

**Forrás:** <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/12/herber-attila-a-tortenelemi-tudat-formalasanak-eszkoztara-a-rendszervaltas-elotti-tankonyvekben-01-04-03/>

## Herber Attila

### A történelmi tudat formálásának eszköztára a rendszerváltás előtti tankönyvekben

E tanulmány anyagát és háttérét a történelmi tanuláshoz nélkülözhetetlen eszköznek, a tankönyvek minden nagy társadalmi, kommunikációs forradalom, filozófia vagy tanuláselmélet módosulása után szükségszerűen bekövetkező paradigmaváltása adja. A történelmi tanulás vagy történelemdidaktika szorosan kötődik a történelmi tudathoz, illetve történelmi kultúrához, ezért e tudat formálásának minden eszköze, eszköztára a tankönyvekben valorizálódik. Ebből következőleg a történelmi tudat alakulásának mozzanatai nemcsak a közgondolkodás sokszor oly nehezen feltérképezhető tartományaiban, hanem a jelentős mértékben azt kialakító tankönyvekben is fellelhetőek és láttathatóak. A vizsgálat tárgyát a kádárizmus gimnáziumi<sup>1</sup> történelemtankönyvei adják, azoknak is a hetvenes-nyolcvanas években általánosan és kötelezően használt darabjai.

#### A kánonról és a módszerről

A meglehetősen szűkös feldolgozások, mint az ötvenes-hatvanas évek tankönyveinek bemutatását az 1962-es tantervi utasításig elvégző tanulmány, általában a Kádár-korszak kezdetét érintik,<sup>2</sup> ezért mindenképpen megérdemli figyelmünket a hetvenes-nyolcvanas évek egyébként mondhatni szegényes tankönyvtermése.

A rendszer utolsó időszakának könyveiben használt eszköztár bemutatása mellett kísérletet teszünk arra is, hogy az ideológiai struktúra változatlan bázisán építkező tankönyvek szövegében-szövetében felfedjük a változó kor által szinte kikényszerített „felfeléseket”. A vizsgált források közös sajátossága, hogy alapvetően információátadó és információátadó<sup>3</sup> művek, tehát a módszertani-pedagógiai vizsgálat mellett kvantitatív jellegű elemzések készítését is lehetővé teszik. Ugyanakkor ezek a művek egy történelmi megközelítést inspiráló tudáskánont

tartalmaznak, mely számos egyéb módon is értelmezhető és feldolgozható. Hogy a tankönyvvizsgálat minden új módja különleges jelentőségű és időszerű, bizonyítja, hogy a történettudomány – „mert bár az „academic historians”; (a hivatásos kutató történészek) *eddig nem igen érdeklődtek az iskolai történelemtanítás iránt*”<sup>4</sup> - az ezredfordulón végre felvette konferenciái (pl. az Oslóban 2001-ben tartott nemzetközi konferencia) témái közé.<sup>5</sup>

A választott szövegekörpusz meglehetősen szűk terjedelmét nemcsak az indokolja, hogy a megjelent és gimnáziumokban használatos könyvek száma csekély volt, hanem az is, hogy a 80-as évek közepén olyan mértékű átrendeződés következett be a tankönyvirodalomban, hogy e választóvonal előtti és utáni szövegek még látszólagos változatlanságuk<sup>6</sup> mellett – vagy éppen a változatlanságuk miatt – néhány darabjuk felhasználásával is elegendőek a diskurzusba állításhoz. Szövegeinkben vizsgálódásunk szigorúan vett tárgyává a „történelmi tudat” (Geschichtsbewußtsein, illetve a 80-as évektől a „történelmi kultúra”, Geschichtskultur) vált, amit Jörn Rüsen, a német történelemdidaktika teoretikusa úgy definiált, hogy „a történelemdidaktika a történelmi tanulás tudománya”, amely valamiféle sajátos tudatformájú mentális cselekvésben, a „történelmi elbeszélésben” ölt testet.

Az elbeszélés fogalommal Rüsen kitágította és pontosította a történelmi tudat korábbi fogalmát, elsősorban azzal, hogy a történelmi tudatot tanulási folyamatként értelmezte. Rüsen a történelmi tanulásnak két oldalát különböztette meg. A külső oldal közé sorolta az olyan feltételeket, mint az iskola, a tömegkommunikációs eszközök, a kulturális hagyományok, míg a belső oldal alatt „a történelmi tanulás szubjektív oldalát érti, és ezt jelöli a történelmi tudat kategóriájával. Mivel a való világ orientációs szükségletei mindig az adott korban gyökereznek, attól függenek, ezért az, hogy a történelmet így minden kornak újra kell írnia, Rüsen számára magától értetődő dolog”.<sup>7</sup> Tanulmányunkban tehát azt vizsgáljuk, hogy a hetvenes-nyolcvanas évek mennyiben volt képes vagy egyáltalán akarta-e tankönyvszövegekben újraírni/elbeszélni a történelmet, illetőleg milyen tényezők adták meg az újraírás korlátait. Vagy másképpen szólva, a hatvanas évek végétől a nyolcvanas évek elejéig terjedő időszakban tankönyvszövegeink átlépve a szövegvariációk határán képesek lesznek-e autentikus életet élni.

Köztudott, hogy a tankönyvírásra sok tényező hat, melyek közül esetünkben elsősorban a politikai-ideológiai elemekre érdemes figyelni. A tankönyveket minden politikai környezetben az adott ország oktatási struktúrájához, oktatáspolitikájához igazodó tantervek szerint írják, így egy diktatórikus rendszer mindent szigorúan előír, végrehajthat és ellenőriz. A tantárgyaknak általában egyetlen központi tankönyve van, amit a tanulónak tudnia kell, csak azt szabad tudnia, amit ez a tankönyv tartalmaz. *„Az elmúlt évtizedekben nálunk az ilyen tankönyv volt a gyakorlókönyv és a tanári kézikönyv is egyben; módszerében közlő vagy egyenesen kioktató; az induktív rávezetéssel, a bizonyítással, az önálló felfedeztetéssel, a munkáltatással, a tanulói kreativitás ösztönzésével nem sokat törődött.”*<sup>8</sup>

### **A tankönyvek, mint tudáskanonok, tantervek és párthatározatok lenyomatai**

A történelmi tudat „emlékezeti helyeinek” (lieux de mémoire),<sup>9</sup> a képekben élő tudati elemeknek, tehát a kánonnak legkézenfekvőbb forrását a történelemkönyvek jelentik,<sup>10</sup> amelyek kánon-jellegük, állandóságuk ellenére valamiképpen mindig folyamatos mozgásban vannak. *„Minthogy azonban ezek a tudáskanon mellett a nemzeti függetlenségi-politikai kánon s identitás letéteményesei, a „nemzeti kánonban” szerepet játszó „hősök” kihullási valószínűsége sokkal kisebb, mint pl. a tudósoké. Változik a tankönyv szerepének felfogása: azon korok és áramlatok, melyek a kötelezően megtanulandó/számon kérhető tudáskánon tárának tekintik a tankönyvet, bizonyosan kevesebb személynevet sorolnak fel, mint amely áramlatok fakultatív és kötelező tankönyvi anyagról beszélnek, melyek olvasókönyvnek vagy elemzendő forrásnak tekintik azt”* – írja Nagy Péter Tibor.<sup>11</sup> A kánonra ható korszakváltások mellett a történelemtanításban fokozottan jelentkezik az az időnként bal-, időnként pedig jobboldali ideológiákkal összekötődő, a kontroverzitást<sup>12</sup> és multiperspektivitást<sup>13</sup> nélkülöző szakmai áramlat, mely csökkenteni akarja a megtanulandó személyek számát, helyettesítve a személyekhez kötődő történelmet a tömegek és az életmód történelmével.<sup>14</sup> A különböző impulzusok közös vonása, hogy mindegyikük a szövegkorpuszt támadja, s általában deklaráltan csökkenteni kívánja azt. A kánonban való benmaradás vagy éppen a kihullás valamiféle cenzúra létét sejteti, mely szelektív emlékezetet és érték közvetítést hozva létre, lényegében maga is elválaszthatatlan része, vagy ha úgy tetszik definíciója a kánonnak.

A nyugat-európai tankönyvelméleti szakirodalomban már az 1970-es évek második felétől megfogalmazódott az állítás, hogy annál korszerűbb, jobb egy tankönyv, minél kevésbé teng túl benne a szöveg. Ebből a szempontból mintaeértékű az 1975-ben az NSZK-ban megjelent Schmid-féle *Fragen an die Geschichte*, mely „felfedező/felfedezettő” módszerével, didaktikai újításával, kontroverzív forrásaival, amelyekből a tanárnak és diáknak közösen kellett rekonstruálni a múltat, még ott is nagy vihart kavart. A viták ellenére a változás megkezdődött, de a magyar tankönyvek ezt a szemléletet késve vagy sehogyan sem követték, úgyhogy korszakunkban sem a didaktikai apparátus, hanem a magyarázó szöveg hangsúlyai adták ki a történelem narratív szerkezetét. A nyolcvanas évek tankönyveinek didaktikailag némileg modernebb elképzeléseit is annullálta, hogy az „anyag” lényegében maradt. A magyar tankönyvkiadáson annyiban azonban mégis rajta hagyták lenyomatukat a nemzetközi áramlatok, hogy a hetvenes években két évente tartott ez irányú tanácskozásokon felszólaló szovjet és NDK-beli tankönyvelméleti szakemberek nézeteit megpróbálták népszerűsíteni és megvalósítani.

A Kádár-korszak tankönyveiről tehát elöljáróban is elmondható, hogy a megtanulandó és számon is kérendő tudáskánont többnyire magyarázó szövegükben tartalmazták. A tudáskánon megőrzése mellett a tankönyveken az is látható, hogy – történelemoktatásunk alapvetően XIX. századi eredetének ideológiai meghatározottságait felmutató struktúrája és annak a szövegekben történő leképeződése miatt – őrzik a dualizmus nemzetépítő ún. „rejtett tantervét” is.<sup>15</sup> Ennek paradigmarendszerét alapvetően az egyolvasatú, nemzetközpontú (nemzetépítő, nemzetnevelő) történelemszemlélet, illetve a sematikus fogalmi rendszer használata határozta meg. Tudnunk kell, hogy e paradigmán mit sem változtatott az, hogy a szocializmus oktatáspolitikája a nemzetközpontúságot internacionalizmusra cserélte és megváltoztatta az értékorientációkat.<sup>16</sup> De még az sem, hogy az 1989 utáni könyveink kisebb-nagyobb tisztogatásokkal, „kozmetikázásokkal” lényegében átvészelve a rendszerváltást új, demokratikus történelmi gondolkodás letéteményeseiként jelentek meg.

A kádárizmus világában sokáig elképzelhetetlen volt a fentebb említett tudáskánonnal való szakítás és a kontroverzív, multiperspektivikus alapokon való építkezés, hiszen az – a korabeli vélemények szerint – alapvetően értékelte volna le a fetiszált történelem, a totalitást sugárzó, „egy történelem van” tantárgy

szentségét.<sup>17</sup> A tankönyvírást meghatározó egyik alapelv tehát a történelem (ezen belül elhelyezve a magyar történelem) totalitásának ábrázolása volt, míg a másik az a feltételezés, hogy a sokat bírált „polgári világ”-gal szemben a szocialista pedagógia szerepe elsősorban nem az oktatás, hanem a nevelés.<sup>18</sup> Ez a – a korábbiakhoz képest részben módosult – álláspont az 1972-es párthatározatban, majd az erre épülő, a szocializmus és a kommunizmus győzelme szükségszerűségének megmutatását fókuszba állító 1978-as tantervben is kimutatható.<sup>19</sup>

Bár a történettudomány – mint az érettségi eltörlését is – ellenezte azt, a hetvenes években a tanterv súlypontját a tananyagról a tanárra vonatkozó nevelési-képzési feladatokra és a tanuló által teljesítendő tantárgyi követelményekre helyezték át.<sup>20</sup> Ezáltal sokan attól tartottak, hogy az eddig is siralmas felvételi eredmények tovább romlanak, és a színvonal emelését sürgették.<sup>21</sup> Érdekes ellentmondás, hogy az oktatáspolitikai az eredménytelenség árnyékában is a továbbtanulás elősegítésére bízta a történelemtanárokat, mivel a felvételi követelmények bifláztatásával vélte semlegesíthetőnek valódi meggyőződésüket, történelemszemléletüket.

1978-ban az új, történelem és állampolgári ismeretek elnevezés egy új, integrált tantárgyat jelzett, amely azonban – az utolsó félévtől eltekintve – alapvetően történelmi stúdium maradt. A tananyag évfolyamonkénti elosztásának két alapelve az „egy osztály egy kor” (akkoriban „formációnak” illett nevezni), illetőleg a később tárgyalandó világtörténelmi látásmód volt, ami elsősorban azt jelentette, hogy a nemzeti történelmet mindig világtörténelmi keretekbe kellett ágyazni. A tananyag kiválasztása hagyományosan a történelmi „mainstream” bemutatására hangolva történt, de a korszak már érzékeltette, hogy a fő vonulaton kívül más utak is léteznek. (Athén mellett Spárta, Róma mellett a provinciák, a középkori Európa mellett az Arab Birodalom, a prekolumbián Amerika, a középkori Kína, India. Japán stb.).

A tankönyvek és a tanterv politikai megfontolásból a szomszéd népek történetét a korábbinál részletesebben tárgyalták, de az ilyen fejezeteket javarészt csak a kiegészítő anyagokban helyezték el. Míg a meghatározó súlyú hazai (szinte mindig így szerepel a „nemzeti” helyett) történelem anyaga jelentősen csökkent, a magyar tárgyú kiegészítő anyagok aránya természetesen növekedett. Ilyen például a nemzetiségi kérdés *„koronkénti tudatosabb exponálása”,* a helytörténet és a múzeumlátogatások térnövekedése. Ez sem volt teljesen politikamentes, hisz a 8. osztályos helytörténelmi órákat éppen „A Tanácsköztársaság lakóhelyünkön” és a

„Lakóhelyünk felszabadulása” témákkal kapcsolatban írták elő. Mint ahogy az sem, hogy az 1981-re elkészült fakultatív tantervek bevezetésre került „A” variánsa ugyan lehetővé tette a fakultáción történő kis csoportos, forráselemző foglalkozásokat, ám a megismerő tevékenység középpontjába az olyan hagyományos témákat állította, mint a „szocializmus építése a Szovjetunióban” vagy a „cári Oroszország gazdasági mutatói a világháború előtt”.<sup>22</sup> Jellemző példa, hogy a Tanácsköztársaság történetének tanításakor „alapforrás”-nak számított Lenin üdvözlő távirata, amely 1967 és 1985 között folyamatosan őrizte kiemelt helyét a gimnáziumi tankönyvekben.<sup>23</sup> Már az általános iskolában is növekedett a forráselemzések száma, ám ezek többsége még mindig a marxizmus-leninizmus klasszikusaitól származó szövegek interpretációját jelentette.<sup>24</sup> Mindenképp öröndetesnek mondható viszont, hogy a politika- és gazdaságtörténet rovására javult a művelődés- és a társadalomtörténeti anyagrészek aránya, valamint a tömegek történelemalakító erejét bemutató anyagok mellett megjelentek a jelentős történelmi személyek portréi is. A későbbiekben láthatjuk majd, hogy ez utóbbi változás újabb kérdéseket vetett fel.

