

DÉVÉNYI ANNA – GŐZSY ZOLTÁN

A TÖRTÉNELEMTANKÖNYVEK ELEMZÉSE SZEMPONTOK A TANKÖNYV, MINT TÖRTÉNETI FORRÁS VIZSGÁLATÁHOZ

Az utóbbi években — úgy az egyetemi történelemoktatásban, mint a történelemdidaktikai szakirodalomban —, előtérbe kerültek a tankönyvelemzések. Ezek a munkák leginkább az egyes történelmi témák tankönyvi megjelenítésében bekövetkezett változásokat vizsgálják, másrészt önálló tananyagok analízisére tesznek kísérletet. Tapasztalataink azt mutatják, hogy a vizsgálatok konklúziói sok esetben töredékes képet jelenítenek meg, nem képesek kihasználni a forrásban rejlő lehetőségeket, a kijelölt vizsgálati szempontokat nem tudják elég komplexen szemlélni, gyakran nem a megfelelő módszereket, illetve (tankönyvi) forrásbázist használgják az elemzéshez.

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.¹ 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 Elég csak a jelenleg széles körben használatos Száray Miklós-féle III. osztályos középiskolai tankönyvre utalnunk, amelyben *II. József*

-
- 1 Carsten Heinze: Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung, Pädagogischer Anspruch, Unterrichtspraktische Wirkungserwartungen. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung 11. Bad Heilbrunn, 2011. Klinkhardt 15. p.
 - 2 Vö. *F. Dárdai Ágnes*: Tankönyvek a társadalmi-politikai érdekek keresztttüzében. In: *F. Dárdai Ágnes*: Történelmi megismerés — történelmi gondolkodás. II. kötet. Bp., 2006. 8–9. p. (*F. Dárdai Á.*, 2006)

— *a felvilágosult zsarnok* alfejezetcímét olvashatjuk.³ Hogyan értelmezhető helyesen ez az ellentmondásokkal terhelt jelzős szerkezet? Milyen historiográfiai, művelődés- és pedagógiatörténeti ismereteket igényel visszabontása, dekódolása? Elég-e szintaktikai, retorikai elemként vizsgálni ezt a kifejezést?

Jelen tanulmány két célt tűz ki maga elé. Egyrészt fel kívánja hívni a figyelmet a tankönyvkutatásban rejlő lehetőségekre, sajátosságokra, másrészt megpróbálja összegyűjteni és közreadni a fontosabb kutatási szempontokat, illetve módszertani alapvetéseket. Támponot kívánunk nyújtani a témával foglalkozó egyetemi hallgatóknak, de meggyőződésünk, hogy a kutatók számára is hasznos lehet a tankönyvelemzésről, a tankönyvek forrásértékéről, forráskritikai megközelítési lehetőségeiről szóló komplex összefoglalás.

Bár a vizsgálatunk jelen esetben leginkább a két világháború között született középiskolai tankönyvekre fókuszál, az itt felvázolt megközelítési lehetőségek, metodikai követelmények érvényesek lehetnek a XIX–XX. századi oktatási segédanyagok kutatására. A későbbiekben tervezzük az itt felvázolt spektrum kiszélesítését, időben és iskolatípusokban egyaránt.

A tankönyvkutatás fő irányai és módszertana

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

A tankönyvkutatás gyökerei Európában a XIX. századig nyúlnak vissza. A kutatások az első világháború után lendületet kaptak, de az igazán módszeres szakmai munka a második világháború után kezdődött meg, ekkor élenkült fel iránta 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 hatásait. 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

3 Száray Miklós: Történelem III. középiskolák 11. évfolyam. Forrásközpontú történelem. Bp., 2007. Nemzeti Tankönyvkiadó. 100. p.

jelölte ki a kutatás fő szempontjait is: a szövegekben megjelenő ellenségeképeket, negatív sztereotípiákat igyekeztek feltárni és kiiktatni.

A két világháború között a Népszövetség, majd 1946-tól az UNESCO is felkarolta és katalizálta e törekvéseket, az ún. „tankönyvrevíziós” mozgalmat.⁴ A „tankönyv-diplomácia” a második világháborút követő időkben a vesztes államok — elsősorban a náci múlttól megtisztulni vágyó Németország — egyik eszköze volt a külpolitikai elszigeteltség feloldására és a nemzeti önkép újraértelmezésére is. Ennek kapcsán jött létre Braunschweigenben, 1951-ben az *Internationales Institut für Schulbuchverbesserung* Georg Eckert vezetésével. A kezdetben a braunschweigi pedagógiai főiskola keretein belül működő intézet tankönyvek vizsgálatával, bilaterális kutatási együttműködések kialakításával foglalkozott, először német-francia, majd német-lengyel, később számos más nemzet (pl. Palesztina-Izrael) között. E kutatások támogatása, egymás tankönyveinek megismerése céljából kezdte el gyűjteni Georg Eckert a különböző országok tankönyveit.⁵

Az intézmény 1975 óta *Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung* (GEI) néven, önálló kutatóintézetként működik és csakhamar az európai tankönyvkutatás fellegvárává vált. Egyedülálló tankönyvgyűjteménye, mely elsősorban történelem, állampolgári ismeretek- és földrajztkönyvekből áll, több mint 170 ezer kötetre rúg, a világ 157 országából.⁶ Az intézet említését nem kerülhettük meg témánk kapcsán, elsősorban azért, mert napjainkban is ez a kutatóműhely határozza meg leginkább a tankönyvkutatás nemzetközi trendjeit.

Az 1990-es években a GEI jelentős profilváltáson ment keresztül. A tankönyvrevíziót célzó kutatások mellett újabb, aktuális hangsúlyok jelentek meg munkájukban. Ezek egyfelől az Európai Unió kihívásaira (a könyvtár az Európai Tanács hivatalos tankönyvcentruma), másfelől a kor társadalmi problémáira reflektálnak.

4 F. Dárdai Ágnes: A tankönyvkutatás alapjai. Bp.-Pécs, 2002. Dialóg-Campus Kiadó. 24–34. p. (F. Dárdai A., 2002.)

5 Georg Eckert Institut für internationale Schulbuchforschung: Geschichte — Gegenwart — Zukunft. <http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Institut/gei-geschichte-gegenwart-zukunft.pdf> (2013. május 15.)

6 Dévényi Anna — Rutsch Nóra: Georg Eckert Nemzetközi Tankönyvkutató Intézet (A világ legnagyobb tankönyvgyűjteménye, a tankönyvkutatás nemzetközi centruma). In: Történelemtanítás. Új folyam I. (2010) 1. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/devenyi-anna-%E2%80%93-rutsch-nora-georg-eckert-nemzetkozi-tankonyvkutato-intezet-a-vilag-legnagyobb-tankonyvgyujtemenye-a-tankonyvkutatas-nemzetkozi-centruma/> (2013. május 7.). V.ö. Molnár-Kovács Zsófia: Magyar tankönyvek a Georg Eckert Nemzetközi Tankönyvkutató Intézetben. In: Történelemtanítás. Új folyam III. (2012) 2-4.

A ma már hagyományosnak nevezett kutatási területeken belül (tankönyvrevízió, ön- és ellenségképek, kirekesztés és integráció) a nemzetek közötti konfliktusok mellett a multikulturális társadalmak belső problémáira terelődött a figyelem (az intézetben belül a „konfliktusok” munkacsoport foglalkozik a témával).⁷ A GEI emellett jelenleg négy fontosabb kutatási területtel foglalkozik.

- (1) Az „Európa” munkacsoport a tankönyvekben (a múltban és jelenleg) megjelenő Európa-képpel, az EU és a nemzetállamok viszonyával, az európai régiók interpretációjával, Európa globális világban betöltött szerepének tankönyvi bemutatásával foglalkozik.⁸
- (2) A „vallások” munkacsoport a különböző vallások, a vallásosság új formái és a szekularizáció kérdését, a profán és a szakrális témák megkülönböztetését, tankönyvi megjelenését vizsgálja. Különös hangsúlyt fektetnek az iszlám történeti és mai megjelenítésének vizsgálatára. Szintén vizsgálják a mai európai társadalmakban jellemző individualizációs és pluralizációs folyamatok kapcsán a történeti és az újabb egyházak szerepét az integráció és az inklúzió megvalósításában.⁹
- (3) A „GTM” (*Geschichte, Theorien und Methoden der Bildungsmedienforschung*) munkacsoport a tankönyvkutatás elméleti és módszertani megközelítéseinek szisztematikus rendszerezésén, strukturálásán, történeti áttekintésén dolgozik.¹⁰
- (4) Külön munkacsoport („*Erinnerungskulturen*”) foglalkozik a tankönyvek szerepével a társadalmi emlékezet, emlékezés szempontjából, az emlék és az emlékezés, a recepció és a reprezentáció, a társadalmi emlékezés homogenitásának vagy heterogenitásának problémáját vizsgálva.¹¹

Ha megvizsgáljuk a Georg Eckert Institut munkája mellett a tágabb európai tankönyvkutatási trendeket is, hasonló kutatási irányokat figyelhetünk meg.

