

BESZÉLGETÉS

A NEMZETI TANKÖNYVRŐL

SZIJÁRTÓ ZSOLT

A debreceni Modern és Kortárs Művészeti Központban megrendezett *Újrairható történetek* kiállítás¹ két, egymáshoz lazán kapcsolódó képzőművészeti projektet mutatott be: az egyik a kulturális és kommunikatív emlékezet működését, az individuális és társadalmi traumák létrejöttét vizsgálta különböző élet- és társadalomtörténeti helyzetek példáján (Katharina Roters

és Szolnoki József: *Wunderblock*), a másik a nemzeti identitás, a történeti tudat és a közoktatás viszonyával foglalkozott (Keserue Zsolt: *Nemzeti Tankönyv*). A kiállításához kapcsolódó katalógus² bemutatójára szervezett beszélgetésben³ Keserue Zsolt képzőművész és Gyáni Gábor történész válaszolt kérdéseimre. Alább a beszélgetés leírt, megszerkesztett változata olvasható.

Keserue Zsolt: Noha a katalógus címe valóban *Nemzeti Tankönyv*, de nem könyvről, és főleg nem tankönyvről vagy tudományos kutatásról van szó, hanem egy képzőművészeti munkáról, amely leginkább a *project art* körébe sorolható. Az ötlet, hogy készítsék egy könyvnek látszó művet, amely úgy foglalja össze a magyarok történetét a honfoglalástól napjainkig, hogy benne minden képi és szöveges információ kizárólag külföldi középiskolai tankönyvekből származik, 2009-ben született meg. Az ötletet több kurátor ismerősömnek is említettem, amíg 2011 elején, a Fiala Képzőművészek Stúdiójában létre is jött egy egyestés esemény, ahol a galéria egyik sarkát kutatószobává alakítottuk.⁴ Úgy rendeztük be a teret – fénymásoló géppel, számítógéppel, faliújsággal, jegyzetekkel és mindenféle egyéb attribútumokkal –, hogy úgy tűnjön, ez egy kutató munkahelye. Az volt a terv, hogy ott ülök az asztalomnál, és egész este a *Nemzeti Tankönyv*ön dolgozom. Akkor már volt néhány külföldi történelemtankönyvem is, és kisollóval vagdosztam volna ki belőlük a magyarokra vonatkozó részeket, csak hogy a látogatók nem hagytak dolgozni. Mindenkinnek azonnal volt pár hozzáfűznivalója: mit és hogyan kellene csinálni, mik az ő személyes emlékei stb. Szóval, a produkcióval igazából egy centit sem haladtam, viszont az este megerősített abban, hogy a téma nagyon sokunkat érdekel, érdemes vele tovább is foglalkoznom.

1 ■ A kiállítás 2019. március 23. és 2019. július 7. között volt látható (<http://www.modemart.hu/kiallitas/ujrairhato-tortenek/>)

2 ■ Keserue Zsolt: *Nemzeti Tankönyv*. Szerk. Szijártó Zsolt. Modem, Debrecen, 2019.

3 ■ 2019. június 15-én.

4 ■ A kiállítás a Fiala Képzőművészek Stúdiója *Gallery By Night* sorozata részeként jött létre, kurátora Szalai Bori volt (a sorozatról lásd: <http://gbn2011.blogspot.com/>)

5 ■ Karafiáth Orsolya: 25 éves a Sziget. „Együtt szelfizik Orbán és Soros”. *Magyar Narancs*, 2017. szept. 17.

Most, egy évtized múltán látható az elkészült, Biblia méretű könyv, amely egyetlen példányban létezik, és több nem is készül belőle. Ennyi idő kellett az eredeti terv megvalósításához. Az összegyűjtött – vásárolt vagy adományba kapott – külföldi történelemtankönyvekből (a fordítások alapján) kivagdosztam a magyarokra vonatkozó részeket, majd időrendben beragasztottam az üres lapokra. A könyvet lehet lapozni, lehet forgatni, elolvasni viszont értelemszerűen senki sem tudja, hiszen valószínűleg nincs ember, aki mindegyik előforduló nyelven értene. De nem is ez volt a cél, hiszen ez a *Nemzeti Tankönyv* műtárgy és nem történelemtankönyv. A közvetített szimbolikus információt képzőművészként igyekszem minél több rétegűvé tenni, akár a nevéből eredő megtévesztést is vállalva.

A projekt egy későbbi periódusában többször is dolgoztunk önkéntesekkel a Sziget Fesztiválon: a magyarokra vonatkozó sztereotípiákat gyűjtöttünk a külföldi látogatóktól. A sátrunkra ki volt írva, hogy *Nemzeti Tankönyv Bizottság*, hogy a vállalkozásunkat még komolyabban vegyék, mintha tényleg valami hivatalos tudományos tevékenység zajlana. Odasietett hozzánk egy ellenzéki költő és újságíró, remélve, hogy itt fülön csípheti a Fidesz-kormányt vagy nem-tudom-kiknek a bizottságát, amely betiltja a tankönyveket, és csak egyféle tankönyv használatát engedélyezi. Tehát ilyen szinten is jól működött a trükk. Aztán persze jól elbeszélgettünk, és ő meg is írta a *Nemzeti Tankönyvről* szóló cikkét a *Magyar Narancs*ban.⁵

Ez a kis történet azt is példázza, ahogyan a sztereotíp gondolkodás rögtön működésbe léphet. Ha meglátunk valamilyen feliratot, amely érzelmi reakciót vált ki belőlünk, hajlamosak vagyunk azt rögtön, zsigerből támadni/védelmezni, mindenféle álláspontokat megfogalmazni. Az alapvető célom mindvégig az volt, hogy megpróbáljam ezt a folyamatot egy kicsit lassítani, és elgondolkozni, például Magyarországot történetét más szemszögből is meg-

nézni. Érdeemes kicsit reflektívebben gondolkodni, fontos volna a magunk érzékeny témáival – legyen az akár a magyar történelem – kapcsolatban is érvényesíteni a kritikai gondolkodást. Azt a belátást, hogy egy dolog, egy-egy esemény nagyon sokfelől és sokféleképp megközelíthető, nagyon sokféle narratívába beépíthető. Hogy ezek közül melyik az „igazság”, sokkal bonyolultabb kérdés, semhogy első indulatból megválaszolható lenne.

Szolgálhat-e tanulságokkal egy ilyen, kifejezetten kortárs művészeti eszközökkel dolgozó projekt a nemzeti történelmi narratíva konstrukcióját elemző történészeknek?