A diákokra vonatkozó követelményrendszer hatfokú skálára épült, amelyen belül az alábbi hierarchikus viszony jelent meg:

1. A világnézeti, erkölcsi, politikai nevelés. (Itt rendszerbe foglalva jelent meg a marxista történelemszemlélet fogalmkánona – pl. az osztályharc, haladó és retrográd eszmék, társadalmi rendszerek stb.)
2. Az ismeretszerzési képességek.
3. A kifejezőképességek.
4. A történelmi időben való tájékozódó képesség.
5. A történelmi térben való tájékozódó képesség.
6. A gondolkodásfejlesztés.<sup>25</sup>

Az 1959-ben kiadott tankönyvrendelet visszaállította az 1946-ban bevezetett tankönyvpályázati rendszert, s a pályázatok elbírálására Pályázati Bizottságot hozott létre. Ennek tagjait a minisztériumi tisztviselők mellett a Tankönyvkiadó illetékes szerkesztőiből válogatták ki, de mellettük az 1962-ben megszervezett Országos Pedagógiai Intézet is szerepet kapott a tankönyvjóváahagyásban. A folyamat elvben három-, a gyakorlatban kétszintűvé vált. Az első szinten az Oktatási Minisztérium, a Tankönyvkiadó és az Országos Pedagógiai Intézet egy-egy illetékes

„tantárgygondozó” munkatársa tett javaslatot a pályázat útján kiválasztott tankönyv jóváhagyására. Ez a jog és kötelesség azzal járt, hogy a Tankönyvkiadó és az Országos Pedagógiai Intézet tantárgygondozója nemegyszer előzetesen hónapokig dolgozott együtt a szerzővel a kézirat tartalmi és módszertani javításán. A bírálat szabályrendszeréről és dokumentumairól ma szinte alig tudunk, s gyér információink is többnyire az „oral history” körébe tartoznak.<sup>26</sup> Nem különben érdekes tanulmány anyaga lenne, hogy a „szocialista országok” szenteltek-e figyelmet a hetvenes-nyolcvanas évek magyar tankönyvirodalmának (tudjuk, hogy 1945 után ez milyen jelentőségű kérdés volt!), s ha igen, akkor az mennyiben befolyásolta az adott szöveggörpuszokat.<sup>27</sup>

A tantervek által meghatározott tankönyvirodalom a hetvenes-nyolcvanas években a korábbiakhoz képest kissé tágasabb térben mozoghatott. Egy a História lapjain kibontakozó polémiában már egyenesen azt a kérdést tették fel, hogy ebben a kedvező szakmai környezetben, melyben olyannyira *„fontos a kormegelevenítés; egyes korok és egyes történelmi szituációk valóságának az életre keltése a különböző jellegű korabeli, vagy utólagos írásos, vagy képi dokumentáció alapján”*<sup>28</sup>, miért nem alkotnak végre érdekes, eredeti, látványos tankönyveket a történelem tudós művelői? Mások viszont arról írtak, hogy a tananyag elosztása meggondolatlan, s a koncepciókban megfogalmazott céloknak nyoma vész a tantervekben és az átgondolatlan új tankönyvekben.<sup>29</sup>

Szinte az egész korszakban az oktatáspolitikai központi kérdése volt a történelemtanítás és tankönyveinek anyaga. Ezt bizonyítják az 1972-es és 1982-es KB-határozatok, továbbá az, hogy egyes tankönyvek (főleg a XX. századot feldolgozók) készítésébe közvetlenül is, bár többnyire nem utólag, belenyúltak a politikai irányítók – Aczél György,<sup>30</sup> Nemes Dezső, Vass Henrik és munkatársaik. A Művelődésügyi Minisztérium főosztályai, az OPI, a Tankönyvkiadó sokszor kényszerültek kompromisszumra, sőt esetenként megalkuvásra is a megjelenés érdekében. Az 1970-es években az így létrehozott első „kísérleti tankönyv-változatokat” 20–30 tanulócsoportban előzetesen kipróbálták, ezután az Oktatási Minisztérium, az Országos Pedagógiai Intézet és a Tankönyvkiadó vezetőiből álló főbizottság rendszerint már csak kevés módosító utasítást adott. A hivatalos miniszteri jóváhagyás (a jóváhagyási folyamat utolsó, harmadik szintje) ezek után formális aktussá vált. Meg kell jegyeznünk, hogy ezekben az években a pártközpont

közvetlenül már csak néha, rendkívüli esetekben szólt bele a tankönyvjóváahagyás folyamatába, mint például a nyolcvanas években egyszer, amikor a 8. évfolyam OPI kísérleti tankönyvéről állapították meg, hogy „nacionalista szemléletű”, és ezért új tankönyvet kellett írni.<sup>31</sup>

A tankönyvírás és jóváahagyás menetének nagyobb átláthatósága a hatvanas évek végétől kezdve a tankönyvek metodikájában, tanulhatóságában, kiállításában, a tanulói tevékenységre serkentő „munkatankönyv” jellegében jelentős előrelépést hozott ugyan, a tartalom tekintetében azonban lényegi változásokra nem kerülhetett sor. Már csak azért sem, mert a rendszer sajátosságai miatt a politikai kritikája és lebontása természetesebben, gyorsabban ment végbe, mint az ideológia struktúrájéé. A nyolcvanas évek megörökölte a marxizmus oktatásának azt az egész struktúráját, aminek következtében „*a dialektikus materializmusnak valami általános törvényeit lebontotta a társadalomra vonatkozóan a történelmi materializmus,*”<sup>32</sup> a szaktudományoknak és könyveknek pedig lényegében az maradt a feladatuk, hogy bizonyítsák vagy leírják, amit a történelmi materializmus ezekben az „általános törvényekben” kimondott. Ezek komponensei a szokásosak: a munkásmozgalm-történeti, ideológiai vonatkozású anyagrészek kötelezősége, az osztályharcok, gyarmati felszabadító küzdelmek kiemelt szerepe, a gazdaságtörténeti alapozás, a marxista „üdv történet”-nek megfelelő haladás érzékeltetése, a szocialista hazafiság és a proletár internacionalizmus igényeinek való megfelelés.<sup>33</sup> Az 1977-ben, Budapesten tartott „*nemzetközi szakértői tanácsülés a marxista-leninista eszmék érvényesüléséről*” a középiskolák esetében egyértelműen azon az állásponton volt, hogy a történelem az egyedüli tantárgy, amelyben a marxizmus „*explicite*” (sic) jelen van, és a tanulók a „*kronologikus előrehaladás során a marxi-lenini eszméket – és azok osztályharcos gyakorlatát – tananyagszerűen is megismerik.*”<sup>34</sup> Ezért nem is csodálkozhatunk nagyon, hogy az oktatáspolitikában a tantárgy és a hozzá kapcsolódó tankönyvek stratégiai kérdésként kezelése nem pedagógiai, hanem ideológiai és politikai okok miatt maradt meg.

A hazai tankönyvirodalom előtt álló feladatok alapvetően a szocialista embertípus kialakításának megalapozására szolgáló fejlesztésekkel voltak összhangban, tehát az 1970-es évek elején meghatározott, az előbbiekben bemutatott pedagógiai célokat vették figyelembe. Az iskolareform-elképzelések is, melyek később a „*hosszú reformban*”<sup>35</sup> folytatódtak, a korszerű szocialista



nevelőiskola, a modern szocialista iskolarendszer megvalósítását tűzték célul maguk elé. Az MSZMP 1981 novemberében a közoktatás távlati fejlesztéséről készített javaslatait felhasználva a szakminisztérium, a Magyar Tudományos Akadémia és a Magyar Pedagógiai Társaság „A közoktatás fejlesztésének kérdései” címmel konferenciát rendezett.<sup>36</sup> Ott Pozsgay Imre művelődésügyi miniszter előadói beszédében a reform vagy „folyamatos fejlesztés” kérdésében az utóbbi mellett foglalt állást.<sup>37</sup> A miniszter álláspontját az oktatáspolitikai szakemberei<sup>38</sup> mellett a párt vezetőségében mások is osztották,<sup>39</sup> így ezután a magyar közoktatáspolitikai 1985-ben, az új oktatási törvény megalkotásával alapjában ugyanazt rögzítette, mint korábban – a párt irányításával és ellenőrzésével történő szocialista ember nevelését. Ennek a tankönyvirodalomra, illetve a tankönyvek szövegére nézve nem lehetett más a következménye, mint a hagyományos modulok rögzülése annak ellenére, hogy az oktatáspolitikai és a pártvezetés is érzékelte, hogy – mivel ilyen már nincs – nem lehet többé „*egységes szocialista társadalomra egységes tankönyvmodell*” alkalmazni.<sup>40</sup> Talán éppen ezért tett a törvény az iskolák államosítást követően először bizonytalan lépéseket az egyes intézmények valamiféle autonómiájának deklarálása és az alternatív tantervek, valamint az alternatív, szövegtankönyvekben már – éppen a nevelési cél látens változása miatt – elmozdulást mutató tankönyvek használata terén.<sup>41</sup>

A Kádár-rendszer válsága és a jelentkező ideológiai ellentétek mind nagyobb hatást gyakoroltak a közoktatás struktúrájára. A szakfelügyeleti rendszer és a pedagógiai intézetek megszűnése, illetve az utóbbiak átszervezése után a nyolcvanas évek második felében a történelemtanárok többsége már ideológiamentesen, a tényekre támaszkodva igyekezett tanítani, a legvitatottabb eseményeket – így az 1945 utáni magyar történelmet – pedig egyszerűen meg sem tanították.<sup>42</sup>

Ezzel összefüggésben a közoktatás fejlesztéséről szóló OPI-koncepció (1983) a magyar társadalomban a nyolcvanas évekre lezajló értékválságból és értékváltozásból kiindulva megállapította, hogy a változások fokozatosan és lassan, de erodáltak a túlnyomórészt ideologikus eredetű, voluntarista iskolai-pedagógiai értékrendet. Egy „új dolgozói eszmény” megfogalmazására tett kísérlet keretein belül a szöveg olyan emberi „önértékről” beszélt, mint az önállóság, az önellenőrzés, a kezdeményezőkészség, a rizikó- és felelősségvállalás, a kreativitás. A pedagógusok

nagy része valószínűleg sohasem tévesztette össze a politikai-ideológiai célok és a humanista célok két rétegét: a deklarált célokat és a rejtett célokat. Egy hetvenes évek végi vizsgálatból például kiderült, hogy az ideológiát és a gyakorlatot, igaz, többnyire látens módon, a pedagógusok elválasztották egymástól. Így lehetett a munkaszeretet, a becsületesség, a közösségi érzés, az őszinteség, a humanizmus, a segítőkészség, a műveltség és a lelkiismeretesség – s nem pedig a szocialista embertípusra jellemző vonások – az a nyolc tulajdonság, melyeket a megkérdezett pedagógusok a leggyakrabban említettek.<sup>43</sup> Az értékekkel és a célokkal kapcsolatos pedagógusi és a szülői magatartás kettősségei („kettős nevelés”) lassan oldódni kezdtek az évtized végén, s egyértelművé vált, hogy a „*totális rendszerek által kettős szerepbe kényszerített nevelők integritásukat, valóságos világnézetüket nem adták fel*”.<sup>44</sup> Az említett ellentmondások csökkenése mellett azonban nem szabad elfeledkeznünk arról, hogy a kanonizált szövegek és a közbeszéd közti távolság nemigen változott, és a „szovjet csapatok felszabadították hazánkat”, illetve a „bejöttek az oroszok” közti eltérés nem pusztán stilisztikai.

Természetesen ellentmondást okozott, hogy a történelmi materializmus, a marxizmus-leninizmus eszmei monopóliuma a történelemtankönyvekben továbbra sem volt megkérdőjelezhető, hiszen ehhez politikai rendszerváltozásra volt/lett volna szükség.<sup>45</sup> Bár az 1978-as reform kedvelt „terminus technicus”-a volt az „integrált történelemoktatás”, messze nem beszélhetünk multikulturális történelemtankönyvekről, vagy esetleg arról, hogy a szomszédos országok történelmével az elhangzott javaslatok ellenére behatóbban foglalkoztak volna a középiskolákban használt munkák.<sup>46</sup> Igaz, ez az egysíkúság és hiányosság – némi látens német-, olykor lengyelellenességtől eltekintve – a negatív sztereotípiák kialakulásának lehetőségét is csökkentette.<sup>47</sup> Nem igazán segítette a magyar tankönyvszerzőket, hogy fordítva sem volt ez másképp: Benda Kálmán már a nyolcvanas évek elején felhívta a figyelmet arra, hogy sok, referenciaértéknek számító francia és német történelem (tan)könyv magyarságképe – némiképp túlozva – rendkívül hiányos és torz.<sup>48</sup> Nemkülönben így volt/van ez régióinkban is, ahol pedig a tankönyvek közti párbeszéd kiemelt jelentőségében akár osztrák-magyar szinten,<sup>49</sup> de akár még a manapság formálódóban lévő szlovák-magyar közös tankönyv esetében sem szabad kételkednünk.<sup>50</sup> S „rendezni végre közös dolgainkat” már csak azért is van/lett volna miért, mert a határok túloldalán keletkezett és keletkező sematikus, értékítéletekkel

terhelt tankönyvszövegek nemigen mutatnak/mutattak a párbeszéd alapjául szolgáló jó példákat.<sup>51</sup>

### **A tankönyvek, mint az ideológiai fundamentum alakváltásainak lenyomatai**

Az előző részben vázolt, a realitás és a vélt való közti ellentmondás rányomta bélyegét a történelemtanítás céljait megfogalmazni óhajtó konferenciákra, párthatározatokra, és végső soron magukra a tankönyvekre. *„A fiatalok számottevő politikai, társadalmi erőt képviselnek; véleményüknek nemcsak befolyásolása, hanem meghallgatása is szükséges. [...] A szocialista rendszer az ifjúság számára életének természetes közege. [...] Művelődésben, életstílusban az ifjúság elég széles rétege érzékeny az ellenséges nyugati hatásokra”*<sup>52</sup> – jelentette ki még optimistán a párt 1970-es állásfoglalásában, ugyanakkor az 1972-es MSZMP KB határozat a korábbival szembe menve már azt állapította meg, hogy a szocialista nevelés – Kádár Jánossal szólva – *„a leggyengébb pontunk”*. A feladat nyomban megfogalmazódott: *„Az iskolai pártszervezetek fordítsanak megkülönböztetett gondot a nevelőtestületekben az eszmei-politikai munkára, segítsék elő a szocialista pedagógia érvényesülését, a pedagógusok szakmai, ideológiai felkészültségének fejlesztését. Nyújtsanak politikai segítséget az iskolavezetésnek, éljenek bátran az állami vezetés beszámoltatásának, ellenőrzésének jogával.”*<sup>53</sup> Ilyen súlyú, a párt vezető szerepét konzerváló oktatáspolitikai irányvonalat csak maga a pártvezetés legitimálhatott, s valóban, a határozat, illetve az oktatási törvény szövegén tetten is érhetőek a „begyűrűző ifjúsági probléma” által aggasztott Kádár János nézetei a munkásosztály vezető szerepéről és a proletár internacionalizmusról.<sup>54</sup> Talán éppen az „új gazdasági mechanizmus” miatti aggodalomtól vezettetve a pártvezetés konzervatív része már messze nem látta olyan rózsásnak a helyzetet, mint két évvel korábban, s az oktatást, ezen belül főként a történelem oktatását megpróbálta felhasználni a „fellazulás”, az „ifjúsági probléma” nyugtalanító jelenségeinek ellensúlyozására. Az időszak történelemtanítási konferenciáinak anyagai egyértelműen arról tanúskodnak, hogy az oktatás és ezen belül a tankönyvek ideológiai bázisát (újra) a hagyományos alapokhoz igyekeztek kötni, illetve újra definiált formában kodifikálni. Tehát a tantervekhez hasonlóan a tankönyvek által közvetített ideológiában sem lehetett reformra számítani a nyolcvanas évek végéig.