- (1) Továbbra is kiemelt szerep jut a tankönyvrevíziót támogató kutatásoknak, az énkép és ellenségkép vizsgálatának, különös tekintettel a katonai és politikai konfliktuszónákra (Balkán, Közel-Kelet és Távols-Kelet). Ehhez kapcsolódik az identitáskonstrukciók, a nemzeti és európai identitás meg-

7 <http://www.gei.de/forschung/abteilung-konflikt.html> (2013. május 16.)

8 <http://www.gei.de/forschung/abteilung-europa.html> (2013. május 16.)

9 <http://www.gei.de/forschung/abteilung-religion.html> (2013. május 16.)

10 <http://www.gei.de/forschung/abteilung-gtm.html> (2013. május 16.)

11 <http://www.gei.de/forschung/querschnittsbereich-erinnerungskulturen.html> (2013. május 16.)

jelenésének tanulmányozása, a tankönyvek identitásképző funkciójának vizsgálata a jelenben és a múltban. Az elmúlt évtizedben különös figyelem terelődött a kolonizáció és dekolonizáció kérdéseire, tankönyvi megjelenítésének vizsgálatára. Ezek a kutatások a (volt) gyarmatok tankönyvi ábrázolását, a gyarmatterületekről alkotott kép változásait, az anyaország és a gyarmatok tankönyvekben fellelhető eltérő narratíváit, illetve egy „közös történelem” megfogalmazásának lehetőségeit vizsgálják.

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.¹²

- (2) 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.¹³
- (3) A kutatók az utóbbi időben egyre nagyobb figyelmet szentelnek annak, hogy megpróbálják számba venni, rendszerezni, tipizálni a tankönyvkutatás módszertanát. A tankönyvi szövegek mellett újabban egyre fontosabbnak tartják a képek, ábrák elemzését is, a képek dekódolása, tartalmi és érzelmi üzeneteinek feltárása tekintetében. A klasszikusnak számító deskriptív és a hermeneutikus, valamint a kvalitatív és kvantitatív tartomelemzés mellett az újabban megjelenő társadalomtudományi módszerek alkalmazásának lehetőségeit is vizsgálják, elsősorban a hatás- és recepciókutatások területén, 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

12 *Eckhardt Fuchs*: Aktuelle Entwicklungen der Schulbuch-bezogenen Forschung in Europa. In: *Bildung und Erziehung* 64. (2011) Heft 1. 8–10. p. (A továbbiakban: *Fuchs, E.*: i. m.)

13 *Fuchs, E.*: i. m. 12–13. p.

problematikájára, az egyéni és a kollektív emlékezet vizsgálatára fókuszálnak.¹⁴

- (4) 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 XX. században. A legalaposabban feltárt terület talán a nemzetiszocialista Németország tankönyvügye. Számos publikáció jelent meg a nemzetközi tankönyvrevíziós mozgalom történetéről is.¹⁵

Láthatjuk, hogy a tankönyvkutatás, a tankönyv, mint tudományos forrás felhasználása elsősorban művelődéstörténeti, pedagógiai-didaktikai, tantárgytörténeti és szociológiai jellegű kutatások során kerül felhasználásra, de számos más tudományterülettel is kapcsolatba hozható (a kultúratudományokkal, a kommunikáció és médiatudományokkal, az egyes szaktudományokkal, a szociálpszichológiával, stb.) és sok esetben kifejezetten interdiszciplináris területeken mozog.¹⁶

E kutatások módszertana meglehetősen változatos. A szövegelemzések kapcsán beszélhetünk deskriptív, hermeneutikus, kvalitatív és kvantitatív tartalom-elemzési módszerekről, amit az 1970-es évektől kezdtek kiegészíteni a társadalomtudományi módszerek, elsősorban a diskurzusanalízis. A kutatások e repertoár elemeit különféleképpen kombinálják is.¹⁷ Az ilyen típusú szövegértelmezésekhez megfelelő háttérrel a földrajzi adottságok, a történeti korra jellemző viszonyok, esetleges személyi kötődések, életrajzi sajátosságok, illetve a politikai és társadalmi hatások vizsgálata ad. Fontos a tankönyv által tárgyalt szaktudomány aktuális helyzetének ismerete is.¹⁸

14 *Fuchs, E.*: i. m. 11–12. p.

15 *Fuchs, E.*: i. m. 14–15. p.

16 *Werner Wiater*: Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Hrsg.: *Werner Wiater*: Schulbuchforschung in Europa — Bestandsaufnahme und Zukunftperspektive. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn, 2003. Verlag Julius Klinkhardt. 15–16. p.

17 *F. Dárdai Á.*, 2002. 66–69. p.; valamint *Wiater, W.*: i. m. 17. p.

18 *Wiater, W.*: i. m. 17. p.

A szövegelemzési eljárások mellett, elsősorban a tankönyvek hasznosulását, beválását, társadalmi hatásait vizsgáló kutatások olyan változatos társadalomtudományi kutatási módszereket használnak, mint például az interjú, a megfigyelés, a kérdőíves felmérés, az esettanulmány, az iskolai mérések stb.

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. Az általunk itt részletezni kívánt tankönyvelemzési eljárás a tankönyvek vizsgálatán keresztül a múlt jobb megértését tekinti céljának.

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. A történelemtankönyveket ebben az esetben történeti forrásként kell kezelnünk.

A tankönyv, mint történeti forrás

A tankönyvek elsődleges és leggyakoribb felhasználási módja tulajdonképpen nem teszi indokolttá, hogy történeti forrásként tekintsünk rájuk. A tankönyveket elsődlegesen feldolgozásnak kell tartanunk, hiszen korábban megjelentetett kutatási eredményeket, következtetéseket tartalmaznak. Miként sok más történeti munkánál, úgy a tankönyvek esetében is fennáll azonban az a lehetőség, hogy ne csupán feldolgozásként, hanem forrásként kezeljük őket, a kutatási koncepciók, célkitűzések függvényében.¹⁹

Forrástipológiai szempontból tehát a tankönyveket komplex módon kell megítélni, egyszerre lehet értelmezni primer és szekunder forrásként. A forrás és az általa vizsgált tárgy viszonya alapján a tankönyvet másodlagosnak kell tekintenünk, hiszen közvetett információk alapján, valamint — egyes, a tankönyv megírásának idejére vonatkozó leckéket leszámítva — későbbi időszakban keletkezett. A tankönyvek helyzete ráadásul annyiban külön speciális, hogy többnyire nem primer forrásokra (vagy akár az azokat elsődlegesen felhasználó szakmunkákra) épül, hanem leginkább történelmi szintézisekből és korábbi tankönyvekből vesz

19 Vö. *Unger Mátvás*: Bevezetés a források ismeretébe és a forráselemzésbe. Tanulmányok a történelemtanítás módszertanához. I. Bp., 1985.; *Kőfalvi Tamás — Makk Ferenc*: Forrástani ismeretek történelemből. Segédkönyv a történelem forrásközpontú tanításához. Bp., 2007. 40. p.

