton Párkány, Valéria Hamzová. A fordítás nyelvi bírálója: Viliam Hasák. SPN, Bratislava, 1982.
- JÍLEK, Tomáš – DOHNAL, Miloň – BUTVINOVÁ, Marta: *Történelem 7. Az alapiskola 7. osztálya számára. (1917–1939).* 2. kötet. SPN, Bratislava, 1982.
- JOZA, Jaroslav – PÖSL, František: *Történelem. A nyolcéves középiskolák tananyagából rendezett tanfolyamok számára.* II. rész. Ford. Dr. Szabó Dezső. Bíráló Vadkerty Katalin. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1961.

- KAPOSI, József – SZABÓ, Márta – SZÁRAY, Miklós: *Feladatgyűjtemény az új történelem érettségihez. 12. évfolyam.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2004.
- KAPOSI, József – SZÁRAY, Miklós: *Történelem III. Képességfejlesztő munkafüzet.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2008.
- KAPOSI, József – SZÁRAY, Miklós: *Történelem IV. képességfejlesztő munkafüzet.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2009.
- KLOC, Ján: *Történelem 7.* Fordította és magyar vonatkozású történelmi részekkel kiegészítette: Kissling Eleonóra. Bíráló: Kazimírné Pesthy Mária. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1971.
- KODAJOVÁ, Daniela – TONKOVÁ, Mária: *Dejepis – svetové dejiny. 3. gymnazisták számára.* Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2006.
- KOREŇ, József – JEŽO, Márton: *Történelem és alkotmánytan a magyar tannyelvű népiskolák felsőbb osztálya számára.* Az új tanterv alapján a magyar iskolák számára átdolgozta Banai Tóth Pál pol. isk. tanár. Kiadja a STEHR-féle könyvkereskedés és könyvkiadóvállalt, Prešov, 1923.
- KOREŇ, József – JEŽO, Márton: *Történelem a Csehszlovák Köztársaság magyar tanításvetülvi elemi iskoláinak 6–8. évfolyama számára.* Az 1930. évi új normáltanterv alapján a magyar tannyelvű iskolák részére átdolgozta Banai Tóth Pál. Kiadja a STEHR-féle könyvkiadóvállalt, Prešov, 1932.
- KOVÁCS, László – SIMON, Attila – SIMON, Beáta: *Történelem a gimnázium 1. osztálya számára.* Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2006.
- KOVÁCS, László – SIMON, Attila – ELEK, József: *Történelem a gimnázium 2. osztálya számára.* Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2007.
- KOVÁCS, László – SIMON, Attila: *A magyar nép története.* 1–3. rész. Lilium Aurum, Dunaszerdahely 2000.
- KOVÁČ, Dušan – LIPTÁK, Ľubomír: *Történelem 1914–1938. Tanulmányi szöveg.* Ford. Görcs Lajos, Takáts Valéria. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1990.
- KOVÁČ, Dušan a kol.: *Történelem (3). Szlovákia az újkor közzében.* Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava, é.n. (1994 körül)
- KOVÁČ, Dušan a kol.: *Történelmi olvasókönyv (3).* Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava, 1994.

- KOVÁČ, Dušan a kol.: *A világ az új évszázadban. 8. osztályosok számára*. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava, 1996.
- KOVÁČ, Dušan a kol.: *Szlovákia az új évszázadban. 9. osztályosok számára*. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava, 1998.
- KOVÁČ, Dušan – KAMENEC, Ivan – KRATOCHVÍL, Viliam: *Szlovákia az új évszázadban*. Ford. Szabó Ferenc. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava, 1998.
- KOVÁČ, Dušan a kol.: *9 dejepis*. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava, 2012.
- KRATOCHVÍL, Viliam – MLYNARČÍKOVÁ, Hana: *Maturita po novom – Dejepis*. Érettségire felkészítő tansegédlet. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2007.
- LE QUINTREC, Guillaume – GEISS, Peter (eds.): *Histoire/Geschichte – Europa und die Welt seit 1945*. Ernst Klett Schlbuchverlag, Leipzig, 2006. *Histoire/Geschichte – L'Europe et le monde depuis 1945*. Éditions Nathan, Paris, 2006.
- LETZ, Róbert: *Slovensko v 20. storočí. Dejepis pre 9. ročník základných škôl*. 2. vydanie Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2000.
- MAGYAR, Győző: *Világtörténelem I. rész. A középiskolák III. osztálya számára*. Spitzer Sándor könyvkiadó vállalata. Komárom, 1931.
- MANDELOVÁ, Helena – JEŽKOVÁ, Dagmar – KONČEKOVÁ, Ľubica: *Novovek II. Dejepisné atlasy pre základné školy a osemročné gymnáziá*. Vyd. Vojenský kartografický ústav š.p. Harmanec, 1998/1999.
- PÉK, László (szerk.): *Galánta és környéke. A helyi értékek megismerését segítő kiadvány*. Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége, Galánta, 2010.
- PRAVDOVÁ, Mária – ŠOURKOVÁ, Anna: *Történelem*. „A.V. Jefimov és A.M. Pankratova: *Az újkor történelme és A Szovjetunió történelme* című tankönyvei alapján feldolgozta Pravdová és Šourková.” *A csehszlovákiai, általános műveltséget nyújtó magyar tannyelvű iskolák 10. évfolyama számára*. Ford. Hoštok István, Mayer Imre, Dr. Eisenhut Dezső, Dr. Doroghy Ferenc, Balážová Eva. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1957.
- RATKOŠ, Peter – BUTVIN, Jozef – KROPILÁK, Miroslav: *Csehszlovákia történelme. I. rész. Ideiglenes tankönyv az általános középiskolák 2. és 3. osztálya, a gimnáziumok 3. és 4. osztálya és a szakközépiskolák 2. osztálya számára*. Ford. Onódi János, Körös István. A fordítás bírálói: Szeberényi Judit, Kazimírné Pesthy Mária. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1972.

- SKALICKÝ, Miroslav: *Földrajz 6. Ford.* Mikuláš Baráth. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1981.
- SKLADANÝ, Marián – JÍLEK, Tomáš – BAĎURÍK, Jozef – BUTVINOVÁ, Marta: *Történelem az alapiskola 6. osztálya számára.* Ford. PhDr. Párkány Antal. A fordítást lektorálta: Szabó Judit. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1989.
- ŠLAJER, Jaroslav – TYR, Václav – VRABEC, Vojtech – ŽÁČEK, Václav – SOSÍK, Alois – STRAČÁR, Emil: *Történelem. A középkor és az újkor történelme. A csehszlovákiai, magyar tannyelvű, általános műveltséget nyújtó iskolák 7. évfolyama számára.* Ford. Dr. Viliam Huljak. Bírálok: Dr. Orbán Gábor, Marczell Béla. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1956, 1960.
- SOSIK, Alois – STRAČÁR, Emil – KOPÁČ, Jaroslav – KROPILÁK, Miroslav: *Újkor és legújabb kor története. A csehszlovákiai magyar tannyelvű általános műveltséget nyújtó iskolák 8. évfolyama számára.* Ford. Vojtech Cvengroš, Dr. Korbuly Mária, Kovács István. Bírálok: Mária Slánská. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1954.
- STOJKA, Ondrej: *Képek hazánk történetéből. A csehszlovákiai magyar tannyelvű, általános műveltséget nyújtó iskolák 5. évfolyama számára.* Ford. Mayer Imre. Bírálok: Danis Tamásné. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1956.
- SZYLŁABA, Emil: *A római katolikus egyház története. Középkorok felső osztályai és tanítóképző intézetek számára.* A Szent Adalbert Társulat kiadása. Trnava, 1927.
- VAŠEK, Jaroslav a kol.: *Atlas svetových dejín: 2. diel stredovek – novovek.* Vojenský kartografický ústav, Harmanec, 1996/1997.
- VOKÁLEK, Vladimír – KRÁL, Jan: *Školský atlas svetových dejín.* Ústředná správa geodézie a kartografie, Praha, 1962, 1965.
- ZÁVODSZKY, Géza: *Történelem – Középkorok – III.* Átdolgozott kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, é.n.
- N.N. *Történelem 8. Ford.* Dr. Hostok István, Párkány Antal. Nyelvi bírálok: Ozorai Ferenc, Tóth Ferenc. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, n. p., Bratislava, 1963.
- N.N. *Történelem érettségi tételek.* Kézirat a szerző tulajdonában. É.n..(kb. 1980)
- N.N. *Alternatívny model vyučovania dejepisu na gymnáziu so štvorročným štúdi-*

om. Posúdila a odporučila Ústredná predmetová komisia dejepisu ŠPÚ. Schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 28. 2. 2006 pod číslom CD-2006-2771/5676-1:092, „Alternatívny model vyučovania dejepisu na gymnáziu so štvorročným štúdiom“, ako metodický materiál pre výučbu dejepisu na gymnáziách so štvorročným štúdiom, s platnosťou od 1. septembra 2006. Štátny pedagogický ústav, Bratislava, 2005.

