



# TÖRTÉNELEM MINT TUDOMÁNY ÉS MINT ISKOLAI TANTÁRGY

## I.



Történelem mint tudomány  
és mint iskolai tantárgy  
I.





Selye János Egyetem, Tanárképző Kar

# **Történelem mint tudomány és mint iskolai tantárgy I.**

Szerkesztette: Engel Enikő és Korpás Árpád

Komárom, 2023

© Prof. Dr. Tóth Péter, PhD. és Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD. mint az SJE TTK Történelemdidaktika Doktori Program vezetői. Mgr. Bese László, PhD. mint az SJE TTK Történelem Tanszék adjunktusa. Mgr. Engel Enikő, Mgr. Fekete Áron, Dr. Fodor Richárd, PaedDr. Szabó L. Dávid, Mgr. Tóth Judit és Mgr. Varga Krisztina mint az SJE TTK Történelemdidaktika Doktori Program hallgatói. Bc. Jeszenszki Kornélia és Bc. Albert Dávid mint a szakmai műhely tagjai.

Redaktori / A kötetet szerkesztette: Mgr. Engel Enikő és Mgr. Korpás Árpád mint az SJE TTK Történelemdidaktika Doktori Program hallgatói.

Szakmai lektorok / Odborní lektori:

Dr. habil. Kaposi József, PhD.

Dr. Gyertyánfy András, PhD.

ISBN 978-80-8122-443-0

# Tartalom

Előszó.....	8
-------------	---

## 1. fejezet

Tóth Péter: Az iparirajz-oktatás helyzete a múlt század fordulóján.....	11
1.1. A szakképzés fejlődéstörténete a gazdaság kontextusában.....	13
1.2. A szakképzés általános problémái a millennium idején.....	17
1.3. A rajz tantárgyak helye és kapcsolata a tantervekben.....	18
1.4. A korabeli rajzoktatás módszertana.....	20
1.5. Taneszközök a rajzoktatásban.....	25
1.6. A tanonciskolák népességviszonyai.....	30
1.7. Rajztanárképzés és az iparirajz-oktatás.....	31
1.8. Iparirajz-oktatás a korabeli szaksajtóban.....	34
1.9. Összegzés.....	35

## 2. fejezet

Vajda Barnabás: A „háború” a történelemtankönyvekben.....	37
2.1. A vizsgálat kérdései.....	37
2.2. A vizsgált tankönyvek.....	38
2.3. A vizsgálat módszertani körülményei.....	40
2.4. A vizsgálat kvantitatív eredményei.....	41
2.5. A vizsgálat kvalitatív eredményei.....	43
2.6. A vizsgálat leglényegesebb összegző megállapításai.....	46
2.7. A vizsgálat eredményeinek lehetséges értelmezései.....	49

## 3. fejezet

Fodor Richárd – Tóth Judit: A történelemdidaktika zászlóshajója: a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság Évkönyve.....	56
3.1. Az ISHD és a YHEC bemutatása.....	56
3.2. A folyóirat tudománymetriai presztízse.....	58
3.3. A kutatómódszertan ismertetése.....	59
3.4. Az évkönyv tematikája.....	60

3.5. A szerzőség nemi eloszlása, a társszerzőség jelensége.....	62
3.6. Országok, egyetemek, műhelyek – trendek, mintázatok .....	64
3.7. A kutatás korlátai.....	66
3.8. Összegzés.....	67

#### **4. fejezet**

Szabó L. Dávid: A szlovákiai és magyarországi állami pedagógiai dokumentumokban megjelenő kulcskompetenciák komparatív elemzése, különös tekintettel az 5. évfolyamos történelem tantárgyra .....	69
4.1. Kutatási kérdések megfogalmazása.....	69
4.2. A téma szakirodalmi áttekintése, valamint a pedagógiai munkát szabályozó állami pedagógiai dokumentumok komparációja.....	69
4.3. A (kulcs)kompetenciák megjelenése a szlovákiai tantervi követelményekben az alapiskola felső tagozatos történelem tantárgyában .....	78
4.4. A (kulcs)kompetenciák megjelenése a magyarországi kerettantervekben a felső tagozatos történelem tantárgyban.....	84
4.5. Konklúzió, a kutatási kérdések megválaszolása .....	91

#### **5. fejezet**

Fekete Áron: Térképek és egységek, egységes térképek? Digitális és papíralapú térképek feladatok elemzése a német és az olasz egységéről szóló témakörön belül.....	96
5.1. A témakörhöz kapcsolódó topográfiai elemek, fejlesztési célok megjelenése a tanmenetjavaslatokban .....	97
5.2. A nyomtatott taneszközök és a bennük szereplő feladatok jellemzése .....	98
5.3. Digitális tananyagok jellemzése.....	104
5.4. Hipotézisek összegzése .....	110
5.5. Konklúzió .....	111

#### **6. fejezet**

Engel Enikő: A két világháború közötti csehszlovákiai magyar iskolákban használt történelemtankönyvek tartalmi vizsgálata .....	113
6.1. A tankönyvek befolyása.....	113
6.2. A tankönyvek tartalma.....	114

6.3. A magyar sorstárs vagy ellenség .....	118
6.4. Összegzés .....	121

## **7. fejezet**

Bese László: „A régi szlávok, a mai szlovákok elődei...” Nemzeti narratívák építése a rendszerváltozás utáni szlovákiai magyar történelemtankönyvekben .....	123
7.1. Új utakon .....	123
7.2. Szlovákiai történelemtankönyvek a modernizáció útján .....	124
7.3. Eltérő nézőpontok .....	127
7.4. A 2010-es évek tankönyvei .....	129
7.5. Tanulságok helyett .....	133

## **8. fejezet**

Varga Krisztina: „Szülőföldön hontalanul” – A hontalanság éveinek megjelenése a csehszlovákiai és a szlovákiai történelemtankönyvek lapjain .....	135
8.1. A történelmi háttér felvázolása .....	135
8.2. A vizsgálat jellemzői .....	136
8.3. A csehszlovákiai tankönyvek vizsgálatának összefoglalása .....	137
8. 4. A szlovákiai tankönyvek vizsgálatának összefoglalása .....	143
8.7. Összegzés.....	156

## **Mellékletek**

Albert Dávid: Mi célból tanulunk/tanítunk történelmet? Néhány reflexió egy 2018 és 2022 közt végzett hallgatói felméréssel kapcsolatban .....	157
Jeszenszki Kornélia: F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (szerk.): Fél évszázad a történelemtanítás szolgálatában – Katona András válogatott történelempedagógiai írásai. Magyar Történelmi Társulat, Budapest 2022, 295 p., ISBN 978-963-9223-23-3.....	160
Összesített szakirodalom .....	163
English abstracts of the chapters .....	178



*A Selye J. Egyetem Tanárképző Kar Történelem Tanszékén futó Történelemdidaktika doktori program oktatói és hallgatói ezzel a konferenciakötettel tisztelegnek F. Dárdai Ágnes és Viliam Kratochvíl professzorok előtt, akik a történelemdidaktika nemzetközileg elismert úttörői és tudósai Közép-Európában.*

*Učítelia a študenti doktorandského študijného programu Didaktika dejepisu na Katedre histórie Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho venujú tento konferenčný zborník profesorky Ágnes F. Dárdai a profesorovi Viliamovi Kratochvílovi, medzinárodne uznávaným priekopníkom a vedcom didaktiky dejepisu v strednej Európe.*

# ELŐSZÓ

Írta Dr. Gyertyánfy András

Jelen kötet szerzői a Selye János Egyetem Tanárképző Kara Történelemdidaktika Doktori Programjának oktatói, hallgatói és szakmai műhelyének tagjai. Ez a program unikum, lévén az egyetlen önálló, magyar nyelvű doktori program a Kárpát-medencében történelemdidaktikából, melyre méltán büszke lehet annak valamennyi résztvevője. A kötetben szereplő írások eredetileg a Selye János Egyetem XIV. Nemzetközi Tudományos Konferenciáján, a „Történelem mint tudomány és mint iskolai tantárgy” című szekcióban hangzottak el 2022 őszén. A szekció, illetve jelen kötet a néhány évvel ezelőtt újtára indított doktori program életképességét jelzi, annak egyik első gyümölcse.

Magyarországi szemmel a komáromi történelemdidaktikai kutatásoknak két különleges vonása van. Az egyik az értékes szlovák és cseh tudományos eredmények felhasználása, melyek a magyarországi kutatók számára máskülönben nem volnának megismerhetők. A másik pedig a nemzeti kisebbségi látószögből fakadó érzékenység a tankönyvek nyílt vagy rejtett üzenetei iránt, amelyek a magyar kisebbség számára sértőek, olykor vele szemben ellenséges érzelmeket keltenek. Vajda Barnabás és kollégái érdeklődése e tekintetben nemcsak a tankönyvek szerzői szövegére, hanem – a nemzetközi történelemdidaktikai trendeknek megfelelően – más tankönyvi médiumokra (forrásokra) és a didaktikai apparátusra is kiterjed. Kutatásaik jellemzője az ugyanazon vagy egymást követő korszakok szlovák és magyar nyelvű, cseh, szlovák vagy magyar szerzők által írt tankönyveinek összehasonlítása, máskor pedig a szlovákiai és a magyarországi tantervek, tankönyvek elemző szembeállítás. Jelen kötetben mindezekre akad példa. A komáromi magyar egyetemen zajló tankönyves kutatások eredménye természetesen messze túlmutat a nemzeti látószögek és elfogultságok feltérképezésén: az itt alkalmazott, az évek során egyre gazdagodó, a nemzetközi tudományos eredményekre építő szempontrendszer ettől függetlenül is alkalmas a tankönyvek történelemdidaktikai minőségének leírására. Mindezek révén a Selye János Egyetemen zajló kutatások egyre növekvő mértékben járulnak hozzá a magyar nyelvű történelemdidaktika fejlődéséhez.

A kötetet nyitó tanulmány Tóth Péter írása, amely több szempontból is minthaadó lehet a fiatal kutatók számára. Témáját – a dualizmus kori oktatástörténet egy világosan körülhatárolt epizódját – széles társadalom-, iskola-, és gazdaságtör-

téneti kontextusba helyezi, mely követésre érdemes nemcsak a történelemtanítás történetének, hanem jelenlegi helyzetének, társadalmi hatásának vizsgálatakor is. Hasonlóképp széles azoknak a forrásoknak, illetve módszereknek a köre – korabeli tantervek, tankönyvek, szakirodalom, statisztikai adatok vizsgálata –, amelyek révén témáját bemutatja.

Fodor Richárd és Tóth Judit írása kitekintés a nemzetközi szaktudományos kutatások témáira és jellemzőire. A külföldi eredmények ismerete nélkül a történelemdidaktika nemzeti kutatása ma már elképzelhetetlen. Örömteli, hogy a történelemdidaktika általuk felvillantott világtérképén a magyarországi kutatóhelyek is látszanak – a komáromi műhellyel együtt. Egyes szerzők a személyükben is kapcsolatot jelentenek a magyarországi történelemdidaktikai kutatásokkal, lévén a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatói.

A kötet további írásai, melyeknek szerzői Szabó L. Dávid, Fekete Áron, Engel Enikő, Bese László és Varga Krisztina, hűen megjelenítik a komáromi történelemdidaktikai műhely említett jellemzőit és erényeit. Egy részük madártávlatból veszi szemügyre egy-egy korszak tankönyveit a nemzeti elfogultságok szempontjából, más részük mikroszinten vizsgálja egy téma vagy évfolyam tankönyvi vagy tantervi jellemzőit. Tartalmi és didaktikai elemzéseik egyaránt kimutatnak aggasztó tendenciákat, (félre)értelmezéseket és hiányokat, ugyanakkor pozitívumokat is.

Szomorú aktualitása miatt, a kötet sorrendjétől eltérve, Vajda Barnabás írásával zárom az előszómat, az ajánlásomat. Közös szomszédunkban, Ukrajnában 2022 februárja óta nyílt, pusztító háború folyik. Vajda tanulmánya a (mindenkori) háború(k) tankönyvi megjelenítésének kérdését tűzi vizsgálata céljául. Mit üzennek a tankönyvek arról, hogy mi a háborúk szerepe a történelemben, a társadalmak életében? – teszi fel a kérdést. A komáromi történelemdidaktikai műhely hagyományainak megfelelően tankönyvi üzeneteket kutat tehát, ezúttal azonban már nem nemzeti, hanem magasabb látószögéből. Az ukrajnai háború valósága nemcsak a humanitás és a nemzetközi politika kudarca, hanem felhívja a figyelmet a történelemtanítás felelősségére is. Égető a kérdés: Vajon hogyan állunk, hét és fél évtizeddel a második világháború után, a békére neveléssel? A tanulmány témája fájó bizonyítéka annak, milyen nagy szükség van történelemdidaktikai kutatásokra – köztük ennek a kötetnek az írásaira, melyeket örömmel ajánlok az olvasó figyelmébe.

Komárom–Budapest, 2023. január 9.

# 1. FEJEZET

Tóth Péter

## **Az iparirajz-oktatás helyzete a múlt század fordulóján**

Az oktatás társadalomtörténeti vizsgálata több tudományterületet (történettudomány, szociológia, neveléstudomány, közgazdaságtudomány stb.) integráló, komplex szemléleti mód, új módszertanokat alkalmazó kutatási teória, az oktatástörténet egy sajátos ága. Célja, hogy az oktatás jelenségeit a társadalom kontextusában, kölcsönhatásában vizsgálja, értelmezze (Meyers, 1994; Sasfi, 2013). Elsőként az oktatás társadalomtörténetének főbb elméleteit ismertetjük röviden, majd pedig a kutatási módszereit és elemzési kategóriáit tekintjük át.

Stone szerint ahhoz, hogy egy oktatási intézmény (nála az Oxfordi Egyetem) társadalmi szerepét meghatározzuk, vizsgálni kell az ott tanulók számát, társadalmi és földrajzi származását, életkorát, tanulmányaik idejét, az egyetemen szerzett végzettségük minőségét, az egyetem utáni intellektuális és társadalmi pályafutását, amihez az oktatástörténetet az eszmetörténet (intellectual history) és a társadalomtörténet közös kutatási területén kell pozicionálni. Az oktatás és a társadalom kölcsönhatásának vizsgálatakor a kétirányú szemléletmódot hangsúlyozza, vagyis a társadalom hatását az oktatásra és az oktatás hatását a társadalomra. Egyaránt vizsgálja egy adott iskola tanulói összetételét (az iskola iránt érdeklődők körét) és az iskola által kiállított végzettség továbbtanulási vagy munkaerőpiaci hasznosíthatóságát (Stone, 1974, 1976).

Ringer statisztikai források és szociológiai művek eredményeit szintetizálva feltárja az oktatás társadalmi eredetét, kialakulásának és rendszerré szerveződésének intézmény- és társadalomtörténeti folyamatát. Ennek kapcsán kifejti sokat vitatott tézisét, miszerint a 19. századi klasszikus humanista műveltségen alapuló középfokú oktatás hátráltatta az ipari társadalom kibontakozását, vagyis a régi elit kulturális reprodukcióját és szellemi hegemoniájának fenntartását szolgálta, míg az új társadalmi csoportok kialakulásának, a természettudományok és a szakmai műveltség elterjedésének alig adott teret. Ez utóbbit nevezhetjük műszaki elitnek. Az általános

műveltségi képzés célja a személyiség fejlesztése, gazdagítása, a személyes presztízs emelése, ami társadalmi rangot adott (Ringer, 1979).

A szakmai műveltség megszerzése haszonelvűségi alapon áll, és olyan tudás elsajátítása a cél, amivel a munkaerőpiacon jól lehet boldogulni, persze a társadalmi presztízs sem mellékes.

Az 1980-as évektől kezdve olyan kérdések kerültek az oktatástörténeti kutatások homlokterébe, mint például a tantervek, a tanárok mint társadalmi csoport, a tanár-diák viszony, a tanulók iskolai tapasztalatainak történeti rekonstrukciója, a nők oktatása, a kisebbségek oktatása stb.

Az ezredfordulón posztmodern fordulat következett be az oktatástörténetben, hiszen a meghatározó irányvonal az oktatás új kultúrtörténete lett (Depaepe, 2001). A hangsúly átkerült a társadalmi és gazdasági kontextusról a kulturális folyamatokra, vagyis arra, hogy mi és hogyan történt valójában az iskolában, illetve az osztályterekben. Középpontban az a kulturális gyakorlat állt, miszerint az egyének értelmet adnak az oktatáshoz kapcsolódó magatartásuknak (Popkewitz et al., 2001).

Ami a kutatási módszereket és elemzési kategóriákat illeti, Ringer (1979) kvantitatív módszereket felhasználva beszélt például beiskolázási mutatóról, ami az oktatásban beiskolázottak számát a teljes vagy pedig az iskoláskorú népességhez viszonyítja, de lehet korosztály-specifikusan is meghatározni. Egy másik ilyen indikátor a lemorzsolódási mutató, ami az egyes évfolyamok szintjén számított beiskolázási adatok összevetéséből adódik.

Egy másik, kvantitatív módszerekkel meghatározható fogalom pár a kínálat és a kereslet (Archer, 1988; Ringer, 1979). A közgazdaságtudományban használatos fogalmak itt azt mutatják, hogy milyen irányú hatások lépnek fel az oktatás, a társadalom és a gazdaság viszonylatában egyrészt a beiskolázásnál (az iskola által kínált képzés – a tanulók továbbtanulási szándékai), másrészt pedig a munkaerőpiaci elhelyezkedésnél (az iskola által kibocsájtott tanulók – a munkaerőpiac által felvettek).

Az oktatás társadalmi jellegének kifejezésére használt következő tényező a társadalmi szerep/funkció. A tanulók társadalmi összetételének vagy szocioökonómiai státuszának vizsgálata azt szolgálja, hogy az adott iskola miként hat saját szűkebb társadalmi közegére, annak változásaira a társadalmi reprodukció és mobilitás során, vagyis az oktatási rendszer mely társadalmi csoportok igényeit elégíti ki. De a kérdés megfordítva is vizsgálható, vagyis a társadalom egyes csoportjai mely iskolatípusokból szerzik szaktudásukat. Így beszélt Ringer (1979) társadalmilag zárt (reproduktív) és nyitott (demokratikus, egyenlő esélyeket biztosító) oktatási rendszerről.

Végül megemlíthetők még az esélytényezők is, ami azt fejezi ki, hogy milyen tényezők hatottak nagyobb valószínűséggel a beiskolázásra az egyes társadalmi csoportokban (Kaelble, 1985; Sasfi, 2013). Ennek kapcsán megemlíthető a társadalmi státusz, a vagyoni helyzet, a lakhely és az iskola távolsága, a kulturális dimenzió (az iskolával kapcsolatos értékrend, a szülők iskolázottsága stb.).

A hazai szakképzés átfogó vagy bizonyos időszakokra fókuszáló társadalomtörténeti vizsgálata ez idáig még nem történt meg. Mind iskolatípusában, mind tartalmában, mind időhorizontjában, mind pedig vizsgálati módszereiben most csak egy szűkebb tartományra koncentrálnak.

Kutatásunk iskolatípusát tekintve az ipari tanonciskolákra, a képzés tartalmát tekintve a rajzoktatásra fókuszál, időszaka a millennium korára tehető, míg kutatásmódszertanát tekintve mind kvalitatív, mind pedig kvantitatív eszközöket egyaránt alkalmaz.

