

Történelemtanítás és tankönyvkutatás

Dévényi Anna – Gőzsy Zoltán

Szemponatok a történelemtankönyvek dekódolásához*

Az utóbbi időkben Magyarországon is egyre nagyobb figyelmet kap a tankönyvkutatás, amelyben jelentős szerepe van F. Dárdai Ágnesnek, aki előtt e kötet tiszteleg. Külföldi és hazai kutatásainak, publikációinak köszönhetően egyre többen foglalkoznak a tankönyvek, taneszközök vizsgálatával a pedagógia, a szakdidaktikák és a történettudomány szemszögéből is. Szerepe van abban is, hogy hazánk legnagyobb tankönyvtára, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum egyre szorosabb kapcsolatokat ápol fontos nemzetközi tankönyvgyűjteményekkel, például Európa legnagyobb tankönyvkutató centrumával, a Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung könyvtárával. Így elmondhatjuk, hogy hozzájárult a hazai tankönyvkutatás feltételeinek megteremtéséhez, egyrészt saját kutatásai és a fontosabb nemzetközi tapasztalatok alapján az alapvető módszertan lefektetésével (lásd. például *A tankönyvkutatás alapjai* című könyvét),¹ másrészt az infrastrukturális háttér megerősítésével.

Ha megvizsgáljuk az elmúlt évtized (és napjaink) kutatási projektjeit, szakmai publikációit, kiderül, hogy a tankönyvkutatás különböző területeire egyre nagyobb figyelmet fordít a magyar oktatáspolitikai (Oktatási Minisztérium, Emberi Erőforrások Minisztériuma), a pedagógiai kutatóintézetek (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet) és nem utolsósorban az egyetemek (így a Pécsi Tudományegyetem is). Tanulmányunk szempontjából ez utóbbi a legfontosabb. Mivel e tanulmány szerzői F. Dárdai Ágnes tanítványaként, kollégáiként az egyetemi történelemtanár képzésben vállalnak szerepet, hasznosnak látják egy olyan írással leróni tiszteletüket, mely az ő egyetemi munkájának két nagy területét kapcsolja össze, ezek pedig a tankönyvkutatás és a történelemdidaktika.

A pécsi történelemtanár képzésben is egyre hangsúlyosabb szerepet kap a történelemtankönyveknek nemcsak szakdidaktikai, szakmódszertani szempontú megismerése, de azok történeti szempontú tartalmi elemzése, értékelése is. Ennek oka az, hogy napjaink történeti „közgondolkodásában” számos, viszonylag jól beazonosítható toposz uralkodik, rendkívüli makacssággal. Ezeket a toposzokat a gyermekek egy része már otthon megtanulja és magával hozza az iskolába, de sok esetben maguk a történelemtankönyvek is hordozzák (és éltetik) őket. A leendő történelemtanárokat azzal a képességgel kell tehát felvértezniük, hogy e tévhiteket (félremagyarázásokat stb.) felismerjék, és kialakulásuk

* A kutatás a TÁMOP-4.2.4.A/2-11/1-2012-0001 Nemzeti Kiválóság Program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

¹ F. DÁRDAI 2002, továbbá F. DÁRDAI 2006.

okait fel tudják tárni, meg tudják magyarázni. Feltevésünk az volt, hogy ehhez úgy jutnak el, ha megismerik azokat a tényezőket, amelyek a történelemtanítást befolyásolták, esetleg torzították, különböző célok (eszmék) szolgálatába állították. A történelemtanár szakos hallgatók által rendszeresen végzett tankönyvelemzések azonban rávilágítottak, hogy ez önmagában nem elég. Gyakran tévútra, helytelen következtetésekre jutnak annak köszönhetően, hogy a tankönyvelemzés módszertanát, illetve a tankönyv mint történeti forrás kezelésének módját nem ismerik kellő alaposítással. Gyakran meglepészenek egyes kiragadott szövegrészek bemutatásával, érdemi elemzés nélkül. A tankönyvekkel kapcsolatos adatokat egymás után (olykor sematikus) felsorolják, ám azokat nem tudják kontextusukban elhelyezni, valamint nem vállalkoznak az összefüggések feltárására, az információk értékelésére. Nem elég a tankönyvekben található magvas idézetek kiemelése, értelmeznünk is kell azokat. A vizsgálatok konklúziói sok esetben töredékes képet jelenítenek meg, nem kerülnek kihasználásra a forrásban rejlő lehetőségek, illetve ritkán állítanak fel vizsgálati szempontokat.

A tankönyvi szövegek jellemzően szerves fejlődési folyamat eredményei, és ha a kutató nem törekszik a vizsgált tartalmak kialakulásának feltérképezésére, hanem statikus tárgyként szemléli azokat, fennáll a veszély, hogy téves következtetésekre jut. A nagy mennyiségű szöveges forrásbázison nyugvó kutatások, s így a tankönyvkutatás kapcsán is tipikus hiba lehet, hogy a szövegek kiválasztását, illetve értelmezését a kutatási hipotézis befolyásolja.

A tankönyvkutatás – az egyedi sajátosságok figyelembe vétele mellett –, a történeti forrásokhoz hasonló kritikai módszereket igényel. Ennek egyik legnagyobb nehézsége, hogy a vizsgált szövegeket hosszú történeti korszakok során, különböző ideológiai, művelődési stratégiák nyomán kikristályosodott sztereotípiák határozzák meg. A tankönyvekben rögzített történelem több áttételen keresztül formálódik, megállapításait ezen felül tantárgypedagógiai–didaktikai szempontok is alakítják.²

Megjelennek bennük keletkezési korszakuk művelődési viszonyai, eszményei, erkölcsi normái, morális, pedagógiai célkitűzései, történeti gondolkodásmódja, valamint a szerző koncepciója, szándékai. Ebből a szempontból a tankönyvek kiváló forrásértékkel bírnak, analízisük révén közvetlenül a keletkezés körülményeiről és koráról nyerhetünk információkat. Ezek az információk, valamint a forrásértékű sajátosságok részben szándékosan, részben viszont spontán módon, nem tudatosan kerülnek a szövegbe. Közülük legkönnyebben a közvetlen manifesztációkat (témaválasztás, szerkesztés, szóhasználat) érhetjük tetten, ugyanakkor vizsgálni kell a szemléletmódot, illetve a szerző által lejegyzett értékeléseket is. Ennek tükrében felértékelődik a forráselemzés, -értelmezés

² Vö. F. Dárdai Ágnes: Tankönyvek a társadalmi-politikai érdekek keretében. In: F. DÁRDAI 2006. II. 8-9.

jelentősége. A tankönyvet tehát csak tudatos és kitartó analízis révén tudjuk történeti forrásként kezelni.³

Jelen tanulmány ehhez kíván segítséget, útmutatást nyújtani, elsősorban egyetemi hallgatónak, szakdolgozónak, de a témában kevésbé jártas kutatóknak is hasznos lehet. Folytatni szeretnénk ezzel az F. Dárdai Ágnes által megkezdett módszertani munkát, újabb szempontok bevonásával. Míg ő módszertani írásaiban elsősorban napjaink tankönyveinek szinkronikus vizsgálatához nyújt útmutatást, addig e tanulmány szerzői a tankönyvek történeti forrásként való kezelésének, diakron szemléletű analízisének és dekódolásának lehetőségeit vizsgálják.⁴ Elsősorban a 20. századi magyar történelemtankönyvekre fókuszálunk, példáinkat is a Horthy-, a Rákosi- és a Kádár-korszak kötetiből vettük, de az itt bemutatott szempontok és eljárások a korábbi és a későbbi korok tankönyveinek elemzéséhez is bátran ajánlhatók.

A tankönyvkutatás fő irányai

Tapasztalataink azt mutatják, hogy a kutatók a tankönyvek tartalmait elsősorban azzal a szándékkal elemzik, hogy feltárják azok céljait, funkcióit. Ez többek között a tankönyvkutatás nemzetközi trendjeiből és geneziséből is adódik.

A tankönyvkutatás gyökerei Európában a 19. századig nyúlnak vissza. A kutatások az első világháború után kaptak lendületet, de az igazán módszeres szakmai munka a második világháború után kezdődött meg, ekkor élenként felírta ugyanis a tudományos és a politikai érdeklődés. Elsősorban német és francia területeken kezdték el vizsgálni a közoktatás (és ezen belül a tankönyvek) társadalmi gondolkodásra gyakorolt hatását. A kölcsönös ellenségeskedés fenntartásához, a szomszédos állam ellen megnyilvánuló negatív attitűd kialakításához ugyanis ezek is erőteljesen hozzájárultak. A tankönyvkutatás célja kezdetben a taneszközök „megjavítása” volt, a kutatók és a politikusok a nemzetek közötti megbékélés elősegítését remélték azok szemléletének felülvizsgálatától. Ez a cél jelölte ki a kutatás fő szempontjait is: a szövegekben megjelenő ellenségképeket, negatív sztereotípiákat igyekeztek feltárni és kiiktatni.⁵

Napjainkban is kiemelt szerep jut a tankönyvrevíziót támogató kutatásoknak, az énkép és ellenségkép, illetve az alteritás vizsgálatának,⁶ különös tekintettel a katonai és politikai konfliktuszónákra (Balkán, Közel-Kelet és Távols-Kelet). Ehhez kapcsolódik az identitáskonstrukciók, a nemzeti és európai identitás megjelenésének tanulmányozása, a tankönyvek identitásképző funkciójának vizsgálá-

³ A tankönyvek forrásértékéről lásd DÉVÉNYI-GŐZSY 2013.

