

Történelemtankönyvek mint a történelmi gondolkodás formálásának eszközei

A szerzői/leíró szövegben megjelenő didaktikai trendek vizsgálata a XX. század második felében

NAGY TIBOR

History textbooks as tools for shaping historical thinking. Examination of didactic trends in the author / descriptive text in the second half of the twentieth century

Abstract

The history textbook dominated history teaching in the second half of the twentieth century. Although its didactic apparatus is already more diverse, several other teaching aids appear to “assist” in its privileged role. The textbook appeared as a very effective tool in the second half of the twentieth century as a shaper of historical thinking and a teaching tool with a significant influence on historical consciousness. Its efficiency is given by the complex system of which the whole didactic structure of the textbook is a part. In this study, an element of the complex system is highlighted and subjected to a thorough examination covering the entire twentieth century as a defining element. This is the author / descriptive text. The study reviews the function of the textbook within its structure. In addition, I present the trends that have emerged in relation to it. Examining these trends helps to derive the individual (explicit and implicit) didactic objectives. Finally, comparing all this, I show what long-term effects they could have on historical thinking and historical consciousness.

Keywords: history textbook; History Didactics; historical thinking; didactic trend; author/descriptive text

Kulcsszavak: történelemtankönyv; történelemdidaktika; történelmi gondolkodás; didaktikai trend; szerzői/leíró szöveg

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – History of Education

DOI: 10.36007/eruedu.2022.2.050-063

Az iskolai történelemtanításban a tankönyv szerepe napjainkban is meghatározó. Nem volt ez másképp a XX. században sem. Nem túlzás ún. *tankönyvalapú történelemtanításról* beszélni a XX. század kontextusában. Hatékonyságát több tényező is befolyásolta és befolyásolja ma is. Ebben a tanulmányban néhány olyan kiemelt problémával foglalkozunk, amelyek rávilágítanak arra, hogy egy olyan népszerű és elterjedt taneszköz, mint a történelemtankönyv milyen hatással volt a történelmi gondolkodásra és a történelmi tudatra. A tankönyvkutatások egy olyan spe-

ciális változatáról beszélünk, amely nem a történelmi témakörök témáira, hanem kifejezetten a didaktikai koncepcióra és a didaktikai célokra fókuszál. Ezt nevezzük *történelemdidaktikai alapú tankönyvkutatásnak*. A tanulmány címében foglalt *didaktikai trend* kifejezés egyben a kutatás forrását is jelenti. Az általános (először főként kvantitatív szemlélet alapján) kutatás tanulságaiból ezek után kizárólag a tankönyvek szerzői/leíró szövegével, valamint annak a történelmi gondolkodásra és a történelmi tudatra gyakorolt hatásával foglalkozunk. A történelemtankönyv ugyanis a történelmi tudat formálásának egyik leghatékonyabb eszköze volt a XX. században (Otčenášová 2010, 8). Fontos területről van szó, hiszen a történelmi tudat nem csupán az iskolai környezetben jelentős, hanem az identitás kialakításában is (Kratochvíl 2019, 16). Ennyire sokrétű tehát a történelemtankönyv és a benne megjelenő szerzői/leíró szöveg. Konkrét tankönyvi szemelvényeken mutatjuk be azokat a módszereket és eljárásokat, amelyeket a szerzői/leíró szöveg alkalmazott egy bizonyos cél elérésének érdekében. A tankönyvi szemelvények konkrét bemutatása, valamint a narrációk ismertetése után összegezzük a történelmi gondolkodásra és a történelmi tudatra gyakorolt hatását a történelmi fogalmaknak és a történelmi ítéleteknek.

A történelemtankönyvek szerzői/leíró szövege

Amióta létezik történelemtankönyv, azóta létezik szerzői/leíró szöveg. A tankönyv egy olyan domináns eleméről van szó, amelyben a történelmi ismeretek egy sajátos didaktikai koncepció által vannak feldolgozva. A szerzői/leíró szöveg nem egyenlő a történelmi ismeretek (adatok, tények, fogalmak, történelmi ítéletek) egyszerű gyűjteményével. Szerkesztéséhez alapvető pedagógiai és didaktikai elveket használnak fel a tankönyvszerzők a történelemtankönyvek esetében is. Meg kell felelniük a tanulók életkori sajátosságainak, az iskolatípusnak. Már ebből a két funkcióból is jól látható, hogy a történelemtankönyvek nem nyújthatják egyszerűen a történet-tudományi ismeretek „lebutított” változatát. A tankönyvszerzőnek éppen ezért szelektálnia kell a történelmi ismeretek között. El kell döntenie, hogy mi az, ami bekerül és mi az, ami nem kerül be a történelemtankönyvbe (Vajda 2018, 113). Azt, hogy ezt milyen didaktikai koncepciók mentén végzi el, kulcsfontosságú. Megítéléséhez szükséges ismerni a korszak történelemtanítási irányzatait, az azzal kapcsolatos célokat, az oktatáspolitikai dokumentumokat és egy sor más tényezőt is. Ezeket kell elsősorban figyelembe venni a tankönyvszerzőnek. Miután ezeknek eleget tett, hozzálát a történelemtankönyv szerzői/leíró szövegének megszerkesztéséhez. Bár szerzői/leíró szövegnek nevezzük a tankönyv legdominánsabb elemét (a XX. században mindenképpen), nem elsődlegesen a tankönyvszerző koncepciója érvényesül benne. Természetesen szerencsés, ha a tankönyvszerző személyes meggyőződése (mint szubjektív tényező) összhangban van a korszak elvárásaival. Ezzel azonban mi nem foglalkozunk. A szerzői/leíró szöveg tartalmára vonatkozóan változó célok jelennek meg, de elsődlegesen a történelmi ismereteket kell, hogy tartalmazza. A történelemtankönyv a történelmi tanulás eszköze, annak pedig tartalmaznia kell az előírt ismeretanyagot. Szükséges továbbá leszögeznünk, hogy a

szervező/leíró szöveget különválasztjuk a didaktikai apparátustól. Ennek a legfőbb oka a szervező/leíró szöveg alapvető funkciójából ered. Míg a didaktikai apparátus célja az, hogy a történelmi ismereteket feldolgozza, addig a tankönyv szervező/leíró szövegében ez a folyamat már megtörtént.

