

**Forrás:** <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2011/06/dominique-born-a-tankonyvek-mint-a-nemzetkozi-egyetertest-szolgalo-oktatasi-eszkozok-02-02-10/>

**Dominique Born**

***A tankönyvek mint a nemzetközi egyetértést szolgáló oktatási eszközök***

(Fordította: Czoch Gábo)

**A tankönyvelemzés szélesebb kontextusa: a társadalmi identitás kialakítása**

Számos olyan, különböző súlyú, elhúzódó konfliktusról, összetűzésről van tudomásunk, amelyek háttérében előítéletes iskolai tankönyvek állnak, mégpedig esetenként fontos és megkerülhetetlen tények elhallgatása miatt. Bár van rá példa, hogy ezeket nyilvános vita övezi, a legtöbb esetben maguk a diákok semmit sem tudnak ezekről a tanulás folyamán.<sup>1</sup>

Ezen a ponton ütköznek ki a hagyományos bilaterális tankönyv-összehasonlító elemzés korlátai: a tradicionális modell ugyanis nem ajánl semmilyen eszközt a történelem-, illetve társadalomkonceptiók közötti különbségek feloldására, amelyek ideológiai meggyőződésből fakadnak, politikai szocializációs és a polgárok önbecsülését adó tényezők vizsgálatát feltételeznék – ezek elemzése viszont egészen a legutóbbi időkig nem volt része a tankönyv-komparatistikának.

Elsősorban a történelem-tankönyvek hordoz(hat)nak olyan sztereotip tükörképeket magáról a tankönyvet kibocsátó ország történetéről, amely nem kevésbé jellegzetes, mint más országoké.

Ez a sztereotip ön-kép sok esetben közvetlenül a szövegekből is felismerhető, azonban erre gyakran azokból a képekből és leírásokból is következtetni lehet, amelyek a külvilágra vonatkoznak. Mindazok, akik ilyen jellegű elemzést végeztek már, tudják tanúsítani, hogy a sztereotípiák és előítéletek többnyire az adott társadalom önkeresésének, saját fejlődési pályájának egy adott állomását tükrözik. Ennek eredményeképp e társadalmak gyakran „immunisak” a tisztán tényszerű információkkal szemben. Ez a körülmény valószínűleg rávilágít az előítéletek elleni

küzdelem leggyengébb láncszemére, nevezetesen arra a megközelítésre, amely szerint a pusztán több és „pontosabb” ismeretanyag átadása korrigálhatja a tévképzeteket. Tudjuk, hogy ez a megközelítés önmagában nem változtatja meg senki meggyőződését.

A tankönyvek mint oktatási eszközök az egyszerű tényközlésnél sokkal több funkcióval rendelkeznek. Viszonyítási/tájékozódási pontul is kell szolgálniuk a kialakult viselkedési és gondolkodási mintákkal rendelkező diákok számára.

Elemzésünkben mindent el kell követnünk annak érdekében, hogy azonosítsuk a kulcsreferencia-pontokat az adott szövegekben, különösen odafigyelve arra, hogy a történelem, földrajz vagy társadalomismereti tankönyvek *a társadalom öndefiníciójának megrajzolása közben mennyiben nyitottak más identitások leírására*. Általánosságban megfogalmazva ennek következménye a „mi” és az „ők” kapcsolatáról szóló vita, amely lehet – többek között – kulturális/osztály-specifikus/nemi/vallási alapú. Mindenképpen szembesülnünk kell a két pólus között feszülő kérdéskörrel: hogyan értékeljük saját közösségünket/társadalmunkat és miként vélekedünk más csoportokról?

A tankönyvelemzés nemzetközi együttműködést és megértést szolgáló alapkérdései tehát a következők:

- hogyan jeleníti, illetve erősíti meg egy adott szöveg kollektív identitást;
- hogyan fogalmazódik meg az emberiség különböző közösségeinek, csoportjainak tankönyvi leírása révén az a különbség, ami „bennünket” „másoktól” megkülönböztet?