Az alábbiakban azért lesz érdemes némileg részletesebben bemutatni a tankönyvirodalom ideológiai bázisának komponenseit, mert ezek az alapvonalak egyértelműen megjelennek a korszak tankönyveiben. Jól látható az a rendszerspecifikum, hogy bizonyos – esetünkben például metodikai, didaktikai – struktúrák változnak, de a mögöttes ideológia monolitikus jellege marad. Az itt következő irányelveket a látszat ellenére nem az ötvenes évek elején fogalmazták meg: *„Minden szocialista ország saját múltjának ismerete, különös tekintettel a múlt forradalmi korszakaira, csoportjaira, osztályaira, és kiemelkedő forradalmárai a szocialista hazafiság erősítésének fontos forrása. [...] A néptömegek alkotó, forradalmi tevékenységének sokszínű, igaz bemutatása nélkül nem lehet eleven történelemoktatás, igazi nevelés. A szocialista hazafiságra és az internacionalizmusra való nevelésben különös szerepet játszik a hibás és téves nézetek elleni harc.”*<sup>55</sup> Tehát a szövegeknek továbbra is hangsúlyozottan az osztályharcos marxista történetírás paradigmarendszerére kellett épülniük, s a „haladó erők” történelemformáló szerepét hangsúlyozniuk.

Ugyanakkor, mint alább láthatjuk, még mindig – ha finomított változatban is – feladata volt a tankönyveknek a Mód Aladár és Andics Erzsébet által jegyzett *„progresszív-függetlenségi hazafias áramlato”* képviselni: *„Fontos pedagógiai-didaktikai kérdés: a múlt hazafias tényeinek (amelyek teljes befogadására megvan az alap) összekötése, egy áramba kapcsolása napjaink legkövetkezetesebb haladó-hazafias irányzatával, a szocializmussal [...] Tudnunk kell megmutatni hazai történelmünk két nagy gerincvonulatát: az ország vezetésében csak időlegesen érvényre jutott, de mélyen gyökerező progresszív-függetlenségi hazafias áramlatot és a többnyire uralkodó reakciós irányt.”*<sup>56</sup>

A kádárizmus rendszere nemcsak '56-tal szemben próbált öndefiníciós bázist kialakítani, hanem a Rákosi-kor hagyományait követve a „proletár internacionalizmus” talajáról opponált, és mivel a nemzetiségi kérdést nem firtathatta, opponálnia is kellett a két világháború közötti „nacionalista uszítással”. A tananyagban ezért a rendszerváltásig<sup>57</sup> súlyponti helyet kapott a Horthy-kor elutasítása: *„Mindannyian jól tudjuk, hogy a két háború közötti korszakban a történelemtanítást végzettszerűen meghatározta a nacionalista uszítás szelleme. [...] A történelmi kutatások két vonatkozásban hoztak teljesen új ismereteket az oktatási anyagba. Egyrészt korszakonként feldolgozták a mindenkori uralkodó osztályok*

*kizsákmányoló szerepét, leleplezték uralmuk népelnyomó jellegét, a nacionalizmus kártevéseit, a nemzetiségek elnyomását, a burzsoá történetírás ferdítéseit, különös figyelmet szentelve az első világháború utáni ellenforradalmi korszaknak. Másrészt felkutatották az eddig elhallgatott vagy félremagyarázott olyan törekvések történeti anyagát, melyeknek célja a Duna menti népek kölcsönös megismerése, megbecsülése és összefogása volt.*<sup>58</sup> *„Gyakrabban kell olyan pedagógiai szituációt teremtenünk, amelyben feltárulhat a tanulók patriotizmusa, proletár nemzetköziségének érzése, s ez a mélyen elemzett tanulói viselkedés a történelemtudás értékelésének is fontos eleme lehet.”*<sup>59</sup>

És végül ott volt a két szinten megjelenő „beágyazottság” kérdése, tehát az, hogy mennyiben rendelhető alá a nemzeti történelmünk az egyetemes folyamatoknak, illetve ezen belül mennyiben sikerülhet a magyar történelemben beágyazni, s mozgatórugóvá tenni a munkásmozgalom tevékenységét vagy általában az osztályharcot: *„A nemzeti történelemben még nem elég beágyazott a magyar munkásmozgalom története, adósak vagyunk sokszor a magyar és a nemzetközi munkásosztály harcai tartalmának, dinamikájának, a résztvevők internacionalista magatartásának bemutatásával. Túlzott és sokszor éppen ezért történelmietlen összehasonlításokat teszünk és mindig csak Nyugat-Európával, ez is hamis történelmi látásmód kialakítását vonhatja maga után. [...] (Figyelemre méltó, de az adott időszakban érthető, hogy a hozzászólás az európai történelem centrumáról és peremvidékéről, vagy éppen a „történelmi régiókról” való – Szűcs Jenő tanulmánya 1981-ben jelent meg – nézeteket utasítja el! A szerző megjegyzése) Szóljunk erről a sokat emlegetett, régóta hirdetett módszertani szabadságról? A módszertani szabadság, úgy vélem, a történelemtanítás céljaival való azonosulást jelenti.”*<sup>60</sup> A beágyazottság kérdése nemcsak ideológiai problémaként jelent meg, hanem érintette a kánont is, illetve a magyar történelem „anyagának” mennyiségét és súlyát.

*„Nem vitatott alapelve történelemtanításunknak, hogy a nemzeti haladás ügye alá van rendelve az egyetemes emberi haladásnak, s hazánk történetét minden korszakban ennek megfelelően igyekszünk bemutatni és értékelni. Mindez nem jelenti azt, hogy itt-ott nem találhatunk tankönyveinkben ennek az alapelvnek ellentmondó mozzanatokot hol az internacionalizmus, hol a szocialista hazafiság károsodására. Ezek korrekciója éppen a lefolyt tudományos viták felhasználásával*

*lehetséges*” – fogalmazta meg Hársfalvi Péter.<sup>61</sup> A Hársfalvi által meghatározott teendő, az „ellentmondások” megszüntetése, ezáltal a magyar történelem beágyazottságának növelése azt eredményezte, hogy – Engel Pál találó terminusával élve – a nyolcvanas évekre a „folyamatológia” maga alá temette nemzeti történelmünket. Unger Mátyás már 1979-ben felhívta a figyelmet arra, hogy *„a nemzeti történelem horizontja erősen szűkülő. A reformkor előtti nemzeti történelemből már csak egy-egy esemény, egy-egy történeti személyiség maradt, az is történeti fejlődésünkben kiszakítottan, tehát eleve sorvadásra ítélve.”* Véleménye szerint a XIX. század előtti nemzeti történelem feladása szűkíti a történeti tudatot, s az egyetemes történelem bővülése sem segíti szélesíteni azt. *„A világtörténeti távlatokban való szemléletet elsősorban a nemzeti történelem tárgyalásában kell érvényesíteni, önismeretet önbecsüléssel párosítva, más népek ismeretét más népek szerepének, történeti hozzájárulásának elismerésével összekapcsolva.”*<sup>62</sup>

### **Akkor végül is mit és hogyan kanonizáltak a könyvek?**

Summa summarum: a válság peremére sodródó magyar társadalom ifjúságának a nyolcvanas években progressziót és forradalmi hagyományt kellett volna tanítani az ehhez módszertanilag alkalmazkodó tankönyvekből. *„Ezért is jogos, hogy kiemelkedő szerepet szánjunk a történelem ünnepnapjainak, azoknak a korszakoknak, amelyekben az ember kiteljesedése a társadalmi forradalmak és a praxis terén végbement, ezért szimbolizálják az emberiség szabadságvágyát a rabszolga- és parasztfelkelések, a forradalmak. [...] Azt is érdemes megvizsgálni: vajon nem vagyunk-e szűkkeblűek a történelem progresszív, de nem forradalmi hagyományai megítélés tekintetében”*<sup>63</sup> – írta Balázs Györgyné, majd úgy folytatta, hogy a tananyag szerkezeti átgondolásával plasztikusabbá kellene tenni a progresszív és a forradalmi erők bemutatását. Itt azonban megkerülhetetlen kérdéshez érkezett a hetvenes-nyolcvanas évek tankönyvírója: a forradalom definíciójához, pontosabban ahhoz, hogy miként lehetne a történelmi jelenségek között e fogalmat használva distinkciót tenni, ezáltal a fogalom riasztó kiüresedését meggátolni.<sup>64</sup> Főleg akkor, mikor a társadalom történeti tudatát a monopolizált „tananyag” melletti más, kontrollálhatatlan, főként a „kettős neveléshez” kötődő elemek is stimulálták. A kihívásra éppen az ’56-os forradalom elutasításában gyökerező rendszer nem tartalmi megújulással, hanem szelekcióval, valamint a

tananyag „átrendezésével” felelt, de az nehezen volt prognosztizálható, hogy ilyen módszerekkel és adminisztratív oktatáspolitikai intézkedésekkel, eszközökkel meddig és hogyan befolyásolható a történelmi tudat?<sup>65</sup>

A tényanyag újabb és újabb átrendezésének, átrendezhetőségének, tehát leértékelődésének hatására korszakunkban, az 1978 utáni időszakban éles vita bontakozott ki arról, hogy milyen mélységben kell, vagy egyáltalán kell-e tényismeretet követelni. A korábbi időszak sematizmusát kritizálva az oktatás szakértői egyszer a tények tanításának fontosságára hívták fel a figyelmet,<sup>66</sup> másszor pedig – néhány év múlva – „a ló túlsó oldalára való átesést” bírálták. Szabolcs Ottó szerint egyenesen arról volt szó, hogy az ötvenes évek „tényszegénységű realizmusának” helyére „ténypanelek” épültek, ami „tényfetisizmushoz” vezetett, bár a történelmi megértés hiányában véleménye szerint a tények bemagoltatása éppoly felesleges, mint a következtetéseké.<sup>67</sup> Valahol középutat kellett volna találni az „internacionalizmusra és szocialista hazafiságra nevelés” retorikája és a tényismeret között. Szabó Károly egyenesen azt javasolta, hogy engedélyeztessen olyan tanári szabadság, melynek tartalma az előbbi pedagógiai cél alátámasztásának érdekében az események közti szabad válogatás lenne.<sup>68</sup> De a kör itt bezárult, hiszen innen már csak egy lépés volt a korábban említett „kettős nevelés” lehetősége, illetve annak hivatalos elismerése.

A sematizmus és a vele együtt fellépő törvényfetisizmus – mint azt a Társadalmi Szemle (a Magyar Szocialista Munkáspárt elméleti és politikai folyóirata volt, így az ottani megnyilatkozások zsinórmérték voltához nem férhetett kétség: a *szerző megjegyzése*) hasábjain lefolyt vita is eligazító jelleggel bizonyította – akadályozta a múlt valóságos megismerését és így a történelmi tapasztalatok érvényesítését. Mivel az elvont kategóriák nem szóltak a tanulók egész értelméhez és érzelmeihez – erkölcsi tartalmat is csak valóságos emberi viszonylatok hordoznak –, a lap szerint e felfogás gátja és súlyos akadálya volt a tanulók szocialista nevelésének: *„El kell határolnunk magunkat attól a gyakorlattól, amelyben a definícióvá szürkült absztrakció szerepel a marxizmus lényegeként, s példatárrá degradálódnak azok a valóságos viszonylatok, amelyekbe a definíciókkal kifejezett törvények "rendet visznek".”*<sup>69</sup> A szerző nézeteinek kifejtésekor azonban kiderül, hogy bár opponált az elvont kategóriákkal és a sematizálódással szemben, fel sem vetette, hogy a tananyag, általában véve a tankönyvek szövegeinek elrendezési elve

ne továbbra is a marxista „üdv történet” paradigma rendszerének logikáját kövesse<sup>70</sup> „Az imperializmus korának háborúit például jó, ha a lenini szisztéma alapján ítéljük meg. Módszeresen megvizsgáljuk, hogy területi hódításra, idegen nemzetek leigázására, konkurens nemzetek tönkretételére, a dolgozó tömegek mozgalmainak leszerelésére irányul egy-egy háború. A módszer előbb-utóbb az önálló tevékenység mintájává válik. Az ismérveknek, mint műveleti lépéseknek megfelelően tanítványaink már maguk is eldönthetik - a második világháborúról tanulva -, ki milyen háborút folytat a hadviselő felek közül”<sup>71</sup> – írta Szabó Károly, de aztán maga is megjegyezte, hogy a bináris séma annak ellenére sem alkalmazható minden eseményre egy adott eseménysoron belül, hogy voltak, akik hittek abban, hogy „gondolati műveletekkel”, nagyobb „intellektuális erőfeszítéssel” a probléma áthidalható.<sup>72</sup>

A tantervek – a csökkentési kísérletek ellenére – túlméretezett anyagokkal túlságosan megkötötték a tényismeret és a szocialista hazafiságra nevelés kettős szorításában vergődő tankönyvírók és a tanárok kezét. Többek között ezért születtek olyan nehezen igazán jó tankönyvek ebben a korban. Emellett az ún. „pontosított követelményrendszerek” többsége minden egyes órát szigorúan programozva, a kötöttségeket még csak tovább növelte, és az alkotó tanári-tanulói tevékenység kibontakoztatása helyett nemegyszer az „értelmetlen magoltatás” és „rigorózus drill konzervatív gyakorlatát” erősítette.<sup>73</sup> „Azt igyekeztem bizonyítani, hogy – eltérően egyes nyugati országoktól – nálunk nagy a történelem hatóereje. A marxista történelemoktatás – éppen, mert lehetőséget nyújt a bonyolult, de értelemmel nyomom követhető múlt valóságának feltárására – a tanulók nevelésének egyre nélkülözhetetlenebb eszköze. [...] Ifjúságunk java nem búsong a múlton, nem kergeti az illúziókat, hanem a valóságot akarja megismerni. Vajon független-e ez attól, hogy jól-rosszul, de azon a marxizmuson nevelkednek, amely „az emberiség ésszel felfogott világossága”?” – summázták a már idézett tanulmány szerzői<sup>74</sup> a történelem oktatásának szerepét a hetvenes évek végén. Álláspontjuk világossá tette a korabeli vélt törésvonalat a „nemzeti romantikába burkolózó polgári történetírás” és történelemoktatás, valamint a „tudományos” szemlélet által meghatározott szocialista között. Ebben a modellben – az angol Taylorral szólva – a múlt nem önmaga megértésének tárgya, hanem a „valóság”, egy megismertetni kívánt valóság prezentálásának szisztematikusan összeállított, átideologizált eszköze volt.