Gyáni Gábor: Tényszerűen nincs közöm sem a kiállításához, sem a *Nemzeti Tankönyvhöz*. Hogy ennek ellenére talán nem teljesen jogosulatlan az ittlétem, erről akkor bizonyosodtam meg, amikor elolvashattam, mi a kiállításnak és a *Nemzeti Tankönyv* projektnek a tárgya.⁶ Rájöttem, hogy évek óta ugyanilyen szellemben gondolkodom a publikációimban mind saját szakmámról, mind a tanításról. Erős kritikusa vagyok a szakmánknak, amit a kollégáim már elég jól meg is szoktak. Amikor a történettudomány és a történelemoktatás közti összefüggésekkel foglalkozom, úgy gondolkodom, ahogy ezt a projekt koncepciója is sugallja. Talán mindez nem is teljesen véletlen.

Hogyan és miért vált ennyire fontossá az iskola, a közoktatás világa ebben a képzőművészeti indíttatású projektben?

K. Zs.:Kezdetben a projektnek közvetlenül nem volt köze az iskolához. Viszont 2012-ben a *tranzit*, egy kortárs képzőművészeti alapítvány pályázatot hirdetett *Artist at school* címmel képzőművészeknek közép- vagy általános iskolákban, a diákok és a tanárok közös tevékenységével megvalósuló projektek támogatására. Ekkor merült fel bennem, hogy akkor vegyük komolyan a *Nemzeti Tankönyv* nevét, s próbáljuk meg bevinni a projektet egy iskolába. Ekkor épp gimnáziumi tanárként is dolgoztam, tehát belülről is láttam, hogyan működik egy közoktatási intézmény. Megírtam a pályázatot, támogatást nyertem rá, és azontúl ez a munka már a közoktatáshoz is erős szálakkal kapcsolódott.

A gimnáziumban megkérdeztem az egyik történelemtanárt, hogy volna-e kedve részt venni a kísérlet-

ben. Akkoriban már jó néhány külföldi középiskolai történelemtankönyvvel rendelkezttem, egy csomó fordítás is elkészült, és felvettem: mi lenne, ha ezeket az anyagokat bevinnénk az órára? Az iskola is jóváhagyta az ötletet, így belevágtunk: két hónapon keresztül a teljesen hivatalos délelőtti történelemóra-ra vittem be a külföldi történelemtankönyveket és a fordításait. Nekem fontos volt, hogy ne szakköri keretben, délután foglalkozzunk a témával, hanem hekkeljük meg a „rendes” közoktatást, ha ez egyáltalán lehetséges.

Nagyon izgalmas két hónap volt. Egy olyan gimnáziumban tanítottok, ahol sokféle nyelvet oktatnak. Így a diákok kezébe lehetett adni a külföldi tankönyveket, és ők maguk is rákereshettek a vonatkozó szövegekre. A szakember, a történelemtanár pedig a fordítások segítségével ellenőrizte a szövegeket. Ha jól emlékszem, a szlovák és a román történelemtankönyvek részleteit hasonlították össze a saját történelemkönyvük állításaival, és megbeszélték, hol figyelhetők meg különbségek, és honnan erednek

az eltérések. Ezt a munkát a szaktanár irányította, mivel a történelemhez nem értek. Ő felelt azért, hogy szakszerű, tudományos szempontból, kritikailag értelmezze a magyar és a külföldi tankönyvek eltérő megállapításait.

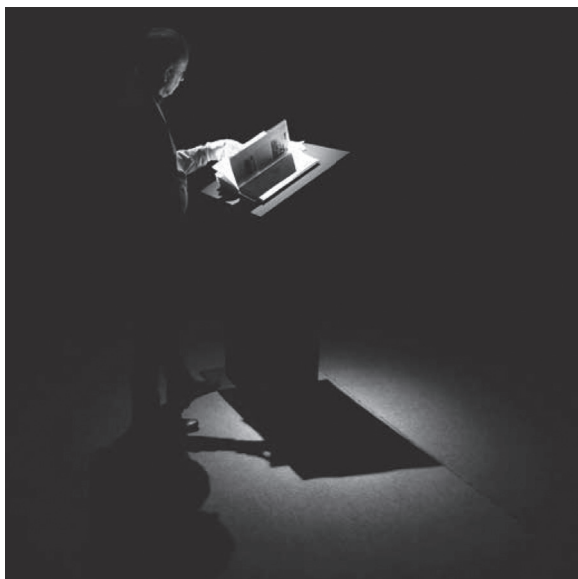
Hogyan, milyen szálakon kapcsolódik össze a tudomány és az oktatás?

Gy. G.: Szeretném kicsit továbbgondolni a problémát – arról a tudásanyagról van itt szó, amelyet (a történészek közreműködésével) a tankönyvekbe átmentenek, és amelyet a tanároknak kell azután továbbadni. Ráadásul épp ma vetődik fel ez a kérdés, amikor a szabad tankönyvválasztás már megszűnt.

Mi ennek az iskolai tudásanyagnak a funkciója? A válasz egyértelmű, mert 200 éve ugyanaz: a modern közhesség, a modern nemzeti közösségtudat kohéziójának a megteremtése és fenntartása. A humán tudományok fontos szerepet játszanak a nemzeti

6 ■ Jakab György – Németh Szilvia: A tankönyvtől az archívumig. A Nemzeti Tankönyv Projekt tudományos kontextusai. In: Késesrue: *Nemzeti Tankönyv*, 68–100. old.; Szijártó Zsolt: A tudás formái. In: *uo.* 4–20. old.

7 ■ Sisa József – Papp Júlia – Király Erzsébet (szerk.): *A magyar művészet a 19. században: Képzőművészet*. Osiris, Bp., 2018.



identitás megteremtésében és ápolásában, a történet-tudománynak és sok tekintetben a művészetnek is ez az alapvető társadalmi funkciója. Szépen tudunkra adja ezt a historizmus kapcsán az MTA BTK Művészettörténeti Intézet gondozásában frissen megjelent, a *Magyar képzőművészet a 19. században* című kötet.⁷ A historizmus nyomán a XIX. században a történelmi festészet vált vezető festészeti műfajjává, amelynek a modern magyar nemzeti közösség tudati kohéziójának létrehozásában rejlett a funkciója és a tényleges társadalmi szerepe.