át tézisondatokat. Használ továbbá kiemelt témákat, jelentős történeti kérdéseket tárgyaló (és a megítélés szempontjából korszakhatárt jelentő) monográfiákat, tanulmányokat. Külön nehézséget jelent, hogy konkrét hivatkozások hiányában igen nehéz nyomon követni a tankönyvben megjelenő megállapításokat, a szövegek, kijelentések áthagyományoztatásának folyamatait, fokozatait csupán alapos szövegkritikai vizsgálattal lehet feltárni.²⁰

A tankönyvek abban az értelemben is szekunder forrásnak számítanak, hogy szerzőjüket, illetve a létrejöttük mögött álló személyeket, érdekközösségeket meghatározott célok, szándékok vezették (illetve vezetik), a kötetek kifejezetten egy célközönség számára készülnek és a szövegeket ilyen szempontok alapján konstruálják, szerkesztik, alakítják.²¹

Ugyanakkor bizonyos karakterjegyek alapján elsődleges forrásnak kell tartanunk a tankönyveket. 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. Ennek tükrében felértékelődik a forráselemzés, -értelmezés jelentősége. A tankönyvet tehát csak tudatos és kitaró analízis révén tudjuk primer forrásként kezelni.

A tankönyv műfaji sajátosságai

Vizsgálatunk tárgyának pontos meghatározásához szükséges a tankönyv fogalmát, a tankönyv 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 értelmezési kereteit. A tágabb

20 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.

21 Vö. *Kőfalvi–Makk*: i. m. 44. p.

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 tantervi követelményekhez igazodnak.²² 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.²³ 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, illetve hozzáférhetővé tennie a felnövekvő generáció számára. A közoktatáson belül a történelem tantárgy, s így a tankönyvek is, mindig kiemelt szerepet kaptak a kornak megfelelő identitás megteremtésében, az egyének társadalmi szocializációjában.²⁴

A közvetítendő normák és tartalmak meghatározása a XX. 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 szabályo-

22 *Wiater, W.*: i. m. 12. p.

23 *Fuchs, E.*: i. m. 7–23. p.

24 Ld. erről pl. *Gyarmati György*: A szakmai múltfeltárás a történeti közgondolkodás és a tananyag között. In: A magyarsággép a közép-európai tankönyvekben a 20. században. Kutatási Füzetek 14. Szerkesztette: *Hornyák Árpád – Vitári Zsolt*. Pécs, 2009. Pécsi Tudományegyetem. 42. p.; *László János – Fülöp Éva*: A történelem érzelmi reprezentációja történelemtankönyvekben és naiv elbeszélésekben. In: Történelemtanítás (XLV.) Új folyam I. (2010) 3. szám. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/10/laszlo-janos-%E2%80%93-fulop-eva-a-tortenelem-erzelmi-reprezentacioja-tortenelemtankonyvekben-es-naiv-elbeszelesekben-01-03-02/> (2013. május 21.); *Gyarmati György*: Történetírás, történelmtanítás és „nemzettudat-kínálat.” A mediatizált múltképek kavalkádjában. In: A történelem szálai. Tanulmánykötet Vonyó József 65. születésnapjára. Szerk.: *Fischer Ferenc – Hegedüs Katalin – Rab Virág*. Pécs, 2010. 189–204. p.; *F. Dárdai Á.*, 2006.

zás jogszabályi keretekben, közoktatási törvényekben, tantervekben stb. jelenik meg, a tankönyvek tartalma, struktúrája, logikája és didaktikai elemei ezekhez igazodnak.

Fontos szempont továbbá a didaktikai elvárásoknak való megfelelés. 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 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 XX. század végére, részben az újabb történetírói irányzatok hatására kezdett el megváltozni.²⁵ Napjainkban már kevésbé jellemző, de a jelen tanulmány keretében közelebbről vizsgált két világháború közötti korszakra mindenképpen érvényes.

Megfigyelhető továbbá a történelmi korszakok viszonylag éles elkülönítése, cezúrák alkalmazása. Ez egyfelől 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 történeti szakirodalomban.²⁶ Sőt, egyfajta szervező erejévé, támpontjaivá válnak a tankönyvekben megjelenő történelmi folyamatoknak. A két korszakhatár közé eső

25 F. Dárdai Ágnes: A történelmi tanulás sajátosságai. In: F. Dárdai Á., 2006. I. kötet. 14–30. p.

26 A történeti cezúrák eltúlzott alkalmazását két példával illusztrálhánk. Ember István 1926-ban a reformkor megjelenését úgy mutatja be, mintha az hirtelen és minden előzmény nélkül „robant” 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 időkhig hálás lehet minden magyar, mert jó útra vezették országunkat*” Ember István: A magyar nemzet története. A középiskolák III. osztálya számára. Bp. 1926. Athenaeum. 119–120 p.; „*hazánkat az új korszak egészen átalakította. A vallási és társadalmi ellentétek szinte maguktól szűnnek*

periódusokat 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 abszolútizmus” — kerüljön.)²⁷

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. (Különösen igaz ez az érettebb, 17–18 éves korosztály számára íródott könyvekre. A két világháború közötti időszakban az életkori adottságoknak megfelelően megkülönböztették a történelem „elbeszélő” és „oknyomozó” vizsgálatát, előbbi az alsóbb, utóbbi a felsőbb évfolyamok feladata volt.). Az események logikai váza — egyfajta rendező elvként — legtöbbször lineáris vagy spirális fejlődési koncepciót követ, a két világháború közötti Magyarországon 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 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 (melyek hatásai részben megkülönböztethetők, részben összemosódnak). Az egyik az oktatáspolitikai, a társadalom és a történet-

meg.” *Dr. Závodszy Levente — Kerékgyártó Ilona*. A magyar nemzet története. A világtörténelem főbb eseményeivel. I. rész. A polgári leányiskolák III. osztálya számára. Bp., 1928. 113. p.

27 *Kornis Gyula*: Az új középiskolai tanterv. In: *Kornis Gyula*: Kultúra és politika. Tanulmányok. Bp. 1928. Franklin-Társulat. 104–123. p. Ld. még: *Unger Máttyás*: A történelmi tudat alakulása középiskolai történelemtankönyveinkben. Bp., 1976. Tankönyvkiadó. 147–148. p. (*Unger M.*, 1976.)

tudomány által meghatározott, a tantervekben direkt vagy indirekt módon megfogalmazott szocializációs-nevelési és tartalmi elvárások rendszere (mely koronként eltérő, s melynek részletes bemutatása külön tanulmányt igényelne).²⁸A 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, melyek sorozat-szerűek és bizonyos szempontból reprezentatívnak is tekinthetők.²⁹ Ennek köszönhetően azonos forrástípuson belül, azonos szempontok alapján lehet összehasonlítani egy-egy téma tárgyalását, s így felvázolni, hogyan változott prezentálásának módja, szándéka, funkciója, miként konstruálódott a diskurzus tárgya.

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 tární.³⁰ A *makroszintű* vizsgálat során 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 értelemszerűen nélkülözhetetlen, hogy ismerjük a

28 A két világháború közötti időszak tekintetében ld. erről pl. *Unger M.*, 1976: i. m., vagy *Albert B. Gábor*: Súlypontok és hangsúlyeltolódások. Középkolai történelemtankönyvek a Horthy-korszakban. Pépa, 2006. Pannon Egyetem.

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

30 *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation.* (Hrsg.) *Doll, Jörg – Frank, Keno – Fickermann, Detlef – Schwippert, Knut.* Münster/New York/München/Berlin 2012. Waxmann 11–12. p.

tankönyv keletkezési helyét és korát, annak társadalmi, politikai, gazdasági, és művelődési viszonyait.

A tankönyvek esetében tisztázni kell a célközönséget. Más hangsúlyokkal, témaválasztásokkal, szerkesztési móddal készítenek el egy szöveget alapfokú vagy középiskolák, sok esetben a fiú- és leánygimnáziumok, illetve más célközönségek számára is.³¹ Utóbbi érzékeltetésére csak egy példát hoznánk fel. Bárczay Oszkár 1892-ben jelentette meg világtörténeti tematikájú munkáját *Fissinger Jenő* katonaintézetének tankönyvsorozatában, amelyről a következő recenzió jelent meg a Századokban: „Az előadás vonzó, katonásan rövid, azon könyvek közé tartozik, amiket szívesen olvasunk el, és egy olvasásra is sokat tartunk meg belőle. Figyelmes és komoly vizsgázó a könyvet pár hét alatt kétszer-háromszor elolvashatja ... S a melyik magyar önkéntes a Világtörténet-ből ennyit ... megtanul és elsajátít, az tudni fog annyit, mennyit egy jó magyar katonatisztnak tudni multhatatlanul szükséges.”³²

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 korszakban ugyanis a magyar és az egyetemes történelmet nem párhuzamosan, hanem az egyes évfolyamokon, egymástól viszonylag elkülönítve tanították.³³

Sokat elárul a kiadványról szerkezeti felépítése, a tárgyalat 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 kell értenünk. Egyrészt fel kell mérnünk a témakör tankönyvön belüli pozícióját, súlyát, a többi nagyobb egységhez fűződő viszonyát, másrészt belső logikáját. Ebből a szem-

31 Vö. *Vitári Zsolt*: A Németországi Szövetségi Köztársaság történelem- és földrajztankönyveinek magyarság- és Magyarországgépe. In: A magyarsággép a közép-európai tankönyvekben a 20. században. Kutatási Füzetek 14. Szerkesztette: *Hornyák Árpád* — *Vitári Zsolt*. Pécs, 2009. Pécsi Tudományegyetem. 112–114. p.