Mivel a történelmi elbeszélés látható eleme egy képszerű mag, amely köré a narratív séma szerveződhetne, a történelemtanítás szakemberei – enyhítendő a szabálytanulás drilljét – tisztában voltak a példaképadás jelentőségével.<sup>75</sup> A tanulóifjúság viszonyát a múlthoz a példaképeken keresztül egyszerre próbálta befolyásolni és lemérni a kurzus.<sup>76</sup> Az akkori közvélemény-kutatás kérdésfeltevéseiben alapvetően az szerepelt, hogy milyen személyiségek és miért állnak közel a hetvenes évek tanulóihoz.<sup>77</sup> Itt-ott persze gondot okozott némelyük – főleg a XIX. század előttiak – értékelése, mint ahogy Szabó Károly módszertani megjegyzéseiből ki is derül. Ő VIII. Henrik és Thomas Morus példáján ütköztette a „haladó” és az „erkölcsös” fogalmát, majd megállapította, hogy az abszolutizmus történelmi szükségszerűségét a király teljesíti be, Morust pedig meg nem alkuvásáért és lelki nagyságáért a „szívünkbe zárjuk”.<sup>78</sup> A Szabó által felvetett probléma polémiává erősödött, s bár egyértelmű volt, hogy a proletár internacionalizmusra való neveléshez példaképek kellenének, többségükkel bizony több baj is volt. Elsőként az, hogy tevékenységük nem mindig egyeztethető a marxizmus progresszív vagy retrográd figuráinak tipológiájával.<sup>79</sup> Másodsorban pedig az, hogy *„a sokrétű történelmi személyiséget adott korából kiragadva nem állíthatjuk egyetlen dimenziót megmutató erkölcsi példaképül, ezért a legmarkánsabb vonás mellett meg kell mutatnunk korába ágyazottan is”* – ahogy azt Szabolcs Ottó javasolta.<sup>80</sup>

### **A tankönyvszövegek analízisének lehetőségei**

A hetvenes-nyolcvanas évek termésére tekintve egy látszólag nagyjából változatlan ideológiai sémára építkező tankönyvcsoportot láthatunk. Korszakunkban – részben Závodszy Géza javaslatára<sup>81</sup> – azonban módosult a didaktikai apparátus; a nyolcvanas évek elejétől kéthasábos, tagolt oldalakon helyezték el a tananyagot, főszöveget és kiegészítő anyagot választottak el, forrásszemelvényeket, ábrákat és feladatokat alkalmaztak; s általában elmondható, hogy a szöveg differenciálásával, fellazításával a könyvek az érdeklődés felkeltésének, a részben önálló megismerésnek az irányába léptek.<sup>82</sup> Az óvatos elmozdulások azonban nemcsak itt, hanem a szöveg szervezésében, kvantitatív és kvalitatív minőségében is szembetűnőek. Az intakt ideológiai bázis és az ezen elmozduló didaktikai apparátus illusztrálására négy középiskolai történelem tankönyv a tanácsköztársaság bukásáról szóló fejezeteit választottam.

Almási János és szerzőtársainak műve<sup>83</sup> még részben a korábbi elképzeléseket tükrözi. A tagolatlan, ismeretközlő szöveg négy oldalon foglalkozik a



A nagybirtokos és a tőkés szeretné visszaállítani a régi rendet (egykori karikatúra)

Almási – 1967

kérdéssel, amit csak egy, a Horthy-kor reprezentánsnak tekintett figuráit és a „szentistváni Magyarország” szimbolikáját felvonultató, értelmező képaláírással ellátott, képretorikailag rendkívül tendenciózus karikatúra szakít meg. Az előzményeket a *Clemenceau ajánlata*, a *visszavonulás*, illetve – némileg megzavarva a transzparenciát – a *Lenin üdvözlő távirata* című fejezetek képezik.

Figyelemre méltó, hogy ez utóbbi – bár forrásszemelvény – betűtípusában nem, csak betűméretében válik el alig felismerhetően a törzsszövegtől, annak látszatát keltve, hogy maga is törzsanyag. A címsor alatti zárójeles szöveg indoklása szerint „*Lenin üdvözlő felmérhetetlen eszmei segítséget nyújtott a Tanácsköztársaságnak*”, de a forrás szemelvényeinek válogatásából más is látszik: a szerzők így – a megfellebbezhetetlen auktor tekintélyével – is igazolják a hetvenes évek „tízkiöttes” nagy szintézisében majd látványosan megjelenő (egyébként a bukás egyik okaként is aposztrofált) képet az ingadozó, áruló szociáldemokratákról. A stilisztikai fogások miatt már itt kialakul a diákban a „jók és rosszak” bináris képe: az antant „követel”, „legszélsőbb rendszabályokkal” fenyeget, „megbízhatatlan” és végül „galádul megszegte ígérését”, míg a „diadalmas északi hadjárat” és a „hősiesen elfoglalt területek” a Vörös Hadsereg és a tanács hatalom önfeláldozó, igazságos harcát mutatják meg.

*A proletárdiktatúra bukása. A Tanácsköztársaság történelmi jelentősége* című lecke a bukás okait három komponensre bontja, melyek közül legnagyobb súllyal a két párt egyesülésének problémái és az ellenforradalmi szervezkedések szerepelnek, s mintegy mellékesen, a szövegarányok metodikai lehetőségeit kihasználva bújjik meg mögöttük *A tiszai támadás* néhány sora. A szerzők az ellenforradalmi szervezkedések tárgyalásakor a Vörös Őrség nem elég következetes fellépését, a tisztogatások végig nem vitelét említik, a dunántúli eseményeket „kuláklázadásnak”, illetve a vasutasok szabotázsakciójának minősítik. A ludovikások

láadásakor is kiemelik a „jobboldali szociáldemokrata” városparancsnok, Haubrich József szerepét. A bukásról szóló szintetizáló fejezet fő okként már a külső túlerőt nevezi meg, majd ebben a sorrendben a földkérdés, illetve a két párt helytelen egyesülése szerepel.<sup>84</sup> Ugyanakkor a szövegrész kvantitatív elemzésekor nyilvánvaló, hogy a legtöbb kontextuális utalás a „bomlasztás”-hoz kötődik, s a „jobboldali szociáldemokrata” terminus hangsúlyos helyeken háromszor is szerepel, azt a képzetet keltve, hogy a szociáldemokraták felelőssége a kérdésben vitathatatlan. A tirádára emlékeztető zárlat a 133 nap jelentőségének azt tartja, hogy a tanácsköztársaság elsőként követte a „*Nagy Október*” példáját és „*megkezdte egy új, emberibb társadalmi rend építését*”.<sup>85</sup> A harcot a társadalmi haladásért és a nemzeti függetlenségért vívták, tehát a tanácsköztársaság egyik csúcspontja a progresszió és a függetlenségi mozgalom összekapcsolódásának. A lecke zárásaként még egyszer, dőlt betűvel – ami akkor még kiemelt fontosságú részletet jelzett – az előző logikai alapra építve foglalják össze a szerzők a 133 nap nemzeti és nemzetközi jelentőségét, ezzel megmutatva a beágyazottságot. S végül a teljes fejezetet a *Tanulság a magyar munkásosztály számára* című anticipáló részlet zárja, mely az üdvtörténeti paradigmának megfelelően teszi egyértelművé, hogy az öntudatosodó magyar kommunisták 1945-ben a földosztásnál és 1948-ban a pártfúziónál (ez „lenini elvek szerint történt”) már nem követték/követik el a korábbi hibákat.<sup>86</sup> Összességében feltűnő a tankönyvekben ma már szokatlan jelenség, a szöveg tudatos, az újabb és újabb változatokban ciklikusan visszatérő elemekből létrejött redundanciája, mely az ideológiai alapok sulykolására szolgál.

*Balogh Endre* munkája első változatban 1974-ben jelent meg,<sup>87</sup> s már magán hordozza a változás első jeleit. Az előzőekben említett progresszív, függetlenségi vonulat végighúzódik a szövegen, a bukás okainak taglalásakor a szerző a hagyományos sémát követi, de a szövegarányok megváltoznak: a külső és belső okok, valamint a „katonai összeomlás” (sic!) azonos szövegdarabhoz jut. Ez adja ki a három, e kérdésről szóló, immáron alfejezetek nélküli fejezetet. Ugyan még megmarad a „nemzeti” és „nemzetközi” jelentőségről, valamint a tanulságról szóló rész, de ezek már tárgyilagosabb és leíró jellegű szövegekből állnak. A forrásrészletek – ezek tendenciózusak – már elkülönülnek, a képek száma és minősége (fotók!) megváltozott, a transzparencia érvényesül, s általában is elmondható, hogy a tankönyv már a tényközlő, lexikai anyagot bőségesebben

tartalmazó (pl. Ludovika, Antibolsevista Comité, Károlyi Gyula, Julier Ferenc stb.) szövegével az ismeretátadó könyvek másik típusát képviselte. A szövegarányok megváltozása minőségi változást is jelentett: a Lenin-táviratból például kimaradtak a szociáldemokratákra és a forradalmi tisztogatásra vonatkozó elemek, de bekerültek – igaz, részben apró betűvel – a szomszéd országok szerepét, az orosz polgárháború állását, illetve a történelmi személyiségeket megmutató és értékelő részletek.

Itt azért tendenciózusnak értékelhetjük, hogy „kis színesként” Balogh Endre a szövegbe illesztette a bécsi követség kirablásának történetét, külön, nyilvánvalóan egy bizonyos konnotáció – *nomen est omen!* – erősítésének céljából nevezve meg Takács-Tolvay grófot. A jobboldali szociáldemokraták szerepét a bukásban ugyan megemlíti a szerző, de a kurzívan szedett „főmondatokban” a kedvezőtlen nemzetközi helyzet, a vezetés egységének hiánya, a helytelen agrárpolitika, ellenforradalmi felkelések egyaránt és hasonló súllyal szerepelnek.<sup>88</sup> A katonai összeomlás kérdésénél a könyv kiemelt figyelmet szentel Clemenceau két jegyzékének, s az azokkal összefüggő vitáknak. A tanácsköztársaság nemzeti és nemzetközi jelentőségének méltatására itt is sor kerül, de jóval visszafogottabban, s a nemzeti jelentőségnél a szerző megelégszik azzal, hogy a tanácsköztársaság által nyitott „nagyszerű távlat”-ot megemlíti. A tanácsköztársaság nemzetközi jelentőségének bemutatásakor azt emeli ki, hogy a proletárdiktatúra nem csupán orosz jelenség, illetve a magyar forradalom volt az első, amely az oroszot követte. (Itt különös hangsúlyt kap, s 1948, valamint 1956 tükrében nem véletlenül, hogy 1919-ben az átmenet békés volt.) A legfontosabb tanulságként azt fogalmazza meg, hogy a *„munkásosztály képes a hatalom gyakorlására”*.<sup>89</sup> A fejezet bemutatása után megállapíthatjuk, hogy a történelmi elbeszélés logikai rendje, a tananyag szerkesztése ugyan nem sokat változott, de az elbeszélés módja és a szövegek arányai jelentős részben módosultak, a tanulók orientálására finomabb, indirekt eszközöket alkalmaz a könyv.

Balogh Endre történelemkönyve 1980-ban újra megjelent, de már az új tantervek hatására átdolgozott kiadásban.<sup>90</sup> Első pillantásra a könyv tipográfiai jellemzőiben tér csak el elődjétől, de tüzetesebb vizsgálódás után néhány figyelemreméltó apróságra bukkanhatunk.

Balogh Endre – 1974



*A magyar Vörös Hadsereg páncélvonata*



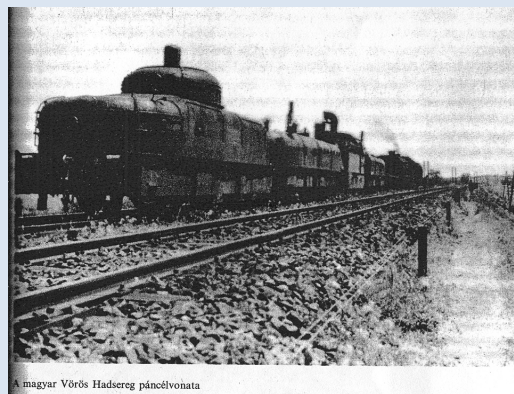
*Landler Jenő*

Balogh Endre – 1980



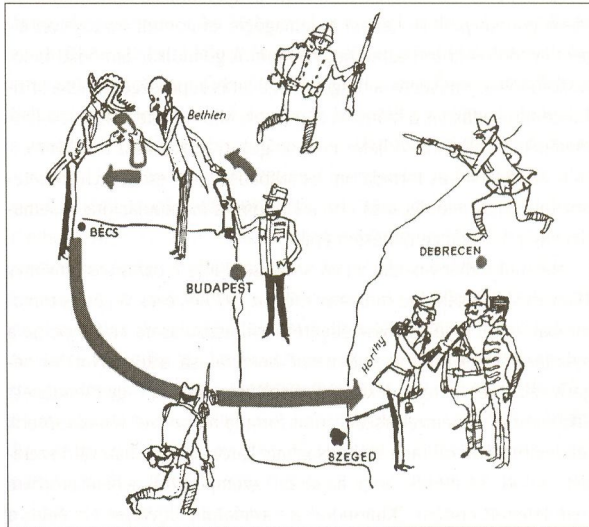
**VÖRÖS KATONÁK ELŐRE!**

Egykorú plakát



A magyar Vörös Hadsereg páncélvonata

A képi forrásokat dinamikusabbá tették az eseménykort. Az 1974-es kiadásban a vizsgált résznél Landrer Jenő portréja és egy vagon előtt álló katonacsoport árválkodott, 1980-ban ezeket a statikus fotókat a dinamizmust, erőt sugárzó páncélvonat mozdonyára és Uitz Béla „Vörös katonák előre!” feliratú plakátjára cserélték. A választott részlet első képe egyébként a monitorokat lövő vörös tüzérség, ami szintén a katonai helytállás képét és a rendszer energikusságát mutatja. A Lenin-távirat természetesen itt is az adott helyen, bár kisebb betűkkel szerepel, ugyanakkor az európai forradalmakról és a szomszédos országokról szóló részeket a szerző a „törzsanyagba” illesztette. A kiemeléseket itt aláhúzással jelölték, s apróság, de a szerző szerint mégis fontos, hogy a kiemelések közé került a rendszer tömegbázisának csökkenéséről szóló tagmondat, a júliusi harcokról szóló részek valamint az újabb kiadás egyazon mondaton belül – nem utoljára – súlypontot is cserélt.<sup>91</sup> A lényegében változatlan szöveg néhány húzáson is átesett: kikerültek a Tolvay grófról, illetve a tiszai támadás tervének ellopásáról, s ebben Bethlen István szerepvállalásáról szóló inkriminált részletek. Ez utóbbi történet egyébként a



3. kép: A Vörös Hadsereg haditervének útja a hazaárulók és intervenciók kezén. Sári-Csizsér: Történelem 8. 1971. 89.