Átfogó kutatásunk célja a magyar szakképzés történetének kontextusába ágyazva megvizsgálni az ipari tanonciskolákban oktatott rajz tantárgyak helyzetét. Ennek kapcsán az alábbi alcélok különíthetők el:

- a szakképzés fejlődéstörténete az európai hatásrendszert figyelembe véve;
- szakképzés a gazdaság kontextusában;
- a rajz tantárgyak helye és kapcsolata a tantervekben;
- a korabeli rajzoktatás módszertana;
- az iskolák népességviszonyai;
- meghatározó tanárszemélyiségek az iparirajz-oktatásban;
- rajztanárképzés és az iparirajz-oktatás;
- rajzterem és rajzszertár: taneszközök az iparoktatásban;
- iparirajz-oktatás a korabeli szaksajtóban;
- rajztankönyvek a történeti tankönyvkutatás fókuszában, összehasonlító tankönyvkutatás;
- iskolatörténeti kutatások és a rajzoktatás.

### **1.1. A szakképzés fejlődéstörténete a gazdaság kontextusában**

Első lépésként meg kellett határoznunk a hazai szakképzés fejlődéstörténetének főbb szakaszait. Ehhez az ipartörvényeket választottuk tájoló pontként. Főként az első ipartörvény megjelenése „adta magát”, hiszen úgy tűnik, szinte egyik napról a másikra számolta fel a céheket, és kötelezte azokat, hogy alakuljanak át ipartársulattá. Mindez azonban nem volt előzmények nélküli, ezért érdemes folyamatában

megvizsgálni a történéseket.

A céhrendszer létjogosultsága már a 18. század végén megkérdőjeleződött, bár még minden szakma céhalakításra törekedett, hogy óvja az évszázadok óta meglévő előjogait, vagyis azt, hogy korlátozhassa a mesterek számát, megállapíthassa az iparcikkek árát, magának biztosíthassa a piacot és kizárhassa a versenyt. Azonban egyre világosabbá vált, hogy ez a gazdasági társulási forma akadály a ipari haladásnak. A manufaktúrák, gyárak megjelenése csak tovább fokozta a válságát. II. József átmenetileg el is törölte a céhrendszert, majd I. Ferenc 1805-ben és 1813-ban rendeleti úton reformálta, szabályozta újra a céhek életét. 1848-ban a magyar kormány lehetővé tette a céhen kívüli mesterek szabad iparűzését. Klauzál Gábor céhszabályokat módosító rendeletet adott ki, mert a céhek megszüntetését még nem akarta felvállalni. 1859-ben hirdették ki az új iparrendtartást (Gewerbe Ordnung), amely ugyan nem szüntette meg a céheket, de szabad iparűzést engedélyezett a céhen kívüli iparosoknak is, így lehetővé tette új vállalkozások létrejöttét. Szakmai társulásokba kívánta összevonni a városi és a vidéki iparosokat, de ezzel csak az iparágon belüli ellentéteket mélyítette el. A céhek törvényes támasz nélkül maradtak, elvesztették iparhatósági jelentőségüket. Így az első ipartörvény a már amúgy is formálissá vált szervezeti formát törölte el. Az ország területén működő mintegy 3000 céhnek csak a fele, mindössze 1275 alakult át ipartársulattá. Azonban más, nem várt események is bekövetkeztek. A kolerajárvány és az azt követő éhínség, marhavész (főként a keleti országrészben), valamint a kivándorlás első hulláma is a Kiegyezést és az első ipartörvényt követő néhány évre esett (Hajnal, 1942; Dóka, 1979; Kövér, 1982).

Ha azonban nagyobb időhorizonton (1880–1914) vizsgáljuk meg a történéseket, akkor az alábbi megállapítások tehetők (Szulovszky, 2010):

Demográfiai robbanás következett be Magyarországon, hiszen a 9 ezrelékes éves növekmény következtében összességében az ország lélekszáma elérte a 18 millió főt. A kivándorlás és a közel 400 ezres kolerajárványbeli halálozás ellenére. A halálozási ráta csökkenéséhez jelentős mértékben hozzájárult az orvostudomány fejlődése is. A városok népességnövekménye meghaladta az éves 15 ezreléket.

A kézművesipar jelentős mértékben átalakult. Volt, amelyik teret veszített (pl. szövő- és fonóipar, esztergályos, fazekas) a gyáriparral szemben, de voltak olyanok is, akik bedolgozóivá váltak a gyáraknak (pl. lakatosok, kovácsok, asztalosok, szabók). A gyáripar fellendülése mellett ható tényező volt, hogy a hagyományos kézműves portékák iránt csökkent a kereslet már a falvakban is.

A magyar ipar fejlődési üteme meghaladta az ausztriaiakat, sőt voltak olyan területek, mint például a malomipar, ahol a technika már világszínvonalú volt (Ganz Ábrahám, Mechwart András, Haggenmacher Károly).

A bankok és hitelintézetek száma, jelentősége és hitelkihelyező lehetőségei az 1873. évi tőzsdekrachot követő pénzügyi válság ellenére jelentős mértékben növekedtek, így az újonnan induló gazdasági társaságok lehetőségei kiterjedtek. A Magyar Királyi Postatakarékpénztárnak 1892-ben már minden negyedik településen voltak fiókjai.

Az 1872. évi ipartörvény teremtette korlátlan iparszabadság árnyoldalai egyre inkább nyilvánvalóvá váltak, amik a második ipartörvényben kerültek kiigazításra (korlátozott iparszabadság). Ekkortól beszélhetünk tudatos kormányzati iparfejlesztési politikáról. Még egy fontos momentum: a második ipartörvény előírta, hogy a száznál több iparossal bíró településeken ipartestületet kell felállítani. Ez az összes szakmát tömörítő autonóm testület az érdekképviselő mellett bizonyos iparhatósági jogosítványokat is megkapott.

A Kiegyezést követő vasútépítési láz ezen időszakban érte el csúcspontját (583 km/év). Ezzel a szállítás és a kereskedelem új távlatai nyíltak meg, továbbá a magyar–horvát kiegyezés eredményeként Fiume révén Magyarország kijutott az Adriára, ami távolabbi áruszállítást is lehetővé tett (1910-ben a magyar közigazgatású exklávé lakosságának kb. 13%-a volt magyar nemzetiségű, főként a kereskedelemben érdekelt szakemberek és családjuk). Kiemelendő Baross Gábor „vasminiszter” szerepe az addig helyi érdekeltségű vasúttársaságok egységes, államvasúti rendszerbe történt egyesítésében, ami fontos szerepet játszott a gazdaság élénkítésében, a gazdaságpolitika alakításában. A vasúti közlekedést eleinte többnyire csak áruszállításra alkalmazták, és csak később, az 1889-ben bevezetett zónatarifa-rendszerrel vált olcsóvá a vasúti személyszállítás (egy év leforgása alatt közel 7 millióval nőtt az utasok száma). Ennek révén sikerült mobilizálni a vidéki parasztságot és bevonni a városi iparosodásba.

A folyók szabályozása révén újabb területek kerültek művelés alá, és csökkent az árvizek által okozott pusztítás veszélye és mértéke. Például a Tisza szabadságharc előtti szabályozása nem volt minden tekintetben kielégítő, amire az 1879-es szegedi katasztrófa figyelmeztetett. A magyar országgyűlés 1884-ben elfogadta a Tiszáról szóló törvényt, ami egyrészt összefoglalta a folyó szabályozásával összefüggően elévült teendőket az 1879 és 1884 közötti időszakban, másrészt pedig kimondta, hogy a Tisza és vízgyűjtő területe a szabályozás és az ármentesítés tekintetében egy-



séget képez. 1894-ben elfogadták Kvassay Jenő tiszai korrekciós programját, mely alapján tíz évig folytak a munkák.

A fentiek eredményeként jelentős változások mentek végbe a magyar gazdaságban a múlt század fordulóján.

A jobbágyfelszabadítás kezdetben óriási energiákat szabadított fel a mezőgazdálkodásban, ám egy generációval később világossá vált, hogy a hagyományosan gazdálkodó parasztbirtok már nem tud versenyképes lenni. A gőzgépek megjelentek a mezőgazdaságban is, amik megvásárlásához egyrészt hitelre, másrészt pedig jelentős fokú szemlélet- és technológiaváltásra volt szükség a gazdálkodásban (pl. a kertészetek a nagyvárosok zöldség- és gyümölcsszükségletének kielégítésére specializálódtak, fajtaváltás az állatállományban, a pástorkodásról áttérés az istállózó állattartásra, a legelők egy részének szántófölddé alakítása, a gabonafélék termőterülete csökkent, míg a takarmánynövényeké és a kapásnövényeké növekedett) [Szulovszky, 2010].

Ami az ipart illeti, a mezőgazdasághoz (pl. malomipar) és a közlekedéshez (pl. mozdony- és vasútikocsi-gyártás) kapcsolódó iparágak dinamikus fejlődésnek indultak. 1880 körül a nem agráriumban tevékenykedők aránya átlépte a 25%-ot.

Az ipar és a mezőgazdaság rohamos fejlődésének eredményeként keletkező nagy mennyiségű áru szállítás- és értékesítésigénye megnövelte a szállításban és a kereskedelemben dolgozók arányát. Míg a szabadságharcot követően 60-70 ezren dolgoztak ebben a szektorban, addig az I. világháborút megelőzően közel félmillióan.

A fent ismertetett gazdasági és társadalmi változások egyrészt maguk után vonták az oktatás – és azon belül markáns módon az intézményesült szakképzés – kibontakozását, majd fejlődését, másrészt pedig a szakképzés is ösztönzőleg hatott a gazdaság és a társadalom fejlődésére.

Mindezeket figyelembe véve a szakképzés II. világháború előtti történetét négy szakaszra bonthatjuk: az egyéni kezdeményezések időszaka (a kezdetektől az első ipartörvényig, 1872-ig); az útkeresés időszaka (az első és a második ipartörvény közötti időszak, 1872–1884); úton az európai szintű szakképzés felé (a második és a harmadik ipartörvény közötti időszak, 1884–1922); a kibontakozás időszaka (a harmadik ipartörvénytől, vagyis 1922-től 1949-ig, amikor is megjelent az iparos- és kereskedőtanoncokról szóló törvény).

A szakképzés és azon belül is az iparoktatás történetében meghatározó tantárgynak volt tekinthető a rajz, éppen ezért állítottuk kutatásunk középpontjába annak

vizsgálatát. Kutatásunkat a millennium körüli időszakra korlátoztuk.

## **1.2. A szakképzés általános problémái a millennium idején**

A Magyar Iparoktatás 1896–97. évi 8. száma vezércikkben sorra vette a tanoncoktatás főbb problémáit, és az alábbi javaslatokat fogalmazta meg (MI, 1897; Makói Dobsa, 1897a; Makói Dobsa, 1897b).

Alacsony az iparos szakma társadalmi elfogadottsága. „Mondhatnék szinté kasztszerű megkülönböztetéssel lebeg szemünk előtt e név: iparos. Sőt az alsó néposztályoknál is valóságos betegséggé lett már annak az erőszakolása, hogy az iparos apa fiú gyermekéből mindenáron »művelt« »írastudó« embert – ügyvédet, orvost, papot, hivatalnokot stb. neveljen, az iparos pályát keveseli, gondolván, hogy amazok valamelyikén okvetlen könnyebben jut ideáljainak netovábbjához: a vagyponhoz, s csak akkor megy a fiú iparosnak, ha a magasabb tanfolyamokon akár anyagi, akár szellemi fedezet híjján boldogulni nem tud.” (Makói Dobsa, 1897a, 7).

A mesterek szemléletmódját kell megváltoztatni. („Az a legfőbb baj, hogy az iparosság túlnyomó része nem érzi meg az iskola szükségét és nincs tudatában annak, hogy az iskola magát az ipart segíti előbbre, hogy amit az iskoláért tesz, önmagáért teszi.” [MI, 1897, 4].) Az egyik fővárosi ipartestület jelentéséből kiderül, hogy az 1886 és 1895 közötti időszakban a mesterek száma 17,6%-kal nőtt (170 főről 200-ra), miközben az inasok száma 28,1%-kal csökkent (110 főről 82-re), vagyis az egy mesterre jutó inasok száma 1,54-ről 2,44-re nőtt. Másik probléma, hogy a tanoncidő nincsen leszabályozva, így gyakran a mesternek az az érdeke, hogy az inas ne három, hanem négy év alatt szabaduljon fel, mert így olcsó munkaerőhöz jut. „...mégis majdnem mindennapos az az eset, hogy az iparos az egyik tanoncot pusztán üzlete érdekében dologilag a végsőkig kihasználásra, a másikat pedig pusztán anyagi nyereségért szerződteti.” (Makói Dobsa, 1897b, 6).

A tanonciskolába való felvétel feltétele legyen az elemi iskola sikeres elvégzése. (Szigorítani kell az ipartörvényt, hogy a mesterek ne szerződtessenek inast, ha nem végezte el az elemi iskolát. A munkában szorgalmas inas a tanulásban is az lesz, ezért olyat kell felvennie a mesternek.)

Emelni kell az elemi iskola színvonalát. A tanonciskola elvégzése nélkül ne leessen valaki segéd. Emelni kell a tanoncoktatás színvonalát. (Az 1895–96. tanévet közel 73 ezer inas kezdte el, és csak kb. 59 ezren fejezték be az adott tanévet. Ezek közül kb. 39 ezren az előkészítő, illetve az I. évfolyamot teljesítették. Kb. 7 ezer, vagyis az inasok 8%-a szabadult fel.) A tanulók 66,3%-a volt magyar, 18,4%-a né-

met, 3,5%-a román és 8%-a szerb anyanyelvű. Egy másik jellemző adat az egyik budapesti ipartestület jelentéséből derül ki, miszerint a végzős tanoncok közel 30%-a nem szerez tanonccoklevelet.

Világosan meg kell fogalmazni az oktatás célját. A tantárgyak sokszor nem kapcsolódnak a tanoncok eltérő szakmai orientációjához. Kisebbségi településeken az eltérő szakmájú tanoncokat összevontan oktatják. Az oktatási idő ne az esti órákra essen, mert akkor az inas már fáradt, és az órán nem tud figyelni, elalszik.

Az iskolák ellátottságát növelni kell, rajztermeket kell létrehozni és felszerelni. Nincsenek rajzasztalok, a 12–18 éves inasok az elemi iskola 6–12 éves tanulóinak készült padokban szoronganak. A természet utáni rajzoláshoz a testmintákat Németországban gyárilag állítják elő (Köves, 1897c).

Az oktatók szakmai és pedagógiai felkészítése. Erre csak rész megoldások a nyári tanfolyamok. „...az oktató erők leggyakrabban száraz, minden lelkesültséget, hitet nélkülöző, legkevesbé sem érdekleltő előadása...” (Makói Dobsa, 1897a, 8).

Rövid idő alatt túl sok tanonckiskola létesült, így azok fejlesztésére sem taneszköz, sem pedig tanerő, sem elegendő pénz nem állt rendelkezésre (Köves 1897a).

### **1.3. A rajz tantárgyak helye és kapcsolata a tantervekben**

1882-ben új tanonckiskolai tanterv jelent meg. Az előkészítő osztályon kívül (azok számára, akik nem tudtak írni, olvasni, számolni) 3 évfolyamos volt a képzés. Három fő ismeretkör tartalmazott: rajzot, olvasást és fogalmazást, számtant és mértant. A rajzot általánosan és szakma szerinti csoportosításban egyaránt oktatták. Előbbiben a szabadkézi és a szerkesztéses rajzolásra, míg az utóbbiban a szakrajzokra helyezték a fő hangsúlyt. A szakrajzot hét szakirányra bontották: építőiparosok (külön kőműveseknek és külön ácsoknak), asztalosok és esztergályosok, építő- és műlakatosok, bádgosok és rézművesek, gépészek, arany- és ezüstművesek, kárpitosok. A tananyagban szervesen összekapcsolódott a szakismeret és a rajz. A szakirány szerinti rajztanulás előfeltétele volt, hogy a 3 évfolyamos általános rajzot sikeresen elvégezze az iparostanuló vagy a segéd.

A tantervben tematikus egységenként a célok is megfogalmazásra kerülnek. A tantervből az is kitűnik, hogy a vetületi és a perspektivikus ábrázolást, illetve az árnyékszerkesztést a mértan témakörben tanították, ugyanis azokat szerkesztéssel kellett meghatározni. Ez nyilván a Monge-féle hagyományokra vezethető vissza.

Az alábbiakban néhány részlettel illusztráljuk a tanterv tartalmát.

A szabadkézi rajz tanításának célja: „Általában a szép alak és idom iránti érzék

és értelem ébresztése és fejlesztése. Ily alakok szabatos előállítási módjának közlése. Különösen pedig a rajzolás tudásának oly fokú megszerzése, mely a magasabb iparos szakrajzolás bármely ágának biztos alapot nyújtson s mindennemű iparos-foglalkozás körül az illetőnek majdan gyakorlati hasznára válják.”

Heti 2 órában tananyag a III. évfolyamon: „Folytatólagos gyakorlása a sík-étképek rajzolásának (esetleg tollal és egyszerű színezéssel, monochrom skálában). Bemutatása és rajzolása mintaszerű régibb magyar szöveteken és hímzéseken előforduló étképek motívumoknak. Mintaszerű dombormű étképeknek, valamint figurális mintáknak körvonalban és egyszerűen árnyékolt rajzolatása a haladottabb növendékekkel, falimintákról. Folytatólagos gyakorlása a szemléleti alapon való távlati rajzolásnak szabályos mértani testekről, ilyenek csoportozatairól s egyszerűbb építészeti jellegű tárgyokról (oszlop, talpazat, szekrény, forgó testek stb.) körrajzban és egyszerű árnyékolással. Emlékezetből való rajzolás gyakorlása. Egyszerű sík díszítési tervezések, a feldolgozott tananyag köréből kiszemelt feladatok nyomán.” (BK, 1883, 3).

A mértani rajz tanításának célja: „Alapfogalmak és azon nélkülözhetetlen ismeretek megszerzése, melyek a legfontosabb mértani szerkesztések alapjául szolgálnak.

Heti 1 órában tananyag a III. évfolyamon: „Vetülettan: Bevezetés. A pont, vonal, sík idomok ábrázolása homlok, alaprajzok és keresztmetszetek). Árnyék- és vetülettan: A leggyakrabban előforduló idomok és testek saját és vetett árnyékának szerkesztése. A megvilágítás intenzitásának alapelvei. Perspektíva: Az axonometria alapelvei és alkalmazása. Perspektívus képek előállítása a metszési mód szerint.” (BK, 1883, 1–3).

Szakrajz tananyag heti 2 órában az ácsoknak: „Fa-vázás falak és deszkafalak, kerítések. A gerendafödémek különböző nemei. A fedélzet alakjának megállapítása, adott különböző esetekben. Egyszerű fedélszékek összetett függő és feszítő művi fedélszerkezetek, toronyfedél-szerkezetek; fapárkányok, oszloprendek. Különböző befedési módok (szalma, nád, deszka, zsindey, cserép, pala és fémlemez) stb. Deszkapadlatok és parkét. Falépcsők. Ajtó- és ablaktokok, ajtók és ablakok (asztalosmunka). Egyszerű fahidak. Egyszerű faépületek u.n. pallérterveinek kidolgozása, adott tervvázlatokról. A leggyakrabban előforduló fakötések, mint részletek. A rajzolásban, a melynek magában kell foglalni az alaprajzok, homlok- és oldalnézetek és metszetek készítését, a következő fokozat követendő:

a) rajzolás előlapokról és mintákról, előírt lépték szerint;

b) rajzolás adott vázlatrajzokról, előírt lépték szerint;

c) végre rajzolás vázlatrajz nélkül, adott program szerint.

Pótlólag rajzolhatók még egyes részletek az építésnél közreműködő egyéb iparágak köréből is.” (BK, 1883, 2).