32 *A — a.*: Fissinger Jenő százados, igazgató katonaintézetének tankönyvei. Világtörténet. Írta Bárczay Oszkár. Bpest, 1892. In: Századok 26. (1892.) 769. p.

33 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.

pontból tanulságos például a török hódoltság lezárulta és az 1848–1849. évi szabadságharc közötti időszak tárgyalása. Különböző módon súlyozzák a korszak főbb eseményeit. 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 módon változásokat tapasztalhatunk a reformkor megítélésében. 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? Az egyes témák tárgyalása kapcsán megjelenő kulcsfontosságú események, személyek vonatkozásában is hangsúlyeltolódásokat tapasztalhatunk. Példánknál maradván, 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.

Mikroszintű vizsgálat alatt az egyes tankönyvi leckék analízisét értjük, amelynek során szintén vizsgálni kell az adott egység struktúráját (alfejezetek viszonyrendszere, beemelt források, ábrák témája, helye, súlya), valamint a benne szereplő tartalmi elemeket. Egy leckén belül, illetve egy esemény kapcsán is jelentőséget nyerhet az, hogy mely szegmenseket állítja a szerző a középpontba. Takáts György például, az 1921-ben megjelent tankönyvében, az 1848–1849-es szabadságharcnál az eseménytörténet feszes taglalása mellett fontosnak tartotta külön alfejezetben bemutatni a „*Nemzetiségek fellátását*”.³⁴

Az alfejezetek által kijelölt hangsúlyok mellett érdekes megvizsgálni az egyes események tárgyalásának logikáját, illetve az abban bekövetkezett változásokat is. Az előbb említett tankönyv 1848. március 15. tálalása során sajátos hangsúlyokat emelt ki: „*az egész főváros ünnepi díszet öltött. Nemzeti zászlók lengtek a házakról, melyeket fényesen kivilágítottak. A közönség sűrű csoportokban hullámozott az utcákon, lelkesülten kiáltozva: 'Éljen a király! Éljen az alkotmányos reform!'*”³⁵

34 Takáts György: A magyar nemzet története. Gimnáziumok, reáliskolák és leánygimnáziumok VIII. osztálya számára. Bp., 1921. 178. p.

35 Takáts Gy.: i. m. 177. p.

A tankönyvszerzők érvelésüket gyakran prekoncepcióhoz, 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.*”³⁶ 1955-ben Spira György már a jezsuita rend, illetve a katolikus egyház negatív szerepét látta: „*Tanárai szerzetest akartak belőle nevelni, hogy a jezsuita rend megkaparinthassa a Rákóczi-birtokokat.*”³⁷ A szabadságharc támogatottsága kapcsán 1941-ben a magára hagyatottságot helyezi a tankönyv a középpontba („*a magyarság teljesen magára hagyatva küzdött függetlenségéért és alkotmányáért*”).³⁸ Ezzel szemben Spira kiemeli I. Pétert, mint az egyetlen európai uralkodót, aki támogatta Rákóczit, ezzel is utalva az orosz-magyar kapcsolatok múltjára.³⁹

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, pártviszály és önzés így zúdítták az országra a legnagyobb csapást, a mohácsi síkon elveszítette függetlenségét.*”⁴⁰) Az 1948 után megjelent

36 *Marczinkó Ferenc — Pálfi János — Várady Erzsébet*: Magyarország története a szatmári békéig. A gimnázium és leánygimnázium VII. osztálya számára. Bp. 1941. Egyetemi Nyomda. 141. p.

37 *Spira György*: A magyar nép története II. rész (1526–1849). Bp., 1955. Tankönyvkiadó. 46. p.

38 *Marczinkó–Pálfi–Várady*: i. m. 142. p.

39 A Rákóczi-szabadságharc megítélésében a tankönyvekben bekövetkezett változásokat kiváló tanulmányban ismerteti Katona András. *Katona András*: A Rákóczi-szabadságharc recepciója a magyarországi történelemtankönyvekben — a háromszázadik évforduló alkalmából. Történelemtanítás (XLVI). Új folyam II. (2011) 4. szám. [http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2012/01/katona-andras-a-rakoczi-szabadsagharc-recepcioja-a-magyarorszagi-tortenelemtankonyvekben-%E2%80%93-a-haromszazadik-evfordulo-alkalmabol-02-04-02/\(2013.majus.6.\)](http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2012/01/katona-andras-a-rakoczi-szabadsagharc-recepcioja-a-magyarorszagi-tortenelemtankonyvekben-%E2%80%93-a-haromszazadik-evfordulo-alkalmabol-02-04-02/(2013.majus.6.))

40 *Domanovszky Sándor*: Magyarország története a középkolák III. osztálya számára. Bp. 1926. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. 92. p. Az önzés és a széthúzás, mint a humanizmus, a reneszánsz kor jellemzőjének bemutatása negatív, elrettentő példaként jelent meg a két világháború

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.*”⁴¹)

A tankönyvek terjedelmi korlátai okozzák azt is, hogy az egyes ténymegállapítások, kijelentések, értékelések, illetve konklúziók igen gyakran önmagukban állnak, nincsenek mögöttük feltüntetve, felsorakoztatva a premisszák. Éppen emiatt lehet szembetűnő, hogy egyes történelmi eseményről igen fajsúlyos megállapításokat, ráadásul a különböző korszakokban egészen eltérő kijelentéseket olvashatunk, amelyeket azonban nem támasztottak alá érvekkel.⁴² 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 őrösbirodalomba olvasztja. Alkotmányukat felfüggeszti, nyelvüket németté teszi.*”⁴³

A tankönyv szerzője már a megfogalmazás módjával, a fogalomválasztással 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 tankönyvének Trianonnal foglalkozó része erős érzelmi töltettel

közötti tankönyvekben, melyek ezt az időszakot „individuális” kornak tekintik, mellyel szemben az „univerzális” (a közösségi érdekeket — egyház, nemzet — előtérbe helyező) eszméket hordozó korok jelennek meg pozitív, követendő példaként.

41 *Heckenast Gusztáv — Spira György: A magyar nép története. II. rész (1526–1849). Bp. 1955.* Tankönyvkiadó. 3. p. A parasztfelkelés és Mohács összekapcsolása nem a marxista történetírás találmánya, már a XVI. századi historiográfiában megjelent ez a gondolatmenet (Ludovicus Tuberon leírása), de nem maradt meg a későbbi történetírói hagyományban, a kommunista történetírás viszont újraélesztette azt. Ld. erről: *Varga Szabolcs: Árnyak és fények a Jagelló-korban. Árkádia történelem szakmódszertani portál 1. (2011.) 2. sz. http://www.arkadia.pte.hu/tortenelem/cikkek/jagello_kor (2013. május 10.)* A parasztháborút egyébként a két világháború közötti korszak tankönyvei is tárgyalták, de nem hozták összefüggésbe Moháccsal.