### Sári-Csizsér – 1971

összefoglaló részek szó szerint ismétlik az előző kiadást, ám a kiemelésekben változások következtek be. A teljesség igénye nélkül néhány új kiemelés: „Magyarországtól a nemzetiségek elszakadtak.” „Tanulnunk kell a Tanácsköztársaság politikájának hibáiból is.”<sup>93</sup>

Megállapíthatjuk, hogy Balogh Endre két műve jól bizonyítja: a nyolcvanas évek elején a tananyag minimális megváltoztatása mellett inkább a súlypontok óvatos áthelyezése jellemző, semmint a történelmi elbeszélés radikális változtatása.

*Jóvérné Szirtes Ágota* könyve már a reform számos jegyét magán viselő alkotás,<sup>94</sup> amely követi a Závodszy Géza által megfogalmazott szövegstruktúrát, de nem igazán követi annak részleges tartalmi megújulását. Kéthasábos, kiegészítő anyagokat és forrásszemelvényeket tartalmazó, nagyalakú, kétszínnyomásos tankönyv, amely módszertanilag teljesen megújultnak látszik. Képretorikáját – itt is plakáttal és páncélvonattal találkozunk, ami tanácshatalom politikusainak portréival vegyül – és szövegét vizsgálva azonban szembetűnő a koncepcionális mozdulatlanság, illetve az elődök nyomon követése. Az előzőekben bemutatott tankönyvszövegek súlypontjai változatlanul helyükön maradtak, a tanácsköztársaság bukásáról szóló rész ismétli az Almási, illetve Balogh könyvek struktúráját – bár kissé megváltozott, a Závodszy-szövegek „frappáns” szóhasználatát idéző címekkel: „A nemzetközi helyzet, Belső nehézségek, Ellenforradalmi szervezkedések, Az antant-imperializmus közbelépése”. A kiegészítő szövegek számának növekedése nem

hetvenes években az általános iskolák könyveiben is kanonizálódott, amit jól mutat az elhíresült, didaktikus „folyamatábra”.<sup>92</sup> Balogh Endre a tanácskormány lemondását az előző kiadásban a *letargikus*, az 1980-asban pedig a *kétségbeesett* (ez az értékvesztés miatti fájdalmat jobban mutatja, mint a letargikus beletörődés) közhangulattal is magyarázza, s ez utóbbi a forradalmi dinamizmus elemeinek megjelenését figyelembe véve tudatos választásnak tűnik. Az

jelent áttörést, hiszen – bár óvatos kísérletet tesznek egyes kérdések (pl. a tisztikar nemzeti érdekekkel való azonosulása, a honvédelem és revans különbségének megvilágítása, a magyar társadalom és a tanács hatalom viszonyának bemutatása) érzékletesebb taglalására – egyoldalúak. Ugyanakkor szinte teljesen elmaradnak a jobboldali szociáldemokraták szerepét túldimenzionáló hagyományos modulok.



Stromfeld Aurél és Böhm Vilmos a főparancsnokság különvonatán



Korvin Ottó volt a n  
tosság politikai os  
nak vezetője



Szamuely Tibor, a  
mögötti bizottság  
az ellenforradalom  
fallépő Lenin-fől  
rancsnoka



Landler Jenő, a  
Hadsereg népbizt

### Jóvérné – 1982

A források szinte kizárólag Kun Bélától és Lenintől származnak, s feladatuk nem a tanulók önálló forráselemzési kompetenciáinak kialakítása, hanem a főszöveg alátámasztása. Némi változást jelez az összefoglaló, a tanács hatalom jelentőségét taglaló, a tanulságok levonását a tanulók helyett elvégző összegzés elmaradása. Ezt a két, javasolt feladattal ellátott, a forradalom abszolutizálására<sup>95</sup> hivatott Lenin-forrás helyettesíti, melyek közül az egyik a már ismert üdvözlő távirat, a másik egy, a korosztály képességeit messze meghaladó részlet, amely a polgári és a szocialista forradalom közti különbséget hivatott bemutatni.<sup>96</sup> A nemzetközi, illetve történelmi jelentőség taglalása nem marad el, hanem az internacionalizmusról szóló részekbe kerül – ilyenek a Vörös Hadseregben harcoló internacionalisták, az európai munkásság szimpátiatüntetése, s annak érzékeltetése, mintha Kun Béla és Lenin közvetlen kapcsolata által Szovjet-Oroszország számára a magyar ügy létfontosságú lett volna. A tankönyvszöveg retorikája – a hatvanas évek végére emlékeztető módon – a sok szövegszerű átvétel ellenére eltér a Balogh-könyvétől; határozottabban él a jelzők és a képes beszéd ok-okozati viszonyokat elfedő stilisztikai erejével. (Például az amerikai szerepet így foglalja össze: „Wilson hazakészül”, a vidék hangulatát így jeleníti meg: „... a háború megpróbáltatásai

*mind lehetőséget nyújtottak az erőt sorvasztó hangulatkeltésre.*”, máshol: „... a Forradalmi Kormányzótanács a halogatás taktikájához folyamodott.” stb.) Bár a szöveg minőségi átalakulása szembeszökő, alatta a marxista történelemszemlélet paradigmarendszere, súlyai és hiányai húzódnak meg. Mivel ez a tankönyv lényegében a rendszerváltás hajnaláig használatban volt, kimondhatjuk, hogy az elemzett négy szövegdarab alátámasztja a történelmi kánon hetvenes-nyolcvanas évekbeli rögzüléséről megfogalmazottakat.

## **Összegzés**

A magát a konszolidációból eredeztető politikai hatalom nem nézhetett szembe a Rákosi-kor alapkérdéseivel, hiszen mind hasonlóan diktatórikus jellege, mind vezetőjének és a hatalmi elit tagjainak érintettsége folytán nem volt képes azzal szembenézni. *„Annak, aki visszaemlékszik a Kádár-kor mindent elszűrítő, események és személyiségek helyett leginkább feltartóztathatatlan gazdasági-társadalmi folyamatokról értekező, túl elvont, nem érzékletes nyelvezetű történelemtankönyveire, ma már óhatatlanul az a gondolata támad, hogy a puha diktatúra hivatalos történelemoktatásának ez a siralmasan életidegen, érzelem- és gondolatszegény jellege nem pusztán a kötelező marxista történelemfelfogás számlájára írandó. A hatalmi elit érdeke volt, hogy az alattvalók ne nyerjenek emlékezetes, továbbgondolásra készítő képet a nemzeti múlt és a világtörténelem eseményeiről”* – állapítja meg tanulmányában Beluszky Tamás.<sup>97</sup> Visszatérve Pierre Nora szellemes kifejezéséhez, a rendszer tisztában volt azzal, hogy az „emlékezet helyeinek” átstilizálása, esetleg egyszerűen a megszüntetése, ha nem is nevel automatikusan szocialista embert, de legalább depolitizált, s kezelhető „alattvalóvá” tesz. Ahogyan a Rákosi-korban a „népi demokrácia” mindenfajta demokráciának, úgy utána a „szocialista erkölcs” emlegetése mindenfajta erkölcsnek a hitelét rombolta le, homályosabbá, zavarosabbá, cinikusabbá téve a demokratikus és erkölcsi és tudatot. Így járult hozzá a Kádár-kor történelemoktatása is a történelmi tudat eltűnéséhez. Ennek láttelelei nemcsak az egyetemi felvételik siralmas eredményei voltak, hanem a különböző reprezentatív felmérések is.<sup>98</sup>

És bár a puha diktatúra történelemoktatása a közvetlen pártpropaganda céljai tekintetében alig-alig volt eredményes, a köztudatban megerősödött és mélységesen meggyökeresedett az a tankönyvek által hirdetett történelemszemlélet, amely „az



*emberiség történetét alapvetően a kizsákmányolók és kizsákmányoltak, vagyis az elosztás kárvallottjai és haszonélvezői közötti folyamatos küzdelemként láttatja*".<sup>99</sup> Talán nem felesleges megemlítenünk, hogy az ilyen „egydimenziós”, a politikától lényegében újraelosztást váró történelemszemlélet ma is mélyen befolyásolja a politikai kultúránkat. De nemcsak azt. Az egydimenziós történelemszemlélet híveinek pozíciói erősek, pedig e szemlélet létezése rendkívül megnehezíti a tankönyvírás helyzetét, holott végre be kellene látnunk, hogy *„A történelemnek (...) többféle érvényes olvasata létezik. (...) Ma világosabb, mint bármikor, hogy a történelem sokkal több, mint amit az iskolában tanítunk róla. (...) Ennek az adatbázis-orientált gondolkodásnak a fényében (...) kiderül, hogy a történelem ismert rendszerezései (elbeszélései) nem azonosak magával a múlttal: Ugyanennek az átalakulásnak harmadik – és már pedagógiai – komponense annak felismerése, hogy nincs lezárt, befejezett tudás. (...) A fenti három bekezdés konklúziója azonos. Az iskolának az a törekvése, hogy egy zárt logikába rendezett, architektonikusan felépített történelmi tudásanyagot származtasson át, nagymértékben anakronisztikus*".<sup>100</sup>

## JEGYZETEK

1. Az általános iskolai tankönyvek koncepciózus, az adott korszakra kiterjedő vizsgálatát elvégezte a Tankönyvkutató Intézet munkacsoportja, amiről beszámolnak FISCHERNÉ DÁRDAI – KOJANITZ, 2007, 56-69.
2. KOVÁCS, 2006, 630-644.
3. A Karlovitz János által alkalmazott tipológia szerint a két típus jellemzői az alábbiak: „a) *Információtároló vagy leíró jellegű tankönyv, amelyben az ismeretek összegyűjtése és rendszerezett tárolása dominál, viszonylag kevés a magyarázat, a magyarázó szemléltetés. Az ilyen tankönyvek az ismeretek tárházaként szolgálnak, nélkülözhetetlenné teszik a tankönyvi tananyag közvetítésében tanítók közreműködését. A tankönyv az iskolai tudást tartalmazza, amelyet a tanulóknak meg kell tanulniuk. Mivel meglehetősen kevés a magyarázat, általános a megértés nélküli „magolás”, a szövegrészek megértést nélkülöző betanulása, „felmondása”, a verbálizmus a tankönyvekkel való munkában.*  
b) *Információ(tananyag)átadó, vagyis közlő típusú tankönyv. A közlésben dominálhat a képes (szemléltető) vagy a verbális magyarázat, illetve a kettő kombinációja. Az információáramoltatás itt is egyirányú, a tanulási folyamatban a megkérdőjelezhetetlen tudást jelenti a tankönyv, a tanulónak nincs más dolga, minthogy megértse és megtanulja annak anyagát. Az ismeretek elméleti jellegűek, a tankönyvhasználatban túlteng a „magolás”.* KARLOVITZ, 2001, 80-88.
4. DÁRDAI, 2002, 34-43.
5. A téma aktualitását jelzi, hogy napjainkban több történész is megfogalmazta a történelemtanítás és történelempolitika relációk vizsgálatának aktualitását. Külön köszönöm Bacsó Péter kollégámnak, hogy fegyelmemet felhívta MACIEJ JANOWSKI Történelempolitika – a történelemtanítás és a propaganda között című tanulmányára. In: 2000, 2008/február, 15-24.
6. *„A részleteket tekintve az 1970-es évekbeli és a mai tankönyvek között sokféle különbség állapítható meg. Korszerűsödött a tárgyi tartalom, több és színesebb lett az illusztráció, a feladatok is némileg érdekesebbé és motiválóbbá váltak. Ha viszont a tankönyvek tematikáját, valamint a fejezetek, leckék didaktikai alkotóelemeit, belső struktúráját vetjük össze, inkább a régi és az új tankönyvek közötti hasonlóság tűnik fel. A tankönyvek tartalmának gerincét adó fejezetek mennyisége és témája például a történelem [...] tankönyvekben szinte alig változott az elmúlt harminc évben. S ez összefügg azzal a másik jellegzetességgel, hogy a tankönyvek többsége által közvetített tanítási és tanulási stratégiák jobbra még most is az 1980-as évek felfogását tükrözik.”* FISCHERNÉ DÁRDAI – KOJANITZ, 2007, 88.
7. Idézi: DÁRDAI, 2002, 38.
8. PÉNTEK, 1998, 5.
9. *„Az emlékezet maga az élet, melyet élő csoportok hordoznak, s ekképpen folyamatos fejlődésben áll, kitéve az emlékezés és a felejtés dialektikájának, nem törődve szükségszerű deformációjával, védtelen minden használat és manipuláció ellen, hajlamos hosszú rejtőzködésre és hirtelen új életre kelésre. A történelem mindig problematikus és tökéletlen rekonstrukciója annak, ami már nincs.”* NORA, 1999, 108.
10. A Kádár-korszak (1956-1989) kánonjának kiváló forrását jelenti az az 1989 októberében lezárt kézikönyv, mely a hatvanas, hetvenes, nyolcvanas évek valamennyi általános iskolai és gimnáziumi történelemtankönyvében található személynevet dolgozza fel. (*Ki kicsoda a történelemben.* Szerk.: SZABOLCS Ottó és ZÁVODSZKY Géza, Laude Kiadó, Budapest, 1989.)
11. NAGY, 2007, 13.
12. *„A controversy, illetve a controversial szó magyarítása, legalábbis egy szóval való lefordítása nehéz. A német, a francia, az orosz és az olasz történelemdidaktika egyébként a latin verziót használja, nem fordítják le. A Cambridge Dictionaries online szerint a controversy: erős egyet nem értés, vita valamiről, különösen olyasvalamiről, ami fontos, befolyással van sok ember számára. A kontroverzív ezek szerint az olyan történelemtanítás, amely a társadalmi, gazdasági, kulturális stb. ellentétek sokoldalú, több szempontú bemutatásán alapul.”* (F. DÁRDAI Ágnes: Történelemdidaktika és kontroverzív történelemtanítás. In: F. DÁRDAI Ágnes: Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. I. köt. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 2006. 38.)
13. Ebben az esetben értsük rajta a történelmi jelenség több dimenziójú, egymással ütköztethető források alapján történő megközelítésének lehetőségét.
14. NAGY, 2007, 14.