⁴ Vö. DÉVÉNYI 2010, DÉVÉNYI 2011, DÉVÉNYI 2013, DÉVÉNYI-GŐZSY 2013.

⁵ F. DÁRDAI 2002. 24–34.

⁶ GŐZSY 2011

lata a jelenben és a múltban.⁷ A nemzetek közötti konfliktusok mellett a multikulturális társadalmak belső problémáira is egyre nagyobb figyelem terelődik.⁸

Egyre inkább a kutatói érdeklődés fókuszába kerülő téma a globalizáció hatása a tankönyvekre, az ennek nyomán kibontakozó perspektívaváltás, a világ (elsősorban a történelem) globális szempontú vizsgálatának megjelenése (a nemzeti nézőpont helyett), s ezzel kapcsolatban a hátrányos helyzetű csoportok ábrázolása a tankönyvekben.⁹

A tankönyvkutatás egy másik nagy területe azt vizsgálja, milyen társadalmi, oktatáspolitikai, tudományos, pedagógiai és gazdasági elvárások figyelhetők meg a tankönyvekkel szemben. Hogyan jelenik meg az inklúzió és az exklúzió kérdése, a kulturális különbségek újratermelése a tankönyvekben? Szintén fontos és a társadalmi hasznosulás reményében kutatott téma a tankönyvkiadás jogi szabályozása, az engedélyeztetési eljárások, értékelési standardok vizsgálata, a tankönyvfejlesztés lehetséges irányainak feltárása.¹⁰

Egyre fontosabbá válnak a hatás- és recepciókutatások, melyek arra a kérdésre keresik a választ, hogyan hasznosulnak a tankönyvek az osztályteremben és hogyan hatnak a társadalmi tudat formálódására. Megjelentek a kultúratudomány szempontjai és módszerei is, ezek elsősorban az emlékezés és emlékezet problematikájára, az egyéni és a kollektív emlékezet vizsgálatára fókuszálnak.¹¹

A tankönyvelméleti és tankönyvtörténeti kutatások a tankönyv fogalmának tisztázását, a tankönyvek tartalmi és formai követelményeinek definiálását, a tankönyvek szerepének, funkciójának vizsgálatát tűzik ki célul. Foglalkoznak ugyanakkor tudásszociológiai kérdésekkel is: hogyan irányítják, támogatják a tankönyvek a tudás megkonstruálását, strukturálását és transzformációját.

A tankönyvtörténeti kutatások főképp az egyes országokon belüli tankönyvkiadást vizsgálják, elsősorban a 20. században. A legalaposabban feltárt terület talán a nemzetiszocialista Németország tankönyvügye. Számos publikáció jelent meg a nemzetközi tankönyvrevíziós mozgalom történetéről is.¹²

Láthatjuk, hogy a tankönyvkutatás, a tankönyv mint tudományos forrás elsősorban művelődéstörténeti, pedagógiai–didaktikai, tantárgytörténeti és szociológiai jellegű kutatások során kerül felhasználásra, de számos más tudományterülettel is kapcsolatba hozható (kultúratudományok, kommunikáció- és mé-

⁷ Vö. HORNYÁK–VITÁRI 2009.

⁸ DÉVÉNYI–RUTSCH 2010. Vö. <http://www.gei.de/forschung/abteilung-konflikt.html> [2013.05.16.]

⁹ FUCHS 2011. 8–10.

¹⁰ FUCHS 2011. 12–13.

¹¹ FUCHS 2011. 11–12.

¹² FUCHS 2011. 14–15. A hazai tankönyvrevíziós mozgalom történetével az utóbbi időben Albert B. Gábor foglalkozik számos tanulmányában. Átfogóan lásd pl. ALBERT 2008.

diatudományok, egyes szaktudományok, szociálpszichológia, stb.) és sok esetben kifejezetten interdiszciplináris területeken mozog.¹³

A tankönyvkutatások jelentős része jövőorientált, a tankönyvek fejlesztéséhez, tökéletesítéséhez kíván szempontokat, segítséget nyújtani. Más részük a tankönyvek tartalmi, formai, didaktikai jellemzőinek, változásainak leíró jellegű bemutatására törekszik.

Jelen tanulmány a kutatási célok és módszerek rengetegéből egyetlen szegmens alaposabb feltárására vállalkozik: a tankönyvi szövegek kialakulásának folyamatait, összetevőit vizsgálja, amivel e forrástípus jobb és komplexebb megértését segíti elő.¹⁴

A tankönyv műfaji sajátosságai

Vizsgálatunk tárgyának pontos meghatározásához szükséges a tankönyv fogalmát, illetve műfaji kritériumait számba venni. Furcsának tűnhet, de a tankönyvnek a mai napig nincs általánosan elfogadott definíciója. A kutatók többnyire megkülönböztetik a fogalom tágabb és szűkebb értelmezését. A tágabb értelmezések ide sorolnak minden olyan eszközt, amely a tanulást (akár a szervezett, iskolai tanulást, akár az önképzést) segíti. A szűkebb értelmezések az iskolai oktatáshoz készült könyveket számítják ide, amelyek a közölt tananyag tartalmát és elrendezését tekintve a tantervi követelményekhez igazodnak.¹⁵ A tankönyvek általános jellemzőit, ismertetőjegyeit a nemzetközi szakirodalom több kategória mentén vizsgálja, így megkülönböztet tartalmi, stiláris és külalakra vonatkozó szempontokat. A tartalom vonatkozásában a közölt szöveg didaktizáltsága, logikus elrendezése jelenik meg igényként. Stiláris szempontból elvárható, hogy a tartalmak tanulásra ösztönző, motiváló módon és az életkori sajátosságoknak megfelelően kerüljenek a tankönyvekbe. Külalak (*design, layout*) tekintetében a gyerekközpontúság elvárása fogalmazódik meg.¹⁶ A tankönyvek műfaji sajátosságait tovább is pontosíthatjuk, ha megvizsgáljuk azok funkcióját, célját és célközönségét.

A történelemtankönyvek célja és elsődleges funkciója a történelem tantárgy tanításához megfelelő segédeszköz biztosítása. A tantárgy oktatásának feladatai, céljai korszakonként eltérőek, de annyit megállapíthatunk róla általánosságban, hogy többnyire az adott korban legfontosabbnak tartott műveltségi tartalmakat, valamint morális, erkölcsi mintákat kellett közvetítenie a felnövekvő generáció számára. A közoktatáson belül a történelem tantárgy, s így a tankönyvek is,

¹³ WIATER 2003. 15–16.

¹⁴ A történelemtankönyveket ebben az esetben történeti forrásként kell kezelnünk. A történelemtankönyvek forrásként való értelmezésével kapcsolatban: DÉVÉNYI–GŐZSY 2013.

¹⁵ WIATER 2003. 12.

¹⁶ FUCHS 2011. 7–23.

mindig kiemelt szerepet kaptak a kornak megfelelő identitás megteremtésében, a társadalmi szocializációban.¹⁷

A közvetítendő normák és tartalmak meghatározása a 20. században jellemzően az állami oktatáspolitikai kiváltsága, melyet a különböző korokban a szakmai (történettudományi, neveléstudományi, szakdidaktikai) közvélemény és a társadalom elvárásai különböző mértékben tudtak befolyásolni. A tartalmi szabályozás jogszabályi keretekben, közoktatási törvényekben, tantervekben stb. jelenik meg, a tankönyvek tartalma, struktúrája, logikája és didaktikai elemei ezekhez igazodnak.

Fontos szempont továbbá a megfelelő didaktizáltság. Elsősorban a tanulhatóság és a szocializációs szerep szempontjai formálják a történelemtankönyvek narratíváit egészen sajátos stílusjegyekkel, karakterekkel bíró szövegekké.

A tananyag logikai felépítésének sajátosságai a történelemtankönyvekben

A történelemtankönyvek logikai felépítését vizsgálva számolnunk kell egyfelől bizonyos *alapelvekkel*, melyek a történelem elbeszélése, bemutatása kapcsán általában megfigyelhetők. Másfelől a tankönyvszerzőknek több eleve adott külső körülményt (*adottságot*) is figyelembe kell venniük. Mindezek együtt vezetnek a történelemtankönyvekre jellemző speciális *szerkesztési eljárásokhoz*.