A könyvben felhasznált és hivatkozott szakirodalom jegyzéke / Odborná literatúra / Bibliography

- ÁBRAHÁM, Barna (ed.): *Magarsko-slovenské terminologické otázky*. Katolícka univerzita Petra Pázmánya, Pilíšska Čaba–Ostrihom, 2008.
- A. GERGELY, András: Nemzeti vagy etnikulturális kisebbség? In: *Etnikai identitás, politikai lojalitás*. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet Évkönyve, 4. Balassi Kiadó, Budapest, 2005.
- AKTEKIN, Semih – HARNETT, Penelope – ÖZTÜRK, Mustafa – SMART, Dean: *Teaching history and social studies for multicultural Europe*. Harf, Ankara, 2009.
- ALBERTY, Július: *Didaktika dejepisu*. Banská Bystrica, 1992.
- ALBERTY, Július: Dejepis v zajatí ideológií. In: *História*, 2006/máj–jún, 10–11.
- BÁBOSIK, István: A feladat mint személyiségfejlesztő tényező. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2006, 4. sz. 50–60.
- BARACS, Nóra: Ott másként van? Szinkron atlaszhasználat: lehetőség a kooperatív tanulásra. *Történelemtanárok Egylete online*, 2009.10.10.
- BENEŠ, Zdeněk: Současný školní dějepis – koncepty, možnosti, nebezpečí. In: *Historie a škola III*. Praha, 2006.
- BENEŠ, Zdeněk: Mezi dějinami, dějepisectvím a pamětí. In: *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum*. Jiří Šubrt as editor. Historická sociologie – Knižní edice Nezávislé centrum pro studium politiky, ARC – Vysoká škola politických a společenských věd, Kolín, 2010.
- BENZIGER, Karl: The strong state and embedded dissonance: History education and politics in Hungary. *Yesterday & Today* No. 18, December 2017, 64–84.

- BORRIES, Bodo von: Narrating European History. In: *Eustory Series Shaping European History*. Volume No I, 'Approaches to European Historical Consciousness Reflections and Provocations', pp. 152–162. Edited by Sharon Macdonald. Edition Körber-Shiftung, Hamburg, 2000.
- BORRIES, Bodo von: Geschichtsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Pandel, Hans-Jürgen – Schneider, Gerhard (hrsg.) *Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach am Taunus, Wochenschau Verlag (Geschichte), 2001.
- CARR, Edward Hallett: *What is History?* Alfred A. Knopf, New York, 1964.
- CSAPÓ, Benő: Knowledge and competencies. In: Letschert, J. (ed.): *The integrated person*. Enschede: CIDREE/SLO, 2004, 35–49.
- CSEPELA, Jánosné. A szám is számít. In: *Történelemtanítás (XLV.) Új folyam I. 1. (próba)szám 2010. február*.
- CSEPELA, Jánosné – HORVÁTH, Péter – KATONA, András – NAGYAJTAI, Anna: *A történelemtanítás gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.
- CSÖLLE, Veronika: Érvek a digitális történelemoktatás mellett és ellen. In: *Eruditio–Educatio 3 (2008), 3. sz. 89–93*.
- DAWSON, Ian: Thinking about objectives and teaching activities. In: *The past in the present*. Publication of Euroclio, European Association of History Educators. Bulletin 27, 2008.
- FEDERMAYER, Katalin: A dokumentumelemzés haszna és csapdái a történelemtanításban. In: *Új Pedagógia Szemle, 2004. december, 13–30*.
- [F.] DÁRDAI, Ágnes [2002 a]: *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 2002.
- F. DÁRDAI, Ágnes [2002 b]: Külföldi és magyar történelemtankönyvek európai integrációs képe. In: *Iskolakultúra, 2002/1, 62–75*.
- F. DÁRDAI, Ágnes [2002 c]: Történelemdidaktika és a kontroverzív történelemtanítás. In: *Történelem tanítás módszertana – tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére*. Szerk. Nagy Péter Tibor és Vargyai Gyula. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 2002, 34–43.
- F. DÁRDAI, Ágnes [2006 a]: *Történeti megismerés – történelmi gondolkodás*. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI. I. és II. kötet. Budapest, 2006.

- F. DÁRDAI, Ágnes [2006 b]: Magyar és német nyelvű történelem tankönyvek kvantitatív tankönyvanalízise. In: *Iskolakultúra*, 2006/02, 26–32.
- F. DÁRDAI, Ágnes: Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején – helyzetkép és perspektíva. In: *Történelemtanítás*. Online történelemdidaktika folyóirat (XLV.) Új folyam I.1 (próba)szám, 2010. február.
- DÉVÉNYI, Anna – GŐZSY, Zoltán: A történelemtankönyvek elemzése. Szempontok a tankönyv mint történeti forrás vizsgálatához. In: *Fons: Forráskutatás és történeti segédtudományok* 20: (2).
- ECKER, Alois (ed.): *Initial training for history teachers: structures and standards in 13 member states of the Council of Europe*. Council of Europe Publishing, Cedex, Strasbourg, 2003.
- ERDMANN, Elisabeth: Visual Literacy: Images as Historical Sources and Their Consequences for the Learning and Teaching History. In: *Journal of Research in Teacher Education*. No. 4, 2007, 26–35.
- ERDMANN, Elisabeth: Historical Consciousness – Historical Culture: Two sides of the Same Medal? In: *Jahrbuch/Yearbook/Annales 2006/07 of International Society for History Didactics, Historical Consciousness – Historical Culture*, Wochenschau Verlag, 2008, 27–38.
- ERDMANN, Elisabeth – MAIER, Robert – POPP, Susanne: *Geschichtsunterricht international/ Worldwide Teaching History/L'enseignement de l'histoire dans le monde*. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Institut, Band 117. Verlag Hahnsche Buchhandlung, Hannover, 2006.
- ERDMANN, Elisabeth – HASBERG, Wolfgang: *Facing – Mapping – Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education*. Part 1 and 2. Wochenschau Verlag, 2011.
- ERDMANN, Elisabeth – HASBERG, Wolfgang (eds.): *History Teacher Education. Global Interrelations*. Wochenschau Geschichte Verlag, Schwalbach, 2015, 63–74.
- FEDERMAYER, Katalin: A dokumentumelemzés haszna és csapdája a történelemtanításban. In: *Új Pedagógia Szemle*, 2004. december, 13–30.

- FERENC S., Alpár – HERMANN, Gusztáv Mihály – NOVÁK, Károly István – ORBÁN, Zsolt – NOVÁK, Csaba Zoltán (szerk.): *A székeleység története. Kézikönyv és tankönyv az általános iskolák VI. és VII. osztályai (valamint minden érdeklődő) számára.* Hargita Megyei Hagyományörzési Forrásközpont, 2012.
- FODOR, Antal: *Zipserföldön.* Igló/Nová Ves, 1921.
- FORRAY R. Katalin: A multikulturális/interetnikus nevelésről. In: *Iskolakultúra*, 2003/6–7.
- FURRER, Markus – GAUTSCHI, Peter (eds.): *Remembering and recounting the Cold War. Commonly Shared History?* Wochenschau Wissenschaft, Schwalbach, 2017.
- GABZDILOVÁ, Soňa: *Možnosti a obmedzenia. Vzdelávanie v jazyku maďarskom na Slovensku 1918–1938.* Centrum spoločenských a psychologických vied SAV, Spoločenskovedný ústav Košice, 2017.
- GALÁNTHA, Gergely: *A történelem érettségi nagykönyve.* Noran-Kiadó Kft., 2008.
- GOLNHOFER, Erzsébet: *Az esettanulmány.* Pedagógus Könyvek/Műszaki Kiadó, 2001.
- GRACOVÁ, Blažena – BENEŠ, Zdeněk: In: Erdmann, Elisabeth – Hasberg, Wolfgang: *Facing – Mapping – Bridging Diveristy. Foundation of a European Discourse on History Education.* Part 1. Wochenschau Verlag, 2011, 139–153.
- GYÁNI, Gábor: A múlt antropológiai megközelítése. In: *Rubicon*, 1994. 2. sz.
- GYERTYÁNFY, András: Kompetenciák a történelemtanításban – kritikai megközelítésben. In: *Történelemtanítás.* Online történelemdidaktika folyóirat (LII.) Új folyam VIII. – 2017. 1–2. szám.
- HARNETT, Penelope – NEWMAN, Elizabeth: And what did you see on the day? In: Smart, Dean (ed.): *The past in the present.* Publication of Euroclio, European Association of History Educators. Bulletin 27, 2008, 18–23.
- HARTOG, François – REVEL, Jacques (szerk.): *A múlt politikai felhasználásai.* L'Harmattan – Atelier, Budapest, 2006.
- HASBERG, Wolfgang: Risk and perspectives regarding empirical research for historical learning. In: *Jahrbuch/Yearbook/Annales 2010 of International Society for History Didactics. Empirical Research on History Teaching.* Wochenschau Verlag, 2010.