A szervező/leíró szöveg tankönyvi kontextusa a XX. században (trendek)

Didaktikai trendek alatt jelen esetben a szervező/leíró szöveg megjelenésének formáit értjük, amelyeket ebben a fejezetben áttekintünk. A trendeket több mint 110 taneszköz (történelemtankönyv, munkafüzet, történelmi olvasókönyv, kézikönyv stb.) vizsgálatából állapítottuk meg, amelyekből a legkorábbi egy 1867-ben kiadott tankönyv és a legújabb pedig egy 2019-ben kiadott tankönyv. Mivel ekkora időtávlat szolgál az összehasonlításra, látható, hogy a szervező/leíró szöveg mennyire szilárd alkotóeleme a történelemtankönyveknek. Kezdetben a tankönyv didaktikai struktúrája, eszköztára kimerült a szervező/leíró szövegben. A 19. század második felétől a 20. század 20-as/30-as éveiben kizárólag ezzel a tankönyvi elemmel találkozhatunk. Tipográfiájában, terjedelmében voltak változások, de más elem, pl. kérdések és feladatok (tehát didaktikai apparátus) nem társult hozzá. Az első jelentős változás akkor mutatkozik, amikor elkülönül a *törzssanyag* (nagyobb betűmérettel szedett) a *kiegészítő anyagtól* (kisebb betűmérettel, esetleg dőlttel szedve). Ebben az időszakban találkozhatunk ilyen típusú szöveges elemekkel (kiegészítő szöveg, olvasmány stb.) a szervező/leíró szövegen belül. Ezek jellemzően történelmi forrásokból származó szemelvények, amelyeket mi *forrásértékű szövegrészeknek* (nem írott történelmi forrásoknak!) nevezünk. Már a XX. század első felében tehát legalább három típusú, kizárólag szöveges résszel találkozhatunk a történelemtankönyvek didaktikai szerkezetében. A szervező/leíró szöveg dominanciája átnyúlik a század második felére. Az 1945–1948 közötti időszakban még visszalépés is tapasztalható. A korábbi években már találkozhatunk képekkel, térképekkel, kérdésekkel és feladatokkal, az említett időszakban szigorúan a történelemtankönyv a szervező/leíró szövegre fókuszál. Az 1950-es és 1960-as években már látható bizonyos fokú arányeltolódás. A szervező/leíró szöveg arányának dominanciáját megtöri az egyre nagyobb terjedelemben megjelenő didaktikai apparátus (kérdések és feladatok, térképek, képek, ábrák stb.). Az 1970-es évek hozzák meg a pozitív irányú fordulatot, miszerint néhány kísérleti tankönyvnél a didaktikai apparátus aránya közel azonos a tankönyv szervező/leíró szövegéhez képest, sőt még meg is haladja azt. Jellemzően tehát az 1970-es években törik meg a szervező/leíró szöveg dominanciája. Bár trendről beszélünk, ami a jellemző módszereket és eljárásokat foglalja magában, néhány esetben azonban nem sikerül meghaladni a XX. század eleji trendeket. Ezek voltak tehát azok a trendek, amelyek a szervező/leíró szöveg egyeduralmától elvezettek a történelemtankönyvek változatos didaktikai koncepciójához.

A szerzői/leíró szöveg történelemdidaktikai elemzése

A továbbiakban a szerzői/leíró szövegben megjelenő történelmi ismereteket elemezzük történelemdidaktikai elvek mentén. Nem a történelmi adatokra és tényekre koncentrálnunk, hanem a két másik történelmi ismeretre, a *történelmi fogalmakra* és a *történelmi ítéletekre*. A választás azért esett erre a két történelmi ismeret típusra, mivel ezek sajátossága, hogy nagyfokú szubjektivitás jelenik meg bennük. Ez pedig hatással van a történelmi gondolkodásra és a történelmi tudatra (Nagy 2021). A kora újkori földrajzi felfedezések témakörében a következő fogalmak vizsgálatát mutatjuk be: *gyarmat/gyarmatosítás, rabszolgaság, felfedező/hódító/konkvizistádor*. Az ipari forradalom témakörében azonban a legjellemzőbb és legmeghatározóbb történelmi fogalom kontextusát mutatjuk be, ami nem más, mint az *osztályharc*.

A történelmi fogalmak és történelmi ítéletek hatása a történelmi tudatra és a történelmi gondolkodásra

A történelmi fogalmakat és a történelmi ítéleteket párhuzamosan vizsgáljuk. A fő célunk ugyanis az volt, hogy azokat a módszereket és eljárásokat vizsgáljuk, amelyek által a szerzői/leíró szöveg hatást fejt ki a történelmi gondolkodásra és a történelmi tudatra. A kutatás során a történelmi gondolkodás és történelmi tudat alatt a következőket értjük.

A *történelmi gondolkodás* vizsgálatára a történelemdidaktikai kiemelt figyelmet szentel. Fejlesztési célja és kimenete is a történelmi gondolkodáshoz kötődik (Vajda 2020, 11–12). A nemzetközi szakirodalomban használt fogalmak közül (több is megjelenik) a *historical thinking* az, amely a legjobban körülírja a mi megközelítésünket. Ez egyben a legtágabb megközelítést is jelenti. Az összes olyan kognitív műveletet, kommunikációs formát magában foglalja, amely a múlt vizsgálatával foglalkozik. Ez jelenti egyrészt a releváns kérdések alkalmazását, valamint azoknak a forrásoknak az alkalmazását, amelyek ehhez szükségesek (Kojanitz 2021, 75, 251).