42 Vö. *Gyarmati*, 2009. i. m. 40–42. p.

43 *Závodszy L.–Kerékgyártó I.:* i. m. 90. p.

bír: „Ellenségeink kezébe jutottak aranybányáink és gyönyörű erdősegeink. Régi városainkban ma idegen kézben van a hatalom. Pozsony, az ősi koronázóváros; Kassa, ahol Rákóczi hamvai nyugosznak; [...] ősi városai a magyarságnak ma idegen uralom alatt szenvednek. Ezeréves ősi hazánk megcsonkításába soha bele-nyugodni nem fogunk. Bizzunk az igazság diadalában. Nemzetünk története szenvedéssel van telve, de ez mindig új élet forrásává vált. Merítsünk erőt a multból, higgyünk a jövőben!”⁴⁴ 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!”⁴⁵

A tankönyvekben szereplő megállapítások különböző helyekről származnak (a forrás jellegéből adódóan hivatkozások nélkül). Ráadásul a tankönyvszerzők egyfajta kompilációként illesztnek össze gondolati egységeket, emiatt azok dekódolását, áthagyományozódásának vizsgálatát mindenképpen meg kell kísérelni, fel kell göngyölni azt az utat, ahonnan, ahogyan azok a tankönyvbe bekerültek.⁴⁶ Ennek folyamányaként egyrészt megismerhetjük az ott szereplő megállapítások és nézőpontok eredetét, másrészt beleláthatunk a diskurzus folyamatába. A Jagelő-kor tárgyalása kapcsán például a két világháború közötti korszakban a legtöbb tankönyv⁴⁷ kiemeli Brandenburgi György, II. Lajos nevelőjének szerepét, rendkívül negatív képet festve róla. Fő bűne, hogy az ifjú királyt léhaságra és fényűzésre nevelte: II. Lajos „gondolkozására legnagyobb befolyást Brandenburgi György őrgrof gyakorolt. A kis király eszes ifjú volt, és apja életében gondos nevelésben részesült, a könnyelmű, léha őrgrof azonban csakhamar rákapatta Lajost is a szórakozások hajszolására. (...) Vadászat, tánc, lovagi torna, játék kötötték le

44 *Ember I.*: i. m. 142. p.

45 *Újházy László: A magyar nemzet történelme. II. rész. A középiskolák VI. osztálya számára.* Bp. 1900. Szent István Társulat. 177. p.

46 Vö. *Gözszy Zoltán: Magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században.* In: *Eruditio — Educatio. A Selye János Egyetem Tanárképző Kara tudományos folyóirata.* 6. (2011) 2. 113–123. p.

47 Pl. *Újházy László: A magyar nemzet oknyomozó történelme a középiskolák VIII. osztálya számára.* Bp. 1927. Szent István Társulat. 140. p.; *Szegedi Tasziló: Magyarország története a szatmári békéig. A gimnázium és leánygimnázium VII. osztálya számára.* Bp. 1941. Szent István Társulat. 92. p.; *Domanovszky S.*: i. m. 89. p.; *Varga Zoltán: Magyarország története a szatmári békéig. A gimnázium és leánygimnázium VII. osztálya számára.* Debrecen, 1941. Országos Református Tanáregyesület és Országos Evangélikus Tanáregyesület. 85. p.

az idejét.⁴⁸ A Brandenburi személyével kapcsolatos — egyébként alaptalan — ítélet korabeli forrásokra épülő toposz: német származása miatt, valamint mert ő örökölte a hatalmas Corvin-vagyont (mivel elvette Corvin János özvegyét) nem örvendett nagy népszerűségnek. Ehhez hozzájárult, hogy a magyar udvari klerikusok által gyűlölt Mária közeli hívének számított, és a pápai valamint a velencei diplomácia is ellenségnek tartotta. A korszakról használt források jelentős része éppen Antonio Giovanni de Burgio pápai követtől, illetve velencei jelentéseiből származik, és ezekben Brandenburi csak negatívan szerepelt.⁴⁹ Róma a Lutherrel és Mária királynéval ápolt kapcsolatai, Velence pedig a Brandenburi rokonság miatt volt róla eleve rossz véleménnyel. Ha ez nem lett volna elég, Brandenburi a korszakban egyébként általános humanista főúri életmódja miatt a korai protestáns történetírás is megbélyegezte, s ez így együtt már bőven elegendő volt ahhoz, hogy ez a jellemzés terjedjen el szívesen az újabb történetírói munkákban is.⁵⁰ (Az idézett mű szintén protestáns szerzőtől, illetve kiadótól származik). Ez azért is izgalmas, mert Brandenburi mindeközben a hazai protestantizmus legkorábbi támogatói közé tartozott.⁵¹

Brandenburi elítélésének ugyan mélyre nyúló történelmi gyökerei vannak, de az hogy ennyire hangsúlyosan jelenik meg a két világháború közötti időszak

48 Varga Z.: i. m. 85. p.

49 A velencei követelek szerint: „...a brandenburi herceg, aki a porosz nagymesterrel, bátyjával együtt, ellensége államunknak, s ezzel szemben a lehető legrosszabb viselkedést tanúsította. ... Mégis nagyesszű, alakjának megfelelően, mert nagy a teste és jól megtermett. Ez a nagymester igen ravasz, rossz, becsstelen és derekas fegyverforgató.” Balogh István: Velencei diplomaták Magyarországról (1500–1526) Szeged, 1926. LVIII.

50 Brandenburi az alattvalói jobbra szerettk, legalábbis elszórt forrásokból ez deríthető ki. Varasdon bizonyosan jó emlékekkel voltak íranta, mert sokat tett a városért. Varga Szabolcs: A Bátoriak Szlavóniában. In: Az ecsedi Báthoriak a XV–XVII. században. Szerk: Szabó Sarolta – C. Tóth Norbert. Nyírbátor, 2012. 151–152. p. Hasonló jelenségre figyelhetünk fel Jagelló II. Ulászló és Szapolyai János megítélésének a kialakulásánál is. Oborni Teréz – Varga Szabolcs: A béke mint a hatalmi propaganda eszköze Jagelló (II.) Ulászló és Szapolyai (I.) János uralkodása idején. In: A történettudomány szolgálatában. Tanulmányok a 70 éves Geccsényi Lajos tiszteletére. Szerk.: Baráth Magdolna – Molnár Antal. Bp., 2012. 251–283. p.

51 Csepregi Zoltán: A reformáció kezdetei Brandenburi György gyulai és vajdahunyadi uradalmaiban, 1520–1530. In: Egyháztörténeti Szemle 2. (2001) 2. 35–45. p.; Csepregi Zoltán: „Es laufft auch der Lutter in alle sachen uberall mitt...”: Brandenburi György örgróf (1484–1543) szerepe Boroszló város reformációjában. In: Ünnepi tanulmányok Szigeti Jenő 70. születésnapjára. Miskolc, 2006. 54–62. p. Ezúton szeretnénk megköszönni Varga Szabolcs segítségét.

történelemtankönyveiben, mutatja azt is, hogy az erkölcsi nevelés kiemelt jelentőségű kérdésnek számított a korban.⁵²

A tankönyvekre általában jellemző, hogy a különböző rétegek, történeti topozok, illetve ábrázolási hagyományok egymásra rakódása helyenként belső ellentmondásokat eredményez.⁵³ A jelentősebb történeti és művelődéspolitikai váltások is generálhatnak újabb töréseket, illetve megerősíthetik a korábbiakat, de leggyakrabban egyszerűen szerkesztési figyelmetlenségről van szó.⁵⁴ Ezek mögött állhat tudatos stratégia, de állhat egyszerűen kevésé körültekintő, kevésé kritikus, 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 egyébként is nagy gondot fordítottak országaik felvirágoztatására. Hazánk többi részeiben is mindjárt a szatmári békekötés után nagyarányú gyarmatosítást kezdettek, amelynél a magyarság gyengítésének politikai célzata mellett már közgazdasági szempontok is irányadók voltak.*”⁵⁵

A dualizmus kori történetírás ambivalens hagyományai tükröződnek vissza az 1939. évi Marczinkó tankönyvben is a XVIII. század második felének tárgyalásakor. Bizonyos korok, történeti szereplők ellentmondásos (vagy csak annak tűnő) megjelenítése nem csupán különböző szerzőknél, de akár egy szerző tudományos korpuszán belül is megtalálhatóak. Ezek — főként, ha elismert, a tankönyvek