- HERBER, Attila: A történelmi tudat formálásának eszköztára a rendszerváltás előtti tankönyvekben. In: *Történelemtanítás* (XLV.) Új folyam I. 2010. 4. szám.
- HORVÁTHOVÁ, Kinga – HARGAŠ, Martin – BRŤKOVÁ, Milada: *Historicko-pedagogický vývoj novodobého školstva na Slovensku*. Sapientia, Bratislava, 2006.
- HRBÁCSEK-NOSZEK, Magdolna: *Regionális tudat az iskolában*. AB-ART, Ekecs, 2011.
- JAKAB, György: *A történelemtanár dilemmái – műveltség és/vagy szakértelem és/vagy kompetencia*. Kézirat.
- JAKAB, György [2007 a]: Lehet-e közös magyar–szlovák történelmekönyvet írni? 1. rész. In: *Iskolakultúra*, 2007. augusztus, 38–48.
- JAKAB, György [2007 b]: Lehet-e közös magyar–szlovák történelmekönyvet írni? 2. rész. In: *Iskolakultúra* 2007. október, 105–117.
- JAKAB, György: A magyar nemzeteszme változásai és a történelemtanítás kánonja. In: *Iskolakultúra*, 2008. május–június, 3–28.
- JAKAB, György – KRATOCHVÍL, Viliam – ifj. LATOR, László – VAJDA, Barnabás: Magyar és szlovák történelemtanárok együttműködése. In: *Történelemtanítás*. Online történelemdidaktikai folyóirat (XLVI.) Új folyam II. 3. szám 2011. október.
- JAKAB, György – KRATOCHVÍL, Viliam – ifj. LATOR, László – VAJDA, Barnabás: Trianon több szempontból. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2009/2, 76–94.
- JOVANKOVIČ, Samuel: *Dejepis v pedagogických dokumentoch a vo vyučovaní*. Štátny pedagogický ústav, Bratislava, 2012.
- JUHÁSZ, Árpád: *Cestujeme do Maďarska*. Šport, Slovenské televízychné vydavateľstvo, Bratislava, 1976.
- KAPOSI, József: Az új történelemvizsga fejlesztésének hazai és nemzetközi kutatási kontextusa. In: *Történelemtanítás*. Online történelemdidaktika folyóirat (XLV.) Új folyam I.1 (próba)szám, 2010. február.
- KAPOSI, József: A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok. In: *Történelemtanítás*. Online történelemdidaktika folyóirat (LII.) Új folyam VIII., 2017. 1–2. szám.
- KAPOSI, József: *Írások, beszédek, interjúk*. Szaktudás Kiadó Ház Zrt. Budapest 2018.

- KARANCZ, Gábor: Tanító múzeum. In: *Iskolakultúra*, 2003/9.
- KATONA, András – SALLAI, József: *A történelem tanítása*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002.
- KATONA, András [2010 a]: Trianon tanítása tegnap és ma 1945–2010. In: *Duna-part*, 2010. 3. szám, 67–82.
- KATONA, András [2010 b]: A revízió ígézetében: Trianon tanítása Horthy korban 1920–1944. In: *Duna-part*, 2010. 2. szám, 115.
- KATONA, András – CSEPELA, Jánosné – HORVÁTH, Péter – NAGYAJTAI, Anna: *A történelemtanítás gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.
- KATONA, András – SZABOLCS Ottó: *Történelem tantárgy-pedagógiai olvasókönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2006.
- KEMÉNY, Ferenc: Külföldi tankönyvekről. In: *Magyar Paedagogia*, 1930, 9–10. sz. 295–298.
- KHODNEV, Alexander S.: Empirical research on history learning in Russia: the students' difficulties in working with primary sources and ways to overcome them. In: *Jahrbuch/Yearbook/Annales 2010 of International Society for History Didactics. Empirical Research on History Teaching*. Wochenschau Verlag, 2010, 84–92.
- KINYÓ, László: A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia*, 2005, 105. évf. 2. sz. 109–126.
- KISS Gy., Csaba: A lengyel és a szlovák magyarságkép változásai a 20. században. In: *História* 1998/9–10. sz., 29–31.
- KLIEME, Eckhard – MAAG-MERKI, Katharina – HARTIG, Johannes: Kompetence a jejich význam ve vzdělávání. In: *Pedagogická orientace*, 2010, roč. 1, 104–119.
- KMEŤ, Miroslav: *História a dejepis. Vybrané kapitoly z didaktiky dejepisu*. Vyd. IPV Inštitút priemyselnej výchovy, Žilina, 2018.
- KNAUSZ, Imre: *Megértés, értelmezés, műveltség*. Nem publikált vitaanyag 2003 augusztusából.
- KNAUSZ, Imre: *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól. Pedagógiai kultúra 2*. Miskolci Egyetemi Kiadó, 2015.
- KOJANITZ, László: Lehet e- statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? In: *Iskolakultúra*, 2004/9, 38.

- KOJANITZ, László [2010 a]: A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. In: *Iskolakultúra*, 2010/9, 65–81.
- KOJANITZ, László [2010 b]: *Tankönyvpolitika, tankönyvkiadás és tankönyvhasználat a nagyvilágban*. Expanzió Humán Tanácsadó, Budapest, 2010.
- KOJANITZ, László [2017 a]: *A középszintű történelem érettségi vizsgán készült esszék elemzése és értékelése a kauzális összefüggések bemutatásának minősége szempontjából*. Doktori (PhD) értekezés, amelyet a szerző megvédett a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola bizottsága előtt 2017.12.12-én. Kézirat.
- KOJANITZ, László [2017 b]: A kauzális történelmi gondolkodás fejlesztése és értékelése. In: *Eruditio–Educatio*, 2017/4. szám, 13–30.
- KOJANITZ, László *A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái*. Kézirat megjelenés alatt, 2019 november.
- KOJANITZ, László – KERBER, Zoltán: A kísérleti tankönyvfejlesztés folyamata és tapasztalatai. Új Pedagógiai Szemle, 2018/1–2.
- KOLLAI, István: *Nemzetpolitika Szlovákiában és a szlovák társadalom magyarságképe*. Doktori értekezés a Budapesti Corvinus Egyetemen 2014. szeptember 29-én. Kézirat.
- KOLLAI, István (editor): *Rozštiepená minulosť. Kapitoly z histórie Slovákov a Maďarov*. Nadácia Terra Recognita, Budapest, 2008.
- KOLLAI, István – ZAHORÁN, Csaba – OTČENÁŠOVÁ, Slávka: *Neznámy sused. Dvadsať rokov Maďarska (1990–2010)*. Nadácia Terra Recognita – Vydavateľstvo Talentum, Budapest – Bratislava, 2011.
- KOROSTELINA, Karina: *Defining National Identities – The Role of History Education in Russia and Ukraine*. Lecture that took place at the Woodrow Wilson Institute on 9 February 2009.
- KORPICS, Zsolt: Az interaktív térképek helyzete és lehetőségei a modern történelemoktatásban. In: *Történelemtanítás*. Online történelemdidaktikai folyóirat (XLV.) Új folyam I., 2010. 3. szám.
- KOVÁČ, Dušan a kol.: *Slovensko v 20. storočí. II. zväzok. Prvá svetová vojna 1914–1918*. VEDA Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, Bratislava, 2008.