## **Térbeli dimenzió**

Még azokban az országokban is, ahol a nemzet vagy a nemzetállam még mindig a tankönyvek központi reprezentációs/tartalmi eleme, a nemzeti/regionális/nemzetközi és globális dimenziók közötti kapcsolatok leírását folyamatosan újragondolják.

Milyen kontextusban helyezhető el a „haza” fogalma, s ezek milyen kulturális hagyományok, politikai és társadalmi értékek?

Nincs olyan tankönyv a világon, amely különböző régiókat szigorúan semlegesen, azaz egyenlő súllyal mutatna be. Ez lehetetlen és nem is kívánja senki. Még az egyes „régiók” meghatározása is gyakran általánosabb, s nem egyszerűen földrajzi vagy történelmi elveken alapul. A hidegháború éveiben például nagyon sok

földrajz-tankönyv zárta ki az európai országok köréből a Szovjetuniót és szövetségeseit, mert e könyvek szerzői a kortárs nyugat-európai *kultúra*-fogalmat alkalmazták. Másik példaként említhető, hogy sok európai diák fejében „Afrika” egységes, a teljes kontinensre kiterjedő kulturális egységet jelent. Érdeemes megvizsgálni, vajon a tankönyvek illusztrációi, mint a térképek, vajon megerősítik-e ezt a képzetet? Milyen lehetőségei vannak a szerzőknek az életszínvonalbeli, kulturális, nyelvi és egyéb különbségek megjelenítésére? E kérdéskör elvezet bennünket néhány nagyon fontos analitikus kérdéshez:

- Milyen társadalmi/kulturális különbségeket mutatnak be a tankönyvszerzők?
- Hol figyelhető meg általánosítás, a közösségek homogenitásának, semmint sokszínűségének hangsúlyozása?

### **Az időbeli dimenzió**

A történelemtanítás a legtöbb országban olyan életkorban kezdődik, amikor a diákok még nem rendelkeznek az absztrakt történeti idő fogalmával, amelyeket évszázadokra, évezredekre oszthatnak. Szinte valamennyi, a közoktatásban használatos történelemkönyv többé-kevésbé szigorú kronologikus rendezőelv szerint épül fel. E könyvek többsége idő- és térbeli kontinuitást konstruál, amelyet valójában diszkontinuitások szakítanak meg. Így e könyvek az események olyan szelekcióját jelentik meg, amelyek a kontinuitás érzését kelti. A diákok számára ez az előadásmód gyakran tűnik „természetesnek”, „vitathatatlannak” és „reálisnak”. Ez a tanulási tapasztalat hozzájárulhat ahhoz, hogy a diákok túlbecsüljék az általuk elfogadott hagyományokat, valamint ahhoz, hogy visszautasítsanak, vagy ne vegyenek tudomásul olyan tradíciókat, amelyek rövidebb múlttal, ezért mintegy kisebb legitimációval rendelkeznek.

Ezek a megfontolások újabb fontos elemzési szempontokat vetnek fel:

- A kontinuitás használható-e a legitimitás igazolására?
- Mely tradíciók kapnak kevesebb teret, s melyek szorulnak ki a tankönyvi szövegekből?

## **A kollektív emlékezet és a tanítás kontextusa**

A tankönyvek országonként, sőt iskolánként eltérő szerepet töltenek be. Első pillantásra ez a tény csak módszertani kérdéseket vet fel. Azonban a mélyen a társadalomban gyökerező „hivatalos” kollektív történeti emlékezetet gyakran az eltérő tankönyv-felhasználási módszerek fedik el.

Létezik-e az eseményeknek és történeti személyeknek olyan meghatározott halmaza, amelyről minden diáknak tanulni kell? Ha igen, e kötelező tematikát olyan kódként értelmezhetjük, amely bizonyos értelemben azt jelzi, hogy a múlt határozza meg az emlékezés módját az adott kulturális közegben. Nemcsak a tartalmat, hanem az értékelést is.