- 52 „*I. §. A középiskolának az a feladata, hogy a tanulót vallásos alapon erkölcsös polgárrá nevelje, hazafias szellemben magasabb általános műveltséghez juttassa és a felsőbb tanulmányokhoz szükséges szellemi munkára képessé tegye.*” 1924. évi XI. tc. A középiskoláról; „*I. §. A magyar középiskola feladata, hogy a tanulót vallásos alapon erkölcsös polgárrá nevelje, a magyar nemzeti művelődés szellemének megfelelő általános műveltséghez juttassa s az egyetemi és más főiskolai tanulmányokra képessé tegye.*” 1934. évi XI. tc. A középiskoláról.
- 53 Ezek kifejezetten szembetűnők a vitatott, többszörösen át- és újraértékelt témáknál, mint pl. a magyar őstörténet, a honfoglalás. Jó példa erre Mangold Lajos történelemtankönyve, amelyről Márki Sándor jegyzi meg recenziójában, hogy az akkor újnak számító Pauler-féle kutatások mellett igen gyakran használja a korábbi, már tudományosan meghaladott hagyományokat (részletesebben lásd *A történetírás és a tankönyvek kapcsolata* című fejezetet). Márki Sándor: *A magyarok oknyomozó történelme*. Írta: Mangold Lajos. In: Századok 17. (1883) 387.
- 54 Vö. *Jakab György*: Lehet-e közös magyar-szlovák történelemtankönyvet írni? In: *A magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században*. Kutatási Füzetek 14. Szerkesztette: *Hornyak Árpád – Vitári Zsolt*. Pécs, 2009. Pécsi Tudományegyetem. 331–335. p.
- 55 *Takáts Gy.*: i. m. 143. p.

szempontjából meghatározó forrásnak számító történeusról van szó — óhatatlanul átemelődnek a tankönyvekbe, ahol a szerkezetből adódóan sokkal inkább szembevetődnek az olvasónak.

Ambivalensnek kell tartanunk például Mária Terézia gazdaságpolitikájának megítélését a XIX. 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,⁵⁶ 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 a királynő szerepét ebben Horváth Mihály igyekszik csökkenteni.⁵⁷ 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”)⁵⁸ a gazdaságpolitika tárgyalása „felett”, illetve ahelyett kiemelt helyet kaptak a tankönyvekben. Marczinkó Ferencék tankönyvében is ez a szempont dominál. „Külföldön a magas osztrák védvámok miatt nem is tudtuk termékeinket értékesíteni. Minthogy az osztrák piac nyereségtermékeinket nem tudta mind felvenni, sokszor óriási, nem értékesíthető feleslegek maradtak vissza, az ország zsirjában fúlt, pénzkészletünk pedig állandóan Ausztriába vándorolt. Általános elszegényedés lett az új vámpolitika következménye. Hazánk valóságos gyarmata lett Ausztriának és mivel Mária Terézia politikáját

-
- 56 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 kiterjesztesse: 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 Mihály: Magyarország történelme. 7. kötet. Bp., 1873. Franklin Társulat. 424. p.
- 57 Uo. 424. p. aki a felelőst: „birodalmának német kormányában” látja, a „jó szándékú” királynőt pedig igyekszik mentesíteni a felelősség alól. Uo. 435. p.
- 58 Uo. 421–424. p.; 424–436. p. A gyarmatosítás mellett megjelenik az „életmi tár” fogalma.

utóda is folytatták, gazdasági tekintetben elmaradtunk az örökös tartományok mögött.”⁵⁹

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.”⁶⁰ 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 munkájában⁶¹ II. Józsefet igen pozitívan értékeli, nem kevesebbet állít róla, minthogy Mátyás király óta nem volt ilyen találat a magyar politikátörténetben.⁶² Uralkodása kapcsán kifejti, hogy tisztában volt vállalásának nagyságával, illetve azzal, hogy egyedül kell keresztülvinnie reformjait. Célja — Horváth értelmezése kapcsán — egy egységes, azonos elvek, szabályok alapján működő birodalom volt, és ennek véghezvitelét az uralkodó eltökéltsége és „tisztá lelkülete” biztosította.

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.⁶³ Az 1950-es évek tankönyveiben például nem eshetett szó az akkoriban barátinak nevezett szomszédos államok területén élő magyar kisebbségek hely-

59 *Marczinkó Ferenc — Pálfi János — Várady Erzsébet: A középkor és újkor története 896-tól 1789-ig. A gimnázium és leánygimnázium V. osztálya számára. Bp. 1939. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. 155. p.*

60 Uo.

61 *Horváth Mihály: Magyarok története. 4. szakasz. Pápa, 1846. (A továbbiakban: Horváth M., 1846.)*

62 1765. évi állapotok kapcsán jegyzi ezt le Horváth. *Horváth M., 1846.: i. m. 4. p.*

63 E problémával kapcsolatban Vö. *Vajda Barnabás: A magyarságkép a csehszlovák történelemtankönyvekben. 1950–1993. In: A magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században. Kutatási Füzetek 14. Szerkesztette: Hornyák Árpád — Vitéri Zsolt. Pécs, 2009. Pécsi Tudományegyetem. 264. p.*

zetéről, sem a Trianoni béke kapcsán, sem később.⁶⁴ Hasonló jelenséggént kell értékelnünk azt is, hogy bár írnak Mária Terézia uralkodásáról, a fejezet- és alfejezetcímekben nem jelenik meg a királynő neve.⁶⁵

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, megítéléseinek, historiográfiájának tanulmányozása.

A tankönyvkiadás a két világháború között

A tankönyvi szövegek helyes értelmezéséhez sok esetben elengedhetetlen a szerző személyének, világnézetének, kutatási területének stb. bizonyos szintű ismerete is. Ugyancsak fontos információt jelent a kiadó. Korszakunkban ez elsősorban a felekezeti kötődést mutatja meg, ami a történelemtankönyvek analízise során igen fontos szempont az egymástól különböző protestáns és katolikus történetírói hagyományok miatt.

Jellemzően minden nagyobb iskolafenntartónak volt saját történelemtankönyv sorozata, vagyis más-más könyvet használtak az állam, a katolikus és a protestáns egyházak által fenntartott iskolák. Az „állami” tankönyvek az Egyetemi Nyomda, esetleg a Lampel vagy az Athenaeum, a protestánsok az Országos Református Tanár Egyesület és az Országos Evangélikus Tanár Egyesület (a két protestáns fe-

64 *Lukács Lajos*: A magyar nép története. III. rész (1849-től napjainkig). Bp. 1952. Tankönyvkiadó.

65 A vonatkozó fejezetcímek a következők: Antifeudális és osztrákelles parasztfelkelések; A magyar ipar és kereskedelem elsorvasztása; A majorsági gazdálkodás uralkodóvá válása, a parasztság elnyomrodása; Kulturális hanyatlás. *Heckenast G.–Spira Gy.*: i. m. 77–89. p.

lekezet közösen adott ki tankönyveket), esetleg a Franklin, a katolikusok a Szent István Társulat gondozásában jelentek meg.⁶⁶

A dualizmus lényegében teljesen szabad tankönyvpiaca után a klebelsbergi kurzus enyhe szigorítást vezetett be 1925-ben, amikor a tankönyvkiadást engedélyhez kötötte.⁶⁷ A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium keretében létrehozta a Tankönyvügyi Bizottságot, ennek feladata volt a tankönyvbírálat. Megfogalmazott célja a tankönyv-túltermelés korlátozása, jobb, de kevesebb könyv kiválasztása volt.⁶⁸ Lényegi korlátozást ez azonban nem jelentett, továbbra is nagy számban láttak napvilágot a tankönyvek, köztük a történelemtankönyvek. Az állami irányítás másik, meglehetősen hatásos módja a Királyi Magyar Egyetemi Nyomdának, illetve tankönyvkiadói tevékenységének jelentős állami támogatása volt. Így olcsó és szakmailag többnyire nívós tankönyvek jelenhettek meg nagy számban, a tankönyvpiaci versenyt viszont ez erősen korlátozta.⁶⁹ Az Egyetemi Nyomda tankönyveit áruk mellett a tanfelügyelők, illetve a Minisztérium ajánlásai is vonzóvá tették, így az állami iskolákban használatuk elterjedt.

Hóman Bálint további szigorítást tartott szükségesnek a tankönyv-engedélyeztetésben, szívesen vette volna az egységes tankönyv bevezetését.⁷⁰ Beszédesebb adat, hogy míg 1928 és 1932 között 138 új gimnáziumi tankönyv jelent meg, addig 1933–37 között mindössze 32. Ebben (a gazdasági válság mellett) nyilván nagy szerepe volt annak is, hogy 1932-ben a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 5 évre megtiltotta a használatban lévő tankönyvek cseréjét, illetve új tankönyvek

66 *Katona András*: Képek és arcképek a magyarországi történelemtanítás múltjából V. A Horthy-korszak történelemtanítása (1920–1944). In: Tanári Kincsestár. Történelem. Bp. 2007. Raabe Kiadó Kft. http://tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2010/02/Kepek_es_arckepekIV.1.pdf. (2013. május 8.) 16. p.; *Albert B.*: i. m. 27–34. p.