Még ebben az évben az Országos Iparegyesület is megújította a budapesti alsó ipartanodák tantervét. A hároméves képzés célja volt „...a legszükségesebb elemi ismeretekkel bíró iparostanonczokat az iparűzéshez szükséges rajzbeli és elméleti oktatásban részesíteni, és őket ez ismeretekben annyira kiképezni, hogy az iparosok számára fennálló magasabb tanodákat sikerrel látogathassák.” (Szterényi, 1897, 225).

A tantervben mindhárom évfolyamon itt is jelentős szerepet kapott a rajz és mértani oktatás: szabadkézi rajz (2 óra/hét), mértani rajz (1 óra/hét), mértan (1 óra/hét). A képzést tankönyvek és rajzi mintalapok kiadásával támogatta az Iparegyesület. Mintalapként ezeket használták:

Vidéky János (1882): Szabadkézi rajzminták az alsó ipariskolák számára. I–III. füzet (összesen 80 tábla), Lampel, Budapest;

Szuppán Vilmos – Éder Géza (1883–85): Vezérkönyv a mértan és mértani rajz tanításához. 3 kötet. Földmívelés-, ipar- és kereskedelmi miniszterium, Budapest.

Az 1884-ben megjelent második iptartörvény helybenhagyta az 1882-ben megjelent tantervet.

#### **1.4. A korabeli rajzoktatás módszertana**

Köves Izsó (1897) német nyelvterületen tett iskolalátogatásai alapján a rajztanítás új módszeréről beszélt. Sajnálkozva állapította meg, hogy még a mintarajziskolából éppen kikerült fiatal tanárok is ragaszkodnak a rajzminták másolásához, legfeljebb ékítmények, gipszfejek rajzolásáig jutnak el. Mindezt a jelenséget annak tudta be, hogy a másolás kényelmesnek tekinthető, a tanárnak a fáradságos szerkesztést nem kell bemutatnia. Tanulmányútja során azt tapasztalta, hogy a természet utáni rajzolás már az elemi iskolákban is bevezetésre került. „...mindenhol azon törekvést észleltem, hogy a tanulót elsősorban látni tanítsák, nem pedig abban találják a rajztanítás lényegét, hogy a tanulók a rajz technikájának egy nemét tanulják csak meg. A látásra való tanítás alphája és ómegája a rajznak, festésnek és iparnak.” (Köves, 1897a, 26). „A rajzolás végcélja az az egyszerű, de tudáson alapuló ügyesség, hogy egy a térben látott tárgyat lerajzolni tudjunk.” (Köves, 1897a, 27).

S hogy miért nem a testminták látszattani rajzoltatása terjedt el az iparokta-

tásban? Ennek okát Köves (1879b, 26) abban látta, hogy „a rajztanító iparkodik a laikus követelményei miatt minél előbb valami szemmel látható eredményt felmutatni, így készülnek minta után sokszor egy egész radirgummi elfogyasztása mellett azok a bizonyos képecskék, virágok, házacsák, no meg az annyira ismert fejek; ezek selyempapirossal betakarva, mint a tehetség valódi megnyilatkozásai lesznek felmutatva”.

Köves (1879c, 11–12) módszereket is javasolt a tömeges oktatás keretei között nehezen megvalósítható természet utáni rajzoláshoz:

„1. A képsíkon látott határvonalakat eleintén csak mint vonalakat rajzoltatjuk le, mert csak ilyeneknek és nem testeknek látják a tanulók.

2. A képsíkra egy lemezmintát raknak és erről, mint egy zérus vastagsággal bíró testről rajzoltatjuk le a határvonalakat.

3. A lemeznek 5 cm vastagsága van, ennek vastagsága esetleges árnyékkal és vetett árnyékkal lesz látva és lerajzolva.

4. A lemezt a képsíkon felváltja egy 8–10 cm kiemelkedéssel bíró szabályos vagy mértani test. Ez a rajta látható árnyékkal és vetett árnyékkal együtt lesz lerajzolva. A szükséges perspektivikus tételek lassanként lesznek megmagyarázva és a reprodukcióhoz való technika, különféle eszközökkel: czeruza, tusolás, fehér és fekete kréta, színezés stb. egymásután lesz gyakorolva.

5. A képsíkra mindig magasabban kiemelkedő testminták kerülnek, felváltva forgási testek és szögletes testek, melyeknek alkatrészei a fekvő síkkal párhuzamosak, míg végre egészen a fekvő síkra lesznek állítva és a függő síktól teljesen eltávolítva. A lerajzolás előtt megadjuk a szükséges perspektivikus magyarázatokat.

6. Forgási testek, mint pl. vázák és edények átmetszetben lesznek akár a fekvő, akár a függő síkra állítva; ezeket valódi nagyságban, az árnyék minden finomságával rajzoltatjuk le, az ellipsziseknek látszó köröket konstruálva.

7. Áttérünk gypszből, vagy bármely más anyagból készült ékítményeknek árnyékolt, vagy színezett rajzoltatására.

8. Rajzoltatunk díszített edényeket (ornamentika) plasztikus díszítéssel (relief). E testek egészben lesznek lerajzolva a relief rövidített ornamentikájával.

9. Forgási testeket csendéletszerűleg csoportosítva rajzoltatunk és festetünk le.

10. Szögletes testeket csendéletszerűleg csoportosítva rajzoltatunk, esetleg konstrukcióval árnyékolva vagy festve.

11. Gyászfejek, testrészek és maszkok rajzoltatása.

12. Élő modell utáni rajzoltatás stb.”

A módszer lényege, hogy egy vastagsággal nem rendelkező, egy lemezszerű tárgyból kiindulva jut el az egyre bonyolultabb, ornamentikával díszített használati tárgyak, emberi testrészek perspektivikus ábrázolásáig. Az alkalmazott minták előbb a függőleges síkban maradnak, majd a perspektíva segítségével fokozatosan a fekvő síkban látott testek határvonalainak rövidítését tanulják meg látni és lerajzolni a tanulók. Ez a természet utáni rajznak legnehezebb feladata.

Németországi tapasztalatai alapján ismertetett egy módszert a természet utáni rajzolásra, amit kárpitostanonc-iskolában alkalmaztak a szakrajzoktatás során: „Kezdi egy szöveten, vagy posztón mutatott u. n. »Hohlfalte«-val, tehát egy egyszerű ránczczal, mely a síkból alig emelkedik ki, ezt egy tónussal árnyékoltatja. Következik egy double ráncz, egy gomb meghúzása által keletkezett mélyedések és ránczok, egy rozetta kötése, több ráncz és szem együtt, a drapéria minden lehető alakjai, melyek a kárpiton csak előfordulhatnak, sorra kerülnek; mind előbb rajzban annyira kidolgoztatnak, hogy egy jó fénynyomat benyomását teszik és csak azután következik a színezés. Ebben az értelemben és ily módon halad, míg végre egy szoba teljes berendezésének tervrajzát is felkarolja.” (Köves, 1897c, 13).

A tanoncoktatásbeli rajzoktatás mellett élénken foglalkoztatta a kor oktatóit az ipari szakiskolákban folyó pedagógiai munka, így a rajzoktatás is. Gaál István (1897) is a szakszerű rajzoktatás mellett érvelt, melynek alapjául a fokozatosság elvét betartva összeállított tanmenet és a megfelelő oktatási módszerek szolgálnak. A kezűgyesség fejlesztése szempontjából alapozó tárgynak tekintette a szabadkézi rajzot, melyre a mértani, illetve a szakrajz épülhetett.

A szabadkézi rajz tanítása kapcsán az alábbi módszertani ajánlásokat tette (mai szóval jó gyakorlatokat mutatott be; Gaál, 1897).

A rajzolás előgyakorlatokkal kezdődjék, melynek keretében előbb egyenes vonalak rajzolása, azok szabadszemmel való felosztása, egyenes vonalakkal határolt síkidomok, majd úgynevezett meanderek (kígyószerű díszítmény, kígyóvonal, ismétlődő szögletes formákban vezetett szegélydísz, 39b. ábra) rajzolása következik. „Ezután áttérünk a görbe vonalokra. Csúcsíves görbe vonalak és azokból alkotott egyszerű ékítmények, majd a kör szabadkézzel való rajzolása következhetik. Végül négyzetekbe zárt és körívekből összetett egyszerű síkbeli díszítmények, rozetták és egyszerű levélalakokat rajzoltatunk, melyek után áttérhetünk a Várdai-féle faliminták feldolgozására.” (Gaál, 1897, 22). A Várdai-féle faliminták a 37. ábrán láthatók. „A tanítás sohasem egyszerű – értelem nélküli – másolás, hanem magyarázat kíséretében mindég táblai előrajz, azaz tömegtanítás útján történjék. És mindég arra tö-

rekedjünk, hogy a helyes szemmérték gyakorlása mellett, mentől több önállóságot és kézügyességet sajátítsanak el a növendékek. Különösen nagy gondot fordítsunk arra, hogy az alap jól legyen letéve, mert akkor, később arra egész biztosan építhetünk tovább.” (Gaál, 1897, 22).

Az előgyakorlatok során használt rajzeszközök az írón (íróvessző, ami az író és az ón szavak összevonásával született, ónból vagy ólomból, illetve vegyületeikből készült íróeszköz. 1790 körül már fába foglalt változatát alkalmazták, amit plaibász-nak [német, bleiweiss; ólomfehér], illetve ceruzának [latin, cerussa; ólomfehér] neveztek), a kihúzáshoz pedig az írotoll és az ecset. (Az írotoll tintába mártogatható, tartállyal nem rendelkező lúd-, nád- vagy fémtoll. A töltőtollat 1827-ben a francia Petrache Poenaru, míg a golyóstollat 1938-ban a magyar Bíró László találta fel.)

Az előgyakorlatokat a különféle stílusú síkbeli ékítmények (ornamentika; a Mintarajziskolában ez 1871-től 1920-ig önálló tantárgy volt, ismertebb tanárok: Várdai Szilárd, Dörre Tivadar, Edvi Illés Aladár, Schuler Frigyes) rajzolása, festése, majd az ipari szakiskola szakmaprofiljától függően sodrony-, testminták (lap- és gipszminták) alapján történő természet utáni rajzolása követte. „Nagyon világos, hogy itt is mindig fokozatosan haladunk: könnyebbről a nehezebbre, illetve az egyszerű motívumokról az összetettebb díszítményekre. A tömegtanítást addig vezetjük, míg annak szükségét látjuk, de a lapminták és különösen a gipsz után való rajzoltatás megkezdésével már előtérbe lép az egyéni oktatás.” (Gaál, 1897, 23).

Gaál fontosnak tartotta azt is, hogy az oktató világítson rá a rajzolt ékítmény ipari rendeltetésére (pl. a bútoroknál, építményeknél), anyagbeli sajátosságaira (pl. kő, vas, fa stb.), illetve a stílustani ismeretek elsajátítására is, vagyis a gyakorló rajzolásához elméleti tudnivalókat is kapcsolt.

A mértani rajz kapcsán az alábbi módszertani tapasztalatokat osztotta meg Gaál (1897):

A szabadkézi rajzra épül, ugyanis a tanuló az ékítményeket szerkeszti meg vonalzó, körző és írón alkalmazásával. Ezek a mértani motívumok lehetnek három-, négy-, sokszögek, valamint kör díszítése, meanderek szerkesztése.

Itt is fontosnak tartotta a szakszerűség és a fokozatosság elvének betartását.

A rajz témája kapcsolódjon a tanulók szakjához, így készítse elő a szakrajzot, hiszen „...minden iparágban ez képezi az alapját” (Gaál, 1897, 24).

A szakrajzoktatással kapcsolatban pedig a következő megállapításokat tette (Gaál, 1897):

Elsőként olyan vázlatrajz megtanítását tartotta fontosnak, ami kicsinyített mé-



retben mutatja az alkatrészt három vetületben, majd csak ezt követi a szabatos műhelyrajz.

Itt is fontosnak tartotta a szakszerűség és a fokozatosság elvének betartását. „Például az építészeti szakon tégla- és gerenda-kötések, asztalosoknál fakötések (csapolás, fogazás stb.) és fémiparnál egyszerű szögecselés, csavar-összekapcsolások stb. rajzoltatásával kezdjük a szakrajz tanítását.” (Gaál, 1897, 25).

A szükséges vetületek számát illetően megjegyezte, hogy „...a terv kivitelénél semmiféle akadály – a forma és méret tekintetében – elő ne forduljon” (Gaál, 1897, 25).

Az anyagminőség jelölésére sajátos javaslatot fogalmazott meg: „Például a fémiparban festékkel jelölik a különböző fémek anyagát, míg a faiparban színes írón használják e célra, mégpedig piros írón fenyő- (lágý) és kék színű pedig kemény fát jelent; sőt még a vonalzás irányára is tekintettel kell lenni, amennyiben a hosszirányú hossza és a keresztirányú vonalzás végfát jelent; továbbá egy helyen a hány irányú vonalzást (srafirozást) látunk, annyi darabból történik az összeépítés.” (Gaál, 1897, 25).

„Sohase hódoljunk azon általánosan kedvelt szakrajzolósi módszernek, hogy kis méretű, ipari rajzokat másoltassunk, értelem s legtöbbször méret és metszetek nélkül, mert ez soha eredményre nem vezető, nagyon is ferde és helytelen módszer.” (Gaál, 1897, 26).

Végzős szakiskolai tanulóknál fontos célnak tekintette egyszerűbb tárgyak önálló megtervezését, a szükséges számú vetülettel és metszettel történő megrajzolását szabatos műhelyrajz formájában. Kifejezetten üdvösnek azt tartotta, ha a tanulóknak arra is van lehetősége, hogy ezt a tárgyat a gyakorlat során, a műhelyben el is készíthesse.

A rajzoktatás kapcsán fontosnak tekintette a rajzkiállítások szervezését is, ahol átfogó kép alkotható a tanulók munkájáról, ugyanis „...az a legcélszerűbb eljárás, ha például a szabadkézi rajznál minden osztályból tanmenetszerűleg összeállítva: egy jó-, egy közepes- és egy gyenge tanuló összes rajza és e mellett egy órai tömegtanításról összegyűjtött dolgozatok külön füzetben kiállítatnak” (Gaál, 1897, 27).

## 1.5. Taneszközök a rajzoktatásban

A tanonciskolai rajzoktatás (VKM, 1893) két ága emelhető ki, az általános és a szakosított. Előbbi az előkészítő évfolyamra szorítkozott és a szerkesztett (mérteni), illetve a szabadkézi rajzra fókuszált. A síkmérteni szerkesztéseket a tanár a táblán készítette el, magyarázta, amit a tanulók a füzetükben rögzítettek, majd olyan geometriai síkdíszítéseket szerkesztettek önállóan, melynek során a tanár által bemutatott elemi szerkesztések kerültek alkalmazásra. A geometriai ábrázolás tanítása során testmintát alkalmaztak. Már a tanulmányok legelejétől fogva javasolt volt a szakmacsoport szerinti modellek alkalmazása, például az ácsoknál fakötések, a gépészeknél gépelemek alkalmazása által. A jobb tanulók a rajzot az anyagmintának megfelelően ki is színezték, és megkezdődött a modellek kicsinyített ábrázolása is (Györgyi, 1897).

Az oktatás során kétféle mintát használtak, a Várdai-féle (Várdai, 1891) falimintákat (1. ábra) és a tanulóknak kiosztott lapmintákat. Előbbi az oktatásban jól használható, a szerző a mintagyűjteményhez részletes módszertani ajánlást adott. Kritikaként fogalmazódott meg (Györgyi, 1897), hogy a tanárok vagy nem olvasták el azt, vagy pedig nem alkalmazták a gyakorlatukban. A lapminták másolása pedig pedagógiailag helytelen, az alkotó látást és rajzolást nem segíti (Györgyi, 1897). Lapmintaként használták például a Velősi Lipót által összeállított „Módszeres ipariszkolai rajzminták” és a Balló Ede-féle „Stylszerű rajzminták” című munkát, valamint a kereskedelemügyi miniszter által kiadott „Mintalapok iparosok és ipariszolák számára” sorozatot, amely a fa-, a vas-, a szövő- és a kerámiaipar területéről adott rajzmintákat. A faipar területéről bútorraajzok és azok műhelyrajzai, a vasipar területéről kovácsoltvas gázcsillárok, lámpások, kapuk rajzai, a szövőipar területéről hímzett párnák, asztalterítők, miseruhák színes rajzai (Hollós Károly és Boros Rudolf munkái), míg a kerámiaipar területéről tányérok, csészék, falburkolatok rajzai (Csizik Gyula, Székely Árpád munkái). Ez utóbbi sorozat főszerkesztője Szterényi József, a faipari mintalapok szerkesztője Gaul Károly (1854–1932), a fém-vasiparié Edvi Illés Aladár (1858–1927), míg a szövő- és kerámiaiparié Györgyi Kálmán volt. A sorozat 1895-től évente 10-12 füzetrel jelent meg (2. ábra).

1. ábra: Várdai Szilárd falimintái a millenniumi kiállításon



Forrás: Magyar Iparoktatás, 1897, 89.

A rajzmódszertani hiányosságok a szakrajzoktatásnál még szembetűnőbbek voltak. Itt még kevésbé alkalmas módszer a lapminták másolása, és sokkal nagyobb a jelentősége a megértő rajzolásnak, ami a rajzi részletek értelmezését és összefüggéseik felismerését célozza. Mindez az ezredéves országos kiállításon bemutatott tanonciskolai tanulói rajzok alapján volt megállapítható.



2. ábra: Mintalapok iparosok és ipariskolák számára

a)<sup>1</sup> Forrás: Mintalapok iparosok és ipariskolák számára. III., V–VII.

b)<sup>2</sup> Mértani rajz és ábrázoló mértan

c) Építőipari szakrajz

V. Vorlagen & Carl Hesky: Einfache Objecte des Bau- und Maschinenfaches Carl Graeser, Wien.

H. Riedel & K. Schmidt: Bautechnische Vorlageblätter für Maurer, Zimmerleute, Bautischler. Lehmann und Weusel, Wien.

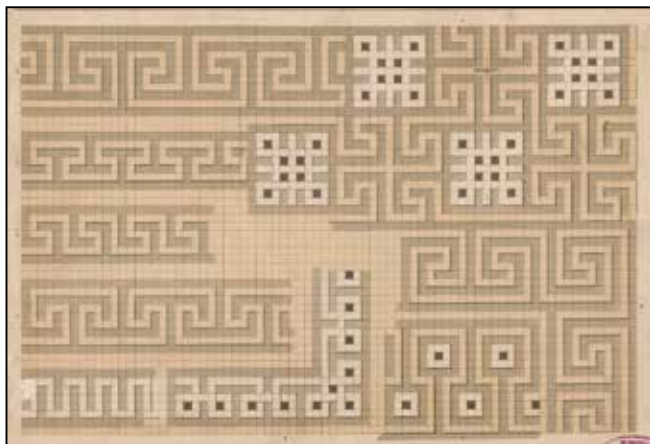
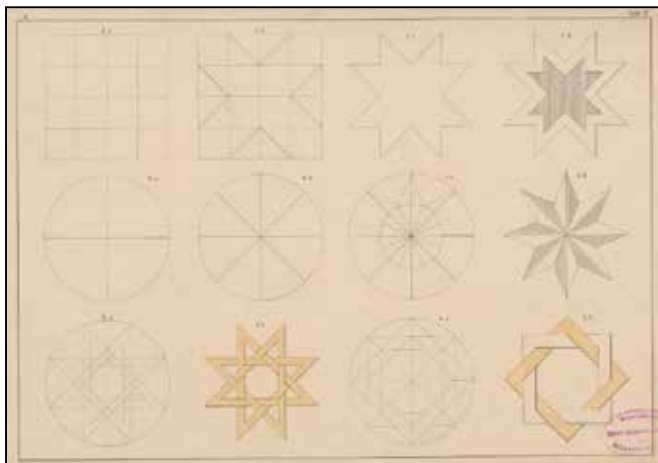
1 Ami a tankönyveket illeti, a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 1894-ben az alábbi rajztankönyveket javasolta a tanonciskolák számára. a) szabadkézi rajz: Vidék János (1884): Módszeres rajzoktatás. Párizs. Várdai Szilárd (1891): Faliminták az elemi szabadkézi és ékítményes rajzoktatáshoz: közép-, polgári- és ipariskolák valamint tanítóképzők számára. Eggenberger-féle Könyvkereskedés, Budapest. Balló Ede (1890): Stilszerű rajzminták gyűjteménye. Budapest. Leonhard Diefenbach (1875): Geometrische Ornamentik. Flemming, Glogau (3. ábra). A. Andel: Das polichrome Flachornament. E. Richter: Schattirte Ornamente. J. Bielfeld, Karlsruhe.