Van itt egy ellentmondás. Ahogy a katalógusban olvasható két fontos tanulmányból is kiviláglík – és nekem szintén meggyőződésem –, a tudomány és az oktatás két külön világ. Nem moshatók egybe. Leginkább azért nem, mert normája szerint a tudomány irányultsága a kritikai gondolkodás, az oktatásé viszont a bevésés és az indoktrináció, tehát hogy valamilyen tudásanyagot, de vele együtt egy szellemet, egy ethoszt is elsajátíttasson a diákokkal. A tudásanyag maga is a kialakítandó ethoszt szolgálja, ami kezdettől a történelmi nemzeti tudat. A XVI–II. században még nem lehetett biztosan tudni, hogy a történetírásból nemzeti tudomány lesz, a XIX. században a kérdés végérvényesen eldőlt. Ekkortól, ami történelem, az egyszerűen nemzeti történelem.

Ebből pedig egyenesen következik, hogy a tudomány egyenlő a racionális megismeréssel, a racionális megismerés viszont annyit jelent, hogy minden állítás megkérdőjelezhető, észérvekkel, azaz szabadon megvitatható. Az oktatás ezzel szemben egyértelműen normatív jellegű ténykedés, azt közvetíti – mégpedig ellentmondásmentesen –, ami magából a tanulmányból jön. Egyetemi oktató is vagyok. Igen furcsa lenne, ha két hét múlva, amikor egy hallgatót az általam írt tankönyv anyagából vizsgáztatok, nem a könyvben fellelhető tudásanyagot kérném rajta számon, hanem az ő saját gondolataira volnék kíváncsi, amelyek – valószínűleg – elfogadhatatlanok számomra. Az iskolában nem függesztjük fel az indoktrinációt, az iskolát nem erre találták ki.

Ezzel provokatív kérdést fogalmazok meg: hol húzódnak ennek a projektnek a határai? Meddig lehet kritikával illetni az iskolai tudásátadást? A szakirodalom tele van olyan megállapításokkal, hogy építeni kell a gyerekek, a tanulók, a diákok meglévő tudására. De pontosan mire kellene építeni? A Horthy-korszak társadalomtörténetét tárgyaló egyetemi tananyagból vizsgáztatva vajon miféle előzetes tudásra építhetnek? Amit a hallgatók a középisko-

labán erről megtanultak, annak a nagy részét már úgymint elfelejtették. Ezeket az állításokat nem lehet tehát túl komolyan venni. Az egyetem speciális és magas szintű tárgyi tudást feltételez és követel, ezt ott helyben kell elsajátítani. A szemináriumi munka ma gyakran jellemző alacsony színvonala jól mutatja az eredendő tudáshiányt. Óvatosságra intenek tehát azzal kapcsolatban, hogy az oktatásban a tanulók előzetes ismereteire kellene építeni, hiszen a tudományt képviselő iskolai tantárgyak csak az iskolában kerülnek be először a diákok látókörébe.

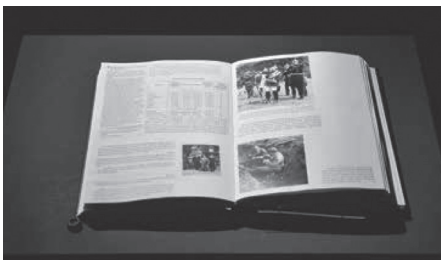
Az iskolának elsődleges feladata, hogy tárgyi tudással lássa el a tanulót. Ezt a feladatot az iskola a tankönyveken és a tanárokon keresztül teljesíti, és a folyamat interaktív csak akkor lehet, ha létezik komolyan vehető előzetes tárgyi felkészültség – ami azonban rendszerint még hiányzik.

Mit jelent mindez a történettudomány és a történelemoktatás viszonyára nézve?

Gy. G.: Visszatérek az előbbi kijelentésemhez: a tudomány – állítólag – olyan tudást felhalmozó tevékenység, amely kritikusan viszonyul tárgyához,

míg az oktatás felfüggeszti ezt a kritikát. Fel kell függesztenie, különben megszűnik az életrevalósága, megszakad a tudás átadásának a folyamata.

Ezen a ponton azonban meg kell kérdőjeleznem első tézisemet, hogy tudniillik a tudomány feltétlenül kritikus szellemi tevékenység. Mert nem mindig az. Bizonyos eljárásaiban érvényesít ugyan kritikai szempontokat, például amikor nem mindegyik történeti forrásnak hisz egyenlő mértékben. Erre nézve a XIX. században kidolgozták a forráskritikát, azt a filológiai módszertant, amely eligazít a források igazmondása terén. A történészek nem voltak ott, ahol és amikor a dolgok megtörténtek, a történelem tehát közvetlenül nem figyelhető meg, vagyis pusztán absztrakció. A forrásokra mint nyomokra hagyatkozva a történetíró annak a forrásnak hisz elsősorban, amelyik időben a legközelebbi tanúságtétel, s amelyik feltehetően nem is elfogult. Csak-hogy! A történetírás ennek ellenére nem nagyon kritikus beállítottságú szellemi ténykedés, főleg, ha összevetjük például a szociológiával, azzal a diszciplínával, amelyik a XIX. század végén, a történetírás után valamivel született meg tisztán kritikai tudományként. Persze mondhatjuk, hogy a történetírást a professzionalizálódása óta tudománynak tekinthetjük. Ez abban az értelemben igaz, hogy betölti a tudományra háruló megismerési funkciót,



csakhogyan egyben a politikai legitimáció szerepe is rá hárul: hiszen a történettudomány a nemzetállam-építés céljainak alárendelt szellemi intellektuális tevékenység, tehát az a hivatása, hogy segítse, alátámassza és igazolja a nemzetállam építésének folyamatát. Így és ezáltal jöhetett létre az a máig fontos konstrukció, amelynek a *Nemzeti Tankönyv* projekt a címét köszönheti: a történelem mint nemzeti történelem.

