

Történelemkönyv – történelemtankönyv

I.

Bizonyára szárazfejű, amolyan iskola-mesteri gondolkodású embernek tartaná a kedves Olvasó, vagy akár kolléga is azt javasolná neki: szabad idejében tankönyveket olvasson. A mi, változó szellemű történelem tankönyveket megért korosztályunk, amely még ott-honi indítás nélkül, a latinos gimnáziumban, egy-egy bíráló, olvasható, színházba unszoló, maga is író tanáregyéniség hatására került a „sokarcú” Klió vonzásába, talán soha nem gondolt arra, hogy a történelem iránti érdeklődést a tankönyv keltheti fel. Más természetű munkáink során kerültek kezünkbe először a századfordulón, majd a két háború között s végül a felszabadulás után közvetlenül kiadott tankönyvek. Szerzőik között Márki Sándort (róla Szebenyi Péter írt szakszerű elemzést a Századokban), Mika Sándort (az Eötvös Kollégium neves tanára), Marcali Henriket (a magyar történetírás egyik legegységesebb tehetsége), Domanovszky Sándort, a magyar történetírás legnagyobb tanáregyéniségét, és az 1945 utáni új tankönyvek szerzői között is egy ideig legtehetségesebb történelemszereket találhatjuk. Azt hiszem, senki nem vitatná: e tankönyvek mint olvasmányok maradandóságukat nem utolsósorban szerzőik történetírói kvalitásainak köszönhetik. Írói képességük, írásmódjuk egyéni íze, áttekinthető szerkesztésük teszik e kiállításukat tekintve nem éppen gazdag tankönyv-füzeteket olvasmányos történetírói alkotásokká, történelemkönyvekké.

II.

A tankönyv – így a történelemtankönyv is – természetesen része, szerves alkotóeleme az oktatás, sőt a tudomány egészének. Ez részben azt jelenti, hogy aki történelemtankönyveinket olvassa, megítélheti történetírásunkat

és történelemtanításunkat is. Hiszen tudjuk: az apparátusát szükségszerűen a kultúrában is kifejlesztő modern ál-lamban a tankönyvszöveg mögött nemcsak a szerző áll, hanem azon tudományos és pedagógiai intézményrendszer egésze, amely meghatározza: mit és hogyan tanítsanak iskoláinkban. És ha visszatekintünk ezen intézményrendszer fejlődésére az utóbbi évtizedekben, fel kell tennünk a kérdést: vajon nincs-e összefüggés azon tény között, hogy eltűntek történetíróink a tankönyvszerzők közül, és a között, hogy a szaktudomány gyakran mereven elválasztódott az oktatástól. S vajon a szétválás okozta résben mozgó, és kifejlődő szakdidaktika biztosítja-e megfelelően a tudományosság és a tanítás szemléleti egységét? De az új tanterveket, egyes, ezeken alapuló kísérleti tankönyvszövegeket olvasva, fel kell tennünk azt a kérdést is: vajon nincs-e összefüggés e szervezeti szétválás és a mai tanterveinket, néha tankönyveinket is rabságban tartó módszertani sémák, az absztrakciós maximalizmus elhatalmasodása között? Ha csak bepillantunk azokba az előírásokba, amelyeknek vezetniük kell a tankönyvíró kezét, s amelyek meghatározzák: milyen „fogalom-mennyiséget” kell egy fejezetben a szerzőnek megmagyaráznia, milyen főbb – egyébként természetesen nagyon fontos – törvényszerűséget, elméleti következtetést kell a tananyagnak világossá tennie, máris sokat megértünk abból, mennyire nem is a tankönyvírón lehet számon kérnünk az olvasmányos, történelemkönyv-szerű tankönyveket. És miközben a kutató történész akár Duna-parti nyári estéken is élvezettel olvassa a fél évszázaddal ezelőtti gimnáziumi tanulóknak készített történelemkönyvekben a százéves háború korából VI. Fülöp és III. Eduard háborújáról, csapataik hadmozdulatairól, az angolok erősebb fegyverzettségéről szóló leírásokat, vagy sok fejezettel később, a mohácsi csatavesztés utáni széthúzásokat,

diplomáciai akciókat – óhatatlanul arra kell gondolnia: vajon ugyanilyen képességű történész mit kezdene ma egy tankönyvírási megbízással? És senki ne gondolja, hogy a korábbi korszak különböző felfogású szerzőinek előadásában elvesztek a koncepcionális kérdések! Néha irigységgel gondol a mai olvasó e régi szövegek olvasásakor az összevetésre: vajon következnek-e a mi tankönyveink szövegeiben a sovány tényanyagból olyan természetességgel a társadalom mozgására vonatkozó általánosítások, mint ahogy következnek azok a fentebb idézett történelemkönyvekben. Hiszen szerves része lehet az eseménytörténeti előadásnak annak megállapítása Domanovszkynál, hogy a franciaországi hadjárat tulajdonképpen polgárháború volt, „amelyben a nemesség és a föltörekvő polgárosztály, a harmadik rend vívott egymással”; s természetességgel fogadja el a marxi osztályharc elméletét nem ismerő vagy arra korábban ügyet sem vető olvasó is, hogy e feudális hadjáratokban „különösen a polgárosztály és parasztság szenvedett sokat”. Nemhogy kizárja tehát egymást az általánosítás és az események elmondása a történeti ábrázolásban, hanem éppen fordítva: az olvasó – hogy tanulóról most ne is beszéljünk – számára képileg is könnyen megjeleníthető történések révén juthat el a történeti gondolkodás szépségeihez, a konkrét anyagból való következtetőképességhez. Vajon nem veszítjük-e szem elől tananyag-meghatározásunkkor, hogy az általánosítás egészen más, mint az általánosság?

III.

Vajon érzékeli-e a tantervek összeállítói azt a módszertani harcot, amelyik a konkrét elemzések, a tényekkel, adatokkal alátámasztott történeti értékítélet-alkotás kialakításáért folyik? Vajon közvetítődnek azok a megfontolások, amelyek éppen most, a nagy történeti szintézis készítésekor történetírásunk adatbázisának gazdagítását és egyben a hagyományos „tényvázak” felülvizsgálatát sürgetik? És a kérdést történettudományunk számára is fel kell tennünk: vajon látjuk-e eléggé a magunk felelősségét, keressük-e megfelelő aktivitással a lehetőségeket, hogy a történeti ismeretek terjesztésének intézményesen szervezett fórumán, a történelemtanításban is érvényre jusson a tudomány újra és újra megújulást kereső világlátása.

GLATZ FERENC