A *történelmi tudat* fogalmát más módon közelítjük meg. Ebben a kontextusban már a vizsgálat arra irányul, hogy egyes eseményeknek mekkora jelentőséget tulajdonítanak. Mi az, amit elég fontosnak tartanak ahhoz, hogy megőrizzék (Uo.). Másrészt a történelmi tudatot egy végső célként, állapotként közelítjük meg. *A történelemtankönyvek és globálisan az egész történelemtanítás ennek az állapotnak a befolyásolására kíván hatást kifejteni. Minden eszközt felhasznál annak érdekében* (iskolai történelemtanítás, történelemtankönyvek, azon belül a didaktikai apparátus), *hogy a történelmi tudatba olyan tartalmak (ismeretek, következtetések) épüljenek be, amelyek megfelelnek a korszak elvárásainak.*

1945 után ezekre a folyamatokra (a történelmi tudatra és a történelmi gondolkodásra) különösen nagy hatás gyakorolt az állam, pontosabban a kommunista ideológia, amely alapvetően meghatározta a tankönyveket, főleg a történelemtankönyv-

veket (Vajda – Nagy 2020). A XX. század második felében a történelemtanítással kapcsolatban ezt a trendet (eszközök felhasználását, a didaktikai apparátus egyes elemeinek összekapcsolását) kíséreljük meg igazolni a történelemtankönyvek történelemdidaktikai alapú vizsgálatával. *A történelmi gondolkodáshoz szükséges eszközök* (például a tankönyv didaktikai apparátusa, az ismeretek szelektálása) *szelektálásával már hozzájárul az iskolai történelemtanítás ahhoz, hogy a történelmi tudatra hatást fejtson ki.* Már a vizsgálat elején egyértelművé vált, hogy a *történelmi fogalmak önmagukban nincsenek hatással a történelmi gondolkodásra.* A történelmi fogalmak kigyűjtésének mechanikus ismétlése által nem módosul a tanuló történelmi gondolkodása és történelmi tudata. *Ez a hatás a fogalmakhoz kapcsolódó kifejtésekben, meghatározásokban jelenik meg.*

A XX. század második felében a történelemtankönyvek szerzői/leíró szövegében nagy arányban jelennek meg a történelmi ítéletek. Ez igaz a történelmi fogalmak meghatározására is. A történelmi fogalom és a történelmi ítélet között tehát *didaktikai kapcsolat (történelemdidaktikai kapcsolat)* van jelen. Ez azt jelenti, hogy a történelmi fogalom azáltal válik a történelmi gondolkodás eszközévé, hogy a hozzá kapcsolódó történelmi ítéletet a tanuló elsajátítja valamilyen módon. A történelmi fogalmak kifejtésében megjelenő nagyarányú történelmi ítélet ezt a folyamatot támogatja. A tanulmány további részében erre a folyamatra mutatunk be konkrét példákat.

A kora újkori földrajzi felfedezések és a gyarmatosítás fogalmainak vizsgálata

A kora újkori földrajzi felfedezések mint történelmi korszak megnevezése, valamint egyben korszakhatár jelenik meg napjaink történelemtankönyveiben. Ezalatt a XV. század második felében meginduló, jellemzően spanyol és portugál felfedezőutakat (B. Diaz, Kolumbusz Kristóf, Vasco da Gama és F. Magellán) értjük. Ehhez hozzátartoznak olyan folyamatok, mint például a gyarmatosítás, valamint a világkereskedelem kialakulása. Ténylegesen világtörténelmi szempontból jelenik meg a történelemtankönyvekben ez a témakör. Fontos azonban tisztázni a témakör kontextusát az 1989 előtt kiadott történelemtankönyvekben. A mai periodizáció az 1492. évet (Kolumbusz Kristóf első útja – Amerika „felfedezése”) jelöli meg leggyakrabban korszakhatárként az újkori történelemmel kapcsolatban. A rendszerváltás előtt azonban az 1640/1642. év (az angol polgári forradalom) jelent meg korszakhatárként. A földrajzi felfedezések és a gyarmatosítás egyfajta *átmenetként* (a középkor és az újkor között) jelent meg. A témakör didaktikai konstrukcióján, például a fejezetcikmekben jól tükröződik ez a nézőpont. A mai tankönyvekkel ellentétben, amelyekben már az multikausalitás rendszerszinten jelen van a szerzői/leíró szövegekben (a didaktikai apparátusban is!), a XX. század második felében nagyon szűk körű fogalomrendszer mentén bontakozik ki a narráció. A kora újkori földrajzi felfedezések és gyarmatosítás témaköréből azokat a fogalmakat választottuk, amelyek mentén az esetek túlnyomó részében felépül a történelemtankönyvek szerzői/leíró szövege.