Ez a hivatás már nem feltétlenül elégíti ki valós szükségleteket. Ma úgy látjuk, hogy a nemzet az a teljesen új intézményi konstrukció, amely későn, csupán a XVIII–XIX. században alakult ki és terjedt szét a nagyvilágban. Ezt megelőzően nem létezett modern nemzet, mentális valóságként sem. A „nemzeti történelem” fogalma tehát azért problematikus konstrukció, mert a XVIII–XIX. századból visszatekintve alkotja meg azt a lineárisan elmondható történetet, amelynek keretében valamely feltételezett nemzet – etnikai, esetleg a folytonos állam által összefogott népcsoport – kontinuos történetet előadja. Ez a folytonosnak és önazonosnak vett történelem azonban fikció. Ebben a formában nem létezett, csupán visszatekintve létezik vagy létesíthető, ahhoz hasonlóan, ahogy az ember a személyes emlékezete szűrőjén keresztül folytonosan érzékelné véli a saját életútját, amely persze tele van kanyarokkal, kitérésekkel, megakadásokkal. Az utóbbiak ellenére, amikor erre az életútra visszatekintek – a memoárszerzők példája ezt jól mutatja –, az egészet egységes folyamannak látom. Ez történik a történelmi emlékezettel is, amely – a magyar példát tekintve – Árpád fejedelemtől egészen máig folyamatosan tart. Ez a konstrukció nemzeti konstrukciók sorára tartozik a történelem univerzális fogalmát: van külön francia történelem, van külön német történelem és így tovább. A német nemzet történelme különösen pikáns dolog, hiszen 1871 előtt nem is létezett egységes Németország! Hogyan lehet akkor saját országtörténete? Nem beszélve továbbá Ausztriáról, amely ország nemzetállamként csupán 1918 óta létezik, persze némi megszakításokkal (Anschluss). Mégis megírják újra meg újra, a késő antikvitástól kezdve Ausztria történetét.

Tehát a nemzeti történetírás a tárgyat illetően egyáltalán nem fokozottan kritikai irányultságú. Sőt mondhatni, szolgálai módon jár el, mert kultuszt épít, kultikus sztorikat ad elő, amelyek azt szuggerálják, hogy mi, egy adott nemzet tagjai (egy nemzetállam polgárai) együvé tartozunk. Miért? Nem másért, csak mert együvé tartozásunk az időben megalapozott tény, ami már régóta tart, és bizonyára örökké így is marad. A mai magyar politikai diskurzus is ezt sugallja, miközben benne élünk a globalizálódó világban, ahol minden a nemzetnél kisebb darabokra esik szét, illetve ahol ezzel egy időben kialakulnak és kényszerítő erővel hatnak a nemzetnél magasabb szintű integrációk. Az idő fogalma valamikor a XIX. században tett szert arra a metafizikai erőre, amely-

lyel korábban az Isten rendelkezett; mivel azonban a gondviselést ekkoriban kitessekelték az emberi történelemből („az Isten halott”), a keletkező úrt a történelem töltötte be, immár e világi módon. A tartós időbeli beágyazottság a bizonytalanságok, a viták és a széthúzás hatékony gondolati ellenszerét kínálta a kor embere számára. Ha már régóta itt vagyunk a Kárpát-medencében, akkor a Trianonnal bekövetkezett változások is teljességgel elfogadhatatlannak számunkra, mivel mi már ezer éve ezt a területet foglaljuk el, amely ezzel a miénk – hogy egy konkrét példán szemléltessem a dolgot. A történelem – a történelem fogalmának ez a változata – metafizikai eszköz, hogy megbizonyosodjunk róla, kik vagyunk valójában.

A történetírásnak tehát roppant kétséges a kritikai funkciója, s hogy egyáltalán van-e kritikai vénája. Ezért viszont mégsem áll olyan távol az iskolai oktatástól. A történetírás általában tanítja a népet, a tanárok és a tankönyvek pedig a diákokat tanítják kicsiben. Fennáll tehát valamifajta folytonosság a két szféra között.

Ezzel nem kívánom megkérdőjelezni a projekt egész koncepcióját, még ha persze kétségeket ébreszt is azzal kapcsolatban, hogy amikor újragondoljuk, sőt bíráljuk is az iskolai oktatás norma- és kánonképző természetét, akkor valóban szakítunk-e egy dogmával. Igen is, meg nem is. Manapság hazánkban a kritikai célzatú történeti, történetírói szemléletet politikailag károsnak szokás minősíteni, és a politikai erők mindent meg is tesznek, hogy intézményesen felszámolják – például úgy, hogy egyes művelőit olyan intézetekbe kényszerítik, ahol a tudományos kutatás az iskolai indoktrináció szemléiben zajlik. Ez esetben az iskola és a tudományos kutatás látszólag megint közel kerül egymáshoz, korábbi szembenállásuk veszít a jelentőségéből. Ez azonban nem csupán véletlen baleset, mert abból is ered, hogy a történetírás sohasem az igazán kritikai gondolkodást, hanem az éppen fennálló állapotokat igazoló, legitimáló gondolkodást volt hivatva megalapozni és kibontakoztatni.

Ahogy a történetírás sokféle, az iskola világa is sokféle, éppúgy beleférnek azok a kritikai törekvések is, amelyek megpróbálják újrafogalmazni a diák és a tanár viszo-

8 ■ Joep Leerssen: *National Thought in Europe. A Cultural History*. Amsterdam University Press, Amsterdam, 2006.

9 ■ Buzinkay Géza: *Borsszem Jankó és társai. Magyar élclapok és karikatúráik a XIX. század második felében*. Bp., Corvina, 1983.; Tamás Ágnes: *Nemzetiségek görbe tükörben. 19. századi nemzetiségi sztereotípiák*. Pozsony, Kalligram, 2014. Lásd még: Hanák Péter: *A másokról alkotott kép*. In: uő: *A Kert és a Műhely*. Bp., Gondolat, 1988. 81–111. old.

10 ■ Marczali Henrik 1890-ben dolgozta át Horváth Mihály III. osztályos *Magyarok története* című tankönyvét. (Lásd még: Horváth Mihály: *A magyarok története Európába költözésük-től mostanig. A tanuló ifjúság számára*. Pest, 1841.; Horváth Mihály: *A magyarok története a bölcsészettanuló ifjúság számára*. Bécs, 1847.)

nyát egymáshoz és a tananyaghoz, mint ahogyan az indoktrináció is. A Nemzeti Tankönyv projekt kifejezetten kapcsolódik a kritikai pedagógia tradíciójához, de túl is lép az iskola világán. Hogyan terjedt túl a projekt az iskolai történelemórákon? Hogyan és miért kezdődött el a sztereotípiák gyűjtése?