67 1925. évi 24088/III. sz. tankönyv-engedélyezési szabályzat

68 *Unger M.* 1976: i. m. 133. p., valamint *Albert B.*: i. m. 22–23. p. Az intézkedés fogadtatását Török Pál 1927-ben van Loon népszerűsítő munkájáról írt recenziójával érzékeltetnénk: „Egy könyv, amelyre égető szükségünk van régóta: világtörténelem a gyermekek és a nagyközönség számára. Tankönyv ennek a célnak meg nem felelhet: bizottság állapítja meg ott a könyv tervét, a bizottság gondolataiba nehezen éli bele magát a tankönyvíró, akinek vigyáznia kell, hogy ki ne hagyjon olyasmit, ami mások előtt fontosnak tűnhetik.” *Török Pál*: H. W. van Loon: Az emberiség története az ösembertől napjainkig. Ford. dr. Fülöp Zsigmond. In: Századok 62. (1927–1928.) 82. p.

69 *Albert B.*: i. m. 23. p.

70 *Unger M.*, 1976.: i. m. 242. p. A tankönyvkiadásról lásd bővebben: *Mészáros István*: A tankönyvkiadás története Magyarországon. Bp.-Dabas, 1989. Tankönyvkiadó. és *Szebenyi Péter*: Fejezetek a tankönyvjóváhagyás történetéből. In: *Educatio* 3. (1994) 4. 599–644. p.

kiadását. (A felekezeti iskolákban ez csak korlátozottan érvényesült.)⁷¹ 1935-től a katolikus iskolákban is a fenntartó egyház kapta meg a tankönyvek engedélyeztetésének jogát (a protestáns iskolákban ez eddig is így történt).⁷²

A két világháború közötti korszakban a tankönyvek (ahogy a tantervek) és a tankönyvszerzők is nagy változatosságot mutattak. A tankönyvek többnyire nem értek meg túl sok kiadást, nem használták őket hosszú ideig. Az 1924-ben kiadott tanterv alapján készült új tankönyvsorozatok (ezek 1926–1931 között jelentek meg) szerzői között nem találjuk meg a dualizmus tankönyvíróit és az 1934. évi újabb tantervek nyomán megjelenő sorozatok (1938–42 közötti megjelenés) megint szinte teljesen új szerzői gárdát vonultattak fel. Az 1920-as évek tankönyvszerzői között olyan történelemtudósokat találunk, mint Domanovszky Sándor (aki a tanterv kidolgozásában is szerepet játszott), Szabó Dezső és Maday Pál, valamint kiváló szakdidaktikusokat, mint Ember István, Dékány István, Marczell Ágoston, Balanyi György.⁷³ Az 1930-as években közülük Marczell Ágoston és Szolomájer (később Szegedi) Tasziló, a Szent István Társulat szerzői nem változtak. A protestáns iskolák új tankönyveit a református Varga Zoltán jegyezte. Hóman Bálint a szakdidaktikusokból álló szerzőgárda megbízását preferálta, így az 1930-as évek „állami” tankönyveit négyen jegyezték: Marczinkó Ferenc (tanügyi főtanácsos, gimnáziumigazgató), vitéz Pálfi János (egyetemi magántanár, gimnáziumi igazgató, fővárosi szakfelügyelő), Várady Erzsébet (leánygimnáziumi igazgató) és Dékány István (szakmetodikus, gyakorlógimnáziumi majd egyetemi tanár).⁷⁴ A történelemtankönyvek szerzői között egyre kevesebb tudóst találunk, ezzel párhuzamosan a középiskolai tanárok körében is mind kevesebben engedhették meg maguknak (főként a tanárok anyagi megbecsülésének csökkenése miatt), hogy tudományos munkát is végezzenek — a történelemtanítás és a kutatás kezdett eltávolodni egymástól a korszak végére.

71 *Szebenyi P.*: i. m. 618–619. p.

72 *Szebenyi P.*: i. m. 619. p.

73 *Szebenyi P.*: i. m. 619. p.

74 *Unger M.*, 1976.: i. m. 242. p.

*A két világháború közötti korszak középiskolai tankönyveinek elemzéséhez
felhasználható oktatáspolitikai források*

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

Speciálisan a két világháború közötti korszak középiskolai történelemtankönyveinek elemzésére fókuszálva, a jogszabályok között három fontosabb törvényt kell megemlítenünk: az 1924. évi XI. és az 1934. évi XI. törvényt a középiskoláról, továbbá az 1935. évi VI. törvényt a tanügyigazgatás reformjáról. A középiskolai törvények, valamint azok miniszteri indoklásai az iskolarendszer szerkezetét és a középiskolai oktatás céljait is kijelölték, de tanulságos adalékokkal szolgálhatnak e jogszabályok képviselőházi vitáinak jegyzőkönyvei is (Képviselőházi naplók).

A történelem tantárgy tanításának, az oktatáspolitikai által megfogalmazott céljairól és tartalmáról a középiskolai törvényekhez kapcsolódó, miniszteri rendeletek formájában megjelenő tantervek adnak információt. Korszakunkban 1924-ben és 1927-ben⁷⁵ valamint 1938-ban⁷⁶ adtak ki ilyeneket. Még részletesebb, árnyaltabb képet kapunk a tantervek mellett kiadott általános és részletes tantervi utasításokból. Ezek már az oktatás elvárt szemléletét is közvetítik, általánosságban és tantárgyakra lebontva is közölnek útmutatásokat a hangsúlyos tartalmi és nevelési, fejlesztési területek kijelölésével, bemutatják ezek megvalósításának lehetséges módjait, eszközeit és módszereit is.⁷⁷

75 Tanterv a középiskolák (gimnáziumok, reálgimnáziumok, reáliskolák) számára. Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1924. évi július hó 24-én kelt 80.000 sz. rendeletével. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Bp., 1924. és Tanterv leánygimnáziumok, leányliceumok, leánykollégiumok számára. Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1927. évi 1889. eln. sz. rendeletével. Bp., 1927. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.

76 Tanterv a gimnázium és leánygimnázium számára. Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1938. évi május hó 25-én kelt 109.646/1928. IX. sz. rendeletével. Bp., 1938. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.

77 Utasítások a középiskolák (gimnáziumok, reálgimnáziumok, reáliskolák) tantervéhez. Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1927. évi november hó 11-én kelt 70640. sz. rendeletével. Bp., 1927. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.; Általános utasítások a gimnázium és leánygimnázium tantervéhez. Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1939. évi

Hozzájárulhat a középiskolák nevelési elveinek megismeréséhez az iskolai rendtartások tanulmányozása is. Ezek az iskolai élet praktikus szabályai mellett (pl. tanárok óraterhelése, órabeosztása, az igazgató jogköre, a felvétel, az átjelentkezés és átvétel feltételei stb.) a középiskolák szellemiségéről is árulkodnak. Bemutatják pl. a tanulók értékelésének (szaktárgyak, szorgalom és magaviselet) szempontjait; az értékelés funkcióival kapcsolatos pedagógiai nézeteket, elvárásokat; a továbbhaladás feltételeit; a tanórán kívüli tanulói tevékenységek elvárt, megengedett vagy éppen tiltott körét; iskolai és iskolán kívüli viselkedési normákat szabnak a tanulóknak és a tanároknak egyaránt; rögzítik az iskolai ünnepek, megemlékezések és tanulmányutak lehetséges tartalmait és céljait, és így tovább.⁷⁸

Hasznos adalék lehet továbbá — a történelem tantárgy követelményei és az oktatáspolitikai irányvonalak szempontjából egyaránt — az érettségi követelmények, értékelési szempontrendszerek tanulmányozása. Mivel a korszakban az érettségi vizsga automatikus belépőt jelentett a felsőoktatásba, ezáltal a felnövekvő új generáció potenciális szakmai és politikai elitjébe, különösen fontos volt az oktatáspolitikai számára.