ALAPELVEK A TÖRTÉNELEM BEMUTATÁSÁBAN		SZERKESZTÉSI ELJÁRÁSOK		ADOTTSÁGOK
1. Kontinuum történelempé, teljességre törekvés 2. éles cezúrák 3. fejlődés bemutatása 4. ok-okozati összefüggések feltárása	➔	TÖMÖRSÉG LEEGYSZERŰSÍTÉS SÚLYOS KIJELENTÉSEK (argumentáció nélkül) STRUKTÚRA SZELEKCIÓ	➔	1. tantervi előírások 2. korosztályi megfelelés 3. terjedelmi korlátok

1. ábra – A tananyag logikai felépítésének sajátosságai a történelemtankönyvekben

¹⁷ Lásd erről pl. F. DÁRDAI 2006, GYARMATI 2009, LÁSZLÓ-FÜLÖP 2010, GYARMATI 2010.

A történelmi események, folyamatok interpretációja kapcsán megfigyelhető alapelvek a következők:

(1) A tankönyveket a teljesség igénye jellemzi. A történelem egészét kívánják összefüggő, lineáris (kronologikus) szerkezetben bemutatni, azt az érzetet keltve, hogy „lyukak nélkül” mesélik el a történelem menetét. Ez a szemlélet a 20. század végére, részben az újabb történetírói irányzatok hatására kezdett el megváltozni.¹⁸ Napjainkban már kevésbé jellemző, de az 1990-es évekig mindenképpen érvényes.

(2) Megfigyelhető továbbá a történelmi korszakok viszonylag éles elkülönítése, cezúrák alkalmazása. Ez leginkább abból fakad, hogy az iskolaévekhez igazodva a tananyagot is évfolyamokra bontva kell megjeleníteni. A történelem tantervek és tankönyvek az egy iskolaévre eső tananyagot igyekeznek koherens egységként feltüntetni. Az egymástól jól elkülöníthető, karakteresen ábrázolt, megfelelő attribútumokkal bíró korszakokat könnyebb megkülönböztetni, így megjegyezni, megtanulni is a diákoknak. A didaktikai szempontok érvényesítése érdekében tehát a tankönyvekben élesebbek a korszakok közötti cezúrák, mint a történelmi szakirodalomban.¹⁹ Sőt, egyfajta szervező erejévé, támpontjaivá válnak a tankönyvekben megjelenő történelmi folyamatoknak.

(3) A két korszakhatár közé eső periódusokat többnyire fejlődési szakaszokként konstruálják meg. (Az 1924-ben kiadott középiskolai történelemtantervben például úgy osztották fel a tananyagot az egyes évfolyamok között, hogy az év elejére mindig egy hanyatlónak tekintett kor – pl. a középkori intézményrendszerek felbomlása –, az év végére pedig egy kibontakozó új, stabilnak és követendőnek tekintett rend bemutatása – pl. a „felvilágosult abszolutizmus” – kerüljön.)²⁰

(4) Ehhez hasonló módon és hasonló okokból, a szakirodalmi interpretációkhoz képest karakteresebben jelenik meg az ok-okozati viszonyok, az összefüggések feltárásának szándéka. A tankönyvek igyekeznek az eseményeket logikus rendben elhelyezni.²¹ Rendező elvként legtöbbször lineáris vagy spirális

¹⁸ F. DÁRDAI 2006. I. 14-30.

¹⁹ A történelmi cezúrák eltúlzott alkalmazását két példával illusztrálnánk. Ember István 1926-ban a reformkor megjelenését úgy mutatja be, mintha az hirtelen és minden előzmény nélkül „robbant” volna be a hazai történelembe, Závodszy Leventéék pedig ezen a szemléleten továbblépve olyan erőt tulajdonítanak ennek a hirtelen megjelenő irányzatnak, amely egyszerre megoldást tudott kínálni az évszázadok óta kulmináló társadalmi- és felekezeti problémákra. „Hazánk elveszettnek látszott ebben az időben. Legjobb fiai sem hittek már a jövőben. Egyszerre megszűnt a reménytelen tespedés. 1825 után oly férfiak kerültek a nemzet élére, akiknek örök időkre hálás lehet minden magyar, mert jó útra vezették országunkat!” EMBER 1926.119-120.; „hazánkat az új korszellem egészen átalakította. A vallási és társadalmi ellentétek szinte maguktól szűnnek meg.” ZÁVODSZKY-KERÉKGYÁRTÓ 1928. 113.

²⁰ KORNIS 1928. 104-123. Lásd még: UNGER 1976. 147-148.

²¹ Különösen igaz ez az érettebb, 17-18 éves korosztály számára íródott könyvekre. A két világháború közötti időszakban például az életkori adottságoknak megfelelően megkülönböztették a történelem „elbeszélő” és „oknyomozó” vizsgálatát, előbbi az alsóbb, utóbbi a felsőbb évfolyamok feladata volt.

fejlődési koncepció jelenik meg. A két világháború közötti Magyarországon például inkább a második volt jellemző, ez a konstrukció alkalmat ad arra, hogy a korszakok közötti ellentéteket, illetve hasonlóságokat feltárja, párhuzamokat és analógiákat állítson föl, amelyek segítséget nyújthatnak a jelen megértéséhez is. A szocialista tankönyvekben viszont a lineáris rendezőelv figyelhető meg.

Az elbeszélés, a történelem láttatásának alapelvei mellett a tankönyvszerzők nem hagyhatnak figyelmen kívül olyan adottságokat, mint (1) a tantervek előírásait, (2) a megcélzott korosztály életkori sajátosságait és (3) a tankönyveket – ésszerű okokból – mindenkor viszonylag szűk keretek közé szorító terjedelmi korlátokat.

A terjedelmi korlátok és a fent bemutatott teljességre törekvés együttesen a szövegek meglehetősen *tömörségét* eredményezik. Ebből fakad az is, hogy a tankönyvszerzők gyakran *súlyos, összefoglaló kijelentéseket* használnak, kész tényeket tárnak a diákok elé.

A szerzők a lényeg kiemelésére törekednek, szelektálniuk kell a különböző adatok, események bemutatása között. A *szelektálás* szempontjai, a fontosnak tartott információk kiválasztása, az így konstruált történelemkép logikai rendjének megteremtése az egyes tankönyvek esetében olyan eltéréseket mutatnak, melyek a kötetek sajátosságait, egyediségét adják.

A közérthetőség, a tömörség és a logikai rendezés igénye sok esetben a történeti események *leegyszerűsítő* ábrázolását is eredményezi.

A történelemtankönyvek műfaji sajátosságait tehát alapvetően két fő elvárásrendszer határozza meg (amelyek hatásai részben megkülönböztethetők, részben összemosódnak). Az egyik az oktatáspolitikai, a társadalom és a történettudomány által meghatározott, a tantervekben direkt vagy indirekt módon megfogalmazott szocializációs-nevelési és tartalmi elvárások rendszere (melynek koronként eltérő és részletes bemutatása külön tanulmányt igényelne).²² A másik a taníthatóság és tanulhatóság érdekében alkalmazott didaktikai követelmények rendszere, amelyből a történelemtankönyvek speciális logikai elrendezése, struktúrája, felépítése fakad (a történelmi események teljességének ábrázolása egy logikai folyamatba rendezve, egymástól jól megkülönböztethető korszakokra bontva, rövid és tömör formában, viszonylag egyszerű, közérthető módon).

A tankönyvi tartalmak dekódolásának szempontjai

A tankönyvek szövegei vizsgálhatók a tartalomelemzés és a diskurzusanalízis módszereivel is. Utóbbi forrásául azért használható kitűnően, mert nagy mennyiségben állnak vizsgálat alá vonható szövegek a kutatók rendelkezésére, ame-

²² A két világháború közötti időszak tekintetében lásd erről pl. UNGER 1976, vagy ALBERT 2006.

lyek sorozatszerűek és bizonyos szempontból reprezentatívnak is tekinthetők.²³ Ennek köszönhetően azonos forrástípuson belül, azonos szempontok alapján lehet összehasonlítani egy-egy téma tárgyalását, s így felvázolni, hogyan változott értékelése, illetve prezentálásának módja, szándéka, funkciója, miként konstruálódott a diskurzus tárgya.