- KOVÁČ, Dušan a kol.: *Slováci pri budovaní základov Československej republiky*. Literárne informačné centrum, Bratislava, 2013.
- KOVÁČOVÁ, Anna (ed.): *Identita, história a kultúra. Dejiny Slovákov na Dolnej zemi*. Budapešť – Békéšská Čaba, 2011.
- KÖRBER, Andreas – MEYER-HAMME, Johannes: Historical Thinking, Competencies and their Measurement: Challenges and Approaches. In: Ercikan, Kadriye; Seixas, Peter C. (2015; Eds.): *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Routledge, New York, 89–101.
- KÖRBER, Andreas: *The Franco-German History Textbook from the Perspective of Specialist Didactics*. 2008. Online: <http://www.gei.de/publikationen/ec-kert-dossiers/europa-und-die-welt/fachdidaktik/didactics.html>. [Translated from German by Wendy Anne Kopisch].
- KRATOCHVÍL, Viliam: *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov. K transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu*. Acta Historica Posoniensia V, Bratislava, 2004.
- KRATOCHVÍL, Viliam: Multiperspektivita vo výučbe dejepisu. In: *História*, 2006. november–december, 46–47.
- KRATOCHVÍL, Viliam: *Maturita po novom*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2007.
- KRATOCHVÍL, Viliam a kol. [2008 a]: *Dokumentárny film ako školský historický obrazový prameň. Metodické podnety*. Vydavateľstvo Michala Vaška, Prešov, 2008.
- KRATOCHVÍL, Viliam [2008 b]: K problémom tvorby didakticko-historického textu. In: *Historické štúdie k životnému jubileu Mikuláša Píscha*. Ed. Miroslav Daniš. FiF UK, Bratislava, 2008, 86–97.
- KRATOCHVÍL, Viliam: Obrazové školské historické pramene v kontexte ikonického obratu. In: *Historické štúdie k životnému jubileu Zuzany Ševčíkovej*. Ed. Miroslav Daniš. FiF UK, Bratislava, 2009, 182–191.
- KRATOCHVÍL, Viliam: Izzy, položil si dnes v škole dobrú otázku? In: Lukáčová, Marcela (ed.): *Čo letí v múzejnej pedagogike? Vzdelávanie a výchova v múzeách na Slovensku*. Slovenské národné múzeum, Bratislava, 2010.
- KRATOCHVÍL, Viliam [2011 a]: History Teaching in the Slovak Republic. In: Erdmann, Elisabeth – Hasberg, Wolfgang: *Facing – Mapping – Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education. Part 2*. Wochenschau Verlag, 2011, 195–229.

- KRATOCHVÍL, Viliam [2011 b]: Etnikai sztereotípiák a történelemtankönyvek mi és ők konstrukcióiban. In: *Történelemtanítás*. Online történelemdidaktikai folyóirat, (XLV.) Új folyam II. 3. szám 2011. október. HU ISSN 2061-6260.
- KRATOCHVÍL, Viliam: Podnety na rozvíjanie kľúčových kompetencií učiteľov dejpisu – metafora stromu, ako nazerať na veci. In: *Acta Universitatis Carolinae – Historia Universitatis Carolinae Pragensis*, 2012, Tomus LII, 285–294.
- KRATOCHVÍL, Viliam: *Metafora stromu ako model didaktiky dejpisu k predpokladom výučby*. Vyd. Raabe, 2019.
- KULCSÁR, Mónika: A politikai extrémizmusok jeleinek és megnyilvánulásainak harástalanítására felhasználható pedagógiai eszközök a történelemtanításban. In: *Eruditio–Educatio*, 2017 / 4. szám, 31–40.
- LABISCHOVÁ, Denisa: Czech history in historical consciousness of students and history teachers – Empirical research. In: *Jahrbuch/Yearbook/Annales 2012 of International Society for History Didactics. (33.) From Historical Research to School History: Problems, Relations, Challenges*. Wochenschau Verlag, 2012, 165–189.
- LABISCHOVÁ, Denisa – GRACOVÁ, Blažena: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Scripta Facultatis Philosophicae Univesitatis Ostraviensis, 2008.
- LAUFER, Josef a kol.: *Maďarsko. Pruvodce*. 3. kiadás, Olympia, Praha, 1983.
- LEE, Peter: Historical Literacy. Theory and Research. In: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5. (2004): 1., 1–12.
- LEEuw-ROORD, Joke van der (ed.): *History Changes. Facts and figures about history education in Europe since 1989*. Publication of Euroclio, the European Standing Conference of History teachers' Associations, 2004.
- LIAKOS, Antonis: History wars – Notes from the field. In: *Jahrbuch/Yearbook/Annales 2008/09 of International Society for History Didactics. History Teaching in the Crossfire of Political Interests*. Wochenschau Verlag, 2009, 62–63.
- MAKK, Gábor: „Az út a fontos, nem az út vége!” – A portfólió, mint fejlesztési módszer adaptivitása a történelemtanulásban és -tanításban. In: *Történelemtanítás*. Online történelemdidaktikai folyóirat (XLV.) Új folyam I., 2010. 3. szám.

- MÁTRAI, Zsuzsa: A nemzeti identitás konfliktusai és az állampolgári nevelés. In: *Iskolakultúra*, 2002/2. szám, 52–65.
- MAYER, Ulrich – PANDEL, Hans-Jürgen – SCHNEIDER, Gerhard – SCHÜNEMANN, Bernd (Hrsg.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. Wochenshau Verlag, Schwalbach, 2006.
- MÉSZÁROS, István – NÉMETH, András – PUKÁNSZKY, Béla: *Neveléstörténet*. Osiris, Budapest, 2005.
- MESZMAN, Tibor: A vajdasági magyar tanügy helyzetéről. In: *Iskolakultúra*, 2001/2. sz. 82.
- MILTÉNYI, Miklós: Makettek a történelemtanításban. In: *Iskolakultúra*, 2000/2.
- MOLNÁR, Gyöngyvér: Tudástranszfer. In: *Iskolakultúra*, 2002, 12. évf. 2. sz. 71.
- MOLNÁR-KOVÁCS, Zsófia: *A tankönyvkutatás magyar bibliográfiája (2000–2010) különös tekintettel a történelemtankönyvek vizsgálatára*. Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtára, Pécs, 2013.
- MOLNÁR-KOVÁCS, Zsófia : *A tankönyvkutatások dualizmus kori forrásai. Tanulmányok és forrásgyűjtemény*. Capillatus Kiadó, Pécs, 2017.
- MOLNÁR-KOVÁCS, Zsófia: *A magyar tankönyvkutatások forrásdimenziói (1867–1918)*. Institutio Kiadó, Pécs, 2019.
- NAGY, Júlia: Történelemtanítás drámajátékkal. In: *Iskolakultúra*, 2003/3.
- NAGY, Péter Tibor: Az elemző történelemtanítás. In: *Iskolakultúra*, 2000/9.
- NOGOVÁ, Mária – REITEROVÁ, Monika (eds.): *Kurikulum a učebnice z pohľadu pedagogického výskumu*. Štátny pedagogický ústav, Bratislava, 2009.
- NORA, Pierre: *Emlékezet és történelem között. Válogatott tanulmányok*. Szerk.: K. Horváth Zsolt, Atelier Könyvtár, Napvilág Kiadó, Budapest, 2009.
- O'HARA, Lucy – O'HARA, Mark: *Teaching History 3–11. The Essential Guide*. Continuum, London and New York, 2001.
- OLAY, Ferenc: *Térképek a nemzetiségi terjeszkedés szolgálatában*. Budapest, 1932.
- OLEJNÍK, Milan: *Establishment of communist regime in Czechoslovakia and an impact upon its education system*. Centrum spoločenských a psychologických vied SAV, Spoločenskovedný ústav, Košice, 2017.

- OTČENÁŠOVÁ, Slávka: *Schválená minulosť. Kolektívna identita v československých a slovenských učebniciach dejepisu*. Košice, Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach, 2010.
- OTČENÁŠOVÁ, Slávka: The Image of Slovaks and the Others in Czechoslovak and Slovak History Textbooks Published from 1918 to 2002. In: *„Jánošík & Co” Die Slowakei in Selbst- und Fremdwahrnehmung*, eds. Kasten, Tilman. Nünster – New York, Waxmann, 2015, 105–126.
- PAPP Z., Attila: Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. In: *Educatio*, XXI. évf. 1. sz. 2012 tavasz, 10.
- PINGEL, Falk: *The European home: representation of 20th century Europe in history textbooks*. Council of Europe Publishing, 2000.
- PÓK, Attila: Bűnbakkeresés a 20. századi Magyarországon. In: *História*, 2007/7. melléklet.
- PORTER, Bernard: My country, right or wrong? In: *History Today*, 2006, 7, 28.
- PYLARCZYK, Ulrike – MIETZNER, Ulrike: A képtudomány módszerei a neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásban. In: *Iskolakultúra*, 2010/5–6 melléklete, 3–20.
- [Csala Istvánné] RANSCHBURG, Erzsébet: A „Történelem és társadalomismeret” alapképzés vizsga történetéhez. In: *Iskolakultúra*, 2000/9.
- RECOMMENDATION 1283 (1996) on History and the learning of history in Europe. Parliamentary Assembly Council of Europe. Assembly debate on 22 January 1996. Rapporteur: Mr de Puig. Text adopted by the Assembly 22 January 1996. [<http://assembly.coe.int/Documents/Adopted-Text/ta96/EREC1283.htm>]
- Committee of Education (CC ED) 24th meeting, Strassbourg, 1-3 October 2001, Room 9, Appendix to RECOMMENDATION Rec. (2001) The aims of history teaching in the twenty-first century, 6th Paragraph.
- RECOMMENDATION 1880 (2009): History teaching in conflict and post-conflict areas. Parliamentary Assembly Council of Europe, 26 June 2009. Ajánlás 1880 (2009): Történelemoktatás a konfliktusos és poszt-konfliktusos övezetekben. Európa Tanács Parlamenti Közgyűlése, 2009. június 26.
- REPÁRSZKY, Ildikó [2009 a]: Családi fényképek mint források a történelemórán. *Történelemtanárok Egylete* online, www.tte.hu, 2009.5.14.