Allan Luke az *„iskolai tudásanyagot egyértelműen a társadalom domináns csoportjai által képviselt eszmék reprezentációjával”* azonosítja.<sup>2</sup> Ez a körülmény nagyban megnehezíti a kölcsönös megértést, hiszen az új témakörök integrációja, amely gyakran korábbi anyagrészek kiszorulásával jár, valamint az eltérő, gyakran a kvázi-hivatalos értelmezések bemutatása elsikkad.

Gyakran az is megfigyelhető, hogy a curriculum csak nagyon vázlatosan írja le, hogy miről kell tanítani, s a pedagógusok szabadon válogathatnak a különböző tankönyvek és más oktatási segédletek között, hogy saját tantervüket optimálisan feldolgozzák. Ezekben az esetekben a tankönyvek tartalmának egyszerű összevetése révén nem definiálható a nemzeti kollektív emlékezet „magja”.

Mindkét kulturális közeg kifejlesztette a maga módszereit a múltra való emlékezésre. Ezek szinte összehasonlíthatatlanok. Az általunk leírt második esetben a kutató a tankönyvekben fellelhető közös tartalmat azonosíthatja a kollektív nemzeti emlékezet esszenciájával. Ennek a megközelítésnek van ésszerűsége, de nem feledkezhetünk meg arról, hogy a tanárok az általunk kiszűrt témakörök közül nem mindegyiket kell, hogy tárgyalják az iskolában. Ennek megfelelően a társadalom közösen osztott emlékezete folyamatos változásban van, a pillanatnyi közérdeklődést tükrözve, amely a közbeszédet is meghatározza. A kollektív emlékezet tartalma kevésbé függ a tankönyvektől, mint más médiumoktól, valamint az ezt meghatározó intézményektől és társadalmi csoportoktól.

Ha a történelmi hagyomány ilyen eltérő módon alakul ki a különböző társadalmakban, a komparatív összehasonlító módszer hatalmas kihívást jelenthet. A tankönyvek elemzése előtt hasznos a történeti tudatot alakító háttér vizsgálata, az

uralkodó kulturális minták és tudományos eredmények áttekintése. Ennek elmulasztása lehetetlenné teszi a tankönyv-elemzés eredményeinek értelmezését, azt lehetővé tevő elfogadható szempontok megfogalmazását.

A diákok értékrendjét alapvetően befolyásolhatja az a szemléletváltás, ami a történelmet memorizálandó tudásanyag helyett a múlt olyan racionális feltárási, kutatási folyamatának tekinti, amely eltérő nézőpontokat és sokféle bizonyítékot egyszerre hasznosít. Amint a történelmi kérdések több-perspektívájú szemlélete kialakul, ez rögtön hat a mindennapi attitűdökre is.

Ezek az alapelvek adták a kiindulási alapot ahhoz, hogy a nemzetközi tankönyv-revízió/kritika kialakította az önálló tankönyv-*kutatást* is. Ennek célja, hogy megértsük azokat az összefüggéseket, amelyek a humán tárgyak (elsősorban a történelem, társadalomismeret és földrajz) tanítási gyakorlata és azok között az előítéletek és téveszmék között húzódnak, amelyekben a diákok mindennapi, a politikai kultúrával kapcsolatos tapasztalatai figyelhetők meg, amelyekhez a média növekvő mértékben járul hozzá. Éppen ezért a tankönyv-kutatás olyan interdiszciplináris tevékenységgé vált, amelyhez a történészek, geográfusok, társadalomtudósok és oktatási szakemberek egyenlő mértékben kapcsolódhatnak.

## **JEGYZETEK**

1. BURAMA, Ian (1994): *The Wages of Guilt. Memories of War in Germany and Japan*. Farrar Straus Giroux: New York; HÖPKEN, Wolfgang (ed.) (1996): *Öl ins Feuer. Schulbücher, ethnische Stereotypen und Gewalt in Südosteuropa*. Hahnsche Buchhandlung: Hannover
2. LUKE, Allan (1988): *Literacy, Textbooks and Ideology: Postwar Literacy Instruction and the Mythology of Dick and Jane*. Falmer Press, London, 29.