<p style="text-align: center;">I. MAKRO szint</p> <ol style="list-style-type: none">1. vizsgált korszak politika-, művelődés- társadalomtörténete2. vizsgált korszak oktatáspolitikai törekvései; nevelésfilozófiai sajátosságok3. szerző (történelmi, tankönyvírói, illetve egyéb tevékenysége)4. megrendelő5. kiadó6. célközönség<ol style="list-style-type: none">a) korosztály<ol style="list-style-type: none">a/1. alappfokú oktatás (ezen belül évfolyam)a/2. középfokú oktatás (ezen belül évfolyam)b) iskolatípus<ol style="list-style-type: none">b/1. általánosan képző intézményb/2. speciális szakképző intézményb/3. stb.c) nem<ol style="list-style-type: none">c/1. fiú tanulókc/2. leány tanulók7. tantervi követelmények<ol style="list-style-type: none">a) magyar történelem tanításab) egyetemes történelem tanítása8. strukturális hangsúlyok a kötet egésze tekintetében <p style="text-align: center;">II. MEZO szint</p> <ol style="list-style-type: none">1. témakörök vizsgálata (felépítése, pozíciója, súlya, egymáshoz való viszonyuk)2. a leckék struktúrája, témája, arányai, hangsúlyok3. tematikus hangsúlyok a fejezetek tekintetében (politika-, gazdaság-, társadalom-, művelődés-, esztétörténet stb.) <p style="text-align: center;">III. MIKRO szint</p> <ol style="list-style-type: none">1. Az egyes lecke vizsgálata (pozíciója, súlya, illetve szerkezete)2. tematikus hangsúlyok a lecke tekintetében (politika-, gazdaság-, társadalom-, művelődés-, esztétörténet stb.)3. A lecke tartalmának és struktúrájának és didaktikai eszköztárának elemzése<ol style="list-style-type: none">a) a lecke hangsúlyai, a benne szereplő kiemelt témák, események, személyek, illetve szempontokb) az egyes események tárgyalásának logikája, kontextusa, ok-okozati összefüggésekc) az egyes eseményekhez társított ideológiai üzenetd) megfogalmazás, jelzők, értékítéletek; hangulati, érzelmi elemek, modalitás (szöveg, illetve mellékletek, illusztrációk elemzése)e) ábrák; források; feladatok

2. ábra – A tankönyvi tartalmak dekódolásának szempontjai

²³ A szerialitásnál természetesen figyelni kell arra, hogy hasonló paraméterekkel bíró tankönyvekből alakítsuk ki a vizsgált művek bázisát.

A történelemtankönyvekben szereplő tartalmak vizsgálatát egyrészt a szöveg elemzése, másrészt egyfajta „visszafejtése”, dekódolása révén végezhetjük el. A tankönyvelemzés során a forrást, illetve annak belső konstrukcióit makro-, mezo- és mikroszinten is fel lehet tárni.

A *makroszintű* vizsgálat esetében át kell látni a vizsgált korszak politika-, művelődés- és társadalomtörténetét, valamint a főbb oktatáspolitikai törekvéseket, nevelésfilozófiai sajátosságokat. Természetesen figyelembe kell venni a szituatív és az intézményi kontextust, a kötet szerzőjéhez, valamint a kiadáshoz kapcsolódó háttérinformációkat. Fontos, hogy tisztában legyünk a forrás születésének körülményeivel, ismerni kell a megrendelőt, annak szándékait, elvárásait. Ehhez nélkülözhetetlen, hogy ismerjük a tankönyv keletkezési helyét és korát.

A tankönyvek esetében tisztázni kell a célközönséget. Más hangsúlyokkal, témaválasztásokkal, szerkesztési móddal készítenek el egy szöveget alapfokú vagy középiskolák, sok esetben a fiú- és leányiskolák, illetve más célközönségek pl. speciális szakképző iskolák számára is.²⁴

Ugyanebből a szempontból fontos, hogy különbséget tegyünk világ- és magyar történeti tematikájú könyvek között, hiszen egészen más keretekkel, más szabályok alapján és más hangsúlyokkal működnek. A két világháború közötti korszakban például a magyar és az egyetemes történelmet az egyes évfolyamokon egymástól viszonylag elkülönítve tanították.²⁵

Kiemelt vizsgálati szempont a kiadvány szerkezeti felépítése, a tárgyalt témakörök kijelölése, azok egymáshoz fűződő viszonya, illetve a kialakított hangsúlyok. Egyes történeti témák tárgyalásának intenzitása, terjedelme megszabja a kérdéskör súlyát, jelentőségét. A különböző korszakok tankönyvei más és más témákat preferálnak, jelentős eltéréseket tapasztalhatunk a strukturális koncepciókban.

Középszintű vizsgálat alatt az egyes témakörök felépítését és speciális jellemzőit kell értenünk. Egyrészt fel kell mérnünk a témakör tankönyvön belüli pozícióját, súlyát, a többi nagyobb egységhez fűződő viszonyát, másrészt belső logikáját. Ebből a szempontból tanulságos például a török hódoltság lezárulta és az 1848–49. évi szabadságharc közötti időszak tárgyalása, amelyet különböző módon súlyoznak az egyes korszakokban. 1948 után például a Rákóczi-szabadságharc és az 1848–1849-es események olyan erősen domináltak a közel másfél évszázad tárgyalásában, hogy III. Károly uralkodása szinte teljes mértékben háttérbe szorult, a Pragmatica Sanctio ismertetése mellett leginkább csak (ellenreformációs jellegét hangsúlyozandó) egyházpolitikai intézkedései kerültek említésre. Hasonló változásokat tapasztalhatunk a reformkor megítélésében.

²⁴ Vö. VITÁRI 2009. 112–114.

²⁵ Először (3–4. osztályban) csak magyar, majd három vagy négy éven át (a korszakban ez változott) egyetemes történelmet tanítottak párhuzamosan a magyar történelem kevésbé részletes, de az összefüggéseket bemutató ábrázolásával, végül az utolsó évfolyamokon újra csak magyar történelmet vettek.

Érdekes megfigyelni, hogy arra, az azt megelőző bő évszázaddal szerves egységet alkotó folyamatként tekint-e a tankönyv, vagy önálló, különálló korszakként. A forradalom és a szabadságharc előkészítését hangsúlyozza, vagy önmagában tekinti értékesnek.

A tartalmi részek megértéséhez tekintettel kell lenni arra, hogy milyen tematikus, illetve szemléletbeli hangsúlyok jelentkeznek a fejezetek tekintetében (politika-, gazdaság-, társadalom-, művelődés-, eszmetörténet stb.).

Mikroszintű vizsgálat alatt az egyes tankönyvi leckék analízisét értjük. Elsőként fel kell tárnunk az adott lecke pozícióját, súlyát, valamint általános jellegét (eseménytörténet tárgyal vagy esetleg gazdaság-, társadalom-, művelődés-, eszmetörténeti karakterrel bír).

A tananyag vizsgálata során figyelni kell az adott egység struktúrájára (alfejezetek viszonyrendszere, beemelt források, ábrák témája, helye, súlya), valamint a benne szereplő tartalmi elemekre. Egy leckén belül, illetve egy esemény kapcsán is jelentőséget nyerhet az, hogy mely szegmenseket állítja a szerző a középpontba. Takáts György például 1921-ben megjelent tankönyvében az 1848–49-es szabadságharcnál, az eseménytörténet feszes taglalása mellett fontosnak tartotta külön alfejezetben bemutatni a „*Nemzetiségek fellázítását*”. Március 15-ike tálalása során szintén sajátos hangsúlyokat emelt ki: „*Az egész főváros ünnepi díszet öltött. Nemzeti zászlók lengtek a házakról, melyeket fényesen kivilágítottak. A közönség sűrű csoportokban hullámszórt az utcákon, lelkesülten kiáltozva: »Éljen a király! Éljen az alkotmányos reform!*»”²⁶

A leckéken belüli hangsúlyokat és szemléletmódot jól példázza az egyes történelmi szereplők előtérbe, illetve háttérbe kerülése is. A reformkori Magyarországon bemutatásakor a két világháború közötti időszakban Széchenyi István tevékenységére, valamint az 1830-as évekre fókuszált jobban a tankönyvírás, míg 1948 után sokkal inkább az 1840-es évek (leginkább 1848), Kossuth, valamint Petőfi és Táncsics személye került előtérbe.

Az alfejezetek által kijelölt hangsúlyok mellett érdekes megvizsgálni az egyes események tárgyalásának logikáját, illetve az abban bekövetkezett változásokat is. Amint azt említettük, a tankönyvek többnyire fontosnak tartják a történetek ok-okozati összefüggésekben való ábrázolását. Hogy egy-egy esemény bekövetkezését milyen előzményekre vezetik vissza, illetve milyen következményeket tulajdonítanak neki, az ugyanazon mozzanat kapcsán merőben eltérő lehet. A két világháború közötti időszak tankönyvei a mohácsi vész okait keresve azt sugallták, hogy a bukáshoz a rendek közötti széthúzás, az egység hiánya és az önzés vezetett: „*Tehetlenség, pártoviszály és önzés így zúdították az országra a legnagyobb csapást, a mohácsi síkon elveszítette függetlenségét.*”²⁷ Az 1948 után megjelent

²⁶ TAKÁTS 1921. 177.