2 Grünwald István (1887): Geometriai szerkesztések. Középipariskolák és ipari szaktanfolyamok használatára. Grünwald István (1894): Geometriai testek ábrázolása. Buschmann F. könyvnyomda, Budapest. Wildt (1888): Vorlagenwerk für geom. und projectiv Zeichnen. Reichenberg. Hocke (1887): Linerzeichnen. Pilsen. Hocke (1890): Projectionislehre. Pilsen. A. Beuteli: Lehrgang zum technischen Zeichnen. Dalp. Bern. Max Kleiber: Projectivisches Zeichnen. Arnold H., München. Julius Kajetan: Technisches Zeichnen für Kunstgewerbe I–III. Graeser, Wien. Suppán Vilmos (1877–1879): Ábrázoló geometria I. Vetítéstan, II. Geometriai felületek, III. Árnyéktan és perspektíva. Eggenberger, Budapest.

Palóczy Antal (1890): Wignola oszloprendszerei. Módszeres szerkesztésben magyarázva. Pfeiffer Ferdinánd, Budapest.

Mint a listából látható, kellő színvonalú magyar nyelvű tankönyv nem állt rendelkezésre, ezért német nyelvűek is az ajánlottak között szerepeltek szép számban.

3. ábra: Részletek Diefenbach ornamentikakönyvéből



Forrás: Diefenbach (1875, IV. és XII. tábla)

A tanonciskolákban kétféle rajzot is oktattak: általános rajzot (szabadkézi és szerkesztett, mértani), valamint szakrajzot. A kettő közötti átmenet megkönnyítésére született módszertani javaslat értelmében, mivel a műszaki rajz a mértani rajzra (ábrázoló geometriára) épül, ezért az elvont elméletek ismertetése helyett „az egyszerű testminták után azonnal műszaki jellegű részletek correct ábrázolása, méret- és anyagjelzése szóval technikai rajzolás módja következék” (Klein, 1897a, 37). Így a tanulók is motiváltabbak voltak, mert látták a rajz gyakorlati jelentőségét. Probléma volt ugyanakkor, hogy a szakrajzoktatáshoz megfelelő modellek, modellsorozatok nem álltak rendelkezésre, ezért a tanárok nem ritkán a műhelyből származó rajzok szolgai másolását írták elő. Ráadásul ezek a modellek igen drágák is voltak. Átmeneti megoldásnak volt tekinthető a megfelelő rajzminták másolása (szerepe ellentmondásos megítélésű), ugyanis „jelenleg legalább még nagyon, de nagyon fogyatékos képzettségű a szakrajztanítással megbízott tanerőknek legnagyobb része” (Klein, 1897a, 38). A temesvári ipariskolában a szakmának megfelelő szerszámokat alkalmazták modell gyanánt a műszaki rajzban. Ami mellette szólt: bárhol rendelkezésre áll, kizárja az értelem nélküli másolást, a tanár az ábrázoláshoz szükséges metszeteket illetően könnyen tud útmutatást adni, a tanuló látja a rajz hasznos voltát, három tantárgy ismeretrendszere kapcsolható össze: ábrázoló mértan, szerkezettan, alaktan. Ellene szól, hogy a megfelelő szerszámmodellek metodikus összeválogatása nagy pedagógiai felkészültséget és tapasztalatot igényel. „...hogy a tanoncziskolai szakrajz bevezetésénél, melyről itt szó van, egy világért sem az illető szerkezet részletek tervezéséről, de még nem is constructív kérdésekről egyáltalán, hanem pusztán arról van szó, hogy akár szerkezet részlet, akár modell, akár szerszám az, amit a kezébe kap a tanoncz, rajta csak rajzolni és konvencionális technikai módon ábrázolni és a rajzot megérteni tanulja. Ez a készség a fő, nem az, hogy min sajátította el a készséget tanítványunk.” (Klein, 1897b, 29). Fontos megjegyezni, hogy itt a szerszámot tágabb fogalomként értették, például az építőknél nemcsak a kalapács vagy a simítókanál tartozott bele, hanem a lábazati párkány és a boltív is. A lényeg az volt, hogy „kéznél volt” és könnyen beszerezhető volt. „...elégedjünk meg, ha a sok vidéki jóakarató rajztanító annak a fémiparosnak egy-egy csavarkulcson és hozzávaló mintalapon meg tudja magyarázni az orthogonális ábrázolás, árnyékolás, anyagjelzés, méretezés stb. elég komplikált tudnivalóit. Kétség sem fér hozzá, hogy ezáltal tanítványai legalább az ügyis elmaradhatatlan továbbképzés számára alaposan előkészítve lesznek.” (Klein, 1897b, 30).

Fontosnak tartották, hogy a rajzot szaktanteremben oktassák, ahol szemléltető eszközöket helyeztek el:

- az általános és szakrajz oktatásához falitáblák és mintalapok (pl. Várdai Szilárd: Fali minták az elemi rajzoktatáshoz; Grünwald István: Előlapok az iparos-tanonciskolák geometriai rajzolásához, 1–32. lap; Boros Rudolf: A rajzolás vezérfonala);
- gipsz- és testminták, kis és nagy testmodellek (pl. kocka fából, hasáb kiterített halóterve bádogból, gúla drótváza);
- technológiai gyűjtemények;
- tanári szakkönyvek (pl. Grünwald János: Geometriai testek ábrázolása; Lányi Ernő: A szabadkézi rajz tanításának módszere; Kövi Imre: Útmutatás természet után való rajzolásban).

## 1.6. A tanonciskolák népességviszonyai

A múlt század fordulóján a tanonciskolák korszerűsítése és szakirányokra való bontása volt a jellemző. E törekvések a már korábban bemutatott 1882. és 1894. évi tanonciskolai tantervben is megfigyelhetőek voltak. Egyes nagyvállalatok és gyárak (MÁV, Ganz, Zsolnay Porcelángyár stb.) saját iskolát hoztak létre, s 1902-ben a fővárosi iskolákat is szakirányúvá szervezték át. Az iparostanonc-iskolák száma, s ennek következtében a tanulók száma folyamatosan emelkedett (1. táblázat). Az I. világháború kitörését megelőző évben a tanulók 16,7%-a járt előkészítő osztályba, míg 35,5%-a első, 25,7%-a második és 22,1%-a harmadik évfolyamra. A leánytanoncok aránya 3,8% volt. Az összes tanonc 34,8%-a ruhaipari, 22,6%-a vas- és fémipari, 11,8%-a faipari, 11,5%-a építőipari és 7,3%-a élelmezésiipari szakirányon tanult (Vig, 1932).

1. táblázat: Tanonciskolák adatai a múlt század fordulóján

Év/tanév	Tanonciskolák száma	Tanulók száma	Tanárok száma
1885	58	10 741	n. a.
1886	86	17 666	n. a.
1887	129	27 182	n. a.
1888	185	33 745	n. a.
1889	215	37 045	n. a.
1893	350	57 970	n. a.
1895–1896	366	72 676	2150
1899–1900	427	78 440	2487
1902–1903	440	73 931	2589

Forrás: Saját táblázat Vig, 1932 alapján

A szakirányú rajzoktatás kibontakozására jótékony hatást gyakorolt az 1884. évi ipartörvény, ami kötelezővé tette a tanonciskolába járást azoknak, akik műszaki pályára szerettek volna lépni. Amíg a tanonciskola a szakképzés alapfokát, addig a budapesti és a kassai középipariskola a felső fokát jelentette. Az iparostanonc-iskolák szakmai ellenőrzését az 1892-ben alapított Országos Iparoktatási Tanács látta el, aminek első elnökei Darányi Ignác, majd Matlekovits Sándor voltak. Kiemelendő a Tanács titkárának, Szerényi Józsefnek (1861–1943) a munkássága is, aki rengeteget tett a szakoktatás fellendítéséért.

### **1.7. Rajztanárképzés és az iparirajz-oktatás**

Györgyi Kálmán (1897) mutatott rá arra, hogy a rajztanítás módszertani hiányosságai leginkább a szabadkézi rajz tanításánál mutatkoznak. Szembetűnő volt mindez a képesítés nélkül rajzot tanító tanárok nyári tanfolyamai kapcsán, ugyanis a jelentkezéskor tanítványaik rajzaiból kellett benyújtaniuk néhányat. „Mily sok szájalmas, értelem nélküli dilettáns munkát láttunk ezek között!” (Györgyi, 1897, 49). Holott az 1893. évi tanonciskolai törvény külön elvárásokat fogalmaz meg a rajztanárokkal kapcsolatban: „A rajz tanítására alkalmazandók: első sorban e szakra képesített ipar-, polgári vagy középiskolai tanárok; ilyenek hiányában oly egyének, a kik a válás- és közoktatásügyi ministertől, vagy az ő engedélyével és ellenőrzésével rendezett tanfolyamot végeztek.” (VKM, 1893, 2160). Fontosnak tartotta még a rajztanárok felügyeletének kérdését is, amire a törvény ugyancsak utalást tett (84. §).



4. ábra: A szakképzés a millenniumi kiállításon



a) Gépészeti Középipariskola (Kassa)



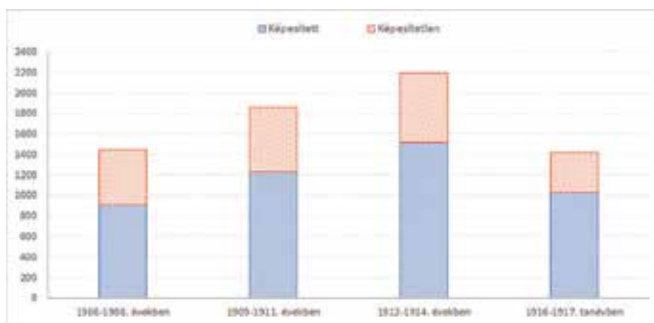
b) Állami Kosárfonó Tanműhely (Békés), Eszterházy-féle agyagipari tanfolyam (Csáva), kosárfonó tanfolyam (Tiszafüred), Gyermekjáték-készítő tanműhely (Szelakna–Selmezbánya; Nyitrafenyves)

Forrás: Magyar Iparoktatás, 1897, 67. és 85.

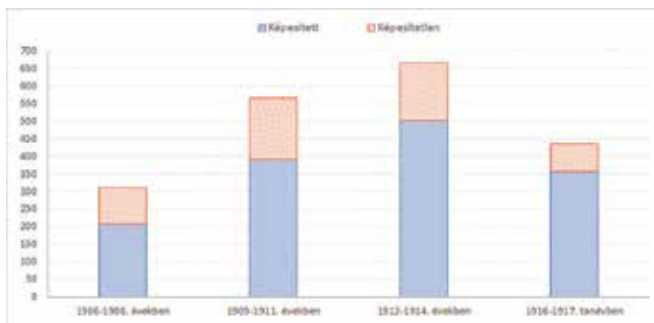
A millenniumi kiállításra (4. ábra) benyújtott tanonciskolai rajzok alapján megállapítható volt, hogy míg a szakképzettséggel rendelkező rajztanárok képesek voltak differenciálni a tanulóiknak adott rajzfeladatokban, addig a képesítéssel nem rendelkezők idő előtt adtak tanítványaiknak olyan feladatokat, amikre azok felkészületlenek voltak. Töbnyire mutatós, bonyolult feladatokat másoltattak tanulóikkal. Főként a budapesti tanonciskolai oktatókról állapította meg Györgyi (1897), hogy nincsenek tisztában a szakrajzoktatás céljával.

A Budapesti Állami Ipariskola (Schnierer, 1897) rajztanároknak szóló nyári tanfolyamát (július 1-je és augusztus 31-e között) az 1894–95. tanévben 46 tanító végezte el. A tanfolyam három tantárgy köré szerveződött: általános szabadkézi rajz, általános mértani rajz, építőipari szakrajz. Az 1897–98. tanévtől kezdve az építő-, a fém- és a faiparos tanoncoktatókat külön csoportokba szervezve oktatták, a részvételt 200 Ft/3 hónap segéllyel ösztönözték. A nyári tanfolyamok felügyeletét a magyar királyi tanfelügyelő látta el.

5. ábra: A tanonciskolai rajztanárok létszámadatai



a) Országos adatok



### b) Budapesti adatok

Forrás: Az iparoktatás az 1906–1908./1909–1911./1912–1914. években évkönyvek adatközlése alapján (1909, 1912, 1915)

A rajztanárok létszáma az I. világháború előtti időszakban mind országosan (5a. ábra), mind pedig Budapesten (5b. ábra) dinamikusan növekedett, azonban még mindig jelentős volt a képesítetlen oktatók aránya: országosan 31–37%, míg Budapesten kicsit jobb a helyzet (25–33%). Az 1916–1917. tanévi létszám alakulásában nyilván a háborús helyzet mellett az is közrejátszott, hogy bizonyos szakmák esetében visszaszorult a rajz szerepe.

## 1.8. Iparirajz-oktatás a korabeli szaksajtóban

1896-ban jelent meg a Magyar Iparoktatás első száma, és 1918-ban az utolsó. Ebben a 23 évben a magyarországi szakképzés egyik legfontosabb kiadványa volt. A szakképzés szakmai koordinálását az Országos Iparoktatási Tanács végezte, igényes munkájuk hű tükrre ez a folyóirat. A Tanácsot 1893-ban hozta létre a kereskedelemügyi, valamint a vallás- és közoktatási miniszter. A 32 tagú testület feladata volt az iparoktatási ügyekben való véleményformálás. Mai szóhasználattal a két miniszter tanácsadó, döntés-előkészítő testülete volt.

A folyóirat első szerkesztője Szerényi József, míg az utolsó Vig(h) Albert (1864–1946) és Magyar Endre. Szerényi 1885 és 1889 között az erdélyi Ipari és Kereskedelmi Egyesület főtitkára volt, Baross Gábor kereskedelmi miniszter 1889-ben nevezte ki erdélyi iparfelügyelőnek. Tanulmányutakon vett részt a Balkánon és Kis-Ázsiában. 1896-ban lett országos iparoktatási főigazgató, majd 1905 és 1910 között kereskedelemügyi államtitkár.

Vig(h) Albert 1888-ban szerzett építész oklevelet a Műegyetemen, majd a kereskedelemügyi miniszter osztrák, német és francia iparoktatási intézmények látogatásával bízta meg. Az ő tervei alapján jött létre 1895-ben a szegedi Állami Fa- és Fémipari Szakiskola. 1899-ben, Sztéryni minisztériumi szerepvállalását követően ő lett az iparoktatási főigazgató. 1897-ben a brüsszeli, majd 1900-ban a párizsi világkiállításon a szakoktatási csoport munkáját szervezte, mely munkájáért aranyérmeket kapott.

A Tanács az alábbi célokból indította útjára a Magyar Iparoktatás folyóiratot:

- a szakképzés (az alapításkor közel 400 tanonciskola, 3 állami ipariskola, 50 szakiskola és tanműhely) szereplőinek érdekközösséggé szervezése, valamint a szakképzés „helyes irányának megválasztása és az erre való örökös” (Programmunk, 1896, 2);
- módszertani ajánlások megfogalmazása, a módszertani kultúra előmozdítása;
- a szakképző iskolák kapcsolatának erősítése;
- az iparoktatás iránti társadalmi igény és érdeklődés felkeltése;
- jogszabályok vitára bocsátása, majd miniszteri rendeletek megjelentetése;
- a külföldi tapasztalatok bemutatása;
- munkaremekek bemutatása;
- a szakképzés statisztikai adatainak ismertetése.

„Az egyedüli érdek az ideális: használni a jó ügynek, előbbre vinni azt, a minek oly nagy jövője van ebben az országban és a mire oly nagy hivatás vár: a magyar iparoktatást.” (Programmunk, 1896, 3).

A folyóirat majd' minden számában jelent meg írás a rajzoktatásról, ami az egyik bizonyítéka annak, hogy a korszak kiemelkedő szakképzésében a rajzoktatás meghatározó szerepet játszott.

## 1.9. Összegzés

A korszerű hazai szakképzés kialakulása a 19. század végére tehető. Létrejött a szakképzés három szintje (tanonciskola, szakiskola, felső ipariskola), az Országos Iparoktatási Tanács szervezte az iparoktatást, a szakképzés sikeres bemutatkozásával megrendezésre került az országos millenniumi ünnepség, valamint kiemelkedő eredményeket hozott az 1897. évi brüsszeli és az 1900. évi párizsi világkiállítás.

Az iparoktatás meghatározó tantárgya volt a rajz. Jelen tanulmányban társadalomtörténeti megközelítési módszereket is alkalmazva bemutattuk a tanonciskolai

rajzoktatás helyzetét a múlt század fordulóján az alábbi témakörök mentén: (1) a szakképzés és a gazdaság kapcsolata, (2) a szakképzés általános problémái, (3) a rajz tantárgyak helye és kapcsolata a tantervekben, (4) a rajzoktatás módszertana, (5) taneszközök a rajzoktatásban, (6) a tanonciskolák népességviszonyai, (7) rajztanárképzés és az iparirajz-oktatás, (8) iparirajz-oktatás a korabeli szaksajtóban.

## 2. FEJEZET

Vajda Barnabás

### A „háború” a történelemtankönyvekben

A *háború* – konkrét eseményként és elvont fogalomként is – a történelemtankönyvek egyik gyakori motívuma, jelensége. Gondoljunk a csatákra történő utalásokra (hadvezérek, fegyvernemek, győzelmek, vereségek, emberveszteségek stb.), gondoljunk a háborúval kapcsolatos helyszínek térképes lokalizációjára (Muhi, Mohács, Solferino stb.) vagy akár a hadfelszerelések széles skálájának nagyon szép, mutatós, színes képi megjelenésére (díszes szablya, T-54-es tank stb.)! Kell-e külön emlékeztetni arra, hogy a legelső történettudósok számára a háború volt a történetírás legtermészetesebb tárgya? A történettudomány atyjaként ismert halikarnasszoszi Hérodotosz (i. e. 5. sz.) tudományunkat megalapozó művének témája, tárgya a görög–perza háborúk voltak. Kortársát, Thuküdidész szintén történetíróként tartjuk számon, holott ő nemcsak Miltiadész rokona és Periklész személyes ismerőse volt, hanem sztratégoszként és katonaként maga is háborúzott – athéniként Spárta ellen (a vereség miatt egy időre száműzték is őt Athénból), és mint efféle tapasztalatokkal rendelkező ember írta meg nagy művét, A peloponnészoszi háborúk történetét.