A gyarmat/gyarmatosítás fogalom megjelenésének vizsgálata

A fogalmak explicit megjelenése adott elsősorban támpontot ahhoz, hogy a kontextust, valamint a szerzői/leíró szövegben való előfordulását vizsgálni tudjuk. Azonban már kezdetben szembesültünk azzal, hogy nem minden esetben jelenik meg explicit formában. Minden fogalmat először a címek, alcímek kontextusában vizsgáltunk meg. Ezzel kapcsolatban idéznénk egy cseh-szlovák kiadású tankönyvet. „A spanyolok rablóhadjáratai Amerikában” (Dědina – Firdmuc 1954). Önmagában már a fejezetcímben található „rablóhadjárat” történelmi ítéletalkotás céljával jelenik meg. *Mivel kapcsolatban?* A kérdés jogosan tehető fel, hiszen nincs konkrét fogalom megnevezve a címben. Már előre láthatjuk tehát, hogy valamilyen implicit olvasat jelenik majd meg a szerzői/leíró szövegben. A cím kijelöli a kontextust, és egyben előzetes értékítéletet is tartalmaz a fejezettel kapcsolatban. A tanuló még nem tudja, hogy miről fog olvasni, a fejezetcím azonban már tartalmazza a negatív hangnemű történelmi ítéletet. A történelmi ítéletalkotással nincs probléma, sőt a korszerű történelemoktatás egyik végcélja, hogy a tanulók tudjanak az ismeretek, bizonyítékok birtokában történelmi eseményeket megítélni. *Történelemdidaktikai problémát vet fel azonban az a kontextus, ahol a történelmi ítélet ennyire explicit módon szerepel, valamint megelőzi az ítéletalkotáshoz szükséges forrásokat és bizonyítékokat.* Most pedig nézzük meg, hogy milyen folyamathoz, eseményhez kapcsolódik a címben megjelenő „rablóhadjárat” történelmi ítélet.

A spanyol királyság jogot formált a Kolumbus által felfedezett területekre. Kolumbus Nyugat-Indiájától északra és délre újból átkutatták az egész partvidéket. Felfedezték Labrador és Brazília partjait. Az újonnan felfedezett szigetek száma állandóan növekedett. A spanyolok mint hódítók jöttek az Újvilágba. A bennszülött lakosságot leigázták, otthonukat kirabolták és kegyetlenül elnyomták. Az indiánok nem bírták a nehéz munkát, amit a hódítók rájuk kényszerítettek. Különböző betegségekben pusztultak el a földeken és a bányákban, amelyeket új uraik az európaiak elvettek tőlük. (Dědina – Firdmuc 1954, 109–116)

A tankönyvi idézetben nem jelenik meg explicit módon a gyarmat/gyarmatosítás fogalma, de ténylegesen azt fejtí ki. A gyarmatosítást mint történelmi folyamatot mutatja be, és további történelmi ítéleteket társít hozzá: mint hódítók jöttek, leigázták, kirabolták, elnyomták, pusztultak stb. *Feltűnő továbbá az a jelenség (trend) is, hogy a fogalom kifejtéséhez más történelmi fogalmakat (hódítók, bennszülöttek, indiánok stb.) is magához ragad.* Egy-egy történelmi fogalom kifejtésében is tehát több történelmi fogalom kapcsolódik össze. A gyarmatosítás mint történelmi folyamat nem csupán implicit, hanem explicit módon is megjelenik a történelemtankönyvek szerzői/leíró szövegében. Ennek szemléltetésére néhány további tankönyvi részletet mutatunk be.

Az Amerikában felfedezett területeket európai lakossággal népesítették be a gyarmatosítók. A telepes országokat gyarmatoknak nevezték. Az európai hódítók a kifosztott területek ásványi gazdagságából s a bennszülött lakosság

kizsákmányolásából gazdagodtak. Megvetették a gyarmati kizsákmányolás alapjait. (Šlajer 1956, 113)

A meghódított, politikai önállóságtól megfosztott területek így gyarmatokká, vagyis a gyarmatosítók nyersanyagbázisává s iparcikkek piacává váltak. (Eperjessy 1972, 158–159)

Nyomukban a királyi katonaság hajózott át, hogy az őslakókat leigázza, más szóval gyarmatosítsa. (Balla 1981, 182)

A három idézett tankönyvi szemelvény között 25 év különbség van, de a gyarmatosítással kapcsolatos narrációban számos rokon vonás fedezhető fel. Sorra vesszük, hogy a gyarmatosítás fogalmához milyen jelentések, kifejtések társulnak. A gyarmatosítás mint az *újonnan felfedezett területek benépesítése*. Ez a jelentés ténylegesen megfelel a mai értelemben vett gyarmatosítás fogalmának. Azonban az 1956-ban megjelent tankönyv fokozatosan átvezeti egy másik, szintén gyakran megjelenő narrációba a fogalmat. Ez nem más, mint hogy a *gyarmatosítás megegyezik a kizsákmányolással, valamint az őslakosság leigázásával*. A gyarmatosítás tehát egyrészt az újonnan felfedezett területek kirablását jelentette, másrészt az ott élő bennszülött lakosság leigázását („leigázza, más szóval gyarmatosítsa”) eredményezte. A XX. század második felében megjelenő gyarmat/gyarmatosítás fogalom jellemzően az imént bemutatott narráció mentén bontakozik ki. Ez egyaránt igaz az általános iskolai, középiskolai, magyarországi és csehszlovákiai tankönyvekre is.

A rabszolgaság fogalma

A rabszolgaság mint történelmi fogalom szintén megjelenik a címekben és alcímekben, de kisebb arányban, mint az előző fogalom. Azonban abban a pár esetben, amikor jelen van, hasonló funkciót tölt be. „A négerek rabszolgasorba döntése. A négerek behurcolása Afrikából Amerikába.” (Dédina – Firdmuc 1954, 113) A fogalom megjelenése a címben már előrevetíti a kifejtés hangnemét (rabszolgasorba döntés, behurcolás). A rabszolgaság mint fogalom és egyben mint történelmi folyamat két megközelítése érvényesül a szerzői/leíró szövegekben. A rabszolgaság első ízben a *bennszülöttekkel való bánásmód* kontextusában jelenik meg.