²⁷ DOMANOVSKY 1926 92. Az önzés és a széthúzás, mint a humanizmus, a reneszánsz kor jellemzőjének bemutatása negatív, elrettentő példaként jelent meg a két világháború közötti tankönyvekben, melyek ezt az időszakot „individuális” kornak tekintik, mellyel szemben az „univerzális” (a közös-

tankönyvekben már egészen más magyarázatot találunk: a mohácsi katasztrófa végső okaként a Dózsa-féle parasztfelkelés leverése jelenik meg. „*A feudális elnyomás ellen, a kormányzási válsággal küzdő földbirtokososztály ellen, az ország függetlenségét fenyegető török hódítás ellen fegyvert fogott a dolgozó magyar nép. De a paraszttal szemben – érdekeiket félretéve – összefogtak az összes feudális erők; az 1514. évi parasztháborút vérengző bosszúállás követte. Ezzel az uralkodó osztály kikapcsolta az egyetlen erőt, amely megvédhette volna az ország függetlenségét. (...) A központosított monarchia bukásának, a magyar parasztháború leverésének egyenes következménye a mohácsi katasztrófa lett.*”²⁸

A tankönyvek terjedelmi korlátai okozzák azt is, hogy az egyes ténymegállapítások, kijelentések, értékelések, illetve konklúziók igen gyakran önmagukban állnak, nincsenek mögöttük feltüntetve, felsorakoztatva a premisszáik. Éppen emiatt lehet szembevetendő, hogy egyes történelmi eseményről igen fajsúlyos megállapításokat, ráadásul a különböző korszakokban egészen eltérő kijelentéseket olvashatunk, amelyeket azonban nem támasztottak alá érvekkel.²⁹ Például Závodszy Levente és Kerékgyártó Ilona 1928-ban megjelent tankönyvében az alábbi kijelentést olvashatjuk II. Józsefről (indoklás vagy érvek nélkül): „*A magyarokat általában nem szerette, s elhatározta, hogy országukat egy német összbírodalomba olvasztja. Alkotmányukat felfüggeszti, nyelvüket németté teszi.*”³⁰

A tankönyvszerzők érvelésüket gyakran preconcepcióhoz, a közvetíteni kívánt erkölcsi üzenethez igazítják. Rákóczi Ferenc neveltetésével kapcsolatban 1941-ben a nemzeti szempontot emeli ki a tankönyv: „*A gyermek Rákóczi Bécsbe, majd Csehországba kerül. Idegen szellemben nevelik, német divat szerint öltöztetik, elfelejtetik vele a magyar nyelvet. A magyarelles nevelés, majd bécsi tartózkodása és utazásai elterelték figyelmét magyar mivoltáról.*” A továbbiakban arról olvashatunk, hogy Bercsényi Miklós volt az, aki „*felnyitotta a szemét*”, tehát Rákóczi ráeszmélt arra, hogy „*nagy birtokai, magyar vére és családi hagyományai súlyos kötelezettséget hárítanak reá.*”³¹ 1955-ben Spira György már a jezsuita rend, illetve a katolikus egyház negatív szerepét látatja: „*Tanárai szerzetest akartak belőle nevelni, hogy a jezsuita rend megkaparinthassa a Rákóczi-birtokokat.*”³² A szabadságharc támogatótsága kapcsán pedig 1941-ben a magára hagyatottságot helyezi a tankönyv a középpontba („*a magyarság teljesen magára hagyatva küzdött függetlenségéért és*

ségi érdekeket – egyház, nemzet – előtérbe helyező) eszméket hordozó korok jelennek meg pozitív, követendő példaként.

²⁸ HECKENAST-SPIRA 1955. 3. A parasztfelkelés és Mohács összekapcsolása nem a marxista történetírás találmánya, már a 16. századi historiográfiában megjelent ez a gondolatmenet (Ludovicus Tuberon leírása), de nem maradt meg a későbbi történetírói hagyományban, a kommunista történetírás viszont újraélesztette azt. Lásd erről: VARGA 2011. A parasztháborút egyébként a két világháború közötti korszak tankönyvei is tárgyalták, de nem hozták összefüggésbe Moháccsal.

²⁹ Vö. GYARMATI 2009. 40–42.

³⁰ ZÁVODSZKY-KERÉKGYÁRTÓ 1928. 90.

³¹ MARCZINKÓ-PÁLFI-VÁRADY 1941.141.

³² SPIRA 1955. 46.

alkotmányáért.”)³³ Ezzel szemben Spira kiemeli I. Pétert, mint az egyetlen európai uralkodót, aki támogatta Rákóczit, ezzel is utalva az orosz-magyar kapcsolatok múltjára.³⁴

A tankönyv szerzője már a megfogalmazás módjával, a fogalomválasztással, a felhasznált jelzőkkel is alakítja, befolyásolja a recepció lehetőségeit és minőségét. A megfogalmazott kijelentések, téziszmondatok modalitása, hangulata alkalmas az érzelmek szándékos stimulálására. Az erős érzelmi töltettel bíró szövegek mindig valamilyen fontos, szándékolt üzenetet hordoznak, kiemelik a téma jelentőségét. Ember István 1926-ban megjelent tankönyvében Trianont tárgyalva így fogalmaz: *„Ellenségeink kezébe jutottak aranybányáink és gyönyörű erdősegeink. Régi városainkban ma idegen kézben van a hatalom. Pozsony, az ősi koronázóváros; Kassa, ahol Rákóczi hamvai nyugosznak; (...) [Ő]si városai a magyarságnak ma idegen uralom alatt szenvednek. Ezeréves ősi hazánk megcsonkításába soha belemenyugodni nem fogunk. Bízunk az igazság diadalában. Nemzetünk története szenvedéssel van telve, de ez mindig új élet forrásává vált. Merítsünk erőt a múltból, higgyünk a jövőben!”*³⁵ Hasonlóan szenvedélyesen ír Újházy László az 1848–49-es szabadságharcot követő megtorlásokról: *„A magyar nemzet némán, elfojtott zokogással, vérző szívvel tűrte e rémuralmat, melynél kegyetlenebbül önkény és erőszak hazánk vértől ázott földjén még nem garázdálkodott. Haynau csúffá tette Carafát!”*³⁶

A tankönyvelemzések kapcsán nemcsak a megjelent szöveg elemzését kell elvégezni, hanem figyelembe kell venni az ún. „elhallgatásokat” is. Sokat elárul egy tankönyv, egy lecke szándékairól, belső konstrukciójáról, mit hagy ki, mit ignorál.³⁷ Az 1950-es évek tankönyveiben például nem eshetett szó az akkoriban barátinak nevezett szomszédos államok területén élő magyar kisebbségek helyzetéről, sem a Trianoni béke kapcsán, sem később.³⁸

A figyelem felkeltésének és az emlékezetbe vésés elősegítésének rendkívül hatásos módja a hangsúlyozni kívánt mondanivaló képpel, ábrával, szöveges forrással vagy feladatokkal történő megerősítése. A képek szintén alkalmasak az érzelmek stimulálására, s ezzel a tankönyvszerzők gyakran tudatosan élnek a szándékolt nevelési cél elérése érdekében. A közölt források bizonyos esetekben erősítik a tankönyv tendenciózusságát. Különös jelentőségre tehet szert a citált kútfók vizsgálata és helyes értelmezése napjaink forrásközpontú történelemtankönyvei esetében, a szerzők az így beillesztett szövegek révén – akarva vagy akaratlanul – igencsak erőteljesen képesek befolyásolni a diákok értékítéletét.

³³ MARCZINKÓ-PÁLFI-VÁRADY 1941.142.

³⁴ A Rákóczi-szabadságharc megítélésében a tankönyvekben bekövetkezett változásokat kiváló tanulmányban ismerteti Katona András. Lásd: KATONA 2011.

³⁵ EMBER 1926.142.

³⁶ ÚJHÁZY 1900. 177.

³⁷ E problémával kapcsolatban Vö. VAJDA 2009. 264.

³⁸ LUKÁCS 1952

A tankönyvek létrejöttének körülményei, a forrás keletkezéstörténete

Ahogy már az előző fejezetben is jeleztük, a tankönyvek helyes értelmezéséhez elengedhetetlen azok keletkezési körülményeinek alaposabb ismerete. Az általános, köztörténeti információk mellett mélyebben is érdemes foglalkozni az oktatáspolitikai helyzetével, szándékaival, célkitűzéseivel. Szükséges az is, hogy megfelelő tudásunk legyen a tankönyvek által bemutatott korokról, tárgyalt témákról is, elsősorban a mikro- és mezoszintű elemzéseknél hasznos a vizsgált tankönyvi témák szakirodalmi megjelenésének, megítélésének, historiográfiájának tanulmányozása.

A tankönyvi szövegek helyes értelmezéséhez sok esetben fontos információt jelent a kiadó. Az 1949 előtti időkben ez elsősorban a felekezeti kötődést mutatja meg, ami a történelemtankönyvek analízise során igen fontos szempont az egymástól különböző protestáns és katolikus történetírói hagyományok miatt. A Tankönyvkiadó Vállalat létrejötte (1949) után mindössze ezzel az egy kiadóval kell számolnia a kutatónak.