- REPÁRSZKY, Ildikó [2009 b]: „Ne fejjel lefele!” – Térképhasználat történelemórán. *Történelemtanárok Egylete* online, www.tte.hu, 2009.10.10.
- REPOUSSI, Maria: Common trends in contemporary debates on history education. In: *Jahrbuch/Yearbook/Annales 2008/09 of International Society for History Didactics. History Teaching in the Crossfire of Political Interests*. Wochenschau Verlag, 2009, 77–78.
- ROHLFES, Joachim: *Geschichte und ihre Didaktik*. 1986.
- RUDA, Gábor – SZABÓMIHÁLY, Gizella (szerk.): *Nemzetkép és identitás a nemzetiségi iskolák tankönyveiben. Obraz národa a identita v učebniciach pre národnostné školy*. Muravidék Baráti Kör Kulturális Egyesület, Pilisvörösvár, 2013.
- RÜSEN, Jörn: *Historisches Lernen*. Köln, 1994.
- SÁVOLY, Mária: A történelemoktatás megújulásának kézikönyve. In: Új Pedagógiai Szemle, 2004/október, 123–125.
- SÁVOLY, Mária: A korszerű iskolai történelemoktatás megteremtésének biztosítékai. In: *Történelemtanítás*. Online történelemdidaktikai folyóirat (XLV.) Új folyam I., 2010. 3. szám.
- SCHNAKENBERG, Ulrich (Hrsg): *Der Kalte Krieg in Karikaturen. Eine visuelle Geschichte des Ost-West-Konflikts*. Karikaturen von Fritz Behrendt. Wochenschau Verlag, 2017.
- SCHÖPFLIN, György: *A modern nemzet*. Attraktor, h.n., 2003.
- SMART, Dean (ed.): *Using Historical Skills and Concepts to Promote an Awareness of European Citizenship*. Publication of Euroclio, the European Standing Conference of History teachers' Associations. Bulletin 24, 2006.
- SMART, Dean (ed.): *Making a difference*. Publication of Euroclio, European Association of History Educators. Bulletin 26, 2007.
- SMART, Dean (ed.): *The past in the present*. Publication of Euroclio, European Association of History Educators. Bulletin 27, 2008.
- SMYERS, Paul: Qualitative and quantitative research methodology: old wine in new bottles? On understanding and interpreting educational phenomena. In: *Paedagogica Historica*, Volume 44, No 6, December 2008, 691–705.
- SONKOLY, Gábor: Örökség és történelem – az emlékezet technikái. In: *Iskolakultúra*, 2005, 3, 17–26.

- STRADLING, Robert: *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Council of Europe, 2003.
- ŠUBRT, Jiří (ed.): *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum*. ARC – Vysoká škola politických a společenských věd, Kolín, 2010.
- SZABADINÉ VISZMEG, Erzsébet: Játszani is engedd. Villámkártyák: A kooperatív tanulási eszközök a hétköznapiakban. *Történelemtanárok Egylete* online, www.tte.hu, 2009.5.14.
- SZABOLCS, Ottó: A külföldi történelemtankönyvek magyarságképe. In: *Hisztória* 1998/9–10. sz., 40–42.
- SZALAI, Bernadett: A nemzetközi tankönyvkutatás történeti vázlata. In: *Acta Academiae Beregsasiensis*, 2012, XI/1, 87–99.
- SZALATNAI, Rezső: *Utazás a Szepességben*. Toldy Kör, Bratislava/Pozsony, 1940.
- SZAMBOROVSKYKYNÉ Nagy, Ibolya: *Oktatáspolitikai és történelemtanítás a Szovjetunióban és Ukrajnában. I. rész, Szovjetunió 1945–1991*. Líra Poligráfcentrum, Ungvár, 2013.
- SZAMBOROVSKYKYNÉ Nagy, Ibolya: *Oktatáspolitikai és történelemtanítás a Szovjetunióban és Ukrajnában. II. rész, Ukrajna 1990–2010*. Líra Poligráfcentrum, Ungvár, 2013.
- SZÁRAY, Mikós: A térképek szerepe és elemzése. In: *Történelemtanítás 2010/2*.
- SZARKA, László: Identitás és lojalitás nemzetállami konfliktushelyzetei. In: *Etnikai identitás, politikai lojalitás*. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet Évkönyve, 4. Balassi Kiadó, Budapest, 2005.
- SZEBENYI, Péter: A történelemtankönyvekre ható tényezők történeti változásai. In: *Iskolakultúra*, 2001/9, 12–20.
- SZEBENYI, Péter – VASS, Vilmos: Történelemtudás és nemzeti azonosságátudat. In: *Iskolakultúra*, 2002/2. sz., 30–51.
- SZÉKELY, Győző: Közoktatási reform Romániában. In: *Korunk*, 1998. szeptember.
- TASS, József: Mit tanítanak Magyarországról a külföld iskoláiban? In: *Magyar Paedagógia*, 1928, 7–8. sz. 143–154.
- TIBENSKÝ, Ján a kol.: *Slovensko. Dejiny*. 2. vyd. Obzor, Bratislava, 1978.
- TOMÁŠEK, Radmil a kol.: *Maďarsko. Pruvodce*. Olympia, Praha, 1988.

- TSYRLINA-Spady, Tatyana – STOSKOPF, Alan: Russian History Textbooks in the Putin Era: Heroic Leaders Demand Loyal Citizens. In: Zajda, J. et al. (eds.): *Globalisation and Historiography of National Leaders*. Globalisation, Comparative Education and Policy Research 18. DOI 10.1007/978-94-024-0975-8_2.
- TÜSKÉS, Tibor: *Madarsko*. Mladé letá, Bratislava, 1981.
- UJLAKI, István: A 20. század a gimnáziumi történelem tankönyvekben. In: *Iskolakultúra*, 2005/1, 3.
- VAJDA, Barnabás *publikációit lásd alább egy külön listában*.
- VAS, Károly: *A történelemtanítás módszertana*. Tankönyvkiadó, Budapest, 3. kiadás, 1976.
- VELLA, Josanne: *In search of meaningful history teaching*. History Teachers' Association, Malta, 2009.
- VELŠIC, Marián: *Mladí ľudia a riziká extrémizmu. Vyskumná štúdia*. Inštitút pre verejnú otázku, Bratislava, 2017.
- VIRTA, Arja: Empirical research on historical learning and thinking in Finland. In: *Jahrbuch/YEARBOOK/Annales 2010 of International Society for History Didactics*. Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2010, 11/24.
- WALSH, Ben: Culture, museums, libraries and archives online. In: Smart, Dean (ed.): *The past in the present*. Publication of Euroclio, European Association of History Educators. Bulletin 27, 2008, 11–17.
- WOJDON, Joanna: *E-teaching History*. Cambridge Scholars Publishing, 2016.
- ZSOLNAI, József: A tudománypedagógiáról. In: *Eruditio–Educatio*, 2008/2, 31–36.
- N.N.: *Alternatívny model vyučovania dejepisu na gymnázium so štvorročným štúdiom*. Posúdila a odporučila Ústredná predmetová komisia dejepisu ŠPÚ. Schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 28. 2. 2006 pod číslom CD-2006-2771/5676-1:092, „Alternatívny model vyučovania dejepisu na gymnázium so štvorročným štúdiom“, ako metodický materiál pre výučbu dejepisu na gymnáziách so štvorročným štúdiom, s platnosťou od 1. septembra 2006. Štátny pedagogický ústav, Bratislava, 2005.
- N.N.: Committee of Education (CC-ED) 24th meeting, Strassbourg, 1–3 October 2001, Room 9, Appendix to Recommendation Rec. (2001), 1. The aims of history teaching in the twenty-first century, 6th Paragraph. Az

- Európa Tanács Oktatási Bizottságának *Ajánlások a történelem tanításához a 21. században* című dokumentuma.
- N.N.: *The 20th century: an interplay of views*. Council of Europe Publishing, 2002.
- N.N.: *Történelmetanárok Országos Konferenciája által a tárgyalagos történelemtanításáról elfogadott Állásfoglalása*. Budapest, 1993.
- N.N.: *Regionálne dejiny v dejepisném vyučovaní*. Filozofická fakulta UJEP, Ústi nad Labem, 2006.
- N.N.: *Mennyire nyitottak a pedagógusok új módszertani megoldások alkalmazására? Elemző tanulmány az újgenerációs tankönyvek fogadtatásáról*. In: Új Pedagógiai Szemle, 2019.