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. Az oktatáspolitikai jogszabályok előkészítési munkálataiba engednek betekintést a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium oktatási ügyekkel kapcsolatos tanácsadó szervének, az Országos Közoktatási Tanácsnak az iratai, tanácsülési jegyzőkönyvei, benyújtott javaslatok és jogszabálytervezetei, melyek az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum tankönyv-gyűjteményében, a Nemzeti Tankönyvtárban érhetők el.

május hó 2-án kelt 133.848/1939 IX. ü.o. sz. rendeletével. Bp., 1939. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.; Részletes utasítások a gimnázium és leánygimnázium tantervéhez. Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1938. évi május hó 25-én kelt 109.646/1938 IX. sz. rendeletével. Bp. 1938. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.

- 78 A magyarországi középiskolák rendtartása. A magyar kir. vallás- és közoktatási miniszter 1920. évi 113.240 V. számú rendelete. Bp. 1920. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.; A magyarországi középiskolák rendtartása. A magyar kir. vallás- és közoktatási miniszter 1926. évi 400. eln. sz. rendelete. Bp., 1926. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.; Rendtartás a gimnázium és leánygimnázium számára. Kiadta a magyar kir. vallás és közoktatási miniszter 1938. évi május hó 22-én kelt 109.670/1938. IX. Ü.o. rendeletével. Bp., 1938. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.

(Ahogy az eddigiekben említett tantervek, utasítások, rendtartások, érettségi vizsgálati szabályzatok is.)⁷⁹

A tankönyvekkel kapcsolatos kutatás tovább is árnyalható. A korszak oktatáspolitikai törekvéseiről, illetve annak fogadtatásáról, a szakmai közvéleményről információt kaphatunk a jelentősebb pedagógiai folyóiratokból.⁸⁰ A két világháború közötti időszakban megjelenő, a közoktatással, a nevelésüggyel foglalkozó kisebb-nagyobb lapok száma száz fölé tehető. Itt csak néhány jelentősebb országos lapot említünk meg: *Magyar Paedagógia* (a Magyar Paedagógiai Társaság havilapja, szerkesztői között találjuk Fináczy Ernőt, Imre Sándort és Kornis Gyulát is), *Országos Középiszkolai Tanáregyesületi Közlöny*, *Magyar Középiszkola* (a Katolikus Középiszkolai Tanáregyesület folyóirata), *Protestáns Tanügyi Szemle* (az Országos Református Tanáregyesület és az Országos Evangélikus Tanáregyesület hivatalos közlönye). 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.⁸¹ Különösen hasznos, hogy az ismertetett folyóiratok megjelent repertóriumait is számba veszik.

A két világháború közötti magyar oktatáspolitikai jelentős képviselőitől, művelőitől származó elméleti összefoglalók, programok is sokat segítenek a szándékok és célkitűzések megértésében. Jócskán találunk ilyen témájú írásokat Klebelsberg Kuno megjelent beszédei és cikkei, valamint Hóman Bálint írásai között, de fontos megemlítenünk Kornis Gyula, közoktatásért felelős államtitkár (1927–1931 között) nevét, illetve munkáit is.⁸² Érdemes kézbe venni a történelem tankönyvszerző, Dékány István vonatkozó publikációit is. A történelem tantárgy szakmódszertani, tantárgy-pedagógiai kérdéseivel gyakorlatban és elméletben is

79 A szerzők ezúton mondanak köszönetet Szabó Károlynak, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum Nemzeti Tankönyvtára kezelőjének a segítségért.

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

81 A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája 1841–1958., Bp., 1987. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.

82 Pl. *Hóman Bálint*: Művelődéspolitikai, Bp., 1938.; Gróf Klebelsberg Kuno beszédei, cikkei és törvényjavaslatai 1916–1926. Bp., 1927. Athenaeum; *Klebelsberg Kuno*: Neonacionalizmus. Bp., 1928. Athenaeum; *Klebelsberg Kuno*: Világválságban. Bp., 1931. Athenaeum.; *Kornis Gyula*: Kultúra és politika: Tanulmányok. Bp., 1928. Franklin-Társulat.

foglalkozó tudós az 1924. évi történelem tantervek kidolgozásában is közreműködött.⁸³

A történetírás és a tankönyvek kapcsolata

A tankönyvek szerzőire egyaránt hatással vannak a szakirodalomban megjelenő eredmények, megközelítési módok, súlypontok, valamint domináns szemléletmódok, a különböző történetírói irányzatok és metodikai sajátosságok. 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 szellemtörténet 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 mint azt korábban említettük, a tankönyvek esetében ez komoly nehézséget jelent. Kevés kivételtől eltekintve nem szerepelhetnek ajánlott irodalmat, nincsen szakirodalmi ismertetés, sőt hivatkozásokat sem találunk.

A kevés kivétel közé kell sorolnunk Mangold Lajos már idézett tankönyvét. A szerző minden témakört bőséges irodalomjegyzékkel indít, sőt bizonyos tételekhez rövid, tájékoztató megjegyzéseket is fűz. Ezek az annotációk az adott mű jelentőségére vonatkoznak, illetve előfordul, hogy azokat szakmailag, módszer-tanilag jellemzi. Ezek a megállapítások adalékot szolgáltatnak a szerző historiográfiai irányultságáról (Mangold például kritikusan nyilatkozik Marczali Henrik Mária Teréziát tárgyaló monográfiájáról, miközben dicsérően szól Grünwald *Régi Magyarországról*).⁸⁴ Mangold munkája alapján azt látjuk, hogy a tankönyvíró ismeri a korábbi tankönyveket, kitüntetett figyelmet szentel a nagy összefoglaló szintéziseknek, ugyanakkor a szakfolyóiratokban (elsősorban a Századokban) megjelent tanulmányokat, a helytörténeti munkákat is feltünteti, sőt előszeretettel említi külföldi szakirodalmat. Ezek tényleges használatát azonban nem lehet teljes biztonsággal megállapítani.

83 Pl. *Dékány István: A történelmi kultúra útja*. Bp., 1936. Országos Középiskolai Tanáregyesület.

84 *Mangold Lajos: A magyarok oknyomozó történelme*. A Középiskolák VIII. osztálya számára. Bp., 1903. 300.; 315. p.

Valamiféle mankót jelentenek a kutató számára a témakörök, leckék elejére illesztett idézetek,⁸⁵ valamint az olvasmányként, illusztrációként, kiegészítésként közzétett források is.⁸⁶

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 tární a szövegek „élettörténetét”,⁸⁷ ami igen nagy jelentőséggel bírhat tankönyveink teljesebb megértéséhez. Ezek tartalmai, 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.

A tanulmány elején citáltuk a *II. József — a felvilágosult zsarnok* fejezetcímét egy napjainkban használatos tankönyvből. Ezzel kapcsolatban azt a kérdést fogalmaztuk meg, hogyan értelmezhető ez a jelzős szerkezet, milyen történelmi ismereteket igényel a dekódolása? Láthattuk, hogy a II. Józseffel foglalkozó történelmi munkák is meglehetősen ambivalens képet festenek az uralkodóról, de igaz ez a szépirodalmi alkotásokra, többek között Vas Gereben munkájára (*II. József császár kora Magyarországon*), Jókai *Rab Ráby*-jára, Szomory Dezső vagy Németh László II. Józsefet ábrázoló drámáira is. „*Az nem lehet, hogy valaki egy személyben az abszolútizmus s a forradalom legyen.*”⁸⁸ — mutat rá Szomory az uralkodó intézkedéseiben rejülő feloldhatatlannak tűnő ellentétekre. A megítélésben mutatózó ellentmondások korról korra újratermelődnek, ráadásul (az aktuális történet-

85 Erre példa: Závodszy L.–Kerékgyártó I.: i.m.

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

87 Vö. Glózer Rita: A diskurzuselemzés módja és értelme. In: Kvalitatív módszerek az empirikus társadalom- és kultúrakutatásban. Szerk: Feischmidt Margit. http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszeti/index.php?option=com_tanelem&id_tanelem=841&tip=0 (2013. május 21.)

88 Szomory Dezső: II. József császár. Színmű négy fölvonásban. Bp., 1918. Pallas. 94. p.

politikai, ideológiai elvárásoknak megfelelően) más és más hangsúlyokkal. Ez az ábrázolási hagyomány jelenik meg markánsan Száray Miklós szóhasználatában, aki e két szót, mint két (nehezen összeilleszthető) puzzle-darabot, egy tankönyvi fejezetcímmé préselte össze.