A tankönyvelemzés során érdemes megvizsgálni a szerző (vagy szerzők) ki-létét alaposabban is: történésről, szakdidaktikusról vagy gyakorló pedagógusról van szó? Mit tudhatunk felekezeti hovatartozásáról, politikai, pedagógiai nézeteiről, történelemszemléletéről? Sokat elárulhat például, hogy mely szakmai (esetleg politikai, vagy más társadalmi) szervezetekben vállalt szerepet, szakmai tevékenysége milyen területre terjedt ki, mik kutatásának súlypontjai stb. Igaz, a szerzők életrajzi adatainak ilyen feltérképezése sok esetben fáradtságos munkával jár, az életrajzi lexikonok mellett némi támpontot nyújthat e munkához Katona András: *A magyar történelem és -didaktika arcképcsarnoka* című írása is.³⁹

A tankönyvek keletkezési idejében ható oktatás- és művelődéspolitikai szándékok megismeréséhez számos forrástípus áll rendelkezésünkre: jogszabályok és ezek előkészítését dokumentáló (országgyűlési, bizottsági, szakminisztériumi, párt- stb.) jegyzőkönyvek, naplók, tervezetek; szaksajtóban közölt vélemények, hozzászólások; tudományos igényű értekezések (szakpolitikusok, pedagógia- vagy történettudományi szakemberek tollából).

A jogszabályok közül a közoktatást szabályozó törvényeket, a rendeleti úton kiadott tanterveket, tantervi utasításokat, érettségi követelményeket, iskolai rendtartásokat érdemes kiemelni. A törvények megalkotása kapcsán keletkező iratanyag, a parlamenti viták jegyzőkönyvei, a miniszteri indoklások, a bizottsági vagy éppen pártbizottsági háttérmunkálatok során keletkezett javaslatok, tervek szintén érdekes adalékul szolgálhatnak és segítenek megérteni az egyes törvények céljait, szellemiségét. A történelemtantervek alakulását Szabolcs Ottó

³⁹ KATONA 2010

és Katona András forrásközlései segítségével is nyomon követhetjük 1735-től egészen 1990-ig.⁴⁰

Különösen értékes forrástípusnak tekinthetők a tantervi utasítások (1945 után jellemzően módszertani útmutatások). Ezek már az oktatás elvárt szemléletét is bemutatják, általánosságban és tantárgyakra lebontva is közölnek útmutatásokat a hangsúlyos tartalmi és nevelési, fejlesztési területek kijelölésével, felvázolják ezek megvalósításának lehetséges módjait, eszközeit és módszereit is.⁴¹

A tankönyvekkel kapcsolatos kutatás tovább is árnyalható. Az egyes korszakok oktatáspolitikai törekvéseiről, illetve annak fogadtatásáról, a szakmai közvéleményről információt kaphatunk a jelentősebb pedagógiai folyóiratokból.⁴² A nagyszámú kiadvány közötti eligazodásban segít az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum által 1987-ben kiadott *A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája, 1841–1958* című kötet, amely Baranyai Mária és Keleti Adolf (1841–1936 közötti időszakra vonatkozó), valamint Jáki László (1936–1958 közötti időszakra vonatkozó) bibliográfiáit tartalmazza.⁴³ Az oktatáspolitikai jelentős képviselőitől, művelőitől származó elméleti összefoglalók, programok is sokat segítenek a szándékok és célkitűzések megértésében.

A második világháborút követő évtizedekben az oktatáspolitikai törekvések megértéséhez elkerülhetetlen megismerni az állampárt szerveinek határozatait, javaslatait, egyéb oktatásüggyel kapcsolatos iratait. Nagy segítséget jelenthet ebben Kornidesz Mihály és Kardos József két kötetes dokumentumgyűjteménye, mely az 1945 és 1972 között keletkezett legfontosabb felsőoktatási és közoktatási vonatkozású forrásokból közöl jól használható szemelvényeket.⁴⁴

A történetírás és a tankönyvek kapcsolata

A tankönyvek szerzőire egyaránt hatással vannak a szakirodalomban megjelenő eredmények, megközelítési módok, súlypontok, a domináns szemléletmódok, a különböző történetírói irányzatok és metodikai sajátosságok. A tankönyvek historiográfiai vonatkozásainak vizsgálatakor két szempontot is figyelembe kell venni: egyrészt az adott korszak történetírásának eredményeit, megállapításait, illetve szempontrendszerét, módszertanát, másrészt azokat a történeti hagyományokat, amelyek tradicionálisan jelen vannak a szakmunkákban. A tananyagokban meglévő toposzok egy része ténylegesen és konkrétan kimutatható

⁴⁰ KATONA-SZABOLCS 2006

⁴¹ Ezen jogszabályok megjelenéséről a *Hivatalos Közlöny*, a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium hivatalos lapja tudósít ugyan, de a terjedelmes rendeletek teljes szövege többnyire külön kötetekben látott napvilágot. Ezek (ahogy a tankönyvek is) az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum tankönyv-gyűjteményében, a Nemzeti Tankönyvtárban érhetők el. A szerzők ezúton mondanak köszönetet Szabó Károlynak, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum Nemzeti Tankönyvtára kezelőjének a segítségért.

⁴² Ezek jelentős része szintén kutatható az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumban.

⁴³ BARANYAI-KELETI-JÁKI 1987

⁴⁴ KARDOS-KORNIDESZ 1990

a 19–20. századi történetírók (pl. Szalay László, Horváth Mihály, Acsády Ignác és mások) írásaiban.⁴⁵

A tankönyvek speciális jellege miatt igen nehéz beazonosítani a különböző történetírói irányzatok érvényesülését és tényleges megjelenését. Óvatosan kell bánni például az olyan következtetésekkel, amelyek a tankönyvek tömörsége mögött a pozitívizmust, a művészettörténeti kitérők mögött a szellemi történet érvényesülését és hatását látják.

Az egyes tankönyvek igen változó szakirodalom felhasználásával készültek, minőségi és mennyiségi tekintetben egyaránt. Természetesen fontos feladat a forrásként használt munkák feltárása, de a tankönyvek esetében ez komoly nehézséget jelent. Nem alkalmaznak hivatkozásokat, és kevés kivételtől eltekintve nem szerepeltetnek ajánlott irodalmat, nincsen szakirodalmi ismertetés. Valami-féle mankót jelentenek a kutató számára a témakörök, leckék elejére illesztett idézetek,⁴⁶ valamint az olvasmányként, illusztrációként, kiegészítésként közzétett források is.⁴⁷

A tankönyvekben szereplő megállapítások különböző helyekről származnak, a szerzők egyfajta kompilációként illesztnek össze gondolati egységeket, emiatt azok dekódolását, áthagyományozódásának vizsgálatát meg kell kísérelni. Ennek értelmében a szövegek, kijelentések áthagyományoztatásának folyamatait, fokozatait csupán alapos szövegkritikai vizsgálattal lehet feltárni.⁴⁸ Fel kell göngyölni azt az utat, ahonnan, ahogyan azok a tankönyvbe kerültek.⁴⁹ Ennek folyamánaként egyrészt megismerhetjük az ott szereplő megállapítások és nézőpontok eredetét, másrészt beleláthatunk a diskurzus folyamatába.

A tankönyvekre általában jellemző, hogy a különböző rétegek, történeti toposzok, illetve ábrázolási hagyományok egymásra rakódása helyenként belső ellentmondásokat eredményez. A jelentősebb történeti és művelődéspolitikai váltások is generálhatnak újabb töréseket, illetve megerősíthetik a korábbiakat, de leggyakrabban egyszerűen szerkesztési figyelmetlenségről van szó.⁵⁰ Ezek mögött állhat tudatos stratégia, de állhat egyszerűen kevésbé körültekintő, nem tudatos tankönyvszerzői eljárás, melynek során eltérő szemléletű (forrásként felhasznált) történeti munkák megállapításai kerülnek egymás mellé. Takáts Györgynek például az 1921-ben megjelent tankönyvében III. Károly tevékenységének bemutatása kapcsán láthatóan nem sikerült különválasztania a Habsburg uralkodó intézkedéseinek pozitív és negatív megítélését: „*III. Károly és kormánya*

⁴⁵ GÓZSY 2011. 115.

⁴⁶ Erre példa: ZÁVODSZKY–KERÉKGYÁRTÓ 1928.

⁴⁷ A forrás mellett historiográfiai szempontból jelentőséggel bír számunkra a forrás megjelenésének helye is.

⁴⁸ Segítség lehet, ha a tankönyvszerző megad ajánlott irodalmat az egyes témákhoz, korszakokhoz, vagy ha feltünteti a kötet végén az általa felhasznált fontosabb munkákat – ez azonban sajnos nem jellemző.

⁴⁹ Vö. GÓZSY 2011. 113–123.