#### 2.1. A vizsgálat kérdései

Az itt közlendő tankönyvvizsgálathoz előre kell bocsátanunk és feltételeznünk kell, hogy az iskolai tankönyveknek, ezen belül a történelemtankönyveknek van pedagógiai és szélesebb értelemben véve társadalmi funkciójuk. Ha ez így van, akkor pontosabban milyen funkciójuk van a történelemtankönyvbeli „háborús” jelenségeknek? A leglényegesebb vizsgálati kérdés, hogy milyen mennyiségben és milyen formában jelenik meg a háború szövegesen (textuálisan) és képileg (vizuálisan) a történelemtankönyvekben. A tankönyvek szerzői és szerkesztői a történelemtankönyvekben a leíró szövegek meghatározó szerepe mellett milyen szerepet szánnak a „háborús képeknek”? Milyen kimondott, kifejezett (explicit vagy deklarált) vagy kimondatlan, beleértett (implicit) szerepei, feladatai fedezhetők fel és fogalmazha-

tók meg a háborúnak a vizsgált történelemtankönyvekben?

Hogyan működik a *képi retorika* (amire F. Dárdai Ágnes mutatott rá korábban [2008]) a tankönyves képi irányváltás korában (amiről Viliam Kratochvíl értekezett [2009])? Hogyan alakul ki a *vizuális íráskészség* (ang. visual literacy, amire Elisabeth Erdmann hívta fel a figyelmet [2007]), és milyen lehetőségeket tartogat az ikonológia-ikonográfia (vö. Géczi János 2008) a háború kapcsán a vizsgált történelemtankönyvekben? A kifejezetten iskolában tanuló fiatalok számára készült történelemtankönyvekben látható, háborúkra vonatkozó, háborúkkal kapcsolatos képek bírnak-e meghatározott funkcióval? És ha bírnak ilyennel, akkor milyen pedagógiai funkciót, célt vagy üzenetet fogalmaznak meg a szövegek és a képek a háborúval mint jelenséggel kapcsolatban?

## 2.2. A vizsgált tankönyvek

Jelen tankönyvvizsgálat tárgya, forrása az alábbi hat tankönyv volt:

Kaposi József – Szabó Márta – Száray Miklós: Történelem II. Témazáró feladatlapok. Forrásközpontú történelem. (10. oszt.) Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2010, 84 oldal.

Kaposi József – Szabó Márta – Száray Miklós: Történelem III. Témazáró feladatlapok. Forrásközpontú történelem. (11. oszt.) Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2011, 95 oldal.

Kaposi József – Szabó Márta – Száray Miklós: Történelem IV. Témazáró feladatlapok. Forrásközpontú történelem. (12. oszt.) Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2011, 82 oldal.

Kodajová, Daniela – Tonková, Mária: Dejepis. Svetové dejiny pre 3. ročník gymnázií [Egyetemes történelem a gimnázium 3. osztálya számára]. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2006, 187 oldal.

Birkenfeld, Wolfgang – Bode, Dieter – Zahn, Ulf: Westermann Geschichtsatlas [történelmi atlasz]. Bildunghaus Schulbuchverlage Westermann, Braunschweig, 2000. ISBN 978-3-14-100932-3.

Berger, Thomas (et al.): Entdecken und verstehen 3. [Felfedezni és megérteni] Cornelsen Verlag, Berlin, 1996, 308 oldal.

A tankönyvek közül három magyarországi, egy szlovák és két német tankönyv. A hatból három témazáró feladatgyűjtemény (Magyarországról), kettő klasszikus

tankönyv (Szlovákiából és Németországból; az előbbi Szlovákia összes gimnáziumában, az utóbbit főleg Észak-Rajna–Vesztfália középiskolaiban használják), a hatodik egy Németországban elterjedt történelmi atlasz. A hat tankönyv teljesen megfeleltethető egymással mind a tanulók életkorát, mind az iskolatípust (középiscola) illetően. Hat tankönyv a történelmi korszak tekintetében is összehasonlítható, amennyiben a szlovák, a német és a magyar tankönyvek közül a tizenkettedikeseknek szóló témája a 20. század; a 73 oldalas német történelmi atlaszban a 45. oldallal kezdődik a 20. század.

A szerző nem vitatja a tanulmány egyik lektorának azt a kritikai meglátását, sőt maga is tisztában van vele, hogy a vizsgálatban szereplő magyar témazáró feladatgyűjtemények összevetése a hagyományos tankönyvekkel problematikus lehet.<sup>3</sup> A kutató a vizsgálat leszűkítését a magyar témazáró feladatgyűjteményekre, majd az összevetésüket teljesen hagyományos külföldi tankönyvekkel több tényezővel tudja indokolni. A magyar tankönyvsorozatban a vizsgálatot elsősorban azért kellett leszűkíteni, mivel a teljes tankönyvcsomag vizsgálata meghaladta volna a jelen kutatás terjedelmi lehetőségeit. A három tankönyv kb. 3 x 250 oldal lett volna; a képességfejlesztő munkafüzetek újabb kb. 3 x 170 oldal – ez a mintegy 1250 oldalnyi vizsgálandó felület még akkor is megoldhatatlan feladat elé állította volna a szerzőt, ha csak a képeket vizsgálta volna, és a szöveget nem. Ugyanakkor a szerző ragaszkodott ahhoz, hogy a vizsgálat gerincét ugyanazon szerzőktől származó és a didaktikai rendszerüket tekintve is szervesen egymásra épülő tankönyvek képezzék – márpedig a komplex szemlélet alkalmazására a három magyar témazáró feladatgyűjtemény tökéletesen megfelel.

A szerző ahhoz is ragaszkodott, hogy a magyar tankönyveken elvégzett vizs-

---

3 Kaposi József a következő aggályait fogalmazta meg a „mintavétel bizonytalanságával” kapcsolatban: „[A fejezet] fontos és aktuális témát érint. Sok-sok végiggondolandó felvetéssel és tanulsággal. Jó a többféle ország és a többirányú megközelítés, és az a javaslat, hogy a háború és természetesen a béke is legyen kulcsfogalom, mindenképpen támogatandó. [...] Az elemzéshez használt módszerek is figyelemre méltók. [...] A Nemzeti Tankönyvkiadónál 2010 előtt készült tankönyvi csomag tankönyvből, munkafüzetből, témazáró feladatlapból, érettségi adattárból és CD-mellékletből áll [...], a Témazáró feladatlapok tehát csak egy csomag részeként értelmezhetőek, ráadásul tartalmukat döntően a kerettantervi és az érettségi követelmények determinálták. [...] A Témazáró feladatlapok tulajdonképpen csak jogi értelemben tankönyvek, hiszen nincs bennük semmilyen magyarázó szöveg. [...] Mivel ez egy »résztermék«, ezért kissé aggályosnak látom – még ha indoklod is a tankönyvként való vizsgálatát – összevetni valódi tankönyvekkel. Ez a probléma még akkor is fennáll, ha csak a háborús témát vizsgálod, mert itt is előjön a korábbiakban ismertetett tantervi és érettségi determináció.”



gálatnak legyen komparatív dimenziója: ezt szolgálta, ezt egészítette ki a magyar tankönyvekben fellelt jelenségek célzatos összehasonlítása egy szlovák és két német tankönyvvel. A vizsgálatnak kifejezetten célja volt, hogy az összehasonlító mintában Németországból származó tankönyvek is szerepeljenek, hiszen a háború Németországban különösen érzékeny témának számít az ország első és második világháborús szerepe okán. A szlovák és a német tankönyvek esetében azonban nem lehetett mást vizsgálni, mint tankönyveket, mivel ezekhez nem léteznek csatolt tansegédletek, feladatgyűjtemények stb. A jogos módszertani aggály (feladatgyűjtemény vs. tankönyv) ellenére a szerző a vizsgálata végére érve úgy látja, hogy mind a magyar témazáró feladatgyűjtemények, mind a szlovák és a német tankönyvek, valamint a német iskolai történelmi atlasz korlátokkal bár, de jó és alkalmas forrást szolgáltatnak a vizsgálat összehasonlító (komparatív) tankönyvelemző megközelítéséhez és kiválasztott szempontjaihoz.

### **2.3. A vizsgálat módszertani körülményei**

A vizsgált tankönyvek közül a három magyar tankönyv kínálja a legkomplexebb megközelítési lehetőséget. Főleg azért, mert egy tankönyvsorozatról, sőt tankönyvcsomagról van szó, amennyiben a Kaposi József – Szabó Márta – Száray Miklós-féle forrásközpontú történelemtankönyv-sorozat minden évfolyam számára tartalmaz egy tankönyvet, egy képességfejlesztő munkafüzetet és minden évfolyamra egy-egy témazáró feladatgyűjteményt.

Az itt közölt vizsgálat a háborúval kapcsolatos jelenségeket a képek mint vizuális elemek kapcsán taglalja, vagyis csak a képek (képek, gondolatábrák, adatsorok, térképek) és a közvetlenül a képekhez tartozó didaktikai apparátus vizsgálatára került sor – függetlenül attól, hogy pusztán illusztrációk-e vagy forrásértékűek, azaz a tanulói munkáltatás eszközei. A tankönyvi szerzői szövegeket, a szöveges forrásokat, valamint a képességfejlesztő munkafüzetek szövegét és feladatait nem vagy csak érintőlegesen vizsgáltuk. Leíró szövegekre vonatkozó megállapításokat azért nem közlünk, mert ezek teljes(ebb) vizsgálata a háború szempontjából jóval meghaladná egy tanulmány kereteit.

A vizsgálatot tehát fókuszáltuk, azaz a háború vizsgálatát a magyar tankönyvekben leszűkítettük az összegző, témazáró feladatlapokra, mégpedig azért, mivel azt feltételezzük, hogy a *témazáró feladatokban szereplő képi feladatok* nagy pedagógiai súllyal bírnak. Ez a szűkítés indokolt és jogos, ha figyelembe vesszük, hogy a témazáró feladatokban szereplő feladatok – köztük a képekhez kötődőek – hangsúlyos,

sőt kiemelt didaktikai funkcióval bírnak, hiszen kétségtelenül összegző, tudásrendező és szintetizáló funkciójuk van az oktatási folyamatban. Ezt a stratégiai értelmet a szerzők is fontosnak tartják, ezért írnak a témazáró feladatlapok előszavában „a gondolkodási műveletek ellenőrzéséről” – mint a feladatgyűjtemény legfőbb értelméről.

Az elvégzett elemzéseknek mind mennyiségi (kvantitatív), mind minőségi (kvalitatív) vonatkozásai vannak. Mindkettő szempontjából meghatározó lépés, hogy a vizsgált tankönyvekben kategorizáltuk a képeket: a „háború” mint téma mellett „politikai”, „gazdasági” és „kulturális” témájú képcsoportokat határoztunk meg.

Már a vizsgálat legelején szembesültünk azzal a módszertani problémával, hogy mi számít „háborúnak”, és a vizsgálat előrehaladtával időről időre komoly fejtörést okozott annak eldöntése, hogy a tankönyvben fellelt egy-egy konkrét kép, adatsor vagy táblázat milyen mértékben képvisel „háborús” tematikát. Alapvetően a háborús tematikát úgy értelmeztük (akkor vettük számba), hogy (ha) a vizsgált kép, térkép vagy gondolatábra jellemzően (dominánsan) valamilyen háborúval foglalkozik. Sokszor megtörtént, hogy egy-egy tankönyvi elem egyszerre több kategóriába volt sorolható, pl. egy *image* egyszerre volt művészi alkotás és háborús tematika (mint pl. Picasso jól ismert Guernica-képe). A gondolatábrák esetében olykor különösen nehéz volt dönteni, végül a mind mapeket csak akkor vizsgáltuk, ha a tárgyak kifejezetten „háborús” tematikájú volt, mint például a világháborúkhöz kapcsolódó összesített emberveszteségi táblázatok. (A Mi számít háborúnak? problémájára alább még több helyen kitérünk.)

## 2.4. A vizsgálat kvantitatív eredményei

Az alábbiakban előbb táblázatszerűen közöljük a vizsgálat mennyiségi eredményeit, majd a főbb megállapításokat szövegszerűen is összefoglaljuk.

2.4.1.) Kaposi József – Szabó Márta – Száray Miklós: Történelem II. Témazáró feladatlapok. Forrásközpontú történelem. (10. oszt.) Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2010, 84 oldal.

A tankönyv II. részében összesen 51 kép van (32 kép + 19 térkép):  
hadászat, háború – 19 db,  
politika – 11 db,  
művészetek – 9 db,

gazdaság – 6 db,  
vallás, oktatás, filozófia – 6 db.

**2.4.2.)** Kaposi József – Szabó Márta – Száray Miklós: Történelem III. Témazáró feladatlapok. Forrásközpontú történelem. (11. oszt.) Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2011, 95 oldal.

A tankönyv III. részében összesen 49 kép van (19 kép + 30 térkép):  
politika – 26 db,  
hadászat, háború – 15 db,  
művészetek – 2 db,  
gazdaság – 4 db,  
vallás, oktatás, filozófia – 1 db.

**2.4.3.)** Kaposi József – Szabó Márta – Száray Miklós: Történelem IV. Témazáró feladatlapok. Forrásközpontú történelem. (12. oszt.) Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2011, 82 oldal.

A tankönyv IV. részében összesen 50 kép van (32 kép + 18 térkép):  
politika – 32 db,  
hadászat, háború – 8 db,  
gazdaság – 6 db,  
vallás, oktatás, filozófia – 4 db,  
művészetek – 0 db.

**2.4.4.)** Kodajová, Daniela – Tonková, Mária: Dejepis. Svetové dejiny pre 3. ročník gymnázií [Egyetemes történelem a gimnázium 3. osztálya számára]. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2006, 187 oldal.

A Kodajová–Tonková-féle tankönyvben összesen 132 kép van (120 kép + 12 térkép):  
politika – 69 db,  
hadászat, háború – 31 db,  
gazdaság – 20 db,  
vallás, oktatás, filozófia – 6 db,

művészetek – 6 db.

**2.4.5.)** Berger, Thomas (et al.): Entdecken und verstehen 3. [Felfedezni és megérteni]. Cornelsen Verlag, Berlin, 1996, 308 oldal.

Thomas Berger és szerzőtársai tankönyvében összesen 334 kép van (289 kép + 45 térkép):

politika – 162 db,

gazdaság – 52 db,

hadászat, háború – 34 db,

hétköznapok – 30,

vallás, oktatás, filozófia – 11 db,

művészetek – 3 db.

**2.4.6.)** Birkenfeld, Wolfgang – Bode, Dieter – Zahn, Ulf: Westermann Geschichtsatlas [történelmi atlasz]. Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann, Braunschweig, 2000. ISBN 978-3-14-100932-3. (Az atlasz elemzését lásd az 5.5. alfejezetben!)

## **2.5. A vizsgálat kvalitatív eredményei**

**2.5.1.)** Az első kvalitatív és egyben kvantitatív eredmény az, hogy a vizsgált magyar tankönyvekben a „háború” fogalom és a hozzá kapcsolódó, a köré fonódó fogalom- és jelenségcsoport nyelvi értelemben rendkívül gazdag. A háború direkt szinonimái közé tartoznak az alábbi szavak és szókapcsolatok: csata, csatahelyszín, fegyverek, felkelés, forradalom, háború, hadjárat, hadmozdulat, hadsereg, hódítás, katonai esemény, konfliktus, küzdelem, lázadás, megszállás, mozgósítás, ostrom, polgárháború, visszafoglalás. A háború tágabb szinonimái vagy a háborúhoz tematikailag nagyon erősen kötődő kifejezések ezek: katasztrófa, menekült, üldözés, erőszak, népiirtás, holokauszt stb.

Ezenfelül nagy számban fordulnak elő a vizsgált témazáró feladatgyűjteményekben speciális, egyedi háborús szókapcsolatok, jelzős szó szerkezetek, mint például: háborús hitelezés, háborús kölcsön, háborús propaganda, „furcsa háború” (francia–német relációban), „csigaoffenzíva” (amerikai hadművelet az Appennini-félszigeten felfelé egyre lassuló ütemben), „csillagháború”, „békaugrás hadművelet” (amerikai módszer a japánok megszállta szigetek ellen, szigetről szigetre haladva) és így tovább.

A háború gazdag nyelvi megfogalmazása jellemző a szlovák tankönyvre is, mint például vojna (háború), vojenská operácia (hadművelet), postup (előrenyomulás), útok (támadás), ohnisko napätia (feszültségóc), ohnisko vojny (háborús tűzfészek), revolúcia (forradalom), boj (harc) stb. A német tankönyveket ebből a szempontból nem vizsgáltuk.

**2.5.2.)** A második kvantitatív megállapításunk az, hogy a vizsgált magyar történelemtankönyvek mindhárom részében a *politikával* és a *háborúval* kapcsolatos tematika képei állnak az élen – a művészet, gazdaság, kultúra (vallás, oktatás, filozófia stb.) tematika képei e két kategória mögé szorulnak. A képek és térképek együttes össz-számából a három könyvben nagyjából átlagban 27% arányban vannak jelen a háborúval kapcsolatos tematika képei. A tanulói életkor előrehaladásával (a 10. osztálytól a 12. felé) csökken a *háborúval kapcsolatos tematika* képi elemeinek a mennyisége: a II. részben 51 képből 19 háborús (37%), a III. részben 49 képből 15 (30%), a IV. részben pedig 50 képből 8 (16%).

A *háborúval kapcsolatos tematika* képi elemei ugyanakkor mennyiségi szempontból erős rivalizálásban állnak a nem háborús témák képeivel mind az öt vizsgált tankönyvben. Ez azt jelenti, hogy ugyan mind az öt tankönyvben jellemző a viszonylag nagyszámú *háborúval kapcsolatos* kép, de mellettük hasonlóan nagyszámú és változatos tartalmú politikatörténettel, jogtörténettel (különösen az alkotmányos renddel) és gazdaságtörténettel kapcsolatos képet találunk. A német iskolai atlasz kivétel ez alól, ennek taglalását lásd lejjebb!

**2.5.3.)** A *háborúval kapcsolatos* képi elemeknek ugyanazt a mennyiségét és arányát tapasztaljuk a szlovák és a német tankönyvben, mint a magyarban. Komparatív szempontból az egyetlen szignifikáns különbséget a német tankönyvben abban a tekintetben lehet felfedezni, hogy csak és kizárólag a német történelemtankönyvben látunk olyan képeket, amelyek az ún. mindennapi történelmet ábrázolják, például sátor előtt edényt mosogató asszony, utcán cipőt javító árus vagy a háború inséges időit megidéző Auf der Jagd nach ein paar Brocken Kohle (Néhány széndarabra vadászva...) és hasonló képek formájában. Ezt a német nyelvterületen mindennapi történelemnek (Alltaggeschichte) nevezett képi világot a magyar és a szlovák tankönyvekben lényegében nem látják a tanulók.

2.5.4.) A vizsgált német iskolai történelmi atlaszban a 45–61. oldalakon található 45 térkép tartalmát vizsgáltuk meg, amely térképek 8 témakörbe sorolhatók. Az atlaszsal kapcsolatos megállapítások a következők:

Az első világháborút érintő 10 térkép közül csak 1 nevezhető háborúsnek, amelyik a nagy háború hatalmi tömbjei mellett a főbb frontokat is mutatja (Birkenfeld–Bode–Zahn, 2000, 46/I Der Erste Weltkrieg 1914–1918).

A két világháború közötti korszak 6 térképe közül 3 háborús: a Das Deutsche Reich 1938 című, amely ábrázolja a megszállt csehszlovák és osztrák területeket (az Anschluss szó nem található a térképen, 49/I); a spanyol polgárháború térképe (49/II); valamint Hitler lépései 1933 és 1938 között (49/III Hitlers Aktionen 1933–1939).

A második világháborúval 3 térkép foglalkozik az atlaszban, és közülük 1 köthető háborúhoz, mégpedig egy egész Európát áttekintő háborús helyszínrajz (rajta ábrázolva a bombázó repülőek hatótávolsága, a keleti front, a Vichy-Franciaország stb.); a másik két térkép a haláltáborokat és a háború alatti-utáni népmozgásokat illusztrálja.