Az őslakók éjjel-nappal görnyedtek az ezüst- és aranybányákban. Ezrével, tízezzel haltak meg az elviselhetetlen munka, az éhség, az európaiak által behurcolt járványok következtében. (Balla 1981, 183)

A fogalom kifejtésének második kontextusa összefügg az imént megjelenő kifejtéssel. Olyan megfogalmazásokkal és fogalommagyarázatokkal is találkozhatunk, amikor egy bekezdésen belül szerepel a két, egymástól eltérő rabszolgaság-fogalom. A tankönyv azonban erőteljesen igyekszik összefüggést teremteni közte. E célból

még történelmi forrásokat (forrásértékű szövegrész¹) is felhasznál a tankönyv. Mivel nem írott történelmi forrásként jelenik meg, így a szerzői/leíró szöveghez kapcsoljuk. A rabszolgaság fogalmával kapcsolatban további tankönyvi idézeteket mutatunk be.

A spanyolok tehát néger rabszolgákat szállítottak Afrikából Amerikába. Mint az állatokat fogdoszták a négereket és kényszerítették őket, hogy az amerikai földeken meg bányákban dolgozzanak. Az elhurcolt néger rabszolgák sohasem tértek vissza afrikai otthonaikba. [...] Tetszés szerint büntethették vagy eladhatták őket más úrnak. A négerek egy része már az Amerika felé vezető úton elpusztult. (Dědina – Firduc 1954, 113; Vö. Šlajer 1956, 112)

Las Casas /Iasz kaszasz/ pap azt javasolta, hogy az indiánok helyett a nehéz munkára használják fel az afrikai négereket, mert az indiánok nem voltak hozzászokva az ültetvényes és bányamunkához, gyenge szervezetűek voltak és könnyen elpusztultak. [...] a spanyolok valóságos embervadászatot rendeztek a négerekre, akiket rabszolgaságba hurcoltak Amerikába. Az embertelen rabszolga kereskedelemből a spanyol király, a „legkatolikusabb” király [...] meggazdagodtak. (Varcl 1962, 226)

A rabszolgaság mint fogalom tehát több megközelítésben is megjelenik a történelemtankönyvekben. Időrendi sorrendben először a gyarmatosítást követően, a bennszülöttekkel való bánásmód az, amelynek a kifejezésére alkalmazza a fogalmat. Majd különböző eszközökkel (didaktikai kapcsolat teremtésével, forrásértékű szövegrészek beiktatásával) átvezeti a másik fogalmi megközelítésbe. A két fogalom közötti összefüggés a következő narráció mentén bontakozik ki: *miután a bennszülöttek nem bírták azokat a körülményeket, amelyek között dolgozniuk kellett, egy szerzetes (Las Casas) javaslatára Afrikából szállítottak néger rabszolgákat. A bennszülött rabszolgák pótlása miatt volt tehát szükség az Afrikából beszállított néger rabszolgákra.* Látható tehát, hogy mindkét esetben ki van hangsúlyozva, hogy a gyarmatosítással kapcsolatos rabszolgaság intézményében a gazdasági szempontok (kihasználás, kizsákmányolás, kisajátítás) domináltak, hiszen a rabszolgaság az ingyen munkát jelenti.

Felfedező/hódító/konkvisztádor

Ebben a fejezetben három fogalmat vizsgálunk párhuzamosan. Ennek célja, hogy egy szintén speciális eljárásra világítsunk rá a történelemtankönyvek esetében. A három fogalom tartalma nagyon hasonló (gyakorlatilag ugyanazokat a személyeket és nemzeteket jelentik), mégis nem mindegy, hogy melyik fogalmat mikor és hogyan alkalmazták a tankönyvek. Amennyiben történettudományi szempontból

¹ Forrásértékű szövegrész alatt olyan szöveges részt értünk a történelemtankönyv struktúrájában, amely bár történettudományi szempontból releváns, de mégsem iskolai történelmi forrás. Az írott iskolai történelmi forráshoz szükséges didaktikai apparátus, amely a benne szereplő ismeretek feldolgozására irányul. A XX. század történelemtankönyveiben az 1970-es évekig ilyen szemléletre nincs példa.

nézzük meg a három fogalmat, láthatjuk, hogy egy *történelmi folyamatot mutatnak be*. A *felfedező*, aki az európai emberrel megismertette az amerikai kontinenst, a *hódító*, aki a felfedezést követően uralma alá hajtotta a már felfedezett területeket. A *konkvisztádor*, aki pedig már tűzfegyverekkel érkezik egyértelmű hódító célokkal. Nem állítjuk azt, hogy a tankönyvek ettől a folyamatjellegű bemutatástól eltekintenek. Arról van szó, hogy egyik-másik fogalmat dominánsabban alkalmazzák egy-egy kontextus esetében. Ennek illusztrálására a következő szemelvények szolgálnak.

Amerika felfedezése a hajósokat további kutatásra lelkesítette. [...] A spanyol hódítók különösen kegyetlenek voltak. [...] A hódítók újtát vér és az ősi kultúrák pusztulása jelezte. (Kiss 1958, 3–4)

A felfedezők nyomában az új világrészt hódító kalandorok lepték el. Kifosztották, pusztították, legyilkolták a lakosságot [...] egymás között felosztották a bennszülöttek földjeit. (Filla 1966, 99)

Merész hajósok keresték az utat Indiába [...] Amint az új területek felfedezésének híre elterjedt, kalandorok, kincskeresők, meggazdagodni vágyó kereskedők özönlöttek a tengerentúlra. [...] Nyomukban mindenütt erőszak és vér, kegyetlenkedés járt, az őslakosok kultúrájának pusztulása jelezte az útjukat. [...] megszervezték vagy leigázták a szomszédos népeket és törzseket. (Besnyő 1968, 172–183)

A portugál hajósok és a spanyol conquistadorok (konkvisztádor = hódító) egymással versengve indították el vállalkozásaikat. [...] Az azték és inka uralkodó osztályok felhalmozott kincseit a spanyol conquistadorok véres harcokban rabolták el. (Eperjessy – Benczédi 1972, 156–157)