⁵⁰ Vö. JAKAB 2009. 331–335.

egyébként is nagy gondot fordítottak országaik felvirágoztatására. Hazánk többi részében is mindjárt a szatmári békekötés után nagyarányú gyarmatosítást kezdettek, amely-nél a magyarság gyengítésének politikai célzata mellett már közgazdasági szempontok is irányadók voltak.”⁵¹

Bizonyos korok, történeti szereplők ellentmondásos (vagy csak annak tűnő) megjelenítése nem csupán különböző szerzőknél, de akár egy szerző tudományos korpuszán belül is megtalálhatóak. Ez utóbbiak – főként, ha elismert, a tankönyvek szempontjából meghatározó forrásnak számító történéstől van szó – óhatatlanul átemelődnek a tankönyvekbe, ahol a szerkezetből adódóan sokkal inkább szembetűnnek az olvasónak.

Ambivalensnek kell tartanunk például Mária Terézia gazdaságpolitikájának megítélését a 19. századi történeti munkákban. Horváth Mihály Magyarország történetét tárgyaló nagy összefoglalásában ezzel kapcsolatban kifejti, hogy az uralkodó gazdasági rendeletei (mind elvi, mind gyakorlati értelemben) egyrészt Magyarország teljes integrációjának egyik eszközét jelentették,⁵² másrészt, hogy a királynő több intézkedése pozitív hatással bírt mezőgazdaságunk fejlődésében, majd arra is rámutat, hogy részben a magyar lakosság is felelős a mindezek ellenére meglévő problémákért. Ugyanebben az érvrendszerben Horváth Mihály igen részletesen tárgyalja Mária Terézia vámrendeletének káros hatásait (az 1740–1780 közötti gazdasági állapotoknak három, a vámrendeletnek és hatásainak viszont tizenhárom oldalt szentelt a szerző), azzal együtt, hogy ebben a királynő szerepét igyekszik csökkenteni.⁵³ A vámrendszer ilyen hangsúlyos kritikája, illetve az ott megjelent erős, fajsúlyos állítások („Magyarország (...) a többi örökös tartományok irányában merő gyarmati viszonyba süllyesztett”; az egész ország „gyarmati viszonyba jutott”⁵⁴) a gazdaságpolitika tárgyalása „felett”, illetve ahelyett kiemelt helyet kaptak a tankönyvekben. Marczinkó Ferencék tankönyvében is ez a szempont dominál. „Külföldön a magas osztrák védőámok miatt nem is tudtuk termékeinket értékesíteni. Minthogy az osztrák piac nyerstermékeinket nem tudta mind felvenni, sokszor óriási, nem értékesíthető feleslegek maradtak vissza, az ország zsírjában fúlt, pénzkészletünk pedig állandóan Ausztriába vándorolt. Általános elszegényedés lett az új vámpolitika következménye. Hazánk valóságos gyarmata lett Ausztriá-

⁵¹ TAKÁTS 1921. 143.

⁵² A gazdaságban bevezetett rendelkezésekkel, reformokkal „oly irányt törekedett adni a kormány, hogy a középponti statushatalom az alkotmányosság rovására szilárduljon s oly fokig emelkedjék, hogy ez végre mindent magába olvasztván, uralmát az összes nemzeti életre kiterjeszthesse: úgy az ország anyagi érdekei körül tett intézkedéseiben is oly vezéreszmék, oly irányok tűnnek elő, melyek a szabad kifejlődésnek útját állván, iparunk, s kereskedelmünk gyarapodását nemcsak e korszak alatt, hanem egy egész századon keresztül meggátolták”. HORVÁTH 1873. 424.

⁵³ HORVÁTH 1873. 424. Aki a felelőst: „birodalmának német kormányában” látja, a „jó szándékú” királynőt pedig igyekszik mentesíteni a felelősség alól. HORVÁTH 1873. 435.

⁵⁴ HORVÁTH 1873. 421–424., 424–436. A gyarmatosítás mellett megjelenik az „élelmi tár” fogalma.

nak és mivel Mária Terézia politikáját utódai is folytatták, gazdasági tekintetben elmaradtunk az örökös tartományok mögött.”⁵⁵

A tankönyv következő bekezdésében II. József „kormányrendszere” kapcsán viszont már a következő mondatot olvashatjuk: „Kiválóan képzett, eszes és jóakarátú fejedelem volt. Uralkodásának főcéljául alattvalói boldogítását tűzte ki. Különböző országokból és népekből álló birtokait önállóságuk megszüntetésével egy egységes központosított birodalomba akarta beolvasztani olyformán, hogy ebben az új államban születésre, nemzetiségre, és vallásra való tekintet nélkül minden alattvalója ugyanazon jogok és kötelességek mellett, a német elem uralma alatt, boldogan éljen.”⁵⁶ Ez a szemléletbeli váltás – joggal – törésnek tűnhet, ha csak magában vizsgáljuk a tankönyvet. A forrásának számító főbb történeti szakmunkák ugyanakkor hasonlóan kezelik ezt a témát. Horváth Mihály II. József kapcsán a *Magyarok története* című munkájában⁵⁷ az uralkodót igen pozitívan értékeli, nem kevesebbet állít róla, minthogy Mátyás király óta nem volt ilyen „*tálcium*” a magyar politikatörténetben.⁵⁸ Uralkodása kapcsán kifejti, hogy tisztában volt vállalásának nagyságával, illetve azzal, hogy egyedül kell keresztülvinnie reformjait. Vállalása – Horváth értelmezése szerint – egy egységes, azonos elvek, szabályok alapján működő birodalom volt, és ennek véghezvitelét az uralkodó eltökéltsége és „tisztá lelkülete” biztosította.

Összegzés

Miként más forráselemzési eljárások, a tankönyvkutatás is abból a feltételezésből indul ki, hogy a szövegek tartalmának megértése, diszkurzív elemzése révén eljuthat a történelmi, társadalmi, művelődési és kulturális összefüggések felismeréséhez. Megfelelő módszertani eljárással, a forrás szövegének dekódolásával, keletkezéstörténetének feltérképezésével fel lehet tárni a szövegek „élettörténetét”,⁵⁹ ami igen nagy jelentőséggel bírhat tankönyveink teljesebb megértéséhez. Ezek tartalmi, nyelvi struktúrái, szóhasználata, direkt és rejtett üzenetei, értékrendje, világképe közelebb visz keletkezési koruk, azon belül elsősorban az oktatást irányító tényezők szándékainak megértéséhez, az általuk kívánatosnak tartott viselkedésformák, gondolkodásmód és értékrend megismeréséhez. Ez lehetőséget nyújthat arra is, hogy a történelemtudat változásában tapasztalható tendenciákat differenciáltabban értelmezhesük. Bízunk abban, hogy a tanulmányban felvázolt szempontrendszerek segítséget és támpontot nyújtanak a tankönyvelemzésre vállalkozók számára.

⁵⁵ MARCZINKÓ-PÁLFI-VÁRADY 1939. 155.

⁵⁶ MARCZINKÓ-PÁLFI-VÁRADY 1939. 155.

⁵⁷ HORVÁTH 1846. 4. szakasz

⁵⁸ 1765. évi állapotok kapcsán jegyzi ezt le Horváth. HORVÁTH 1846. 4.

⁵⁹ Vö. GLÓZER 2006.

FORRÁSOK

- EMBER 1926 EMBER István: A magyar nemzet története. A középiskolák III. osztálya számára. Budapest, 1926.
- DOMANOVSKY 1926 DOMANOVSKY Sándor: Magyarország története a középiskolák III. osztálya számára. Budapest, 1926.
- HECKENAST-SPIRA 1955 HECKENAST Gusztáv – SPIRA György: A magyar nép története. II. rész (1526–1849). Budapest, 1955.
- LUKÁCS 1952 LUKÁCS Lajos: A magyar nép története. III. rész (1849-től napjainkig). Budapest, 1952.
- MANGOLD 1903 MANGOLD Lajos: A magyarok oknyomozó történelme. A Középiskolák VIII. osztálya számára. Budapest, 1903.
- MARCZINKÓ-PÁLFI-VÁRADY 1939 MARCZINKÓ Ferenc – PÁLFI János – VÁRADY Erzsébet: A középkor és újkor története 896-tól 1789-ig. A gimnázium és leánygimnázium V. osztálya számára. Budapest, 1939.
- MARCZINKÓ-PÁLFI-VÁRADY 1941 MARCZINKÓ Ferenc – PÁLFI János – VÁRADY Erzsébet: Magyarország története a szatmári békéig. A gimnázium és leánygimnázium VII. osztálya számára. Budapest, 1941.
- SPIRA 1955 SPIRA György: A magyar nép története II. rész (1526–1849). Budapest, 1955.
- TAKÁTS 1921 Takáts György: A magyar nemzet története. Gimnáziumok, reáliskolák és leánygimnáziumok VIII. osztálya számára. Budapest, 1921.
- UJHÁZY 1900 UJHÁZY László: A magyar nemzet történelme. II. rész. A középiskolák VI. osztálya számára. Budapest, 1900.
- ZÁVODSZKY-KERÉKGYÁRTÓ 1928 ZÁVODSZKY Levente – KERÉKGYÁRTÓ Ilona: A magyar nemzet története. A világtörténelem főbb eseményeivel. I. rész. A polgári leányiskolák III. osztálya számára. Budapest, 1928.