15. JAKAB, 2008, 3. Jakab György szerint a nemzeteszmének három fő komponense volt: „közvetlen politikai befolyásolás; a félfudális rendi elemek továbbélése és a historizálás és mítoszépítés”.
16. A szerző két korszak szemléletes tankönyvpéldájával mutatja be a politikum közvetlen befolyásoló hatását: „A magyar nemzetnek azt a feladatot jelölte ki a Gondviselés, hogy a nyugati művelődésnek határőre legyen Kelet felé. Ezt magába szívja, megvédi és lehetőleg továbbterjesz. E hivatását már akkor kezdte betölteni, amikor honfoglalásával beékelődött a nyugat-keleti irányban Európa és saját barbár rokonai, észak-déli irányban pedig az északi és déli szlávok közé.” (1931) és „A »Szent-Istváni állameszmére« való hivatkozás hamis és hazug volt. Nagy államalapítónk, István király megdöntötte az idejétmúlt régi rendet, mely a további fejlődést akadályozta. Megvédelmezte az országot a legveszedelmesebb külső ellenséggel, a nyugati hódítókkal szemben, ...” (1951) JAKAB, 2008, 13.
17. A témával kapcsolatos vitáról lásd: ELEKES, 1974, 470. valamint az állásponttal opponáló BEREND, 1979, 194-195.
18. MÁTRAI, 1979, 18-20. Érdemes megjegyeznünk, hogy a szerző a nevelési cél prioritását a tradicionális érettségi értéke elleni – a történelem érettségi megszüntetése miatt elégedetlen tanártársadalom „megnyugtatóására” szolgáló – kirohanással illusztrálja, miközben azon sajnálkozik, hogy „titokzatos társadalompszichológiai csatornákon keresztül az érettségi presztízse [...] tovább él.”
19. „A gimnáziumi történelemtanítás célja, hogy (...) megértesse azt a folyamatot, amely az emberek gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális tevékenysége által – a fejlődés különböző lépcsőfokain és ellentmondásain keresztül – szükségszerűen vezet el a szocializmus és a kommunizmus győzelméhez. (...) Az alternatívákat a társadalmi küzdelmek alakulása határozza meg, ezért különösen fontos a társadalmi mozgástörvények megismerésének tudományos útja: a marxista-leninista szemlélet” – fogalmazta meg például a gimnáziumok számára készített történelem tanterv.
20. Az 1962. évi és az 1978-as tanterv részletes összevetéséről lásd: KATONA – SALLAI, 2002, 66-68.
21. A vészharangot többen is megkongatták a történelemoktatás felett: A Történelemtanítás 1974/5. számában Unger Mátyás a bölcsészettudományi, míg a lap 1977/1. számában Leiner Péter a közgazdaságtudományi felvételikről állapította meg, hogy a felvételizők több, mint 50%-a elégtelenre teljesített. Igaz, a felvételi kérdések mai szemmel a minimális intellektuális izgalmat is nélkülözték (az OSZDMP II. kongresszusa, a céh szerepe, jobbágykérdés – csak néhány ízelítőnek).
22. VLADÁR, 1981, 1-4.
23. Elég, ha megtekintjük ALMÁSI – BORSÁNYI – PAMLÉNYI – RÁNKI: *Történelem a gimnáziumok IV. osztálya számára* (Tankönyvkiadó, Budapest, 1967) és BALOGH Endre: *Történelem Gimnázium IV.* (Tankönyvkiadó, Budapest, 1980), illetve JÓVÉRNÉ SZIRTES Ágota: *Történelem IV. Gimnázium.* (Tankönyvkiadó, Budapest, 1982) címmel megjelent műveit.
24. A kérdéskör részletes bemutatását elvégzi KATONA, 2004. 87-104.
25. Talán nem felesleges megjegyeznünk, hogy napjaink „kétszintű” érettségi koncepciója részben megváltoztatva e rendszer prioritásait, elsősorban a kompetenciák fejlesztését irányozza elő. Lásd az 100/1997. (VI.13.) Korm. rendeletet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.
26. A kérdéskör a magyar tankönyvbírálat évszázados történetét figyelembe véve sosem volt problémamentes; a szakmai jellegű bírálatok mellett mindig nyomatékka jelentek meg a politikai és személyes motivációk. „A pedagógiai kritikának sajnálatos módon gyér hagyományai vannak. Irodalmunkból hiányoznak az egyértelmű, elemző recenziók és a nyílt viták. Sajnos ugyanez vonatkozik a tankönyvkritikákra is. Nagyszámú – néha közel száz – pedagógiai folyóiratunk egy része egyáltalában nem foglalkozott tankönyvkritikával, más részük közölt ugyan ismertetéseket, de ezek valóban csak ismertetések voltak, elemző, értékelő bírálatok helyett” – fogalmazza meg a téma kutatója. JÁKI, 2002, 51.
27. Hogy a hatvanas években ez még előfordult, bizonyítja a történelmi atlasz kálváriája, mikor is a szomszéd országok tiltakozása miatt az atlasz első változatát 1960-ban be kellett zúzni. „A románok követelték a IX–XIII. századi térképeken a romanizált népek (5. o.), a vlachok (6., 7., 8. o.) és a románok (9., 10. o.) népnevek feltüntetését a Balkánon, majd a Kárpátokban és Erdélyben. Hasonló követelés volt a szlávok feltüntetése a Felvidéken és Kárpátalján a XI. századi térképeken (8. o.), valamint a román, ruszin és szlovák népnevek megírása a XIX. századi Magyarország (26. o.) térképén. Több XIX. századi (22., 26. o.) térképről törölni kellett a Horvátország és Szlavónia feliratokat, ahol azok még a történelmi Magyarország részeként

- szerepeltek.” HIDAS, 2006, 33.
28. „Az alapvető okot én mégis abban a feszültségben látom, ami egyfelől a tantervi és oktatáspolitikai igény, másfelől a tankönyvírást honoráló anyagi, erkölcsi – különösen a tudományos világban uralkodó – megbecsülés között feszül” – válaszolta a Glatz Ferenc által feltett kérdésre Szabolcs Ottó. SZABOLCS, 1982, 16.
29. „[...] a gimnáziumi I. osztály anyaga érdemben elvégezhetetlenül zsúfolt, szemben a II. osztály viszonylag levegősebb felépítésével, vagy azt, hogy a helyes cél – a magyar történelem középkelet-európai meghatározottságának bemutatása – szinte elveszett a III. és IV. osztály követelményeiből” – fogalmazta meg az egyik bíráló. SZIRÁNYI, 1983, 14.
30. „Az 1974. márciusi MSZMP központi bizottsági ülés elfogadta a közművelődési határozatot, és menesztette a KB-titkári székéből az előterjesztőt, Aczél Györgyöt. Aczél azonban politikai bizottsági tag maradt és miniszterelnök-helyettes lett. Ennek ellenére megrázta, hogy új hivatalba, az Országházba kellett költöznie. Mint régi pártvezető tudta, hogy mindenfajta „magasságvesztés” végzetes lehet. Ezért új pozícióját igyekezett minél fontosabbá tenni. Ez sikerült is, mivel élvezte Kádár János támogatását. A közművelődés esetében is növelte miniszterelnök-helyettesi funkciója körét és jelentőségét. 1974. július 10-én átvette a kibővített jogkörű Országos Közművelődési Tanács elnökségét. E funkciójában beszámoltathatta a különféle főhatóságok, minisztériumok vezetőit közművelődési tevékenységükről. Felügyelete alá tartozott az oktatási és a kulturális minisztérium, a tudományirányítás, és beleszólást nyert az ipar, a mezőgazdaság, egészségügy stb. munkájába is.” KARDOS, 1997, 21.
31. FEKETE Pál: *Történelem az általános iskola 8. osztálya számára* (Tankönyvkiadó, Budapest, 1991) című művéről van szó.
32. GLATZ, 1980, 89.
33. KATONA, 2004, 31.
34. VLADÁR, 1978, 15.
35. A reform történetéről lásd: BÁTHORY, 2000, 45-57. Könyvalakban: BÁTHORY Zoltán (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története*. Ökonet, Budapest, 332 p.
36. Az oktatás és a politika kapcsolatának vizsgálatát elvégzi KARDOS József: *Iskola a politika sodrásában 1945-1993*. Bp. 2007. 200.
37. A kérdésről részletes elemzést találunk SURÁNYI, 2007
38. „Társadalmunk jövője attól függ, milyenné tudjuk formálni az ifjúságot. A szocialista társadalom elemi érdeke, hogy olyan fiatalokat neveljen, akikben a marxizmus-leninizmus eszméi szilárd ismeretekre alapuló meggyőződésekké válnak, és egyben cselekvésüket motiváló erőt jelentenek, amely meghatározza erkölcsi-politikai magatartásunkat is.” „Legfontosabb feladatunk – mondta –, hogy fel kell őket vértetni a marxizmus-leninizmus ellenes eszmék felismerésére, leleplezésére, az ellenük való küzdelemre is.” (Bakonyi Pál az 1981. november 24. és 27. között Budapesten, A tanulók marxista-leninista nevelése 6-18 éves életkorban címmel tartott konferencia magyar delegációjának vezetője.) SURÁNYI, 2007, 27.
39. Hasonlóképpen fogalmazott Óvári Miklós ideológiai titkár az MSZMP KB 1982 áprilisában tartott ülésén: „A jövő szocialista társadalmának szempontjából elsőrendűen fontos, hogy az iskola előkészítse a tanulók fokozatos beillesztését a társadalomba. Ennek fontos eleme a világnézeti nevelés. Az iskolai nevelés egyik legfontosabb feladata, hogy az egyes tárgyak oktatása során, illetve az egész pedagógiai tevékenység révén elsajátíttassa a tanulókkal a tudományos [itt értsd „marxista”] világnézet alapjait. Az új tantervek bevezetésével minden iskolatípusban bővült az állampolgári ismeretek köre. Valamennyi tantárgyi programban hangsúlyozottabban érvényesülnek a szocialista nevelés követelményei.” SURÁNYI, 2007, 27.
40. „...megszabadultunk attól az illúziótól, hogy a szocialista társadalom egyetlen homogén közösséggé válhat.” (Nyers Rezső). MIHÁLY – SZEBENYI – VAJÓ, 1984, 44.
41. „A Magyar Népköztársaságban az oktatás az általános műveltség és a szakmai ismeretek megszerzését és bővítését, az ifjúságnak, valamint a tanuló felnőtteknek szocialista, humanista szellemű, az igaz hazafiság és a nemzetköziség eszméit érvényesítő nevelését szolgálja. Feladata, hogy segítse a személyiség, a képességek és a készségek kibontakozását, valamint a szellemi és a testi fejlődést és olyan állampolgárok nevelését, akik a közösség tagjaiként részt vállalnak a társadalom, a gazdaság és a kultúra fejlesztésében, illetőleg gyarapításában. Felkészíti a fiatalokat arra, hogy természeti és társadalmi környezetüket a haladó nemzeti hagyományokon és az egyetemes kultúra értékein nevelődve megismerjék, védjék, és a közérdeknek megfelelően formálják, tudományos világnézeten alapuló szocialista értékrendjük és erkölcsi magatartásuk kialakuljon, élni tudjanak jogaikkal, s teljesítsék kötelességeiket a magán- és közéletben egyaránt.” (Az 1985. évi I. törvény az oktatásról.)
42. PIVÁRCSI, 1998, 47.