Mindhárom történelmi fogalom szerepel a szemelvényekben. A *felfedező* fogalom szemmel láthatóan a narráció kezdetén szerepel, jelezve, hogy az új kontinenst kezdetben felfedezték, majd a meghódítása ekkor kezdődött meg. A felfedezés és hódítás között a tankönyv szerzői/leíró szövege egyértelmű kapcsolatot teremt. A tankönyvek szerzői/leíró szövegeiben (Filla 1966; Besnyő 1968) a felfedezők fogalmához további fogalmakat társítanak: szerencsevadászok, kalandorok, kincskeresők stb. Újabb példa arra, hogy a fogalomhoz még szubjektívabb jelentést társítsanak. A hódítás körülményeit részletesen fejtegetik a tankönyvi szövegek. A hódítás mint történelmi fogalom önmagában történelmi ítélet jelentéssel bír. A hódítás fogalmához kapcsolható többletjelentés teljes mértékben kifejtésre kerül. Ezt a fogalmat hangsúlyozza ki leginkább a történelemtankönyv. Jelenti egyben a hódítók személyét, a hódítás folyamatát, valamint kapcsolódik hozzá a hódítás következményeinek a kifejtése is. A következmények meghatározása nagyon explicit módon jelenik meg. Az ezzel kapcsolatos narráció a következő: *ahová a felfedezők „betették a lábukat”, ott mint hódítók jelentek meg. A hódítás során uralmuk alá hajtották a területeket, az ott élő lakosságot. Ennek eredménye minden esetben ugyanaz volt: az őslakosság leigázása és pusztulása. A hódító*

fogalmát pedig több esetben összekapcsolják, egyenesen azonosítják a konkvisztádor fogalmával. A konkvisztádorok közül explicit módon Cortéz és Pizzaro neve jelenik meg a leggyakrabban a történelemtankönyvekben.

Az ipari forradalom témakörével kapcsolatos történelmi fogalmak és történelmi ítéletek

Mind a kora újkori földrajzi felfedezések, mind az ipari forradalmak esetében több történelmi fogalmat vizsgáltunk, mint amennyi jelen tanulmányban szerepelt. A fogalmak történelmi gondolkodásra és történelmi tudatra gyakorolt hatásának illusztrálására azonban párat ezek közül kiemeltünk. Az ipari forradalmak esetén csak egy konkrét területtel, az osztályharccal kapcsolatos fogalmak kutatási eredményeit mutatjuk be. Nem hiába használjuk a *fogalmi apparátus* kifejezést. Az osztályharc ugyanis nem egy-egy történelmi fogalom mentén bontakozik ki. A XX. század második felében az iskolai történelemtanítás didaktikai koncepciójának egy sziklaszilárd vezérelvéről van szó. Karcov 1951-ben a következő módon fogalmaz az osztályharccal kapcsolatban.

Világos, hogy az egyes embercsoportok vagy osztályok társadalmi létviszonyaitól függnnek az illető osztály társadalmi nézetei, eszméi. [...] Vannak régi eszmék és elméletek, amelyek már idejüket múlták s a társadalom hanyatló erőinek érdekeit szolgálják, Ezek jelentősége abban áll, hogy gátolják a társadalom fejlődését, előrehaladását. [...] Világos, hogy az uralkodó osztályoknak mindig érdekében áll, hogy fenntartsák a meglévő társadalmi viszonyokat, ezért ők a maradi eszmék hordozói. Ezzel szemben az elnyomott osztályoknak az az érdekük, hogy megváltoztassák a termelési viszonyokat, ezért rendszerint ők a haladó eszmék hordozói. [...] (Karcov 1951, 54–55)

Karcov az általa megfogalmazott irányelveket szintézisekbe is foglalta, amely széles körben elérhető volt (magyar fordításban is). A szovjet didaktika kötelező és követendő vezérelveket szolgáltatott mind a magyarországi, mind a csehszlovák történelemtanítás számára. Így nem meglepő, hogy ez a szemlélet mindkét ország történelemtankönyveiben megjelenik. A történelemtankönyvek szerzői/leíró szövegében több fogalom az, amely kifejezi az osztályharcot. Először is két társadalmi osztályt, majd a társadalmi osztályba tartozó fogalmakat mutatjuk be, kategorizáljuk.

Az osztályharcra kapcsolatos fogalmi apparátus megjelenése a szerzői/leíró szövegben

Az egyetemes történelmi témakörökön belül az ipari forradalom az, ahol az osztályharc mint fogalom és mint didaktikai koncepció a leginkább megjelenik (az előtte megjelenő történelmi témakörökig). Az osztályharcra kapcsolatos fogalmi apparátus jellemzően a következő séma szerint épül fel. *Adott a társadalomnak két (csak kettő!) csoportja, akik kibékíthetetlen harcban állnak egymással.* Ezt az antagonisztikus szemléletet kellett (a kötelező értékrend részét képezte) a történelemtankönyveknek valamilyen módon leképezni. Az egyik pólusa az osztályharcnak egy „felső”, elit társadalmi csoport. Ennek megnevezésére több fogalom is szerepel a történelemtankönyvekben: *polgárság, földbirtokos, tőkés vállalkozó, burzsoázia, ipari burzsoázia, modern burzsoázia* és hasonlók. Vele ellentétben áll a másik társadalmi csoport, amelyet a következő fogalmak jelölnek általában: *paraszt, szegények, munkások, munkásosztály, bérmunkás, ipari munkásság, elszegényedett kisiparosok, nagyipari proletariátus, proletárok, proletariátus.* Annak érdekében, hogy az osztályharc ténylegesen megjelenjen, a tankönyvekben a két társadalmi csoportot párhuzamosan, egymással összevetve, összehasonlítva mutatják be. Mindkét társadalmi csoporthoz azonban külön-külön is jól meghatározott következtetések és történelmi ítéletek társulnak. Az osztályharc megjelenését a következő tankönyvi szemelvényeken mutatjuk be.