K. Zs.: Arra gondoltam, hogy az iskolai történelemórák túlságosan passzív részvétellel épülnek. Jó lenne a gyerekeket jobban bevonni, hogy ne csak egyszerűen elolvassák ezeket a szövegrészeket, és meghallgassák a tanár állításait, hanem aktivizálódjanak, csináljanak is valamit ezzel kapcsolatban. Ekkor nyílt ki a projekt egy oldalága. A diákokkal közösen megalapítottuk az első Sztereotípiá Bizottságot, amelyben az volt a feladatuk, hogy külföldi baráti hálózatuk segítségével gyűjtsenek a magyarokról szóló sztereotípiákat. Érkeztek is mindenféle formában, természetesen a szövegesek voltak a leggyakoribbak – körülbelül 80 százalékban e-mailen, chateken stb. érkeztek –, de volt, aki videointerjút küldött.

Aztán 2012-ben a munka zárásaként a Labor Galériában a szövegeket egy hét alatt vizuális formában feldolgoztuk, kiállítássá formáltuk. Innen-től kezdve az együttes munka a diákokkal fontos része lett a projektnek, s ez egészen mostanáig megmaradt. 2019-ben itt, Debrecenben a Medgyessy Ferenc Gimnázium és Művészeti Szakgimnázium animáció és mozgókép szakos diákjai is két hónapon keresztül részt vettek ilyen műhelymunkában, Váczi Lilla képzőművész és tanárnő irányításával. Ők nem gyűjtöttek, hanem a sok év alatt összegyűlt, elképesztő mennyiségű sztereotípiából szemezgethettek, ezeket dolgozták fel különböző formákban és médiumokban.

Hogy mi lett az eredmény? Én már azzal nagyon elégedett vagyok, hogy a diákok társrésztvevői lettek a projektnek, és különböző nézőpontokból foglalkozni kezdtek a történelmi múlttal, elkezdtek beszélni, gondolkodni róla. A kiállításon látható infografikákat, amelyeket a katalógusba is betettünk, Greskovits Bori szociológus állította össze, aki a sok év alatt felgyűlt sztereotípiákból kiindulva készített elemzést arról, mit mondanak rólunk a Magyarországra látogató, vagy a Magyarországon még nem járt, csak valamilyen véleménnyel rendelkező külföldiek.

Gy. G.: Hadd fűzzek egy megjegyzést ahhoz, miért fontos a sztereotípiákkal foglalkozni. Egy holland kutató szerint⁸ a XVII–XVIII. században terjedtek el Európa-szerte azok az etnikai sztereotípiák-képzetek, amelyeket a nacionalizmus később fölhasznált és kiteljesített. Tehát a kora újkorban keletkeztek, amikor már sokan olvastak, és a közösségi sztereotípiák nyomtatott formában is terjedtek, majd azon nyomban folklorizálódtak is a nép körében. Az írástudók is bőven merítették belőlük később, amikor beépítették őket a nacionalizmus tanításaiba. A történészek nemegyszer vizsgálták az etnikai, nemzeti (és a

nemzetiségi) sztereotípiákat népszerűsítő karikatúrákat a XIX. századi tömegsajtó termékeiben, ahol sommásan megjelenik a „zsidó”, a „tót”, az „oláh” stb. alakja.⁹ Ezen képzetek genezise két-háromszáz évre megy azonban vissza, és bűvópatakként velünk élt tovább, sőt él mindmáig. Mi magunk is többnyire ilyen öröklött történelmi sztereotípiákat használunk, és a diákok itt kiállított tanúságtételei – az aktuális tapasztalatok mellett – részint ezekből is táplálkoznak.

Ennek pedig sok köze van magához a nacionalizmushoz és a nemzeti történelmi öntudathoz. Etnikai sztereotípiák hiányában igen halvány elképzelések lennének, a sztereotípiák azonban élettel töltik meg a bennük rejlő elvont fogalmakat, megszemélyesítik, érzékletes személyi tulajdonságokkal ruházzák fel az egyes népeket, és ezzel előkészítik kategoriális észlelésüket, a gondolati kliséket. A zsidó például kizsákmányol másokat, vagy furfangosan túljár az eszközön... A nemzeti tudat igényli ezeket a formulákat, mert kategóriákba összevonva láttatja mind a saját közösséget, mind pedig az idegen népeket és közösségeket. Ha nem az egyes egyént észlelem a másik kapcsán, hanem a sztereotípiá által sugalmazott kategóriában összegzett közösségi identitást fogadom el valóságnak, a nemzetek közötti háborúskodás sem okoz többé lelki, erkölcsi problémát egyik oldalon sem.

Miért épp a tankönyv az a médium, amelyben ez a képzőművészeti projekt megfogalmazta önmagát? Miért épp a tankönyvek azok az iskolai eszközök, amelyekről a szélesebb nyilvánosságban is viták zajlanak?

Gy. G.: Nemrég megtaláltam az egyik felmenőm valamikori tankönyvét 1890-ből. A tizedik kiadása volt annak a gimnáziumok és a polgári iskolák számára írt, a magyar múltat Árpádtól 1867-ig bemutató történelmi olvasókönyvnek, amelyet két nagy korabeli történész írt: Horváth Mihály, aki nemcsak a XIX. század talán legjobb magyar történésze volt, hanem 1848–49-ben aktív minisztériumi tisztviselő is; és Marczali Henrik, aki a tankönyvet átdolgozta; ő volt az első professzionális magyar történész, a századforduló bizonnyal legnagyobb magyar történésze.¹⁰ A szerzőség beszédes számunkra. A két legjobb magyar történész írta a történelmi olvasókönyvet, amely lehetett volna akár „nemzeti tankönyv” is, mert tényleges funkciója a nemzeti tudat iskolai elmélyítése volt. A történészeknek kezdettől közvetlen befolyásuk volt arra, hogy milyen tankönyvek szülessenek. Amikor az 1960-as években gimnáziumba jártam, abból a tankönyvből tanultuk a XX. századi történelmet, amelyet későbbi professzorom és intézetbeli főnököm, Ránki György írt. Ő már akkor az akadémiai történetírás csúcsán állt. Akadnak tehát korok, amikor nemcsak az egyetemen, de középszinten is a történészek veszik kezükbe az iskolai indoktrinációt.