43. BAKONYI, 1980, 398– 406.
44. SZABÓ, 1979, 39.
45. SZEBENYI, 2001, 19.
46. BÍRÓ, 1979, 114.
47. „Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a magyarországi történelemtankönyvek a vizsgált négy évtizedben nem (vagy csak nagyon periférikusan) tartalmaztak olyan tananyagrészeket, értékeléseket és jelzőket, amelyek magyar hagyományokból kiindulva, vélt vagy valós magyar érdekeket képviselve alkalmasak lennének a nemzeti előítéletek, negatív sztereotípiák kialakítására és továbbéltetésére. Ilyeneket leginkább a szovjet impérium érdekei és állami ideológiája plántált a magyarországi történelemtanításba és vélhetően valamilyen mértékben a köztudatba, egy tanulmányomban vázlatosan tárgyalt, de igen bonyolult és nehezen elemezhető formális és informális rendszer közvetítésével.” ZÁVODSZKY, 2008, 203.
48. „Akadnak azonban olyan művek is, amelyek kimondva vagy kimondatlanul úgy vélik, a mohácsi csatával megszűnt a magyar történelem. A Pléiade sorozat már említett Világtörténete (amely több százszáz példányban forgó kézikönyv) Európa keleti felét eleve két zónára bontja: a germán és a szláv világra. Magyarország hol itt jelenik meg, hol ott, 1526 után általában sehol. A kötet végén található kronológiai táblázatokban egyes magyar történelmi események mégis említésre kerülnek. 1526-ban hírt ad a mohácsi csatáról és közli: „Magyarországot a török birodalomhoz csatolják”. 1566: „Török támadás. Szeged ostroma, Szulejmán halála”. Aztán majd nyolcvan évig nincs magyar történelmi esemény. 1644: „Rákóczi rátör Magyarországra”. Utána néhány adat olvasható még Thökölyről. Ez minden. (III. k. 1893–1897. I.) Csehszlovákia címszó alatt viszont ilyeneket olvasunk: 1678: „Thököly elfoglalja Szlovákiát”. 1703: „Rákóczi Ferenc lázadása Szlovákiában”. (1912. I.) A Románia címszó alatt is akad néhány bennünket érintő adat: 1661: „Apaffy Mihály Erdély fejedelme”. 1686: „Apaffy Mihály a császár hűbéresévé lesz”. (1936. I.) Az életrajzi jegyzetekből tovább növelhetjük ismereteinket. Bethlen Gáborról ezt írja: „Bethlen István (!) Erdély fejedelme (1613) és Magyarország királya (1620), aki félreállította Batory Istvánt (!)” (2116. I.)”. BENDA, 1982, 66.
49. „Mind a tudományos irodalomban, mind a tankönyvekben a magyarokat olyan negatív jelzőkkel látják el, mint pl. „lázadók”, „felkelők”, „összeesküvők”, „magyar nacionalisták”, „magyar szélsőségesek” stb.” – írja Haselsteiner az osztrák gimnáziumi könyvek magyarokkal kapcsolatos sztereotípiáiról. HASELSTEINER, 1994, 11.
50. A témáról részletes, az együtt alkotás problémáira reflektáló esszé is megjelent. JAKAB, 2007, 38–48.
51. Szabolcs Ottó elrettentő példák sorát vonultatja fel, melyek közül elég csak egyet idéznünk, egy romániai, magyar nyelven is kiadott tankönyvből: „A magyarok, mint finnugor eredetű nomádok, Pannónia síkján telepedtek le a Duna és a Tisza között (896). Sok rablóhadjáratot vezettek a Balkán-félszigetre és Nyugat-Európába. Állandóan támadták és fosztogatták Németországot, amíg súlyos vereséget nem szenvedtek 955-ben. Ettől kezdve beszüntették nyugati betöréseiket. Áttérek a megtelepült életmódra, ez a nemzetségi viszonyok felbomlására és a feudális termelési viszonyok kialakulására vezetett.” In.: PASCU, Stefan – GEORGIAN, Lucia – Dr. BODOR András – NEAGU, Vasilică: Az ókor és a középkor történetének alapvető kérdései. Tankönyv a XI. osztály számára. Editura Didactica si Pedagogica, Bukaresti, 1984. SZABOLCS, 1992, 143.
52. MSZMP KB állásfoglalása ifjúságpolitikai kérdésekben 1970. február 18-19., 490-491.
53. Az MSZMP határozatai és dokumentumai 1972. június 15. Bp., Kossuth, 1974. 512-516.
54. „Ahogy a határozat is megállapítja, jelenleg a nevelés a leggyengébb pontunk. Én – mint kommunista – természetesen annak örülnék, ha kész kommunistákat adnának a középiskolák, a felsőoktatási intézmények. Ez persze nem lehetséges. De az jogos igény, hogy a fiatalokat a szocializmust építő nép iránti kötelességtudatra kell nevelni, és arra, hogy a szocializmus építésében nekik nemcsak jogaik, hanem feladataik, kötelességeik is vannak.” (Részlet Kádár János hozzászólásából)
55. MOLNÁR, 1971, 19.
56. FARKAS, 1971, 51.
57. „A huszadik század történelmét mutatja be Jóvérné Szirtes Ágota és Sipos Péter gimnáziumi tankönyve. A 8. osztályos tankönyvhöz hasonlóan a Horthy-rendszert rendkívül negatív színben ábrázolják a szerzők. A fehérterror tombolásáról írnak, Gömbös nemzeti munkatervében pedig a totális fasiszta államhatalom megteremtésének programját vélik felsejleni.” ALBERT, 2004, 59.
58. BÍRÓ Sándor, 1971, 56.
59. SÁRI, 1971, 75.

60. *„Ha a történelmi folyamatok, törvényszerűségek középpontjába az emberek, osztályok küzdelmét, harcát, szenvedéseit, örömeit állítjuk, a tanulók érdeklődése jelentősen fokozható, s a történelem etikai tanulságok levonásához is eljuttathatja a tanulókat, ezzel hatékonyan fejlesztve személyiségüket. Az új tantervekre való felkészülés a történelemtanítás céljainak tudatos vállalását, mindennapi munkánk egészét kell, hogy áthassa. Sajnos, ma még tapasztalható gyakorlat, hogy a részfeladatok, az egyes metodikai célok megvalósítása a lényegét, a marxista-leninista történelemszemléletet gyengíti, csonkítja.”* BIRÓ FERENCNÉ, 1979, 113-115.
61. HÁRSFALVI, 1971, 111.
62. UNGER, 1979, 14-15.
63. BALÁZS, 1980, 149.
64. A témával saját tankönyvére reflektálva írt tanulmányt Závodszy Géza. ZÁVODSZKY, 1983, 1-6.
65. *„...társadalmunk jelentős részében az a kép alakult ki, hogy a Magyar Tanácsköztársaság bukását hibái okozták. Vajon független-e ez a mi szemléletünktől, a mi felfogásunktól? S hogy ennél a témánál maradjunk, vajon nincs-e valami szerepünk abban, hogy a munkásmozgalom egyes irányzataiból, annak értékeléséből több negatív jelzöt és értékelést őriz meg a tanulók emlékezetébe, mint pozitívát. Itt is felvetődik, világos-e az a társadalmi modell, amelyet mi bemutatunk, és látják-e – most nem sorolom az irányzatokat tovább –, hogy ezen irányzatok a társadalmi struktúráknak azon oldalához tartoznak, amelyek a forradalmi erőket képviselték. Tehát e területen is szükséges a tananyag szerkezetének átgondolása”.* BALÁZS, 1980, 150.
66. SZEBENYI, 1979, 1-2. Egyébként tanulmányában a szerző az angol Elton idézve forradalmi, s a korszak oktatáspolitikai elvárásaival opponáló kijelentést tesz: *„A történelem tanulmányozása önmagát legitimizálja, és minden más célú hasznosság csak másodlagos lehet.”* Ugyanakkor a tények fontosságára felhívó megállapításainak példái továbbra is a párizsi Kommün és a Nagy Októberi Szocialista Forradalom.
67. *„Csupán a történelem tényeinek tudása éppúgy nem elég, mint a nem tények ismeretén alapuló betanult összefüggések és ítéletek szajkózása.”* SZABOLCS, 1983, 3.
68. SZABÓ, 1979, 3-5.
69. BALÁZS, 1980, 193.
70. *„Az ellenforradalmi korszak Magyarországon” című témánál például aligha elegendő az, hogy az uralkodó osztály szélsőségesen reakciós kül- és belpolitikájából logikailag következtetünk a forradalmi erők állandó újjászületésére, végső soron az uralkodó osztály szükségszerű bukására, a szocialista erők törvényszerű győzelmére. A belső, objektív összefüggés lényegében valóban ez. Emellett azonban ott eredményes az oktatás, ahol a tanár érzékeltetni tudja, hogy az országot csak az "oszd meg és uralkodj" elve alapján lehetett kormányozni, s ezt az elvet csak "egységes nemzeti lobogó" jelszava alatt lehetett érvényesíteni – Marx szavaival –: "az általános testvéresülési szélhámosság" módszereivel. Csak ha azt is érzékeltetjük: mit jelentett például a nyílt erőszak mellett "a derék munkásemberek"-ről s a parasztság hivatásáról szóló keneteljes beszédek sokasága, s hogy milyen hangos volt az ország a szentnek, nemzetinek hirdetett háború ígézetétől – csak akkor válik érthetővé a nyílt erőszaknak és a nacionalista mételynek az egész életet átható szorítása, az, hogy a nép "tajtékzott téveteg, s befönták életét vad kényszerképzetek". A történelem bonyolultságának érzékeltetésével, életszerű, érzékletes bemutatásával válnak rendező elvvé a törvényszerű tendenciák.”* BALÁZS, 1980, 191-192.
71. SZABÓ, 1971, 274.
72. *„A marxista történelemtanítás előterébe az a történelmi-társadalmi fogalomrendszer került, mely az új pedagógia igényei szerint megfelel a tudományosság és ugyanakkor a világnézeti meggyőződési rendszer formálása követelményeinek. E követelmények teljesítése a réginél lényegesen nehezebb, s jóval nagyobb intellektuális erőfeszítést igényel. Ennek megfelelően toldott el az arány a tankönyvi szövegben és a tanítási órán a gondolati műveletek irányába, nyilvánvalóan a konkrét jelenségek megjelenítésének, a szemléletességnek a rovására...”* - VERESS, 1971, 201.
73. MIHÁLY – SZEBENYI – VAJÓ, 1984, 45.
74. MIHÁLY – SZEBENYI – VAJÓ, 1984, 194.
75. A „történelmi kép” alkotásáról lásd. LÁSZLÓ, 2003, 48-57. Idézett tanulmányában a László János, az EHMANN, IMRE, 2002 vizsgálatra hivatkozva állítja, hogy a jeles események képszerű mag nélkül elveszítik vonzerejüket a középiskola diákjai számára: *„Ilyen centrális képek a magyar történelemben például Árpád vezér fehér lovon, a megkoronázott István király, a törökre forró szurkot öntő egri nők, a Nemzeti Múzeum lépcsőjén szavaló Petőfi, az ezer sebből vérző csonka nemzettest, a Don-kanyarban fagyoskodó magyar katona, a szovjet*

- tankra benzines palackot dobó pesti srác stb.) A történész Pierre Nora (1999) szavaival, a rendszerváltásnak nincsenek "emlékezeti helyei" Uo. 56.
76. A kérdéskör legátfogóbb, nem közoktatási hanem osztályadalmi vetületeinek ismertetését és elemzését adja CSEPELI György: *Nemzeti tudat- és érzésvilág Magyarországon a 70-es években.* (Múzsák, Budapest, 1985) című példaadó monográfiájában.
77. „A kérdőíves felmérés során feltettük – többek között – a már idézett kérdést: „Kit tekintesz a XX. század legkiemelkedőbb személyiségének és miért?” A tanulók 52 százaléka Lenint választotta. (Meg kell jegyeznünk, hogy maximálisan igyekeztünk biztosítani a válaszok tárgyilagosságát. A felmérést úgy bonyolítottuk le, hogy a tanulók név nélkül válaszoltak az írásban feltett kérdésekre, s előre hangsúlyoztuk, hogy őszinte választ várunk, mert a valóságos helyzetet szeretnénk megismerni.) Az eredmény nem volt meglepő. A bátorságot, a hősiességet is becsülik, de java részük igenis elutasítja a hősök és a történelem elavult, romantikus felfogását. A szavak pátozát elvetik, de a tények pátozának hatása alól nemigen tudják kivonni magukat. Így érthető, hogy Kossuth híresen szép szegedi beszéde: "Szegednek népe, nemzetem büszkesége, mélyen megrendülve állok itt előtted ... " egyesekből azt a megjegyzést váltja ki, hogy "Kossuth a könnyzacskókra akart hatni". Ez akkor is elgondolkoztató jelenség, ha figyelembe vesszük a történelmi szemlélet hiányát az ilyen megjegyzésben." BALÁZS, 1980, 194-195.
78. SZABÓ, 1978, 3.
79. „De épp ezért is tekint az emberiség az önmegvalósulás szép példáira: Periklész korára, a felvilágosodásra és a szocialista eszmék születésének pillanatára. Ezek fel-felbukkannak az emberiség emlékezetében, példát mutatva arra, hogyan lehet élni egy nem elidegenedett, nem partikuláris, hanem kiteljesedett világban. [...] Azt hiszem, további feladatunk, hogy nemcsak a forradalmi, de az ellenforradalmi erőket is differenciáltabban mutassuk be. Nem eléggé érvényesül az oktatás anyagában a realitás, hogy a visszahúzó, a fejlődést gátló erők szerepe minden korban nagy, mert összefüggésben van a hatalmi szférával, a megszokott, a beidegzett szokásformák rendszerével. Nem is nyílik mindig alkalom a progresszióval való nyílt leszámolásra vagy az emigrációba kergetésre. Van, amikor a haladás ellenszere a várakozás, a halogatás, a kivárás és az aktatologatás. Bevált módszer a történelem folyamán a haladás képviselőinek a kifárasztása, az elkedvetlenítése, gyengéinek felnagyítása, elszigetelése stb. Gondoljunk csak pl. a földkérdés megoldásának a Gracchusoktól Augustusig terjedő időszakára, Eötvös József törvényeinek sorsára vagy az első szocialista gondolkodók életútjára.” BALÁZS, 1980, 151.
80. SZABOLCS, 1978, 7-8.
81. ZÁVODSZKY, 1982, 5-9.
82. „A történelemtanítás és a -tankönyvírás az 1980-as évekre – főleg módszertani szempontból – komoly változásokon ment keresztül. Amennyiben az 1978-as tanterv alapján készített tankönyveket összehasonlítjuk az 1962-es tantervek alapján elkészített tankönyvekkel, megállapíthatjuk, hogy a tankönyv munkaeszközzé vált, a forráselemzés pedig polgárjogot nyert. A tankönyvek mellett új taneszköztípusok jelentek meg: fólitranszparens sorozatok, falitáblák, oktatófilmek, diasorozatok, képes falitérképek. A tankönyvszerzők is igyekeztek nemcsak módszertani, hanem tartalmi megújulásra is törekedni, bár ez utóbbi, részben a régi beidegződések, részben a politikai és tudományos körök indirekt hatása miatt nem minden esetben sikerült.” ALBERT, 2004, 47.
83. ALMÁSI – BORSÁNYI – PAMLÉNYI – RÁNKI, 1967, 194-200.
84. Uo. 198-199.
85. Uo. 199.
86. Uo. 201-202.
87. BALOGH, 1974, 110-112.
88. Uo. 110-111.
89. Uo. 114.
90. BALOGH, 1980, 110-113.
91. „A Vörös Hadsereg visszavonulása után a román királyi hadsereg nem mutatott hajlandóságot a Tiszántúl kiürítésére, amiből kitűnt, hogy az antant a Tanácsköztársaságot félrevezette.” Az aláhúzott az 1980-as, míg a dőlt betűs rész az 1974-es kiadás kiemelése. Természetesen újabb vizsgálatra adna lehetőséget a román szerep értékelése az adott kor proletár internacionalizmusának hátterében. Uo. 110.
92. SÁRI – CSISZÉR, 1971, 89.
93. BALOGH, 1980, 114-115.
94. JÓVÉRNÉ, 1982, 47-49.