A második világháború Ázsiában cím alá sorolt 6 térkép közül 2 számít kifejezetten háborúsnek: a csendes-óceáni hadszíntér áttekintő térképe (58/I) és a kínai polgárháború (59/I).

Az 1945 utáni Németország történetét mutató 5 térkép közül egy sem köthető háborúhoz.

Az 1945 utáni világ viszonyai viszont bővelkednek háborús tematikájú térképekben. A hidegháború korszakának 10 térképéből (köztük világméretű átfogó térképek és lokális helyszínek is vannak) legalább 7 térkép háborús helyzetet mutat. Érdekes módon itt (az 1945 utáni események között) kapott helyet két térképpel kombinált második világháborús gondolatábra: a második világháború halottainak összesített aránya európai mértékben (54/I Die toten des Zweiten Weltkriegs in Europa, abszolút számokat nem közölnek, csak arányokat), valamint a háborús károk mértéke és aránya dollárban kifejezve (54/II Kriegsschäden in Europa). A további 5 térkép is erősen katonai-hadászati jellegű, ha nem éppen teljes egészében háborús: a hidegháború katonai tömbjei (55/II Militärische Zusammenschlüsse 1949–1989), a koreai és a vietnami háború, a szovjet–amerikai katonai szembenállás és a Föld számos egyéb háborús konfliktusa.

Az atlaszban a jelenkort 5 térkép képviseli, és ezek közül 4 háborús, mint a Közel-Kelet eseményei, benne kiemelten az arab–izraeli konfliktus, a kurdok konfliktusai és a megosztott Ciprus helyzete.

A német iskolai atlással kapcsolatban összegzően megállapítható, hogy a vizsgált magyar, szlovák és német tankönyvek korszakának megfelelő mintegy 45 térképből a vizsgált német iskolai történelmi atlaszban 18 térkép ábrázol döntően háborút, vagyis a térképek 40%-a nevezhető háborús tematikának – ami nem kis szám.

## **2.6. A vizsgálat leglényegesebb összegző megállapításai**

A fentebb leírt nyelvi-fogalmi gazdagság nemcsak egy jelentős kutatómódszertani kihívás (vagyis hogy mit tekintünk vizsgálatunk során „háborúnak”), hanem összefügg azzal is, hogy hogyan, milyen értelmi kontextusban jelennek meg a háborúval kapcsolatos képek a történelemtankönyvekben – ami viszont már egy minőségi, kvalitatív szempont. Ebből következik vizsgálatunk minőségi megállapításaként az, hogy a „háború” helyett helyesebb, pontosabb és célravezetőbb a „háborúval kapcsolatos tematika” kifejezést használni.

**2.6.1.)** A vizsgált magyar történelemtankönyvekben, tehát a háromkötetnyi témazáró feladatgyűjteményben nincs „túl sok” háborúval kapcsolatos tematika, és nem állapítható meg e téma túltengése a két külföldi tankönyv összehasonlításában sem. A témazáró feladatok között a magyar történelemtanítás hagyományaiból jól ismert, a magyar vagy a nemzetközi katonai hagyományok sorába illeszkedő eseményeket és katonai vezetőket tükröző jelenségeket tapasztalunk:

Jelölje be satírozással a Könyves Kálmán által meghódított területeket! (Kaposi-Szabó-Szárny, II. rész/14. old., 2.a feladat)

Igazolja az ábra segítségével, hogy a harmincéves háború elsősorban nem vallási okokra vezethető vissza! (II./30. old., 4.c feladat)

Tárja fel, mely bel- és külpolitikai tényezők játszottak szerepet a Magyar Királyság tatárokkal szembeni vereségében! Rövid esszé. (II./49. old., 13. feladat)

Írja be a táblázatba a csaták időpontját, és jelölje a térképen a csaták helyszínét kis kereszttel! Isaszeg, Kápolna, Piski, Temesvár. (III./27. old., 5.a feladat)

Jelölje be a térképen Jellasics hadmozdulatait...! (III./27. old., 5.b feladat)

Írja be a térképre, hogy a szerbeknél kívül még melyik nemzetiség lázadt fel fegyveresen a magyar kormány ellen! (III./32. old., 5.d feladat)

Csupán ez a néhány konkrét példa is hűen szemlélteti a háborúval kapcsolatos feladatok nagy számát és változatosságát. Ha alaposabb szövegvizsgálatra kerülne sor (amit, miként fentebb jeleztük, mi nem végeztünk), valószínűleg kimutatható

volna nemcsak a magyar hadtörténet mint tematika intenzív jelenléte a magyar történelemtankönyvekben, hanem a katonai hagyományok nimbusza is, főleg akkor, ha magyar katonai vezetőkről és magyar vonatkozású hadi eseményekről van szó. Miközben megállapíthatjuk, hogy a vizsgált témazáró feladatgyűjtemények szerzői és szerkesztői a *háborúval kapcsolatos tematikát* az iskolában elsajátítandó történeti kultúra természetes részének tekintik, aközben azt is le kell szögezni, hogy a háború és a háborúval kapcsolatos tematika egyik vizsgált tankönyvben sincs túlzóan pozitív kontextusban feltüntetve, azaz egyikben sincs szó a militarizmus mint olyan ünnepléséről, sem a háború mint olyan dicsőítéséről.

2.6.2.) A vizsgált szlovák gimnazista tankönyv azt sugallja, hogy a huszadik század elképzelhetetlen háborúk nélkül. Már a címlapon látható négy kép közül kettő nyíltan háborúval kapcsolatos tematika: az egyik egy gázálcáros lovas képe az első világháborúból, a másik egy katonai defilé Párizsban 1919-ben. (A maradék két kép közül az egyik Marc Chagall *Az angyal bukása* című festménye 1934-ből, a másik a versailles-i szerződés aláírt és lepecsételt szövege.) Külön érdekes, hogy a szlovák tankönyv hátlapján szereplő képek jóval békésebbre sikeredtek, mint a címlapon lévők, mintha a szerkesztők tudatosan tompították vagy ellenpontoszták volna a tankönyv elejét és végét. A hátlap sport-, tudományos, emberjogi és vallásos jeleneteket mutat: az 1912-es stockholmi olimpia, a holdra szállás pillanata, Martin Luther King és II. János Pál pápa.

A vizsgált szlovák tankönyv mintegy másfél oldal terjedelmű és kifejezetten a tanulókat megszólító előszava (Milí študenti) nyolcszor utal szó szerint „háborúra”, és összességében is az egész „rövid huszadik század” meghatározó két eseményként írja le „az első világháború kezdetét (1914)”, valamint a korszak végén „a hidegháború végét”. Ráadásul a szlovák tankönyv a didaktikai apparátusát tekintve is sok *háborúval kapcsolatos tematikát* kínál a tanulóknak. Arról van szó, hogy a 20 témaegységet (fejezetet) tartalmazó szlovák tankönyv az összes témakör végén közöl egy összegző didaktikai egységet: Otázky a úlohy, zamyslenia (Kérdések és feladatok, gondolkodtató címmel), amelyek 3–5 összegző, témazáró feladatot kínálnak a tanulók számára. A 20 fejezetzáró didaktikai egység közül minimum 9 témazáró feladatgyűjteményben van háborús tematika (ezek a 14., 21., 75., 83., 99., 109., 120., 141. és 150. oldalon található), és a 9 között legalább 3 olyan témazáró feladatblokk van, amely teljes egészében, azaz mindegyik feladatban a háborút tematizálja. Ilyen például „A fasizmus győzelmes előretörése – a háború első fázisa az



európai és a tengerentúli frontokon” című 12. fejezet 4 feladatból álló feladatgyűjteménye, amely feladatok közül mindegyik háborúval kapcsolatos tematika: Ismételjétek át a németek európai előrenyomulását...! Figyelmesen olvassátok el a németek szovjetek elleni támadásának a terveit...!, Mi okozhatta, hogy Sztálin nem hitte el, hogy Németország megtámadja...?, Magyarazzátok el, mi okozta a háborút a csendes-óceáni térségben! (A feladatokat nem szó szerint idézzük, csak a lényegüket.)

**2.6.3.)** Komparatív szempontból a vizsgált magyar tankönyvvel összevetve a legrelevánsabb különbség az, hogy mind a szlovák, mind a német tankönyv külön és kifejezetten helyet szentel a „militarizmus” és „pacifizmus” fogalmak kifejtésének. Hogyan tematizálódnak a szlovák és a német tankönyvben a „militarizmus” és „pacifizmus” fogalmak?

A szlovák gimnazisták a bevezető jellegű, A világ a 20. század elején című fejezet végén (már a tankönyv elején, közvetlenül az első világháborút taglaló 2. fejezet előtt) találkozhatnak a két fogalommal. A Történeisz szótára című didaktikai modulban a következőképpen van megfogalmazva az egymás mellé szerkesztett és viszonylag bőven kifejtett két szócikk:

„Militarizmus – Využíva ozbrojené sily ako nátlakový prostriedok na dosiahnutie politických cieľov. Militarizácia hospodárstva znamená prednostný rozvoj výroby súvisiacej s možnosťou vojny – zbrojársky priemysel, budovanie ciest a železníc. Militarizáciu politického systému sprevádza obmedzovanie demokratických a liberálnych hodnôt.” Magyarul: „A fegyveres erőket a politikai célok elérése érdekében kényszerítő eszközként használja. A gazdaság militarizálása a háború intenzitásával összefüggő termelés kiemelt fejlesztését jelenti – a fegyveripart, az út- és vasútépítést. A politikai rendszer militarizálása a demokratikus és liberális értékek korlátozásával jár együtt.” (Kodajová–Tonková, 2006, 14).

„Pacifizmus – Hnutie zamerané proti vojne. Odmieta akúkoľvek vojnu a všetky činnosti, ktoré s vojnou a zbrojením súvisia.” Magyarul: „Háborúellenes mozgalom. Elutasít minden háborút és minden háborúval és fegyverkezéssel kapcsolatos tevékenységet.” (Kodajová–Tonková, 2006, 14).

A német tankönyv szöszedetében is ugyanez a két fogalom szerepel, csak tömörebben: a Militarizmus mint „a katonaság túlhangsúlyozása egy államban” (Überbetonung des Militärischen in einem Staat [Berger et al., 1996, 300]) és a Pazifizmus mint „minden háborút mint konfliktus eszközét elutasító attitűd” (jeden Krieg als Mittel der Auseinandersetzung ablehnende Einstellung [Berger et al., 1996, 301]).

**2.6.4.)** A német tankönyv képi világa (újra hangsúlyozzuk, hogy a tankönyvi szöveg vizsgálatára nem került sor) teljes mértékben beleillik abba a nemzetközi didaktikai trendbe, amit peace educationnek, azaz békére való nevelésnek nevez a szakirodalom. Az 1996-os kiadású tankönyv, amely főleg Észak-Rajna–Vesztfália középiskolaiban volt használatos, a német militarizmus kritikájában olyan messzire megy, hogy egyebek mellett a hidegháború alatti Németországi Szövetségi Köztársaságot és annak legfőbb képviselőjeként személyesen Konrad Adenauert is negatív értelemben állítja szembe az 1991 utáni Németország békeszeretetével. A 252. oldalon látható képpár a következőt ábrázolja: bal oldalon a katonai vezetők és rengeteg rohamsisakos Bundeswehr-katona körében mereven álló Adenauer kancellárt látjuk 1955-ből, míg a jobb oldalon egy civil ruhás politikus társalog néhány Szomáliában szolgáló kékbarettes német katonával. A német tankönyv nagyon sok helyen mutat képet a közelmúlt háborúellenes tüntetéseiről (pl. a 221., 224. oldalon); közülük az egyik leghatásosabb a Verhandeln ist besser als mit dem Säbel rasseln (Tárgyalni jobb, mint szablyát csörgetni) molinó alatt tüntető tömeg képe. És utal a német könyv – főként a vége felé – a megbékélés mozzanatának fontosságára, pl. egy közös német–francia ifjúsági hadisírgondozó eseményről készült kép formájában (Deutsche and französische Jugendliche pflegen einen Soldatenfriedhof [Berger et al., 1996, 274]).

A vizsgált német tankönyv további tartalmi különbsége az, hogy ez a tankönyv a háborút mint olyat sokkal határozottabban mutatja negatívnak – sokkal negatívabbnak, mint akár a magyar, akár a szlovák tankönyvek. Ez a negativizmus a német tankönyvben igen nagy mértékben abban ölt testet, hogy a közölt képek rendszerint a háború legsötétebb oldalát mutatják a háborús szenvedésben, és nemcsak képeken, hanem sokszor a számok szintjén is, közölve például a háborús áldozatok nagy számát grafikonon, kördiagram stb. formájában. Ezenfelül a német tankönyv erősen utal nemcsak a háború múltbeli, történeti dimenziójára, de tematizálja a mai emberek háborút elutasító hozzáállását is.

## **2.7. A vizsgálat eredményeinek lehetséges értelmezései és kérdései**

Hangsúlyozni kell a jelen vizsgálat pilotteszt-jellegét, vagyis azt, hogy ebben a formában alkalmatlan arra, hogy ennek alapján átfogó(bb) megállapításokat tegyünk a háborúval kapcsolatos tematika történelemtankönyvben való megjelenéséről. A kutatás ezen fázisában és ezen eszközeivel nem lehetséges megfogalmazni, hogy a vizsgált történelemtankönyvek szerzői, szerkesztői mennyire tudatosan cselekedtek a törté-

nelemtankönyvek képi világának a kiválasztása és felhasználása terén. (Ebből a célból például hasznos volna a tankönyvek szerzőivel és szerkesztőivel interjúkat készíteni.) A fenti megállapítások alapján csak a „végeredményt”, magát a kész tankönyvet ismerjük: csak ennek szövegeire, csak a nyílt vagy burkolt utalásaira és a képek kimondott vagy rejtett üzeneteire tudunk hagyatkozni, csak ezeket tudjuk értelmezni.

Vizsgálatunk bizonyos tankönyvi jelenségek és irányok megfogalmazására mégis alkalmas. Elsősorban meghatározható-e és megfogalmazható-e, hogy a vizsgált történelemtankönyvek szerzői és szerkesztői a képek tekintetében hogyan viszonyulnak a tankönyvvel szemben megfogalmazott pedagógiai és társadalmi elvárásokhoz, mint pl. az erőszak elutasítása, a pacifizmusra való nevelés stb.? Ebből a szempontból megkockáztatjuk azt az értelmező állítást, hogy mind a magyar, mind a szlovák történelemtankönyvek egyik rejtett üzenete a háborúval kapcsolatos tematika terén az, hogy a történelem során a háború (mint elvont fogalom) a politika és a nemzetközi kapcsolatok természetes eszköze, a politika és a diplomácia „meghosszabbítása” volt. Másként fogalmazva, a magyar témazáró feladatgyűjtemények (akárcsak a hozzájuk tartozó tankönyvek), amiként a szlovák tankönyv is, a háborúkat a nemzetközi kapcsolatok elengedhetetlen velejárójának tekintik. Végző soron a háborúval kapcsolatos tematikájú képek és feladatok azt üzen(het)ik, hogy a háborúk tankönyvbeli mellőzésével, azok említése és taglálása nélkül nem tudunk, nem lehet történelmet írni.

Ugyanitt kell említeni, hogy ez a jelenség – tehát a háború elkerülhetetlen volta a történelem során – semelyik tankönyvben nincs sem szóban, sem képen tematizálva, ami azt jelenti, hogy sehol nincs szó szerint kifejtve, hogy *a háborúk* (és ennek kisebb-nagyobb erőszakos változatai, válfajai) *a történelem során ténylegesen a helyi, regionális és nemzetközi konfliktusok erőszakos megoldásának részei, eszközei voltak*. Mint fentebb láttuk, ennek a történelmi ténynek a megfogalmazásához mind a magyar tankönyvsorozat, mind a szlovák tankönyv közel kerül – de csak rejtett, implicit módon, kimondatlanul. A képek ezt sugall(hat)ják. És épp ezen a ponton mutatkozik egy érdekes konfliktus a vizsgált német tankönyv és a német iskolai atlasz képei között.

Arra gondolunk, hogy bár a peace education jelensége jól kimutatható a német tankönyvben, ez nincs összhangban, sőt ellentétben van a vizsgált német történelmi atlaszsal abban, hogy a háborús tematika 40%-os aránya a térképek között bár immanens módon, de egyértelműen utal arra: a történelem tele volt és a jelenünk is tele van háborús konfliktusokkal.

Mivel állunk szemben? Képmutató moralizálással a tankönyveket megrendelő államigazgatás részéről? Az erő- és realpolitika tabuszerű ki- és megkerülésével az iskolában, miközben a háború nagyon is jelen van a mindennapi politikában? És ha képesek vagyunk is megfogalmazni a helyzetet, hogyan oldható fel praktikusán a konfliktus az iskolai körülmények között?

Az egyik lehetséges megoldást a szlovák történelemdidaktika reprezentánsa, Viliam Kratochvíl kínálja, aki *A fa metaforája mint a történelemdidaktika modellje* című munkájában meggyőzően kifejti, hogy az iskolai történelemtanulás során milyen fontosak a tanulók történelmi tudatát formáló, a történelem immanens lényegét kifejtő, átfogó kulcsfogalmak (Kratochvíl, 2019, 21–22, 58–60). Szükséges volna-e, és volna-e lehetőség rá, hogy más átfogó fogalmakhoz hasonlóan (Kratochvíl elsősorban az *idő*, a *tér*, a *társadalom* és a *hatalom* fogalmakat sorolja ide) a háború is egyike legyen az átfogó kulcsfogalmaknak, és ennek megfelelően legyen tárgya a történelmi tanulmányoknak?

A vizsgált tankönyvek egyikében sem találjuk a háború mint történeti jelenség definícióját, sem a szlovák, sem a német tankönyvben, még úgy sem, hogy – mint láttuk – mind a két tankönyv külön tételként felvette a fogalmi apparátusába a pacifizmus és a militarizmus szavakat. Egyfajta tabusításra utal, hogy sem a „vojna” nem található a szlovák tankönyv kb. 220 fogalmi tétele között, sem a „Krieg” főnév nincs a kb. 300 tételből álló német tankönyvi szöszedetben. (A három vizsgált magyar témazáró feladatgyűjteményben nincs fogalomszedet; emellett sem a hozzájuk tartozó tankönyvekben, sem a képességfejlesztő munkafüzetekben nem találtam ilyet.) Természetesen nem lenne egyszerű tankönyvben definiálni a „háborút”; de ez a probléma egy sor más kifejezés (pl. demokrácia, diszkrimináció stb.) kapcsán is felmerülhet.<sup>4</sup>

A jelenünkben megfogalmazott állami oktatási célok ismeretében (mind a három érintett országban) nem meglepő, hogy a történelemtankönyvek nem dicsérik a viszályok erőszakos, háborús megoldását; amint az elemzésünkéből látható, ezt nem is teszik. Másfelől viszont mintha egy furcsa elhallgatás tanúi lennénk. A történelmet iskolában tanulók azt tapasztalják, hogy a történelemtankönyvek és atlaszok

---

4 A téma további kutatása során felvethető a tankönyveknek az a sajátossága, hogy (még mindig) eseménycentrikusak. Az Annales terminológiájával: az „histoire événementielle”, a „courte durée” áll a középpontban, a „longue durée”-vel szemben. Ez események között pedig tagadhatatlanul nagy szerepet kaptak a háborúk. A háborúellenes nevelés tehát újabb inspiráció arra, hogy nagyobb súlyt kapjon a gazdaság-, társadalom-, kultúrtörténet (Gyertyánfy A. megjegyzése).

szerzői és szerkesztői nem tudnak a háborúval kapcsolatos tematika nélkül történelmi múltat prezentálni. Ebből a tisztázatlan vagy konfliktusos helyzetből fakad néhány ellentmondás. Kérdésként és vitatémaként merülhet fel az elemzőben, hogy a magyar és a szlovák tankönyvek háborús tematikáiból, a képek és tankönyvi szövegek rejtett üzeneteiből leszűrjük-e a tanulók azt az implicit következtetést, hogy a történelem során nagyon nagy mértékben a háborúk és egyéb drámai konfliktusok formálták az emberi társadalmak sorsát. És ha nem szűrjük le ezt a tanulságot, akkor a feloldatlan ellentmondás miatt a történelmet tanulókban kialakul-e az a stratégiai értelmezési hiátus, hogy akkor mégis miért tanulunk a háborúkról?