Hogy miért fontos a tankönyv? Hosszan kellene beszélni erről, röviden egyetlen példával élek. Egy amerikai történész nevezetes könyve bemutatja, hogy a rendszerint követendő mintának tekintett francia nemzeti tudat kialakulása (vagy inkább általánossá válása) nem a francia forradalomtól számítható.¹¹ A forradalom után még közel száz év kellett ahhoz, hogy a franciákat francia tudatú franciákká neveljék át az iskolák falai között. Még pontosabban, francia tudatú állampolgárokat neveltek belőlük, mivel a franciaság nem etnikai kategória, hanem az állampolgársághoz kötött identitás. Ez a belső szellemi átalakulás pedig azt kívánja meg mindenkitől, hogy közös dolgainkra egyformán emlékezzünk.¹²

Az iskolának kulcsszerepe van tehát a modern nemzeti közösségek tudati egységének a megteremtésében, ahol perdöntő a múltat illető azonos tudás, kódrendszer és az érzelmi rezdülések egyöntetűsége. Ez pedig annak a tudatosan szabályozott szelekciónak az eredménye, amelynek során a nemzetre nézve kellemetlen fejleményeket inkább elfeledtetik, a kedvezőket pedig mélyen bevésik a nebulók eszébe. Ezért is van az iskolának hosszú időn át oly nagy szerepe a történelmi tudat formálásában.

Kérdés persze, hogy ma is így van-e? Ezt erősen kétkeltem. Roy Rosenzweig, akinek nevét ma egy kutatóintézet viseli az Egyesült Államokban, kezdeményezett nagy mintákon szociológiai módszerekkel végzett kutatásokat arról, milyen forrásokból szerzik az amerikaiak a történelmi ismereteiket, honnan merítik a történelmet illető vélekedésüket.¹³ Kiderült, hogy történelmi tudásuk és véleményük formálásában az iskola a kevésbé fontos intézmények közé tartozik. Sokkal fontosabb a család, a sajtó, a politikai diskurzus: ez a tág kommunikációs hálózat a történelmi tudás társadalmi termelője. Az iskola nagy és kivételes jelentősége a történelmi tudat formálásában ma már pusztán tévhit, amelyet a XIX. századtól örököltünk. Ha megnézzük, mennyi butaság kering ma Magyarországon a köztudatban a magyar őstörténetről és sok más történelmi fejleményről, akkor ez a tény könnyűszerrel belátható. Minderről számos ismeretünk van a többi szaktudomány jóvoltából.¹⁴ Honnan szedik az emberek téves történelmi képzeiteket? Biztos, hogy nem az iskolában tanulják. Az iskola ugyanis igyekszik fellépni e tévhitek ellen, bár meglehetősen hatástalanul.

K. Zs.: A *Nemzeti Tankönyv* projekt a művészet szemszögéből tematizálja azokat a kérdéseket, amelyek – ahogyan hallottuk – a történetírást is foglalkoztatják. Leginkább azokra a fejünkben lévő történelmi narratívákra kérdez rá, amelyeket az iskola már elkezdett belénk táplálni. Ezekhez kapcsolódik mindenféle kis történet a különböző médiumok közvetítésében. Ebből engem az foglalkoztatott, hogy – profán megfogalmazásban – ha valaki egy kocsmában szóba elegyed a törzsközönséggel, nagyon hamar mélyenszántó történelmi áttekintésekben részesíthetik, szinte tet-

szőleges témában. Pár éve egy barátommal csináltunk is egy videót *Ki volt Mátyás király?* címmel: ezt kérdeztünk Budapest számos nagyon komoly talponállójában, és a válaszokból, az elmondott történetekből kisfilmet készítettünk.¹⁵ Azt tapasztaltam, hogy a történelemmel, a történelmi tudással való kérdés és mindenféle történelmi pro és kontra állásfoglalások valamiért nagyon izgatják ezt a társadalmat. Biztosan más társadalmakat is, de én ebben élek, ez érdekel.

A kiállításon is látható *Kiegyezés* című filmem¹⁶ szintén egy történelmi eseményre utal, noha nem a kiegyezés történelmi eseményéről szól, hanem egy helyzetről. Egy fikciós kisjátékfilm amatőr szereplőire a rendező vagy csendőr, vagy betyár szerepet oszt. Be kell öltöznük a jelmezekbe, át kell élniük a csendőr- vagy betyárszerepet. Létezett forgatókönyv is, amit el kellett játszaniuk, de mindeközben egy héten keresztül Kisorosziban ezekben a jelmezekben járkáltak, én pedig interjúkat készítettem velük. Az érdekelt leginkább, mennyire azonosulnak a történetileg kialakult szerepekkel. Mert kétségtelenül létezik ez a tipikusan visszatérő történet és a betyárromantika toposzai egyfelől, mint ahogyan másfelől a csendőrség kapcsán is sokszor előkerül a rendpártiság narratívája. Kuruc/labanc, betyár/csendőr és még lehetne sorolni azokat az ellentétpárokat, amelyekkel mindenki találkozik az élete során.

Hogyan értelmezhetők az olyan típusú művészeti projektek, mint a Nemzeti Tankönyv? Miben rejlik az értékük, fontosságuk?

K. Zs.: Mindenekelőtt felhívnom a figyelmet a *Nemzeti Tankönyv* projekt logójára, amelyben két kérdőjel található. (És most már nem erről a konkrét könyvről, a kiállítási katalógusról beszélek, hanem magáról a *Nemzeti Tankönyvről*.) Ez természetesen nem véletlen, arra utal, hogy a projekt nem állításokat szeretne megfogalmazni. Illetve azt mutatja be, hogy itt nagyon sok állítás van. Nagyon sok állítás van, amelyek nagy részével – ahogyan ezt már említettem – nem lehet, nem tudunk szembesülni, mivel nem tudjuk olvasni őket.

11 ■ Eugene Weber: *Peasants into Frenchmen: The Modernisation of Rural France, 1870–1914*. Chatto and Windus, London, 1979.

12 ■ Ernest Renan: Mi a nemzet? In: Bretter Zoltán – Deák Agnes (szerk.): *Eszmék a politikában: a nacionalizmus*. Tanulmány, Pécs, 1995. 175. old.

13 ■ Roy Rosenzweig – David Thelen: *Presence of the Past: Popular Uses of History in American Life*. Columbia University Press, New York, 1998.

14 ■ Vászárhelyi Mária: *Csalóka emlékezet. A 20. század történelme a magyar közgondolkodásban*. Kalligram, Pozsony, 2007.

15 ■ Keserue Zsolt – Jerovetz György: *Ki volt Mátyás király?* 18. min. színes, 2008.

16 ■ Keserue Zsolt: *Kiegyezés – Ausgleich*. 2 csatornás videó, 2x12'10", 1920 x 1080, eredeti sztereó hang. 2009–2017.