95. „Tudomásul kell vennünk, hogy a klasszikus polgári forradalmak egyes felszíni jelenségek alapján történő megfeleltetése az "októberi forradalommal", egyszerre szolgálja a forradalmakat formációelméleti alapon abszolutizáló, az ún. szocialista forradalmat a történelem beteljesüléseként interpretáló szélsőbal utópista programját, valamint a forradalmat (tulajdonképpen minden gyökeres változást) rendellenes, romboló, negatív jelenségként meghatározó szélsőségesen konzervatív világképet” – fogalmazza meg e szemlélet kritikáját, igaz, már a rendszerváltás után Závodszy Géza. ZÁVODSZKY, 2008, 204-213.
96. Uo. 49-50.
97. BELUSZKY, 2000, 3.
98. „Itt térnénk vissza a bevezetőben említett adathoz: az 1982-es Európai Értékrendszer Kutatás kérdőívére adott válaszokhoz. Mint említettük, ezt a felmérést 13 nyugat-európai országban végezték el ebben az évben, valamint egyedüli kelet-európai országgént Magyarországon. Arra a kérdésre, hogy: "Van-e valami, amiért a családján kívül feláldozná magát, Magyarországon a megkérdezettek 85%-a adott nemleges választ. Összehasonlításképpen: ez az arány az erősen individualizálódott társadalmú Franciaországban és Angliában is csak 64, illetve 60% volt, Írországban 55, Dániában 49%, a konzervatív és katolikus Spanyolországban pedig csak 38%. Azzal a kijelentéssel, hogy: "A szülőknek is megvan a maguk élete, nem kell magukat feláldozniuk a gyermekeikért, Magyarországon a megkérdezettek 44%-a egyetértett. Összehasonlításképpen: az erősen családcentrikus angol, ír, illetve spanyol társadalom 18, 15, illetve 13 %-a osztotta ezt a nézetet, igaz, itt nem sokkal maradt le mögöttünk a liberális és szintén erősen individualista dán társadalom, a maga 39%-ával. Aggasztó társadalmi körtünet, hogy Magyarországon a megkérdezettek mindössze 31%-a tartotta fontosnak, hogy más emberek tiszteletére nevelje gyermekét, s csupán 10%-uk, hogy hűségre, lojalításra. Mindkét érték szélsőségesen alacsony." Az adatokat a szerző HANKISS Elemér (1989): *Kelet-európai alternatívák* című művéből (Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó) idézi. Uo. 4.
99. SZŐKE, 2004, 76.
100. KNAUSZ, 2002

## **IRODALOM**

### **1. Szakirodalom**

ALBERT B. GÁBOR (2004): *Tudatformálás vagy tudattorzítás? Kölcsey Füzetek IX.*, Kölcsey Intézet, Budapest, 59.

Az 1985. évi I. törvény az oktatásról. <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=8548> 2007. április 21.

BAKONYI PÁL (1980): Újra a nevelés céljairól I–II. *Pedagógiai Szemle*, 30. évf. 4. sz. 319–326.; 5. sz. 398–406.

BALÁZS Györgyné (1980): *A történelemtanítás és a tankönyvek kapcsolatáról*. In: *Az integrált történelemtanítás útja* (szerk. BALÁZS Györgyné) Segédkönyv. Tankönyvkiadó, Budapest, 149.

BÁTHORY Zoltán (2000): A maratoni reform. 1. rész. *Iskolakultúra*, 10. évf. 10. sz. 45-57.

BELUSZKY Tamás (2000): Értékek, értékrendi változások Magyarországon 1945 és 1990 között. *Korall*, 1. évf. 1. szám (Ősz) 137-154.

BENDA Kálmán (1982): Múltunk híre a világban. *História*, 4. évf. 4-5. sz. 66.

BEREND T. Iván (1979): *A történelem mint tudományos diszciplína és mint iskolai stúdium*. In: *Történelemtanítás – személyiségfejlesztés. A III. Országos Történelemtanítási Konferencia 1977. december 14-15.* Szerk.: SZABOLCS Ottó, Tankönyvkiadó, Budapest, 194-195.



## Herber Attila: A történelmi tudat formálásának eszköztára a rendszerváltás előtti tankönyvekben

BÍRÓ SÁNDOR (1971): *A proletár internacionalizmusra nevelés a történelemtanításban*. In: *Szocialista hazafiságra és proletár nemzetköziségre nevelés a történelemtanításban*. Szerk.: SZABOLCS Ottó – UNGER Mátyás, Tankönyvkiadó, Budapest, 56.

BÍRÓ FERENCNÉ (1979): *A tanterv korszerűsítése és a tanár*. In: *Történelemtanítás – személyiségfejlesztés. A III. Országos Történelemtanítási Konferencia 1977. december 14-15.* Szerk.: SZABOLCS Ottó. Tankönyvkiadó, Budapest, 114.

DÁRDAI Ágnes (2002): *Történelemdidaktika és a kontroverzív történelemtanítás*. In: *Történelem – tanítás – módszertan. Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére*. Szerk.: NAGY Péter Tibor, VARGYAI Gyula. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 34-43.

ELEKES Lajos (1974): A történelmi ismeret és a történetiség elve a korszerű nevelés marxista-leninista koncepciójában. *Magyar Tudomány*, 19. (80.) évf. 7-8. sz. 470.

FARKAS Sándor (1971) hozzászólása. In: *Szocialista hazafiságra és proletár nemzetköziségre nevelés a történelemtanításban*. Szerk.: SZABOLCS Ottó – UNGER Mátyás. Tankönyvkiadó, Budapest, 51.

FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes – KOJANITZ László (2007): A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 1. sz. 56-69.

GLATZ Ferenc (1980): *A történettudomány és a történelemtanítás együttműködésének távlatai*. In: *Az integrált történelemtanítás útja* (szerk.. BALÁZS Györgyné) Segédkönyv. Tankönyvkiadó, Budapest, 89.

HÁRSFALVI Péter (1971): *A hazafiságra és az internacionalizmusra nevelés módszerei a történelemtanításban*. In: *Szocialista hazafiságra és proletár nemzetköziségre nevelés a történelemtanításban*. Szerk.: SZABOLCS Ottó – UNGER Mátyás, Tankönyvkiadó, Budapest, 111.

HASELSTEINER, Horst (1994): Osztrák közhelyek a magyarokról. *História*, 16. évf. 5-6. sz. 11.

HIDAS Gábor (2006): A bezúrástól a Hundidac díjig (Egy középiskolai történelmi atlasz története). *Geodézia és Kartográfia* 58. évf. 5. sz. 33.

JAKAB György (2007): Lehet-e közös magyar-szlovák történelemkönyvet írni? In: *Iskolakultúra*, 17. évf. 8-10. sz. 38-48.

JAKAB György (2008): *A magyar nemzeteszme változásai és a történelemtanítás kánonja*. In: *Iskolakultúra*, 18. évf. 5-6. sz. 3.

JÁKI László (2002): Mozaikok a tankönyvkritika történetéből. *Könyv és nevelés*, 4. évf. 4. sz. 51.

KARDOS József (1997): Párthatározat és törvény a közművelődésről 1974–1976. *História*, 19. évf. 9-10. sz. 21.

KARLOVITZ János (2001): *Tankönyvtípusok, tankönyvmodellek*. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. évf. 1. sz. 80-88.

KATONA András (2004): *Történelemtantervek a Kádár-korszakban* In: ALBERT B. Gábor: *Tudatformálás vagy tudattorzítás?* Kölcsey Füzetek IX., Kölcsey Intézet, Budapest, 87-104.

KATONA András – SALLAI József (2002): *A történelem tanítása (Tantárgy-pedagógiai összefoglaló)*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 66-68.

KNAUSZ Imre (2002): *Történelemtanítás 2001.* (Szubjektív esszé, háttér tanulmány) OKI, Program- és Tantervfejlesztési Központ, Budapest.

KOVÁCS Emőke (2006): A gimnáziumi történelemtankönyvek tartalmi és szemléleti változásai 1945 és 1962 között. *Educatio*, 15. évf. 3. sz. 630-644.

LÁSZLÓ János (2003): *Történelem, elbeszélés, identitás, Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája*. *Magyar Tudomány*, 47. (108.) évf. 1. sz. 48-57.

## Herber Attila: A történelmi tudat formálásának eszköztára a rendszerváltás előtti tankönyvekben

MÁTRAI László (1979): *Történelemismeret és személyiség*. In: *Történelemtanítás - személyiségfejlesztés. A III. Országos Történelemtanítási Konferencia 1977. december 14-15.* Szerk.: SZABOLCS Ottó. Tankönyvkiadó, Budapest, 18.

*A közoktatás fejlesztésének néhány kérdése*. Szerk.: MIHÁLY Ottó – SZEKENYI Péter – VAJÓ Péter (1984). OPI, Budapest, 44.

MOLNÁR János (1971): *A szocialista hazafiságra és az internacionalizmusra nevelés a történelemtanításban*. In: *Szocialista hazafiságra és proletár nemzetköziségre nevelés a történelemtanításban*. Szerk.: SZABOLCS Ottó – UNGER Mátyás. Tankönyvkiadó, Budapest, 19.

NAGY Péter Tibor (2007): Társadalmilag kanonizált elitiek a 19-20. században (Egy elitkutató rekrutációs dilemmái). *Iskolakultúra*, 17. évf. 8-10. sz. 13.

NORA, Pierre (1999): *Emlékezet és történelem között. A helyek problematikája*. (Ford.: K. HORVÁTH Zsolt) *Aetas*, 14. évf. 3. sz. 108.

PÉNTEK János (1998): A tankönyvírás csapdái és dilemmái. *Korunk*, 9. évf. 9. sz. 5.

PIVÁRCSI István (1998): Hogyan másszuk meg a hegyet? A történelemtanítás időszerű problémái. *Iskolakultúra*, 8. évf. 11. sz. 47.

SÁRI Gusztáv (1971) referátuma. In: *Szocialista hazafiságra és proletár nemzetköziségre nevelés a történelemtanításban*. Szerk.: SZABOLCS Ottó – UNGER Mátyás. Tankönyvkiadó, Budapest, 75.

SURÁNYI István (2007): Szocialista oktatáspolitikai a székesfehérvári oktatásban (1948 - 1990). *Neveléstörténet*, 4. évf. 1-2. sz.

SZABÓ Károly (1971): Az ismeretalkalmazás értelmezése a történelemtanításban. In: *Szocialista hazafiságra és proletár nemzetköziségre nevelés a történelemtanításban*. Szerk.: SZABOLCS Ottó – UNGER Mátyás, Tankönyvkiadó, Budapest, 274.

SZABÓ Károly (1978): A történelmi példaképek zavarai. *Történelemtanítás*, XXIII. évf. 1. sz. 3.

SZABÓ Károly (1979): A tanári szabadság és az eseménytörténet. *Történelemtanítás*, XXIV. évf. 4. sz. 3-5.

SZABÓ L. Tamás (1979): *A látens hatásrendszer fogalma és vizsgálata. Tantervelméleti füzetek* 2. OPI, Budapest, 39.

SZABOLCS Ottó (1978): *Mi lesz a példaképpel?* *Történelemtanítás*, XXIII. évf. 1. sz. 7-8.

SZABOLCS Ottó (1982): Mikor lesz a történelemtankönyv történelemkönyv? *História*, 4. évf. 3. sz. 16.

SZABOLCS Ottó (1983): Tények, tudás, szemlélet. *Történelemtanítás*, XXVIII. évf. 5. sz. 3.

SZABOLCS Ottó (1990): *Külföldi tankönyvek magyarságképe*. Tankönyvkiadó, Budapest, 143.

SZEKENYI Péter (1979): A történelemtanítás társadalmi hasznossága. *Történelemtanítás*, XXIV. évf. 4. sz. 1-2.

SZEKENYI Péter (2001): A történelemtankönyvekre ható tényezők történelmi változásai. *Iskolakultúra* 11. évf. 9. sz. 19.

SZIRÁNYI József (1983): *Tankönyv és tanterv*. *História*, 5. évf. 4. sz. 14.

SZŐKE András (2004): *Az apostolok jogán?* In: ALBERT B. Gábor: *Tudatformálás vagy tudattorzítás?* Kölcsey Füzetek IX., Kölcsey Intézet, Budapest, 76.

## **Herber Attila: A történelmi tudat formálásának eszköztára a rendszerváltás előtti tankönyvekben**

UNGER Mátyás (1979) hozzászólása In: *Az ELTE Tanárképző Bizottság Az MTA állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére témakör ELTE vonatkozásai.* Szerk.: SZÉKELY György. ELTE, Budapest, 14-15.

VERESS Géza (1971) hozzászólása. In: *Szocialista hazafiságra és proletár nemzetköziségre nevelés a történelemtanításban.* Szerk.: SZABOLCS Ottó – UNGER Mátyás. Tankönyvkiadó, Budapest, 201.

VLADÁR Ervin (1978): Nemzetközi szakértői tanácsülés a marxista-leninista eszmék érvényesüléséről a közép fokú oktatásban. *Történelemtanítás, XXIII. évf. 1. sz. 15.*

VLADÁR Ervin (1981): A gimnáziumi fakultatív oktatás történelem tantervéről. *Történelemtanítás, XXVI. évf. 3. sz. 1-4.*

ZÁVODSZKY Géza (2008): *A történészek demokráciája vagy a demokrácia története, A tananyagszerkesztés néhány dilemmája a rendszerváltás után* In: ZÁVODSZKY Géza: *Historia et schola.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 204-213.

ZÁVODSZKY Géza (1982): Tankönyvszerkesztés – tananyagszervezés. (A gimnázium új történelemtankönyvéről I.). *Történelemtanítás, XXVII. évf. 3. sz. 5-9.*

ZÁVODSZKY Géza (1983): A polgári forradalmak a gimnáziumi történelemtanításba. Egy fogalom fölépítésének vázlatja. *Történelemtanítás, XXVIII. évf. 3. sz. 1-6.*

ZÁVODSZKY Géza (2008): *Nemzeti előítéletesség és internacionalizmus. Sztereotípiák, előítéletek a magyar történelemtankönyvekben (1949-1989).* In: ZÁVODSZKY GÉZA: *Historia et schola.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 203.

## **2. Tankönyvek**

ALMÁSI János – BORSÁNYI Károly – PAMLÉNYI Ervin – RÁNKI György (1967): *Történelem a gimnáziumok IV. osztálya számára.* Tankönyvkiadó, Budapest, 194-200.

BALOGH Endre (1974): *Történelem a gimnáziumok IV. osztálya számára.* Tankönyvkiadó, Budapest, 110-112.

BALOGH Endre (1980): *Történelem a gimnáziumok IV. osztálya számára.* Tankönyvkiadó, Budapest, 110-113.

JÓVÉRNÉ SZIRTES Ágota (1982): *Történelem IV.* Tankönyvkiadó, Budapest, 47-49.

SÁRI Gusztáv – CSISZÉR Béla (1971): *Történelem 8.* Tankönyvkiadó, Budapest, 89.

**ABSTRACT**

**Herber, Attila**

***The toolset for moulding historical knowledge in textbooks before the change of system***

This study provides material and background for tools and textbooks indispensable for the teaching of history after paradigm changes following every big social or communication revolution, or change of philosophy or learning theory. The learning of history or history didactics is closely tied to historical knowledge and historical culture, thus the formation of this knowledge valorises every tool or set of tools in the textbook. Consequently, the phases of the formation of historical knowledge can be found or appear in the often difficult to map provinces of public consciousness, but also in textbooks created thereof. Secondary school history textbooks of the Kádár era, general required reading in the 70s and 80s, provide the subject for the investigation.