Vajda Barnabás történelemdidaktikai témájú publikációinak teljes bibliográfiája – időrendben, évekre bontva, 2019 decemberéig

1998:

- VAJDA, Barnabás: Internet és történelemoktatás. In: *Katedra*, 1998/június, 29.

1999:

- VAJDA, Barnabás: Kreatív szerepjátékok - hogyan tanítsunk történelmet. In: *Katedra*, 1999/április, 20-21.
- Simon Attila: *A magyar nép története. Feladatok történelemből*. VAJDA, Barnabás a tankönyvhöz tartozó munkafüzet lektora. Lilium Aurum, Duna-szerdehely, 1999. ISBN 80-85704-84-6.

2001:

- VAJDA, Barnabás: Történelemoktatás európai szemmel. In: *Katedra*, 2001/november, 19.
- VAJDA, Barnabás: A kitágult világ lehetőségei. In: *Katedra*, 2001/október, 26–27.

2002:

VAJDA, Barnabás: Olvasásra nevelés vagy készségfejlesztés? In: *Katedra*, 2002/november.

VAJDA, Barnabás: A 21. század igényei-történelemtankönyveink margójára. In: *Katedra*, 2002/május, 20-21.

VAJDA, Barnabás: Kevésbé lennének jó magyarok? In: *Katedra*, 2002/március, 20-21.

VAJDA, Barnabás: Következetlen tankönyv. In: *Katedra*, 2002/január, 30.

2003:

VAJDA, Barnabás: Ki törődik a szorongó pedagógusokkal? In: *Katedra*, 2003/április, 24.

VAJDA, Barnabás: Multimédia a tanteremben. In: *Katedra*, 2003/március, 22-23.

2004:

VAJDA, Barnabás: Gyorsmérleg az új típusú érettségi főpróbája után. In: *Katedra*, 2004/június, 8.

2005:

VAJDA, Barnabás: Történelemkritikai vizsgálatok Babits Mihály *Elza pilóta vagy a tökéletes társadalom* [1933] című regényében. In: *A tudás pillérei*. Szerk: Peres Imre. Selye János Egyetem, 2005, 84-97. ISBN 80-968565-3-7.

VAJDA, Barnabás: Magyarként európaiak. In: *Katedra*, 2005/május, 8-9.

VAJDA, Barnabás könyvrecenziója: Öllös László könyvéről. Miért sírunk a Himnusz alatt? *Könyvjelező*, 2005. április 21., 15.

2006:

Kovács László – Simon Attila – Simon Beáta: *Történelem a gimnáziumok 1. osztálya számára*. VAJDA, Barnabás a tankönyv szaklektora. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2006. ISBN 80-10-00851-6.

VAJDA, Barnabás: A modern nemzet. In: *Eruditio-Educatio*, 2006/4, I. évf., 4. szám, 115-117.

- VAJDA, Barnabás: A Nemzetközi Történelemmódszertani Társaság kiadványáról. In: *Katedra* 2006/szeptember, 18–19.
- VAJDA, Barnabás: Süsü mint a Kádár-korszak metaforákba burkolt kritikája. In: *Iskolakultúra* XVI. (2006), 3. č., 117–122. HU ISSN 1215 5233.
- VAJDA, Barnabás: Mire való a történelem tanítása? In: *Katedra*, 2006/február, 7–8.
- VAJDA, Barnabás: Reális rálátással. In: *Katedra*, 2006/január, 14.
- VAJDA, Barnabás: Irodalomszemléletek, tankönyvlogokák, oktatási koncepciók. In: Csanda Gábor (szerk): *Somorjai disputa 2*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja, 2006, 71–76. ISBN 978-80-89249-09-1.

2007:

- Elek József – Kovács László – Simon Attila: *Történelem a gimnáziumok 2. osztálya számára*. VAJDA, Barnabás a tankönyv szaklektora. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2007. ISBN 978-80-10-01173-5.
- VAJDA, Barnabás: Miért ne lehetne közös magyar–szlovák történelemkönyvet írni? In: *Eruditio–Educatio*, 2007/4, II. évf., 4. szám, 73–84.
- VAJDA, Barnabás: Modernizálódó történelemtanítás – kisebbségi helyzetben. In: *Iskolakultúra* XVII. (2007), 11–12. č., 110–119. HU ISSN 1215 5233.
- VAJDA, Barnabás: Didaktikai szempontok a történelem tananyag digitális fejlesztéséhez. In: *Eruditio–Educatio*, 2. évf (2007) 2. szám, 85–95.
- VAJDA, Barnabás: Nemzeti ünnep és közösségi hisztéria. In: *Pedagógusforum*, 2007. március, 5.
- VAJDA, Barnabás könyvrecenziója: F. Dárdai Ágnes: Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. In: *Eruditio–Educatio*, 2007/1, II. évf., 1. szám, 119–121.
- VAJDA, Barnabás: „Tévénézés” vagy digitális tananyagfejlesztés? In: *Katedra*, 2007. május, XIV. évf. 9. szám, 7–8.
- VAJDA, Barnabás: Kulturális legitimáció és identitásharc. In: *Szörös Kő*, 2007/2, 12. évf. 2. szám, 48–49. ISSN 1335-6321.
- VAJDA, Barnabás könyvrecenziója: Kartočvít, Viliam: Modely na rozvíjanie kompetencií ziaikov. In: *Acta Historica Danubiensia*, 1 (2007), Szerk. Simon Attila. Selye János Egyetem, Történelem Tanszék, 87–88. ISBN 978-80-89234-26-4.

- VAJDA, Barnabás: Az 1956-os forradalom tanítása a szlovákiai magyar gimnáziumokban. In: *Acta Historica Danubiensia*, 1 (2007). Szerk. Simon Attila. Selye János Egyetem, Történelem Tanszék, 63–71. ISBN 978-80-89234-26-4.
- VAJDA, Barnabás könyvrecenziója Kratochvíl, Viliam könyvéről. In: *Iskolakultúra*, 2007. március, XVII. évfolyam, 3. szám, 152–153.
- VAJDA, Barnabás: Mit jelent a történelemdidaktika? In: *Katedra*, 2007/február, XIV. évf., 6. szám, 16–17.

2008:

- VAJDA, Barnabás: Csehszlovák történelem tankönyvek a magyarokról (1950–1989). In: Erdélyi Margit – Peres Imre (szerk.): *Irodalom – Nyelv – Pedagógia*. Komárom–Sopron, 2008, 145–159. ISBN 978-80-89234-46-2.
- VAJDA, Barnabás: Példa a forrás alapú, empatikus és multiperspektivikus tanulói foglalkoztatásra. A Kratochvíl-féle munkáltató történelmi feladatsor alapján. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2008/11–12, 222–227. ISSN 1215-1807.
- VAJDA, Barnabás: A szlovákiai magyar oktatás fejlődési lehetőségeiről. O možnostiach maďarského vzdelávania na Slovensku. In: *Eruditio–Educatio* 3 (2008), 3, 97–103. ISSN 1336-8893.
- VAJDA, Barnabás: Multiperspektivitás és történelmi megbékélés. (Multiperspektivita a historické zmierenie.) In: *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, X. évf. (2008), 4. szám, 65–74.
- VAJDA, Barnabás: Maďarské vzdelávanie na Slovensku. In: *Časopis OS – Občianska spoločnosť*, 2008/01, XI. roč., 88–95. Prekl. Ivana Taranenková. Vyd. Kalligram, Bratislava, ISSN 1335-2296.
- VAJDA, Barnabás könyvrecenziója: Kratochvíl, Viliam: Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov. In: Daniš, Miroslav (ed.): *Historické štúdie k životnému jubileu Mikuláša Píscha*. Acta Historica Posoniensia, FiFUK v Bratislave, Bratislava, 2008, 177–178. ISBN 978-80-89236-37-4.
- VAJDA, Barnabás: Mennyit ér egy március? In: *Katedra*, XV. évf. (2008) 7. szám, 3.
- VAJDA, Barnabás: Miért érdemes Kincskeresni? In: *Katedra*, XV. évf., (2008). 5. szám, 6–7.

VAJDA, Barnabás: Magyarságkép a szomszéd országok tankönyveiben. In: *Katedra*, XV. évf., (2008) 5. szám, 14–15.

2009:

VAJDA, Barnabás: *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmethodikába. Úvod do didaktiky a metodiky vyučovania dejepisu*. Selye János Egyetem, Komárom, 2009, 202 old. ISBN 978-80-89234-86-8.