Hatalmas tőke gyűlt össze a földbirtokosok kezén is, mivel a parasztot elkergették birtokáról és maguknak foglalták le. [...] A földjüktől, hajlékuktól megfosztott szegények (pauperok) tízezzrel csavarogtak. [...] A kisbirtokos parasztgazdaságok felszámolása a kapitalizmus alatt a parasztságra nézve igen súlyos következményekkel járt, de ugyanakkor nagy haladást is jelentett. (Jefimov 1949, 8–9)

Angliában világviszonylatban első ízben alakul ki a gépi jellegű nagyipar, és ezzel a proletariátus és a burzsoázia válik a társadalom két alapvető osztályává. [...] A proletariátus a fejlődés különböző fokain megy keresztül. A burzsoázia elleni harca létével együtt kezdődik. (Jefimov 1951, 102–103)

Kialakultak az új alapvető társadalmi osztályok: az ipari tőkések (a modern burzsoázia) és az ipari munkásság (proletariátus). A gyárosok, a gazdag kereskedők és vállalkozók kezében nagy tőkék, pénzüsszegek halmozódtak fel. Ezt új gyárak építésébe, nyersanyagvásárlásba fektették, ezen az úton tovább növelték hasznukat. Kirabolták csaknem az egész világ nyersanyagforrásait, különösen az iparilag fejletlen országokat. [...] Másrésztől a parasztokból és az elszegényedett kisiparosokból kialakul a nagyipari proletariátus, a kizsákmányolt munkásság egyre növekvő tömege, amely a kapitalizmus fejlődésével osztállyá szerveződött. (Filla 1966, 153)

A gyárakban fizikai munkát végző bérmunkásokból alakult ki a társadalom új osztálya a munkásosztály /idegen szóval: proletariátus/. Ez a tőkés társadalom alapvető osztálya. Munkájukért kevés bért kaptak [...] A tőkés társadalom uralkodó osztálya, a gazdag gyárosok és kereskedők osztálya volt / idegen szóval: burzsoázia/. A munkások életével ellentétben életük igen kényelmes. Ehhez az élethez a pénzt mások kizsákmányolásából nyerik. A tőkés a kész áruért mindig többet kap, mint amennyit a nyersanyagra, a gépekre, munkabérré kiad. Ezt a többletet a tőkés megtartja magának. Ez a tőkés kizsákmányolás. (Kisida 1978, 51–52, 173–177)

A tankönyvek szerzői/leíró szövegében látszik, hogy egy-egy társadalmi „osztályt” milyen gazdag fogalmi apparátussal mutatnak be (paraszt–polgár, burzsoá–proletár stb.) A felső, elit osztály a következő módon jelenik meg: *kezdetből fogva a kizsákmányolás, a haszon (profit) motiválja. Minél nagyobb jövedelemre akar szert tenni. Ehhez nem restek kirabolni az egész világ nyersanyagforrásait. A munkásoknak kevés bért fizet. Mindig, minden esetben több pénzt kap, mint amennyit befektet. Ezt a többletet pedig megtartja magának.* Ezt a társadalmi csoportot tehát kezdetből fogva (több esetben az osztályharc már az őskortól kezdve megjelenik a történelemtankönyvekben) a haszonszerzés motiválja. Az osztályharcban a felső (pl. burzsoá) osztály jelenti az ellenséget, amely ellen a másik társadalmi csoport harcol. A burzsoá szöges ellentéte a proletár, a munkás, akit kizsákmányoltak. *Megfosztották termelőeszközeitől, így nincs más választása, mint hogy elmenjen a tőkéshez bérért dolgozni. A parasztból munkás, bérmunkás lesz, akinek csak a két keze van, más vagyona nincs.* A tankönyvek szerzői/leíró szövegében *a proletár mindig morális győzelmet valósít meg, mivel hiába zsákmányolja ki a tőkés, ő küzd az életben maradásáért.* A tankönyvek szerzői/leíró szövegében, valamint a didaktikai apparátusban találkozhatunk olyan kérdésekkel, mint például a következő:

A tőkések bért fizettek, mégis meggazdagodtak. A munkások bért kaptak, mégis szegények maradtak. Miért volt ez így? (Helméczy 1984, 98)

A paradoxként megfogalmazott kérdésre a szerzői/leíró szöveg szolgáltatja a választ: a tőkés a hasznát abból nyeri, ami miatt a munkás munkája többet ér, mint a munkabére, illetve a befektetett nyersanyag. Ez nem más, mint az *értéktöbblet*. Az értéktöbblet fogalmát az osztályharc tárgyalása során a legalapvetőbb érvként használják fel. Ez „magyarázza”, illetve megszilárdítja a végleges következtetést, a narrációt. *Mindegy, mennyit fektet be a tőkés, mennyit fizet ki munkabérré, a proletár munkája mindig is többet fog érni, mivel értéktöbbletet termel, amit a tőkés nem fizet ki.* Ezáltal jelenik meg az osztályharc kontextusában a morális győzelem, a proletár győzelme. Ez a végső narráció, az a határozott irányelv, amelynek megszilárdítására törekedett a történelemtankönyv és egyben a korszak iskolai történelemtanítása is.