6. ábra: Egy klasszikus módszertani megoldású, háborús tematikával kapcsolatos térképes feladat

III. TÉMAKÖR A FELADATLAP 27

5. Oldja meg a térképhez kapcsolódó feladatokat!

a) Írja be a táblázatba a csaták időpontját, és jelölje a térképen a csaták helyszínét kis keresztrel! (Csatánként az időpontért 0,5 pont, a jó jelölésért 0,5 pont!)

Csata	Időpont (év, hónap, nap)
Isaszeg	
Kápolna	
Piski	
Temesvár	

b) Jelölje be a térképen Jellačić hadmozdulatait és két csatáját az 1848 augusztusától október végéig tartó időszakban! (A hadjáratért 1 pont, a csatákért évszámmal 2 pont)



\*c) Hol és mikor tartották a románok első nemzeti gyűlésüket? (Elemenként 0,5 pont) Jelölje be a térképen a gyűlés színhelyét! (1 pont)

Gyűlés színhelye: ..... Ideje: .....

\*d) Jelölje a térképen a szorb felkelés területét! (1 pont)

7 p

\*3 p

Forrás: Kaposi József – Szabó Márta – Száray Miklós: *Történelem III. Témazáró feladatlapok. Forrásközpontú történelem. 11. oszt.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 2011, 27.

7. ábra: A háborús tematika egy táblázat és egy hozzá kapcsolódó feladat formájában

5. Válaszoljon a táblázathoz kapcsolódó kérdésekre!

	Embervesztések az első világháborúban		Embervesztések a második világháborúban	
	Elesett katonák	Elpusztult civilek	Elesett katonák	Elpusztult civilek
Franciaország	1 397 800	300 000	340 000	470 000
Németország	2 050 897	426 000	4 300 000	2 750 000
Olaszország	651 000	589 000	330 000	80 000
Japán	415	–	1 200 000	600 000
Nagy-Britannia	885 138	109 000	300 000	66 000
Lengyelország	–	–	320 000	5 000 000
Szerbia/Jugoszlávia	275 000	450 000	410 000	1 280 000
USA	116 708	757	260 000	–
Oroszország / Szovjetunió	1 811 000	1 500 000	13 600 000	7 000 000
Osztrák–Magyar Monarchia	1 100 000	467 000	–	–
Oszmán Birodalom / Törökország	771 844	2 150 000	–	–
Összesen:	8 473 902	5 991 757	21 060 000	17 246 000

a) Állapítsa meg, hogy mely országban volt az első világháborúnak a legtöbb civil áldozata! (0,5 pont)  
Magyarázza meg ennek okait! (1 pont)

Forrás: Kaposi József – Szabó Márta – Száray Miklós: *Történelem IV. Témazáró feladatlapok. Forrásközpontú történelem. 12. oszt.*  
Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 2011, 42.

8. ábra: Egy teljes mértékben a háborús tematikához kapcsolható feladatcsoport a vizsgált szlovák tankönyvből

Z PROTOKOLU ZO ZASADNUTIA NEMECKÉHO GENERÁLNEHO ŠTÁBU 2. MÁJA 1941  
„1. *Vo vojne budeme môcť pokračovať len vtedy, ak v treťom vojnovom roku dokážeme nemecké ozbrojené sily zabezpečiť produktmi zobraňými z Ruska.*  
2. *Desiatky miliónov ľudí budú odsúdené na smrť hladom, keď vyvezieme z krajiny všetko, čo potrebujeme.*“

#### OTÁZKY A ÚLOHY, ZAMYSLENIA

1. Zopakujte si hlavné fázy nemeckého postupu v Európe a diskutujte o rozdielnych reakciách a rozdielnom prístupe obyvateľstva jednotlivých krajín. Zdôvodnite na konkrétnom príklade (Poľsko, ZSSR, Dánsko atď.) možnosť: a) vzdať sa pred presilou, b) brániť sa za akúkoľvek cenu.
2. Pozorne si prečítajte výňatky z nemeckých plánov a zdôvodnení útoku na Sovietsky zväz a uvažujte, akú úlohu v nich zohrali: a) bezprostredné ekonomické príčiny, b) dlhodobé politické plány vytvorenia nemeckého „Lebensraum“.
3. Pozorne si ešte raz prezrite dátumy výňatkov z nemeckých dokumentov a uvažujte o tom, čo mohlo spôsobiť, že Stalin neveril, že Nemecko napadne Sovietsky zväz.
4. Vysvetlite, prečo došlo k vojne v Pacifiku.

Forrás: Kodajová, Daniela – Tonková, Mária: *Dejepis. Svetové dejiny pre 3. ročník gymnázií* [Egyetemes történelem a gimnázium 3. osztálya számára]. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava 2006, 109.

## 9. ábra: A militáns német múlt és a békés jelen szembeállítása egy német tankönyvben

### Früher und heute



1 Bundeskanzler Adenauer besuchte 1955 die ersten Einheiten der Bundeswehr in Andernach. Foto 1955.



2 Verteidigungsminister Volker Rühe besucht Soldaten der Bundeswehr im Dienst der Vereinten Nationen in Somalia. Foto 1993.

#### Nie wieder Krieg

„Nie wieder Krieg“ und „Nie wieder deutsche Soldaten“ waren die Parolen vieler Menschen unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg. Angesichts der Schrecken und der Gräueltaten aus der jüngsten Vergangenheit war für viele Deutsche eine erneute Aufrüstung unvorstellbar.

Mit der Eingliederung der Bundesrepublik Deutschland in das westliche Bündnis und im Verlauf des „Kalten Krieges“ wurde auch der Gedanke an einen deutschen Militärbeitrag, allerdings im Rahmen der NATO, wieder denkbar. 1955 wurden die ersten Bundeswehreinheiten aufgestellt (vgl. S. 221).

Durch das Grundgesetz und das Soldatengesetz wurde der Auftrag der Bundeswehr genau festgelegt: Sie sollte die Bundesrepublik Deutschland im Rahmen des westlichen Bündnisystems gegen einen Angriff aus dem Ostblock verteidigen.

Der Einsatz der Bundeswehr außerhalb Deutschlands war angesichts zweier von Deutschland ausgelöster Weltkriege undenkbar.

#### Neue Aufgaben

Nach der deutschen Einigung 1990 mussten die Aufgaben der Bundeswehr neu bestimmt werden. Dies ist bis heute nicht abgeschlossen.

Die einen treten dafür ein, dass die Bundeswehr im Rahmen der UNO und der NATO aktiv an der Friedenssicherung in aller Welt, also auch an Kampfeinsätzen, teilnimmt. Sie begründen das mit der gewachsenen internationalen Verpflichtung des vereinigten Deutschlands. Andere wollen den Einsatz der Bundeswehr, besonders mit dem Hinweis auf die deutsche Geschichte, auf humanitäre Einsätze beschränken. Die Bundeswehr sei eine „Verteidigungsarmee“ und keine „Interventionsarmee“.

Eine große Mehrheit will an der allgemeinen Wehrpflicht festhalten, da diese am besten die Einbindung der Bundeswehr in den demokratischen Staat garantiere.

1 Verfolgt in den Medien die Debatte um die Aufgaben der Bundeswehr. Bildet euch selbst eine Meinung und begründet sie.



# 3. FEJEZET

Fodor Richárd – Tóth Judit

## **A történelemdidaktika zászlóshajója: a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság Évkönyve**

A 21. század harmadik évtizedében a tudás hozzáférhetőségének korlátait felváltotta az ismeretek szelekciójának nehézsége. A felhalmozott hasznos és kevésbé releváns tudás óriási mennyiségben áll rendelkezésre könyvtárak helyett egyre inkább különböző szerverek online tárhelyein. Ez alól az oktatás és a történelemdidaktika világa sem jelent kivételt. Hallgatóként, pedagógusként és kutatóként egyaránt gyakran merül fel a kérdés, hogy melyek azok a vonatkoztatási pontok, amelyek szilárdak és megkerülhetetlenek a diszciplína tudományos közéletében. A történelemdidaktika – mint a múlt forrásait és nyomait, valamint a magasabb rendű kognitív feladatokat bemutató tudományág – elősegítheti a hatékony információszelekciós folyamatot.

Tanulmányunk bemutatja a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture* című folyóiratának elmúlt évtizedben betöltött szerepét és trendjeit, másrészt összegzést nyújt az írások közötti tematikus tájékozódáshoz.

Kutatásunk legfontosabb célkitűzése a folyóirat részletes feltérképezése, elemzése és ezen keresztül a történelemdidaktika szakmai műhelyeinek, szereplőinek, aktuális irányvonalainak, problématérképének felvázolása.

### **3.1. Az ISHD és a YHEC bemutatása**

Az 1980-ban létrejött ISHD (International Society for History Didactics, magyar nevén: Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság) egy közel 200 taggal rendelkező tudományos szervezet, melynek célkitűzése, hogy támogassa és motiválja a történelemdidaktika tudományterületén zajló kutatásokat, legfőképpen a történelmi gondolkodás, történelmi tudatosság, a történelemtanár-képzés kérdésköreire összpontosítva (Fodor, 2019). A szervezet nemzetközi kiterjedtségét az is jól érzékel-

teti, hogy a partnerszervezetei között megtalálható az EuroClio, a Public History Weekly, az African Association of History Education, jelen vannak német és francia szervezetek (pl.: Comité International des Sciences Historiques), a társfolyóiratok között pedig a magyar Történelemtanítás: Online Történelemdidaktikai Folyóirat is szerepel.

A szervezet vezető testülete a héttagú elnökség. A jelenlegi kabinet tagjai Susanne Popp (Auszburgi Egyetem, Németország) elnök, Markus Furrer (Luzern, Svájc) pénzügyi alelnök, Terry Haydn titkár (Norwich, Anglia), Mare Oja (Tallinn, Észtország) és Eelize Van Eeden (Vanderbijlpark, Dél-afrikai Köztársaság), PR-vezetők, Dennis Röder (Hamburg, Németország) közösségi médiáért felelős tag, valamint Joanna Wojdon (Wroclaw, Lengyelország), aki az évkönyv felelős szerkesztője.

A társaság évente megrendezett tudományos eseménye szignifikáns találkozási pontot jelent a történelemdidaktikával foglalkozó kutatók számára. Legutóbb 2021-ben rendeztek tudományos konferenciát a Luzerni Pedagógiai Egyetemen *Why History Education? (Miért tanítsunk történelmet?)* címmel (Tóth & Fodor, 2022; Vajda, 2022). A konferencia előadói számtalan eltérő választ adtak a címben feltett kérdésre – a demokratikus és aktív állampolgári nevelés, a történelmi tudat fejlesztése, a mítoszok, legendák dekonstruálása és vitatott történelmi példák egyaránt fontos szerepet kaptak.

A társaság hivatalos, évente megjelenő, angol nyelvű folyóirata az *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture. Yearbook of the International Society for History Didactics (JHEC)*, mely 2016 óta viseli ezt a nevet. Az évkönyvben olyan tanulmányok szerepelnek, melyek kettős „vak” szakértői bírálaton esnek át, az absztraktok három nyelven, angolul, franciául és németül jelennek meg. E folyóirat 1980-ban jött létre „Information, Informations, Informations” címmel, és 2000-ig évente két lapszámmal jelent meg. 2001-től a folyóirat „Yearbook – Jahrbuch – Annales. Journal of the International Society for History Didactics” címmel jelent meg. Az évkönyv 2015 óta szerepel a *European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS)*, 2017 júniusa óta pedig a SCOPUS adatbázisában is.

Az évkönyv 2018 óta konzekvensen három szerkezeti egységre tagolódik: az első szekcióban kapnak helyet az évkönyv tematikáját adó *tanulmányok*, a második, *fórum* szekcióban a témához nem kapcsolódó történelemdidaktikai írások olvashatók, míg a harmadik rész *könyvismertetések*et tartalmaz.

### 3.2. A folyóirat tudományometriai presztízse

Habár minden írás saját és megismételhetetlen értéket képvisel, a tudományos közélet fejlődésével és a globalizáció felgyorsulásával megjelent az igény a tudományos munkák, köztük a folyóiratok összehasonlítására. Annak érdekében, hogy a vizsgált folyóirat kevésbé ismert tudományometriai mutatóit ismertessük, fontos lehet megértenünk a kategóriarendszer és a besorolás hátterét.

A holland Elsevier analitikai vállalat által üzemeltetett SCOPUS elnevezésű adatbázis – amelynek a JHEC évkönyv is része – a legnagyobb absztrakt-, folyóirat- és könyvadatbázis a világon. Szigorú felvételi követelményrendszerének alapja a szakmai bírálati-lektorálási rendszer, szakmai és változatos összetételű szerkesztőség, valamint a határozott és alapos publikációs folyamat. Emellett fontos a szerkesztők tudományos előmenetele, a rendszeres megjelenés és a nyílt hozzáférés biztosítása.

A folyóiratok értékelésének és tudományos osztályozásának alapját az idézettség adja. Ez a standardizált és objektív érték egy indexnek nevezett mutatószám, amelyet különböző összetevőkből számolnak ki. A nemzetközi tudományos közélet többféle idézettségi indexet fogad el, amelyek közül az egyik legismertebb az SJR indikátor. A *SCImago Folyóirat Rangsor* által alkalmazott SJR indikátor egy folyóirat tanulmányainak számán, illetve az ezekre mutató idézetek számán és hátterén alapul. A tudománymetria képviselőinek meggyőződése szerint ez az index azt hivatott kifejezni, hogy egy folyóirat milyen közel áll az adott résztudományterület tudományos diskurzusához (Guerrero–Bote–Moya–Anegón, 2012).

Az index alapja tehát a szerzők idézéseinek regisztrálása, amellyel ugyanakkor nem minden kutató foglalkozik. További problémát jelent a folyóirat publikációs gyakorlata, amely szerint a folyóiratszámok egy évvel megjelenésüket követően válnak nyílt hozzáférésűvé, addig a kiadó és fenntartó Wochenschau Verlag oldaláról rendelhető. A JHEC évkönyv 2021-es indexe talán ezen okoknak is tulajdonítható módon 0,11-es értéket mutatott.

A folyóiratok az idézettség alapján kerülnek a nemzetközi rangsorokba (Q1-től Q4-ig terjedő rangsorolás). A négy negyedre osztott rangsor első 25%-ába a legnagyobb impakttal, azaz hatással rendelkező folyóiratok kerülnek, míg a Q4-es kategória a legalacsonyabb indexszel rendelkezőket tömöríti. A JHEC évkönyv 2021-től a Q3-as kategóriában szerepel, ahova a korábbi Q4-es kvadránsból elsőként az elmúlt évben jutott fel.

Annak ellenére, hogy az idézettséghez hasonló kvantifikált mutatószámok nem adnak teljes és átfogó képet a folyóirat tudományos értékéről és tudományterületre

gyakorolt hatásáról, a hasonló rangsorok növelhetik a presztízsét. Érdemes lehet a szerkesztőségben nagyobb figyelmet fordítani a folyóirat tanulmányaira mutató idézetek regisztrációjára és összegzésére annak érdekében, hogy ezzel is növeljék a folyóirat ismertségét, hogy a diszciplinától távolabb álló érdeklődők is megismerjék.

### 3.3. A kutatómódszertan ismertetése

A kutatás mintáját a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság 2011 és 2021 között megjelent évkönyvei (Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture, Yearbook of the International Society for History Didactics JHEC) tanulmányainak szövegtörzse adta, ami összesen 137 tanulmányt jelent. Ezen számok könnyen, online ingyenesen hozzáférhetőek. Kutatási módszerként a tartalomelemzés szolgált. Szabolcs Éva (2004) definíciója szerint *„tartalomelemzésnek az olyan eljárásokat nevezzük, amelyek során közlemények, üzenetek törvényszerűen visszatérő sajátosságai alapján módszeres és objektív eljárással olyan következtetéseket vonunk le, amelyek a közleményben nyíltan kimondva nincsenek, de az üzenet megszerkesztettségének, azaz kódolásának módjából kiolvashatók, s esetleg más módon (nem tartalomelemzéssel) nyert adatok segítségével megerősíthetők”* (Szabolcs, 2004, 332). Vagyis ily módon a tartalomelemzésben először a minta elemezhető adatokká formálása (kódolás), ezután ezek kvantitatív-kvalitatív elemzése, értelmezése valósul meg (Szabolcs, 2004). Weber (1985) mindezen folyamatot olyan módszernek nevezi, melyben többféle eljárást alkalmazva lehetővé válik a szöveg értelmezése, általánosítások és különbségek megfogalmazása (idézi Zamir-Baratz, 2018). A tartalomelemzés tehát kiterjedhet vizuális, képi, szöveges adatokra. A kvalitatív tartalomelemzés tekintetében azonban nincs konszenzus arról, hogy ez a kódolást, a szövegtörzset egészét vagy magát a kvantitatív statisztikai eljárást is magában foglalja-e. Sántha Kálmán véleménye (2022) alapján az e kutatómódszertani eljárásról kialakított álláspont csökkenti annak megbecsültségét.

Ugyan a folyóirat az utóbbi néhány évben már recenziókat is közöl, elemzésünk ezeket nem tartalmazza. A fórum szekciókra és a tematikus tanulmányokra vonatkozó adatokat egy adatbázisban összegeztük, és függvények segítségével jutottunk eredményekre. A legfontosabb kategorizálási-osztályozási szempontként jelentek meg a következők: a kiadás éve/évfolyam, az évkönyv tematikus címe, a tanulmányok címe, a kategorizálás alapjául szolgáló kulcsszavak, a tanulmányok szerzői, a szerzői affiliáció, a szerzők származási országa, kontinense, a nemek eloszlása. Külön figyelmet szenteltünk a magyar szerzők megjelenésének.

Az elemzés során az volt a célunk, hogy egy olyan adatbázist hozzunk létre, melynek korpuszából feltárhatók: a folyóirat tematikája, főbb tématerületei és a szerzőkkel kapcsolatos összefüggések (nem, származás, társszerzőség, affiliáció).

Kutatási kérdések:

Melyek a folyóirat leghangsúlyosabb témái/tématerületei?

Milyen a szerzők nemek szerinti eloszlása, valamint a társszerzőség mértéke?

Kik a folyóirat legtöbbet publikáló szerzői? Ők milyen témákban publikálnak?

Mely tudományos intézményhez tartoznak a legtöbbet publikáló szerzők? Alakultak-e ki történelemdidaktikai műhelyek?

Mely országok, kontinensek szerepe a legmeghatározóbb? Megállapítható-e trend, mintázat?

Hipotézisek:

Hipotézisünk alapján a tankönyvkutatás lesz a leggyakrabban megjelenő téma.

Nincs szignifikáns különbség a két nem között. A férfiak aránya magasabb, de a nők száma egyes évfolyamok esetében nagyobb.

A német ajkú szerzők publikálnak a legtöbbet, a történelemdidaktikában betöltött, széles körben elismert szerepük miatt.

Kimutathatóak lesznek műhelyek, intézményi csoportosulások Észak-Európában.