VAJDA, Barnabás: Magyarságkép a csehszlovákiai történelem tankönyvekben 1950–1993. In: *A magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században*, pp. 259–282. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2009. ISBN 978-963-642-287-5.

VAJDA, Barnabás: Két konferenciabeszámoló: Jahrestagung 2009 der Internationalen Gesellschaft für Historische Didaktik und Internationales Symposium an der J.-Selye-Universität Komárno. In: *Eruditio–Educatio* 4 (2009), 3. č., 87–89, ISSN 1336-8893.

VAJDA, Barnabás könyvrecenziója: Kratochvíl, Viliam a kol.: Dokumentumfilm a történelem oktatásában. Dokumentárny film ako školský historický obrazový prameň. Metodické podnety. Vydavateľstvo Michala Vaška, Prešov, 2008. In: *Iskolakultúra* XIX. (2009), 7–8. č., 151–152. ISSN 1215-5233.

Jakab, György – Kratochvíl, Viliam – ifj. Lator, László – VAJDA, Barnabás: Trianon több szemszögből. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2009/2, 76–94, ISSN 1215-1807.

VAJDA, Barnabás: Multiperspektivitás mint a magyar-szlovák közös történelemkönyv alapja. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2009/1, 95–101, ISSN 1215-1807.

VAJDA, Barnabás könyvrecenziója: Galántha, Gergely: A történelem érettségi nagykönyve. In: *Eruditio–Educatio* 4 (2009), 1, 105–107. ISSN 1336-8893.

VAJDA, Barnabás: Az értelmezések tantárgya. In: *Katedra*, 2009/március, XVI. roč., 7. č., 22–23. ISSN 1335-6445.

VAJDA, Barnabás: Sokszínű történelem. In: *Katedra*, 2009/február, XVI. roč., 6. č., 14–15. ISSN 1335-6445.

VAJDA, Barnabás: Magyarságkép a csehszlovákiai történelem tankönyvekben 1950–1993. In: *A magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században*

zadban. In: Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2009, 259–283. ISBN 978-963-642-287-5.

2010:

- VAJDA, Barnabás: Cseh és szlovák útikönyvek magyarságképe az 1970-es, 1980-as években. In: Hornyák Árpád – Vitári Zsolt (szerk.): *Kutatási füzetek 16. Idegen szemmel. Magyarságkép 19–20. századi útleírásokban*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2010, 195–209. ISBN 978-963-642-347-6.
- VAJDA, Barnabás: Dejepis ako súčasť kultúrnej reprodukcie na školách s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku. In: Beneš, Zdeněk (ed.): *Historie-Otázky-Problémy 2* (2/2010), Ústav českých dějin FF UK Praha, 177-181. ISSN 1804-1132.
- VAJDA, Barnabás: A magyar–szlovák közös történelem a korszerű történelem tankönyvek kontextusában. In: *Limes Tudományos Szemle* (Tatabánya), 2010/4., 77–80. HU ISSN 0238-9266.
- VAJDA, Barnabás: A kérdések és feladatok taxonómiai minőségéről a Kaposi–Száray-féle képességfejlesztő munkafüzetben. In: *Történelemtanítás*. Online történelemdidaktikai folyóirat, (XLV.) Új folyam I. 4. szám 2010. december. HU ISSN 2061-6260.
- VAJDA, Barnabás: Forgácsok egy új történelemdidaktikából I. rész. Óratervezés: a tevékenységek operacionalizációja és taxonómiája. (9. fejezet) In: *Történelemtanítás*. Online történelemdidaktikai folyóirat, (XLV.) Új folyam I. 4. szám 2010. december. HU ISSN 2061-6260.
- VAJDA, Barnabás: A történelemtanítás kérdései Szlovákiában. Referátum. In: *Történelemtanítás*. Online történelemdidaktikai folyóirat, I. 2. szám, 2010. május, HU ISSN 2061-6260.
- VAJDA, Barnabás: Korszerű történelemóra II. Hogyan dolgozhatunk forrásokkal? In: *Katedra*, 2010/május, 26–27.
- VAJDA, Barnabás: Korszerű történelemóra I. Miért kell a tanulókat a lehető legnagyobb aktivitásra ösztönözni? In: *Katedra*, 2010. április, 24–25.
- VAJDA, Barnabás: A közös magyar–szlovák történelemtankönyv történelemdidaktikai kérdéseiről. In: *Könyv és Nevelés*, XII. évf. 2010. 1. szám, 10–18. Kiadja az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. ISSN 2061-6262.

2011:

- VAJDA, Barnabás – BÉNYI, Klaudia: A képekről mint tankönyves történelmi forrásokról – egy tudományos diákköri munka kapcsán. In: *Eruditio–Educatio* (6. évf.) 2011, 4, 111–118.
- VAJDA, Barnabás – KAPOSÍ, József – KORPICS, Zsolt: Az én hőszem – a te ellenséged. Beszámoló a Visegrádi Négyek országainak prágai történetész és történettanítási konferenciájáról. (Prága, 2011. december 1–3.) In: *Történettanítás*. Online történetdidaktikai folyóirat, (XLV.) Új folyam II. 4. szám 2011. december.
- VAJDA, Barnabás: Analysis of some Slovakian History Textbooks. In: *Yearbook of the ISHD 2011*. Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2011, pp. 147–158. ISBN 978-3-89974730-0.
- VAJDA, Barnabás: 1956 „Egy vereség diadala”? *Tanulmány és forrásközpontú feladatsor*. Online tananyag a *Moderní dějiny* című cseh honlap számára. [2011.12.01.]
- Kratochvíl, Viliam: Etnikai sztereotípiák a történettankönyvekben és azok konstrukcióiban. Magyarra fordította VAJDA, Barnabás. In: *Történettanítás*. Online történetdidaktikai folyóirat, (XLV.) Új folyam II. 3. szám 2011. október. HU ISSN 2061-6260.
- Jakab, György – Kratochvíl, Viliam – ifj. Lator, László – VAJDA, Barnabás: Magyar és szlovák történettanárok együttműködése. In: *Történettanítás*. Online történetdidaktikai folyóirat, (XLV.) Új folyam II. 3. szám 2011. október. HU ISSN 2061-6260.
- VAJDA, Barnabás: Quo vadis, jóléti iskolarendszer? In: *Katedra*, 2011. szeptember, 3.
- VAJDA, Barnabás: Forgácsok egy új történetdidaktikából II. rész. A forrásfeldolgozó munka didaktikája és metodikája. In: *Történettanítás*. Online történetdidaktikai folyóirat, (XLV.) Új folyam II. 1. szám 2011, 16–27. HU ISSN 2061-6260.

2012:

- VAJDA, Barnabás – CZINTULA, Attila: K problematike tzv. prekladanych učebnic dejepisu. *Eruditio–Educatio* (7. roč.) 2012, č. 2, pp. 119–122.
- VAJDA, Barnabás: On the Joint/Mutual Hungarian–Slovak History Schoolbook. In: *Eruditio–Educatio* (7. évf.) 2012, č. 3, 94–105. ISSN 1336-8893.
- Kaposi, József – Korpics, Zsolt – VAJDA, Barnabás: Az én hőszám – a te ellenséged. Beszámoló a Visegrádi Négyek országainak prágai nemzetközi történelem- és történelemtanítási konferenciájáról. In: *Történelemtanítás*. Online történelemdidaktikai folyóirat, 2012. 1.

2013:

- VAJDA, Barnabás – DEÁK, Irén – ELEK, József: Miért elfogadhatatlanok számunkra a szlovákból fordított történelemtankönyvek? In: *Történelemtanítás*. Online történelemdidaktikai folyóirat, (XLVIII.) Új folyam IV. 2013/2. szám.
- VAJDA, Barnabás: Milyen lehetőségek rejlenek a helyi és a regionális történelem tanításában? In: Szarka László – Nagy Melinda (szerk.): *A dél-szlovákiai multietnikus települések történelmi emlékezetének, environmentális kultúrájának és lokális identitásának sajátosságai*. Selye János Egyetem, Komárom, 2013, 46–50. ISBN 978-80-8122-092-0.
- VAJDA, Barnabás: Történelemtankönyvek fejlesztése Szlovákiában. In: Ruda Gábor – Szabó Mihály Gizella (szerk.): *Nemzetkép és identitás a nemzetiségi iskolák tankönyveiben. Obraz národa a identita v učebniciach pre národnostné školy*. Muravidék Baráti Kör Kulturális Egyesület, Pilisvörösvár, 2013, 57–70. ISBN 978-615-5026-29-4.
- VAJDA, Barnabás: Trianonská problematika a (česko-)slovenské učebnice dejepisu. (A Trianon-téma a (cseh)szlovákiai történelemtankönyvekben.) In: Michela, Miroslav – Vörös, László a kol.: *Rozpad Uhorska a trianonská mierová zmluva: k politikám pamäti na Slovensku a v Maďarsku*. Historický ústav SAV v Prodama s.r.o., Bratislava, 2013, 185–204.. ISBN 978-80-89396-24-5.
- VAJDA, Barnabás: A Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság konferenciája a kolonializmusról – Tutzing, 2013. szeptember 16–18. In: *Történelemtanítás*. Online történelemdidaktikai folyóirat, (XLVIII.) Új folyam IV.