17 ■ Lásd Hayden White: *A történelem terhe*. Osiris, Bp., 1997.; Hayden White: *A történelem poétikája*. Ford. Kisantal Tamás és Szeberényi Gábor. *Aetas*, 2001. 1. szám, 134–164. old.

Ez a produkció – szeretném újra hangsúlyozni – nem a történelemtudomány, hanem a képzőművészet felől érkezik, ami nem tudomány. Ez az én sarkalatos tézisésem, amit egyesek vitatnak. A művészet nem tudomány, a művészettörténet az. A tudomány nagyon izgalmas dolgokat tud hozzátenni a képzőművészetben felvetett kérdésekhez. A dekonstrukciós narratíva például nagyon közel áll hozzám, annak ellenére, hogy nem vagyok tudós, nem foglalkozom tudománnyal.

Gy. G.: A *Nemzeti Tankönyv* projekttel kapcsolatban is igaz, hogy korántsem véletlen, ha egy ilyen provokáció a művészet felől jön, mert onnan kell jönnie. Ne várjuk ezt a történészekről, a tudósoktól, hiszen ez az alapjában véve ironikus megközelítés többnyire idegen a tudomány világától. Az ironia ugyanis nem más, mint távolságtartás az adott (vizsgált, ábrázolt) tárgytól, és azt sugallja, hogy igazam is lehet, meg nem is. Ha tudósként hajlunk az önreflexióra, akkor ezzel elismerjük a tévedés lehetőségét a megismerés folyamatában, sőt ennél még többet is: azt, hogy eleve csak egy lehetséges, nem pedig valamely abszolút kiindulópontból vizsgálódunk. Mindig korlátozott nézőpontokból közelítünk a vizsgálni kívánt valósághoz, és nem a Gondviselés szemével, az abszolút optikán keresztül szemléljük, hanem csak emberi nézőpontból, következésképpen csak relatív igazságok fogalmazhatók meg vele kapcsolatban.

Visszatérve a művészetre, itt minden gesztus ironikus, mivel ez a fikció birodalma, ahol nem jelenthetem ki, hogy az igazságot egyedül én birtoklom. Valójában csupán egy lehetséges reprezentációt állítok elő a valóságról. Teljesen természetes, hogy a művészet felől jön az iskolai történelemtanításnak ez a kritikája.

Párhuzamként utalok arra, hogy a történelemfilozófiában, pontosabban a történelemelméletben is az irodalomelmélet felől érkezik a hasonló kritika. Ezt az irányt képviselte, többek között, Hayden White, kijelentve, hogy minden történelmi munka olyan elbeszélés, amely eredendően irodalmi műnek is tekinthető.¹⁷ Az elbeszélések pedig meglehetősen sokfélék, és White egy egész rendszert vázolt fel velük kapcsolatban. Mindig kívülről kell érkeznie a reflexióra, az elvi önkritikára felszólító késztetésnek, amire aztán vagy reagálnak a tudósok, vagy egészen figyelmen kívül hagyják. Általában persze elutasítóan vagy közömbösen reagálnak rá.

Még egy fontos kérdést szeretnék röviden szóba hozni. Hogyan lehet nézőpontok szerint megsokszorozni a történelmi tudást? Például úgy, hogy elhagyjuk a partikuláris nemzeti nézőpontot, és transznacionálissá szélesítjük a történelmi képet. Ezt az utat járja ez a tankönyv is – bizonyos kérdőjelekkel. Az egyes partikuláris nemzeti nézőpontokból veszi ugyanis szemügyre a magyar nemzeti történelem bizonyos kulcseseményeit. Mindegyik mást-mást ad elő önnön referenciális múltjáról. Ez természetes dolog. Minél

közelebb esik hozzám, hozzánk, magyarokhoz a földrajzi térben egy nemzeti közösség, annál élesebb különbségek fogalmazódnak meg a közös érintkezési pontokon, mert hatványozódnak az érdekkülönbségek, az ütközések. A nacionalizmus ellenségképei dolgoznak itt, ugyanis a nemzeti identitást nem lehet ellenségkép nélkül megalkotni. Másához viszonyítjuk önmagunkat, és ezt a másságot elutasítjuk magunktól. A *Nemzeti Tankönyv* a transznacionális racionális útját választotta, ezen a módon lehet túllépni „a” nemzeti múltszemléletet abszolutizáló felfogáson.

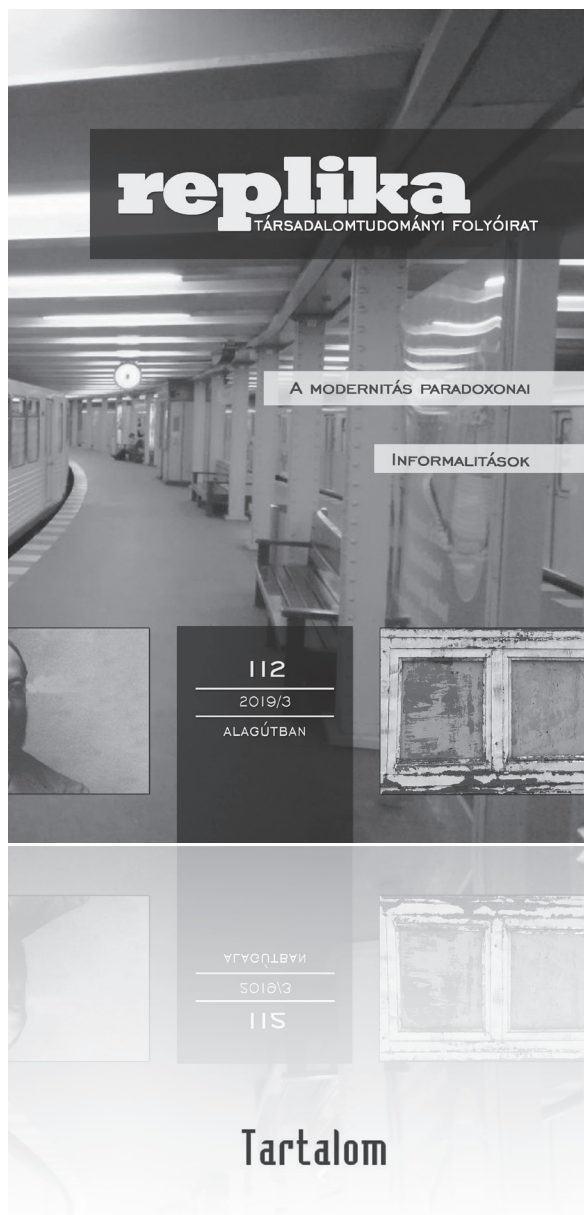
S ezzel vajon mire juthatunk? Nem többre, csak arra, hogy így könnyebb belátni, miszerint nincs a zsebünkben a végső és egyedüli igazság. Ki dönti el, hogy melyik igaz egy adott történelmi esemény 29-féle interpretációjából? Létezik-e egyáltalán döntőbíró, aki ítélezhetne ez ügyben? Nem, ilyen nem létezik.