IRODALOM

- ALBERT 2006 ALBERT B. Gábor: Súlypontok és hangsúlyeltolódások. Középiskolai történelemtankönyvek a Horthy-korszakban. Pápa, 2006.
- ALBERT 2008 Albert B. Gábor: A magyarországi tankönyvrevíziós mozgalom a két világháború között. = *Századok*, 142. (2008):1. 63–78.
- BARANYAI-KELETI-JÁKI 1987 BARANYAI Mária – KELETI Adolf – JÁKI László: A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája 1841–1958. Budapest, 1987.
- DÉVÉNYI – RUTSCH 2010 DÉVÉNYI Anna – RUTSCH Nóra: Georg Eckert Nemzetközi Tankönyvkutató Intézet. = *Történelemtanítás, Új folyam* 1. (2010):1. (<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/devenyi-anna-%E2%80%93-rutsch-nora-georg-eckert-nemzetkozi-tankonyvkutato-intezet-a-vilag-legnagyobb-tankonyvgyujtemeny-a-tankonyvkutatas-nemzetkozi-centruma>) [2013.05.07.]

- DÉVÉNYI 2010 DÉVÉNYI Anna: Bagoly mondja verébnék... Gömbös Gyula megítélése a magyar történelemtankönyvekben (1945–1989) In: A történelem szálai. Tanulmánykötet Vonyó József 65. születésnapjára. Szerk. FISCHER Ferenc–HEGEDŰS Katalin – RAB Virág. Pécs, 2010. 87–105.
- DÉVÉNYI 2011 DÉVÉNYI Anna: A magyar történelemtankönyvek ideológiai-szemléleti és didaktikai változásai 1945 és 1989 között egy ellenforradalmi miniszterelnök példáján. = *Történelemtanítás*, Új folyam 2. (2011):1. (<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2011/03/devenyi-anna-a-magyar-tortenelemtankonyvek-ideologiai-szemleleti-es-didaktikai-valtozasai-1945-es-1989-kozott-egy-ellenforradalmi-miniszterelnok-peldajan-02-01-06>) [2013.06.10.]
- DÉVÉNYI 2013 Bűnbakból vádló, vádlóból bűnbak. Ellenségképek a 20. századi magyar történelemtankönyvekben Mohács, Világos és Trianon példáján. In: *Bűnbakok a történelemben*. Szerk. ERŐSS Zsolt – VONYÓ József. Pécs, 2013. 96–112.
- DÉVÉNYI–GÖZSY 2013 DÉVÉNYI Anna – GÖZSY Zoltán: A történelemtankönyvek elemzése. Szempontok a tankönyv, mint történeti forrás vizsgálatához. = *Fons*, 20. (2013.) 191–220.
- F. DÁRDAI 2002 F. DÁRDAI Ágnes: A tankönyvkutatás alapjai. Budapest–Pécs, 2002.
- F. DÁRDAI 2006 F. DÁRDAI Ágnes: Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. I–II. kötet. Budapest, 2006.
- FUCHS 2011 FUCHS, Eckhardt: Aktuelle Entwicklungen der Schulbuchbezogenen Forschung in Europa. = *Bildung und Erziehung* 64. (2011) Heft 1.
- GLÓZER 2006 GLÓZER Rita: A diskurzuselemzés módja és értelme. In: *Kvalitatív módszerek az empirikus társadalom- és kultúrakutatásban*. Szerk. FEISCHMIDT Margit. 2006. (http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/index.php?option=com_tanelem&id_tanelem=841&tip=0) [2013.05.21.]
- GÖZSY 2011 GÖZSY Zoltán: Magyarsággép a közép-európai tankönyvekben a 20. században. = *Eruditio – Educatio*. A Selye János Egyetem Tanárképző Kara tudományos folyóirata, 6. (2011):2. 113–123.
- GYARMATI 2009 GYARMATI György: A szakmai múltfeltárás a történeti közgondolkodás és a tananyag között. In: *A magyarsággép a közép-európai tankönyvekben a 20. században*. Szerk. HORNYÁK Árpád – VITÁRI Zsolt. Pécs, 2009. (Kutatási Füzetek 14.) 39–69.
- GYARMATI 2010 GYARMATI György: Történetírás, történelmtanítás és „nemzettudat-kínálat.” A mediatisált múltképek kavalkádjában. In: *A történelem szálai*. Tanulmánykötet Vonyó József 65. születésnapjára. Szerk. FISCHER Ferenc – HEGEDŰS Katalin – RAB Virág. Pécs, 2010. 189–204.
- HORNYÁK–VITÁRI 2009 A magyarsággép a közép-európai tankönyvekben a 20. században. Szerk. HORNYÁK Árpád – VITÁRI Zsolt. Pécs, 2009. (Kutatási Füzetek 14.)

- HORVÁTH 1846 HORVÁTH Mihály: Magyarok története. Pápa, 1846.
 HORVÁTH 1873 HORVÁTH Mihály: Magyarország történelme. 7. kötet. Budapest, 1873.
- JAKAB 2009 JAKAB György: Lehet-e közös magyar-szlovák történelemtankönyvet írni? In: A magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században. Szerk. HORNYÁK Árpád – VITÁRI Zsolt. Pécs, 2009. (Kutatási Füzetek 14.) 311–351.
- KARDOS–KORNIDESZ 1990 Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből. 1945–1972. Szerk. KARDOS József – KORNIDESZ Mihály. I–II. kötet. Budapest, 1990.
- KATONA–SZABOLCS 2006 KATONA András – SZABOLCS Ottó: Szemelvények harmadfél évszázad magyarországi történelemtanterveiből. Melléklet SZABOLCS Ottó – KATONA András: *Történelem tantárgy-pedagógiai olvasókönyv. Dokumentumok a történelemtanítás történetének és módszertanának tanulmányozásához* című munkájához. Budapest, 2006. (<http://www.tortenelemtanitas.hu/2010/03/szemelvények-harmadfel-evszazad-magyarorszag-tortenelemtanterveibol>) [2011.01.27.]
- KATONA 2010 KATONA András: A magyar történelem és -didaktika arcképcsarnoka In: *Történelemtanítás* portál 2010. (<http://www.tortenelemtanitas.hu/2010/02/a-magyar-tortenelemtanitas-es-%E2%80%93didaktika-arckepcsarnoka>) [2013.06.29.]
- KATONA 2011 KATONA András: A Rákóczi-szabadságharc recepciója a magyarországi történelemtankönyvekben – a háromszázadik évforduló alkalmából. = *Történelemtanítás*. (XLVI.) Új folyam 2. (2011):4. (<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2012/01/katona-andras-a-rakoczi-szabadsaghar-recepcioja-a-magyarorszag-tortenelemtankonyvekben-%E2%80%93a-haromszazadik-evfordulo-alkalmabol-02-04-02>) [2013.05.06.]
- KORNIS 1928 KORNIS Gyula: Az új középiskolai tanterv. In: KORNIS Gyula: *Kultúra és politika. Tanulmányok*. Budapest, 1928.
- LÁSZLÓ–FÜLÖP 2010 LÁSZLÓ János – FÜLÖP Éva: A történelem érzelmi reprezentációja történelemtankönyvekben és naív elbeszélésekben. = *Történelemtanítás*, (XLV.) Új folyam 1. (2010):3. (<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/10/laszlo-janos-%E2%80%93fulop-eva-a-tortenelem-erzelmi-reprezentacioja-tortenelemtankonyvekben-es-naiv-elbeszelesekben-01-03-02>) [2013.05.21.]
- UNGER 1976 UNGER Mátyás: A történelmi tudat alakulása középiskolai történelemtankönyveinkben. Budapest, 1976.
- VAJDA 2009 VAJDA Barnabás: A magyarságkép a csehszlovák történelemtankönyvekben. 1950–1993. In: A magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században. Szerk. HORNYÁK Árpád – VITÁRI Zsolt. Pécs, 2009. (Kutatási Füzetek 14.) 259–283.

- VARGA 2011 VARGA Szabolcs: Árnyak és fények a Jagelló-korban.= *Árkádia* Történelem szakmódszertani portál 1. (2011.) 2. (http://www.arkadia.pt.e.hu/tortenelem/cikkek/jagello_kor) [2013. 05.10.]
- VITÁRI 2009 VITÁRI Zsolt: A Németországi Szövetségi Köztársaság történelem- és földrajztankönyveinek magyarság- és Magyarországképe. In: A magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században. Szerk. HORNYÁK Árpád - VITÁRI Zsolt. Pécs, 2009. (Kutatási Füzetek 14.) 173-201.
- WIATER 2003 WIATER, Werner: Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Schulbuchforschung in Europa - Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. beitrage zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. (Hrsg.) Werner WIATER. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2003. 11-21.