2013/3–4. szám, 2013. december. HU ISSN 2061-6260.

- VAJDA, Barnabás könyvrecenziója: Hrbáček-Noszek Magdaléna: Regionális tudat az iskolában. Regionális értékeink és az átörökítés. In: *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 15. évf. (2013), 3. č., 138–140. ISSN 1335-4361.
- VAJDA, Barnabás: Mire valók a tankönyves képi történelmi források? In: *Katedra*, 2013/június, 10-13. ISSN 1335-6445.
- VAJDA, Barnabás: A szlovákiai magyar közösség történelmi-társadalmi helyzetének változásai, alakulásai, mint a szlovákiai magyar iskolaügy kerete. Elhangzott: Szlovákiai Magyar Pedagógusok XIX. Országos Találkozója, Rozsnyó, 2013. április 13. In: *Pedagógusforum*, Komárom, 2013. május-június (5–6. szám), 34–38, ISSN 1338-1296.

2014:

- Kratochvíl, Viliam: A történelemtanári kulcskompetenciák kialakításáról – avagy a fa metaforája. Fordította Bényi Klaudia és VAJDA, Barnabás. In: *Pedagógia, oktatás, könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére*. A Pécsi Egyetemi Könyvtár kiadványai 12. Szerk. Csóka-Jaksa Helga – Schmelcz-Pohánka Éva – Szeberényi Gábor. Pécs, 2014, 203–214.
- VAJDA, Barnabás: Mitől magyar a szlovákiai magyar iskola? In: *Pedagógia, oktatás, könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére*. A Pécsi Egyetemi Könyvtár kiadványai 12. Szerk. Csóka-Jaksa Helga – Schmelcz-Pohánka Éva – Szeberényi Gábor. Pécs, 2014, 125–130. ISBN 978-963-642-648-4.
- VAJDA, Barnabás **könyvrecenziója**: Molnár-Kovács Zsófia A tankönyvkutatás magyar bibliográfiája című könyvéről. In: *Eruditio–Educatio*, 2014/1 (9. évfolyam), 131–133. ISSN 1336-8893.
- VAJDA, Barnabás: A helyi és a regionális történelem tanításának lehetőségei Szlovákiában. In: *Történelemtanítás*. Online történelemdidaktikai folyóirat, (XLVIX.) Új folyam V. 2014/1. szám, 2014. május. HU ISSN 2061-6260.
- VAJDA, Barnabás: Miért tanulunk? In: *Katedra*, vezércikk, 2014/március, 1.

2015:

- VAJDA, Barnabás – KRATOCHVÍL, Viliam: History Didactics in the Slovak Republic. In: Erdmann, Elisabeth – Hasberg, Wolfgang (eds.): *History*

Teacher Education. Global Interrelations. Wochenschau Geschichte Verlag, Schwalbach, 2015, 63–74.

- VAJDA, Barnabás: A szlovákiai helyzet. Hogyan láttatják az első világháborút a Magyarországgal szomszédos országok történelemtankönyvei? In: Pereg Tamás (szerk.): *Az első világháború a szomszédos országok és hazánk történelemtankönyveiben.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2015, 96–13. ISBN 978-963-12-4389-5.
- VAJDA, Barnabás hozzászólása egy online vitához. Online publikáció: Comments by Barnabás Vajda on Prof. Pandlel's article. In: Public History Weekly Online, on September 22, 2015.
- VAJDA, Barnabás – ZAHORÁN, Csaba: Uhorský kód: Kam zmizli Maďari? *Časopis .týždeň*, 1–2. týždeň, 5. januára 2015, str. 50.
- VAJDA, Barnabás: Gondolatok a történelem új állami művelődési programjával kapcsolatban. In: *Katedra*, XXII. évf. 5. szám, 2015. január, 15.

2016:

- VAJDA, Barnabás: On the global–national–regional–local layers of the Slovak secondary school history schoolbooks. *For the Yearbook 2016 of The International Society of History Didactics*, Wochenschau Verlag, Germany, 2016, 139–152. ISBN 978-3-7344-0033-9.
- VAJDA, Barnabás: A szlovákiai középiskolai tankönyvek magyarságképe. In: Csík Tibor: *A külföldi tankönyvek magyarságképe.* Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2016, 139–153. ISBN 978 963 436 007 0.
- VAJDA, Barnabás: A szlovákiai középiskolai tankönyvek magyarságképe. In: *Könyv és Nevelés*, XVIII. évf. 2016/2, 91–105. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. ISSN 0454-3475.
- VAJDA, Barnabás: Az első világháború a szlovákiai történelemtankönyvekben. In: *Történelemtanítás.* Online történelemdidaktikai folyóirat, (LI.) Új folyam VII. 2016/1–2. szám, 2016. július. HU ISSN 2061-6260.
- VAJDA, Barnabás: Közös történelmünk Közép-Európában. In: Pálfi, Erika: *Megújuló tankönyv konferenciakötet.* Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2016, 161–170. ISBN 978 963 682 992 6.

2018:

VAJDA, Barnabás: *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába*. Második kiadás. Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom, 2018, 184 p. ISBN 978-80-8122-239-9.

VAJDA, Barnabás: Extrémizmus a vyučovanie dejepisu na Slovensku – príspevok k jednej diskusii. In: *Eruditio–Educatio* (13. roč.) 2018, č. 2, 112–117. ISSN 1336-8893.

2019:

VAJDA, Barnabás: Hogyan változott az Osztrák–Magyar Monarchia képe a (cseh)szlovák történelemtankönyvekben és iskolai atlaszokban az elmúlt ötven évben? „A kiegyezés és a dualista korszak emlékezete Közép-Európában” című nemzetközi konferencián (ELTE BTK, Budapest, 2017.10.10–11.) elhangzott előadás szerkesztett változata. In: *Történelemtanítás*. Online történelemdidaktikai folyóirat (LIV.) Új folyam X. 3–4. szám 2019. december. HU ISSN 2061-6260.

VAJDA, Barnabás könyvrecenziója: Wojdon, Joanna: *Textbooks as Propaganda. Poland under Communist Rule, 1944–1989*. Routledge, New York and London, 2018. *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture – Yearbook 2019 of The International Society of History Didactics*, Wochenschau Verlag, Frankfurt, 2019, pp. 265–270. ISSN 1608-8751.

VAJDA, Barnabás: Beszámoló a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság éves konferenciájáról. In: *Történelemtanítás*. Online történelemdidaktikai folyóirat, (LIV.) Új folyam X. 2019/3–4. szám, 2019. december. HU ISSN 2061-6260.

VAJDA, Barnabás: A szlovákiai történelemtanítás néhány sajátosságáról. A Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata által szervezett „Mentés más-ként: Történelemtanítás a Kárpát-medencében” című konferencián Budapesten 2018. november 1-jén elhangzott előadás szerkesztett változata. In: *Történelemtanítás*. Online történelemdidaktikai folyóirat (LIV.) Új folyam X. 2. szám 2019. Június. HU ISSN 2061-6260.





Univerzita J. Selyeho
Pedagogická fakulta
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
www.ujs.sk

Vajda Barnabás:

Történelemdidaktika és történelemtankönyv-kutatás
(Didaktika dejepisu a výskum učebníc dejepisu)
(History Didactics and Research of History Schoolbooks)

Recenzenti / Recenzensek:

Prof. Emerita F. Dárdai Ágnes egyetemi tanár
Dr. habil. Kaposi József, PhD. egyetemi docens

Jazyková korektúra / Nyelvi lektor: Dr. habil. PaedDr. Keserű József, PhD.
Redaktor / Szerkesztő: Dr. habil. PaedDr. Keserű József, PhD.

Tlačová príprava / Nyomdai előkészítés: TAMM - Téglás Attila
Tlačiareň / Nyomda: TADO Production, s.r.o., Dunajská Streda
Rozsah / Terjedelem: 8,45 AH / 8.45 szerzői ív
Počet výtlačkov / Példányszám: 100
Vydavateľ / Kiadó: Univerzita J. Selyeho, Selye János Egyetem

Rok vydania / Kiadás éve: 2020
Prvé vydanie / Első kiadás

ISBN 978-80-8122-345-7