A *Nemzeti Tankönyv* projekt bizonytalanságot, mégpedig termékeny bizonytalanságot teremt, azt sugallva, hogy saját magamat illetően sem feltétlenül nekem van igazam. Ez a termékeny bizonytalanság ugyanakkor nyugtalanító is lehet. Épülhet-e rá identitás? Kanyarodjunk most vissza oda, hogy minden biztos kollektív-közösségi identitásnak elsősorban megerősítő, vitán felül álló bizonyítékokra van égető szüksége, amelyek lehetnek mitikusak vagy akár fiktívek is, mint amilyen a nemzeti történelem. Ám nélkülük nem lehetünk meg. Amikor szétromboljuk a pozitív identitást teremtő intellektuális építményeket, könnyen a semmiben találhatjuk magunkat.

Ne legyünk azonban ennyire borulatók. Manapság kialakulófélben van a transznacionális identitás, amely talán itt a segítségünkre lehet. Valahová születtem, de a mai fokozott interregionális vándorlással más helyeket és az idegenek tapasztalati világát is könnyebben magamévá tehetem. Ezzel pedig képessé válok a saját nemzeti adottságaimat más szögekből is szemlélni és ezzel relativizálni, ahelyett, hogy abszolutizálnám. Megismerve és megtapasztalva a másságokat, jóval megértőbb lehetek mások, az enyémtől eltérő, az enyémmel vetélkedő igazságok iránt is. Ennek ma nő a jelentősége, akár még a szomszéd népek egymáshoz való viszonyában is. Hadd hivatkozzam itt egy konkrét példára.

Nemrégiben folyt egy szlovák–magyar közös tankönyvkészítési munka, magyar részről Szarka László volt a projekt vezetője; ezt a munkát az Orbán-kormány azonban leállította. Hogyan tárgyalható a szlovák és a magyar történelmi nézőpont egyazon tankönyvben? Nehéz kérdés. Ott van például 1848–49, az a polgárháború ebben az országban, amikor az akkor „tótoknak” nevezett szlovákok szembekerültek a liberális, félig-meddig szuverén magyar állammal. S hogyan egyeztethető össze az álláspontok mondjuk Trianon kapcsán? Valójában sehogy.

A tankönyvíró munkaközösség tagjai közös tankönyvet akartak létrehozni, a francia–német közös



Georg Simmel és a modernitás paradoxonai

Blokkszerkesztő: Szabari Vera

Informalítások

Interjú: Kulturális globalizáció és jazztanulmányok

Gender és posztigazság(osság)

Vizuális szociológia és morális pozíciók

I Just Called to Say I Love You

tankönyvirást véve mintául. A francia–német kibékülés egyik fontos eleme volt, hogy a két ország tudósai és történelemtanárai megegyeztek abban, felhagynak a franciaellenes és németellenes történelemtanítás addig honos gyakorlatával. A szlovák–magyar projekt elkészült, de sohasem publikált tankönyveiben ez a konszenzusra törekvő úgy nézett ki, hogy egyazon fejezeten belül külön-külön ismertették a szlovák és a magyar történeti nézőpontot. Vagyis érintetlenül hagyták a nemzeti szövegváltozatokat. Ennél tovább nem tudtak, mert ennél tovább nem is lehetett lépni, az elérhető maximum az, hogy tolerálom az ő saját nézőpontjából elmondott történetet, miközben ragaszkodom a magaméhoz. Viszont nem bírálom, nem fitymálom az ő külön mondandóját, mert az a cél, hogy a diák ismerje meg mindkettőt.

Am továbbra is kérdés, hogy fel lehet-e építeni egy ilyen alapra nemzetinek maradó kollektív identitást. Ez korántsem biztos, és kétségkívül némi veszteséggel jár. Viszont jó dolog, ha az ellenségkép ily módon sikerül hatástalanítani, mert az előítélet-mentesség hozzásegít mások jobb megértéséhez, az empátiához. Egy sor olyan emberi tulajdonságra derül ekkor fény másokkal és magunkkal kapcsolatban is, amelyeket a nacionalizmus eddig elnyomott.

Jó volna ily módon túllendülni a szokványos ellenségképző mechanizmusokon az ironikus tónusú tankönyvek révén, amelyek kinyitják végre a világot, és megmutatják, hogyan lát engem a kívülálló, és viszont, hogyan látja ő saját magát. A *Nemzeti Tankönyv* projektből az utóbbi egyébként szembetűnően hiányzik. Hogy ők miként látnak bennünket, jól érzékelhető, az viszont nincs benne a kötetben, hogy ők hogyan látják önmagukat. Jóllehet ez utóbbi is hozzátartozik a történet tükröztetési alapú elbeszélésehez. A *Nemzeti Tankönyv*ben olvasható szövegeket kiemelték a saját (tankönyvi) kontextusukból, pedig az eredeti kontextus mutathatná meg csupán, hogy az eredeti nemzeti történeti narratívák mit mondanak a saját történelmükről.¹⁸ Nagyjából ugyanazt persze, mint amit önmagunkról mi is el szoktunk mesélni. Amikor kinyitjuk a zárt nemzeti történelmi univerzumokat, akkor a transznacionalizálásnak ez a gesztusa arra indít, hogy jussunk túl a XIX. és a XX. század megannyi belénk sulykolt szellemi beidegződésén. Mélyen belénk vésték ugyanis a nemzeti sztereotípiákat, amelyek erősítik a nemzeti történeti elbeszéléseket, azt sugallva, hogy mi, magyarok, mi, németek stb. mindig ugyanazok voltunk az elmúlt ezer évben. Holott ez félig sem igaz, még ha vannak is feltűnő kontinuitások az időbeli létezésben. □

18 ■ A kiállítás és a katalógus mellett létrejött digitális archívumban megtalálható az összes tankönyvszöveg és a fordításuk (<http://archiv.nationaltextbook.hu/index>).