A történelmi fogalmak és a történelmi ítéletek kapcsolata, valamint azok hatása a történelmi gondolkodásra és a történelmi tudatra (összegző gondolatok)

A XX. század második felében a történelemtankönyvek célja az volt, hogy meggyökeresítsék az előírt értékrenddel (marxista–leninista történelemszemlélet, valamint a hozzá kapcsolódó irányelvek) kapcsolatos ismereteket, következtetéseket. A szerzői/leíró szöveg mindig is meghatározó elem volt a történelemtankönyvekben. Éppen ezért választottuk a tanulmányban a vizsgálat tárgyának. A történelmi ismeretek közül a történelmi fogalmakat és a történelmi ítéleteket vetettük alaposabb (történelemdidaktikai alapú) vizsgálat alá.

A szerzői/leíró szövegben megjelenő történelmi fogalmak kifejtését, valamint a hozzá kapcsolódó történelmi ítéleteket vizsgáltuk meg abból a célból, hogy milyen módon és milyen irányba képesek irányítani, valamint hatást kifejteni a történelmi gondolkodásra és a történelmi tudatra. *A történelmi gondolkodás folyamatát a tankönyv azáltal irányítja, hogy határozott és jól behatárolható konkrét ismeretek és következtetések mentén dolgoz fel témaköröket.*

A történelmi gondolkodás keretén belül *multiperspektivitásról és multikauzalitásról* (történelemdidaktikai értelemben, ami azt jelenti, hogy a tanuló maga osztályozná, határozná meg az egyes szempontokat) *nincs szó* a tankönyvek szerzői/leíró szövegeiben. A fogalmak önmagukban még nem elég hatékonyak ahhoz, hogy az előírt értékrendet megszilárdítsák. A fogalmak explicit megjelenése nem lesz hatással a történelmi tudatra, vagyis arra a végső állapotra, ahol már a tanulóban a következtetések és ismeretek egésszé állnak össze. Ehhez használták fel a tankönyvek, azon belül a szerzői/leíró szövegek a történelmi ítéleteket. Ennek a típusú történelmi ismeretnek a szubjektivitásából következik, hogy nagy hatást tud kifejteni a történelmi gondolkodásra és a történelmi tudatra. *Olyan történelmi ítéleteket fogalmaztak meg a vizsgált történelmi fogalmakkal kapcsolatban, hogy a végén az előírt narráció ténylegesen kibontakozott. Egy előírt, jól összeválogatott ismeretek halmazára épülő narráció, amelyet nem kérdőjelez meg senki és semmi* (egységes tankönyvek esetén főképp), *hatékonyan eléri a célját.*

Irodalom és források

Szakirodalom

Jefimov, A. V. (1952): *Módszertani segédkönyv az újkori történelem tanításához (1642–1870)*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.

Karcov, V. G. (1951): *A történelemtanítás módszertana az alsó osztályokban*. Budapest: Közoktatásügyi Kiadóvállalat.

Kojanitz László (2021): *A történelmi gondolkodás fejlesztése. Válogatott tanulmányok*. Szeged: Belvedere.

Kratochvíl, Viliam (2019): *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu k predpokladom výučby*. Raabe: Bratislava.

Nagy Tibor (2021): A történelemtankönyvek változásai a XX. században. Kísérlet egy történelemdidaktikai alapú tankönyvkutatásra. *Történelemtanítás Online történelemdidaktikai folyóirat* (2021) (LV.), Új folyam XII., 2021. 4. szám.

Otčenášová, Slávka (2010): *Schválená minulosť. Kolektívna identita v československých a slovenských učebniciach dejepisu (1918–1989)*. Košice: Univerzita Pavla Šafárika.

Vajda Barnabás (2018): *Bevezetés a történelemdidaktikába és történelemmethodikába*. Komárom: Selye János Egyetem.

Vajda Barnabás (2020): *Történelemdidaktika és történelemtankönyv-kutatás*. Komárom: Selye János Egyetem.

Vajda Barnabás – Nagy Tibor (2020): A Trianon-témakör a szlovákiai tankönyvekben 1989-től napjainkig. *Történelemtanítás Online történelemdidaktikai folyóirat* (2020) (LV.), Új folyam XI., 2020, 3–4. szám.

Tankönyvek

Balla Árpád (1981): *Történelem és állampolgári ismeretek az ált. isk. 6. oszt. számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Besnyő Miklós (1968): *Történelmi olvasókönyv az általános iskola 6. osztálya számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Dédina, J. – Firdmuc, O. – Choc, P. – Kopáč, J – Pravdová, M. – Saschová, H. – Sosik, A. – Stračár, E. (1954): *Történelem a csehszlovák magyar tannyelvű általános műveltséget nyújtó iskolák 7. évfolyama számára*. Bratislava: SPN.

Eperjessy Géza – Benczédi László (1972): *Történelem a gimnáziumok II. osztálya számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Filla István (1966): *Történelem a dolgozók általános iskolája 7. osztálya számára. Kísérleti tankönyv*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Helméczy Mátyás (1984): *Történelem az általános iskolák 7. osztálya számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Jefimov, A. V. (1949): *Az újkor története. Középkolai tankönyv*. Budapest: Szikra.

Jefimov, A. V. (1951): *Az újkor története*. Pozsony: Magyar Könyvtár Bratislava.

Kiss Béla (1958): *Történelem az általános iskolák VII. osztálya számára. Kísérleti tankönyv*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Kisida Katalin (1978): *Történelem 7 a siketek általános iskolája 7. osztálya számára*. Budapest: Oktatási Minisztérium.

Šlajer, J. – Tyr, V. – Sosik, A. – Stračár, E. – Vrabec, V. – Žáček, V. (1956): *A középkor és az újkor történelme. A csehszlovákiai magyar tannyelvű általános műveltséget nyújtó iskolák 7. évfolyama számára*. Bratislava: SPN.

Varcl, Ladislav – Polišíenský, Jozef (1962): *Történelem. Kísérleti tananyag az általános iskolák 10. évfolyama számára*. Bratislava: SPN.