A németek szerepe a legmeghatározóbb, de „nemzetköziesedés” tapasztalható, mely az Európán kívüli szerzők arányának növekedését mutatja.

### **3.4. Az évkönyv tematikája**

A folyóirat tematikus volta ellenére fontosnak véltük egy saját kategóriarendszer létrehozását, melynek segítségével a tanulmányokat osztályozni tudjuk. Összesen több mint tizenöt különböző kategóriát alakítottunk ki, hogy minden tanulmányt legalább egy tematikus kategóriával el tudjuk látni. Egyes tanulmányokhoz három-négy, másokhoz egy-kettő kategóriát rendeltünk hozzá. Ez egyben mutatja a tanulmányok sokszínűségét is. Mintánk mérete miatt a csoportosítás alapjául a tanulmányok címei és absztraktjai szolgáltak.

A kategorizálás során az alábbi fogalmakat, kulcsszavakat használtuk: történelmi gondolkodás, történelmi tudatosság, tanárképzés, tankönyvkutatás, tanterv, történelmi kultúra, történelmi narratívák, emlékezetkultúra, múzeumpedagógia,

kritikus gondolkodás, sokszínűség, történelemdidaktika, IKT/média, identitás, tanításmódszertan, egyéb.

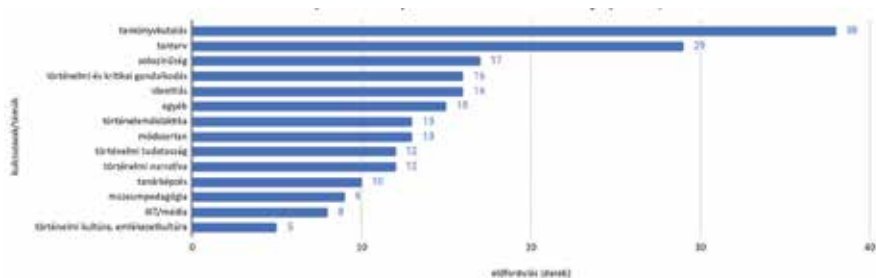
Mint az látható, a felsorolásban absztrakt fogalmak, koncepciók, elvek, megközelítések is helyet kaptak. Az eredmények könnyebb értelmezése érdekében az absztrakt értelmű fogalmakat röviden – e tanulmány kontextusában – megmagyarázzuk. A (történelem)didaktika pontos értelmezése szerzőnként (Falus, 2000; F. Dárdai, 2006 és Vajda, 2018) eltérést mutat. Jelen tanulmányban a történelemdidaktikát a történelemtanítás elméleti kérdéseiként (tehát az egész diszciplínaként), míg a tanításmódszertant módszertani ötlet, innováció és megközelítés ismertetéseként, valamint a történelem/állampolgári ismeretek tanítása gyakorlati technikáinak, módszereinek megvalósulásaként értelmeztük.

A történelmi gondolkodás definiálásának tekintetében szintén számos értelmezés létezik, jelen kutatásunkban Gyertyánfy (2022) definícióját használtuk, amely alapján az a következőket jelenti: *„a múlt médiumainak elemzését, ezekből információk szerzését, értelmezését, értékelését, beillesztését a tanulók meglévő tudásának rendszerébe, szóbeli és írásbeli megnyilatkozásait, gondolkodást az állandóság, változás, okság, az egyén szerepe, a médiumok perspektívája stb. kérdéseiről”*.

A történelmi kultúra, sokszínűség, identitás, emlékezetkultúra fogalmak szorosan kapcsolódnak egymáshoz. Az IKT/média kategóriát külön is megjelenítettük, annak jelentősége okán. A tanulmányok sokszínűsége miatt azonban egy „egyéb” csoport létrehozása is elkerülhetetlenné vált. Ebben olyan tematikájú tanulmányok kaptak helyet, melyek például a feladatfejlesztéshez, a populáris kultúrához vagy a társasjáték-pedagógiához kapcsolódnak.

Az eredmények alapján a leggyakoribb téma a tankönyvelemzés lett, mely a 137 tanulmányhoz rendelt összesen 214 eltérő címkéből 38-at kapott, ez nagyjából az összes kategória 20%-a. Ezt követi szorosan a „tanterv”, mely közel 15%-ban van jelen (29 előfordulás). Több kategória nem kapott 20-nál magasabb megjelölést, ugyanakkor figyelemre méltó, hogy a sokszínűség és az identitás kategóriák együtt mintegy 35 alkalommal fordulnak elő. Az 1. ábrán a kulcsszavak olvashatók, előfordulásuk gyakoriságának tükrében.

10. ábra: A leggyakoribb tematikus kulcsszavak az ISHD évkönyvekben (2011–2021, saját szerkesztés)



Az osztályozást tekintve természetesen van összefüggés a kulcsszavak előfordulása és az évfolyamok tematikája között. A 2011-es évfolyam témáját a tankönyvelemzés (textbook analysis) adta, amely során a tanulmányok elkülönítésére 19 kulcsszót használtunk, és ezekből 11 erre vonatkozik – a kulcsszavak mintegy 60%-át teszi ki. Átlagosan minden évfolyamban legalább három tankönyvelemzéshez kapcsolódó tanulmány szerepel, de 2017-ben és 2019-ben ez az elemszám nulla, míg 2013–2014-ben 6 feletti.

A további számok tematikája többségében tágabb (pl.: 2012: From Historical Research to School History: Problems, Relations, Challenges). Ezen intervallumban a 2013-as évfolyam tematikája is meghatározó, mely a kulturális és vallási sokféleség és történelemtanítás viszonyát állította középpontba. A 15 tanulmányból kilenchez hozzá tudtuk rendelni a „diversity” (sokszínűség) szót. A többi kategória átlagosan 10-10 alkalommal fordul elő.

### 3.5. A szerzőség nemi eloszlása, a társszerzőség jelensége

A vizsgált periódusban összesen 203 szerző publikált a folyóiratban. Közülük 105 férfi és 98 nő, vagyis a nemek eloszlása megközelítőleg egyenlő. Ha a nemek eloszlását kontinensekre vetítve szemléljük, akkor megállapítható, hogy a szerzők közel 80%-a (203 szerzőből 170, ebből 78 nő és 92 férfi) európai. Az Európán kívüli szerzőknek – vagyis a 2011 és 2021 közötti szerzők 20%-ának – nemi eloszlásában nem szignifikánsan, de több női szerzőt találunk (18 nő, 15 férfi).

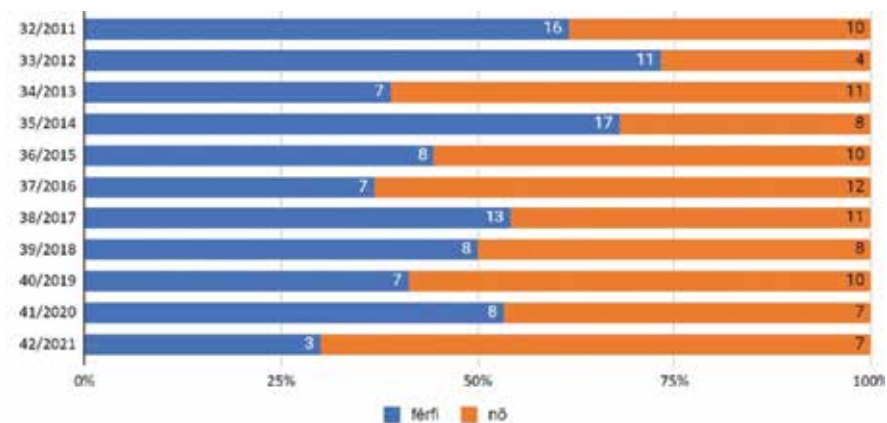
Ha a társszerzőség és a tanulmányok kapcsolatát vizsgáljuk, akkor azt tapasztaljuk, hogy mind a szerzők, mind a tanulmányok száma csökkent az utóbbi években,

de feltételezhető, hogy ezt erősen befolyásolja az adott szám tematikája, valamint a COVID-19-járvány.

Átlagosan másfél szerző jut egy tanulmányra (137 tanulmány, 203 szerző). A társszerzőség a 2017-es évfolyamban a legmagasabb, ahol minden egyes tanulmányra több mint 2 (2,1) ember jut. A legtöbb szerző a 2011-es, a 2014-es és a 2017-es évfolyam esetében volt; a 2014-es évfolyam a tanulmányok számát tekintve is a legbőségesebb.

Az évkönyv szerzőinek nemi eloszlása alapján enyhe fluktuáció tapasztalható mind a két nem tekintetében. Az eredményeket átlagolva nem kapunk szignifikáns különbséget, viszont az évfolyamonkénti bontásban (11. ábra) látható, hogy a legfrissebb, 2021-es évfolyam nemcsak a legkevesebb szerzővel és tanulmánnyal rendelkezik a vizsgált időszakból, hanem a legtöbb női szerző is ekkor publikált a folyóiratban (70%). A férfi szerzők aránya a 2012-es évfolyamnál a legmagasabb: ekkor a szerzők mintegy 75%-át adták. A legtöbb férfi szerző 2011-ben, míg a legtöbb női 2016-ban közölt publikációt a folyóiratban.

11. ábra: Az évkönyv szerzőinek nemi eloszlása évfolyam szerinti bontásban (saját szerkesztés)





### 3.6. Országok, egyetemek, műhelyek – trendek, mintázatok

Honnan indulnak el a történelemdidaktikai innovációk? Melyek a legfontosabb, legtöbbet publikáló és legnagyobb létszámú nemzetközi műhelyek?

A JHEC évkönyvének számaiból készített adatbázisunk tartalmazta a szerzői affiliációt ország és intézmény tekintetében is. A következőkben ezeket az adatokat összesítjük.

Az ISHD évkönyvében 2011 és 2021 között 135 szerző mintegy 150 tanulmánya jelent meg öt kontinens 32 országából. A tanulmányok döntő többsége európai kutatók tollából származik. Az öreg kontinens kutatóinak részvétele ugyanakkor nem egyenlő, Németországban és az Egyesült Királyságban működik a legtöbb történelemdidaktikai műhely. Német, lengyel és észt kutatók jelentették meg a legtöbb tanulmányt. Négy ország szakemberei – német, görög, belga és lengyel kutatók – mind 10 feletti létszámban jelennek meg az évkönyvekben (12. ábra).

Európa államain kívül a Dél-Afriai Köztársaság kutatói a legaktívabbak négy tanulmánnyal, amelyek a 2021-es évkönyvben az afrikai történelemtanítás témájához kötődve jelentek meg. Mellettük Kanada, Izrael, az USA és Kína képviselői két-két tanulmányt jelentettek meg.

12. ábra: Az ISHD-évkönyv legutóbbi 10 évében megjelent tanulmányok száma országonként (saját szerkesztés)



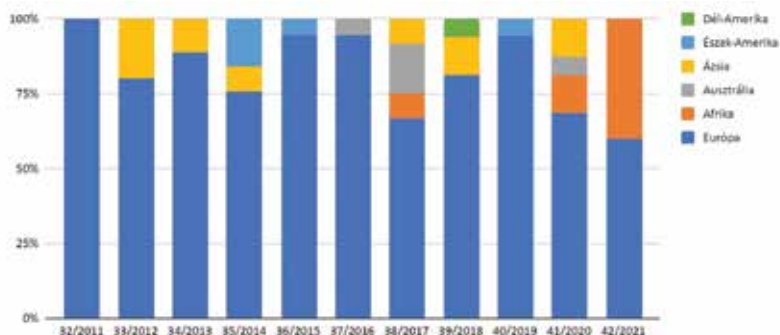
A kutatás során államok mellett történelemdidaktikai kutatást folytató szakmai műhelyeket is azonosítottunk. Összesen 14 olyan intézményt (egyetemet, kutatóintézetet, könyvtárat) találtunk, amelyek legalább négy tanulmányt jelentettek meg a folyóiratban, vagy legalább négy olyan szerző kapcsolódik hozzájuk, aki a folyóiratban publikált. A legnagyobb létszámú műhelyek között a belga Leuven Egyetem, a német Augsburgi Egyetem és az észti Tartu Egyetem szerepel. A legtöbb publikációval hozzájáruló műhelyek között két német (Augsburg és Köln) és egy belga (Leuven) intézményt találunk. A legaktívabb intézmények/műhelyek közül négy olyan is megjelenik, amelynek csak egy-egy kutatója tűnik fel az évkönyvben.

A műhelyek rendszerint a diszciplína különböző alterületeit képviselik. A Kölni Egyetem (Cologne) szakmai műhelyének legfontosabb témái között a sokszínűség, a tanításmódszertan, a tankönyvkutatás és a tanárképzés is szerepel. Egyedülálló témaként jelenik meg az intézmény munkatársainak (Sebastian Barsch, Wolfgang Hasberg) tanulmányaiban a fogyatékkal élő/hallássérült diákok tanítása. A finn Turku Egyetem témái közül kiemelkedik a sokszínűség iskolai erősítése. Ennek fókuszával vizsgálják a történelmi tudat fejlesztésének lehetőségeit és a transznacionális történelemtanítást. Az észti Tallin Egyetem munkatársa, Mare Oja egyedül jelenik meg intézményéből a szerzők között. Hat tanulmányának kétharmada nemzeti alaptantervi kérdésekkel, szabályozással és tankönyvkutatással, valamint az identitás témáival foglalkozik. A belga Leuven Egyetem tíz kutatójának tanulmányai elsősorban a történelmi gondolkodást helyezik a kutatás középpontjába. Az írásokban megjelenik a tanterv és a tankönyvkutatás, továbbá fontos szerepet kap a belga nemzeti múlt és a dekolonizáció kérdése. Az Augsburgi Egyetem öt kutatójának tanulmányaiban a múzeumpedagógia módszertana és szerepe, valamint a történelmi magazinok és tankönyvek vizsgálata, tartalmi és vizuális elemzése kap nagyobb hangsúlyt.

Megállapítható továbbá, hogy bár az európai szerzők dominanciája nem vonható kétségbe, mégis úgy tűnik, a fluktuációval együtt is egyre meghatározóbbá válik az Európán kívüli kontinensek, leginkább Ázsia és Afrika jelentősége (13. ábra). Ugyanakkor ez összefüggésben állhat a folyóirat aktuális tematikájával.

A szerzők származása egyúttal implikálja a történelemdidaktika kutatási és érdeklődési területének sokszínűségét is.

13. ábra: Az évkönyv szerzőinek „globalizálódása” (saját szerkesztés)



Ami a magyar kutatók megjelenését illeti, a 2011-es, a 2015-ös, a 2019-es, a 2020-as és a 2021-es számokban publikáltak: összesen hét személy tíz alkalommal (ebből Fischerné Dárdai Ágnes három, Kaposi József két alkalommal), vagyis a felét ők teszik ki, de publikál Kojanitz László és Jancsák Csaba is változatos témakörökben (tankönyvelemzés, tanításmódszertan), az ország nagyvárosaiból (Budapest, Pécs, Szeged).<sup>5</sup>

Az országokra és intézményekre vonatkozó összesítés alapja a szerzők önbevallása volt, amelyet árnyalhat az Európai Unió határainak átjárhatósága, a kettős állampolgárság és az intézmények közötti átfedés, az összetettebb szakmai hálózatok természete.

### 3.7. A kutatás korlátai

Kulcsszavas elemzésünk pontossága a kódolás „jószágmutatóinak” érvényesülésén múlik, vagyis hogy a használt kódok megbízhatóak-e és érvényesek-e. A kódolás megbízhatósága három tényezőtől függ: a pontosságtól, az állandóságtól és a reprodukálhatóságtól. A pontosság azt fejezi ki, hogy a kódolás folyamata mennyire tekinthető standardnak, mennyiben változna az idők folyamán a kódolás menete, ha ugyanaz a kódoló újra elvégezné. A reprodukálhatóság azt mutatja meg, hogy különböző kódolók időtől függetlenül képesek-e ugyanúgy elvégezni a kódolást. A reprodukálhatóság pedig azt indikálja, hogy az elemzés eredményei mennyire

<sup>5</sup> Habár Vajda Barnabás – akinek több tanulmánya is megjelent az évkönyvekben – magyar történelemdidaktikus, szakmai hovatartozása (Selye János Egyetem, Komárom) Szlovákiához köti, így a kutatásban nem szerepel a magyarországi kutatókkal közös mintában.

egzaktak, ha az eredetitől eltérő kódolási környezetben (például más kódolókkal) végezzük el a mérést. Az érvényesség kritériuma a kutatási eredmények igazságként való akceptálását jelöli, ám ha az adott kutatási témáról még nincs korábbi kutatási eredmény, az eredményességet nem lehet megállapítani (Szabolcs, 2004).

A kulcsszavak kialakításánál mindezen jóságmutatók sérülhetnek, hiszen a kódolás során használt fogalmak a történelemdidaktikában absztraktak, ezért kódolóként eltérően interpretálódhatnak. A történelmi gondolkodás megjelölésnél például erősen feltételezhető, hogy az az évkönyv valamennyi tanulmányában – ha az absztraktban és a címben nem is explicit módon, de – megjelent, és az írás fajsúlyos részét jelentette. Emellett mindezen vizsgálati szempontok elemzésnél komplex korpuszelemző szoftverek bevonása lenne mérvadó (pl.: Atlas, MAXQDA), ez is a következő kutatás alapját adhatja.

Ennek ellenére a hozzáférhető adatokra épülő eredmények alkalmasak lehetnek általános trendek felvázolására. Valamint megfelelő alapot jelentenek majd a kutatás elmélyítése és kiterjesztése céljából.

A kutatás során felvettük a kapcsolatot az Évkönyv szerkesztőivel, akik szereték volna rendelkezésünkre bocsátani a kiadó weboldalának látogatási és az egyes tanulmányok letöltési adatait, de technikai hiba miatt ezt korábban nem követte a rendszer.

### 3.8. Összegzés

Tanulmányunkban a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság évkönyv formátumban megjelenő folyóirata, az *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture* utolsó tizenegy számának tanulmányait vizsgáltuk. A kutatás során összegyűjtött adatbázis segítségével bemutattuk a folyóiratban megjelent legfontosabb tartalmi csomópontokat, azokat az aktuális témákat, amelyek a legtöbb kutatót foglalkoztatták a vizsgált időszakban. A kutatásban ismertetett hipotéziseket igazolni tudtuk. Ezek elsődlegesen a tankönyvelemzés, valamint a tantervi szabályozás voltak.

Kutatásunk során a szerzők nemének arányát, a társszerzőség jelenségének gyakoriságát, valamint ezen kutatók származását is elemzésnek vetettük alá. Ugyan egyes évfolyamoknál kimutatható a magasabb társszerzőség, de ez rendszerint kapcsolatban áll az évkönyvben megjelent tanulmányok számával. A nemek eloszlása között nem állapítható meg szignifikáns különbség, de évfolyamszintű lebontásban a fluktuáció megfigyelhető.

A tanulmányban szintén kísérletet tettünk a történelemdidaktika európai szakmai hálózatának körvonalazására. Összegyűjtöttük azokat az intézményeket, amelyek jelentős szakmai műhelyként szolgálnak a diszciplína keretei között folytatott tudományos munkához.

Tizenhat olyan európai intézmény működik, amelynek munkatársai az elmúlt tíz évben legalább négy tanulmányt küldtek a folyóiratba. Ezek egynegyede Németországban található, amely hagyományosan a történelemdidaktika origójának tekinthető. A térképen ugyanakkor a Pécsi Tudományegyetem is megjelenik, amely fontos központ a tudományterület magyarországi művelésében.

A magyar kutatók tekintetében összefoglalhatjuk, hogy Fischerné Dárdai Ágnes és Kaposi József közölte a legtöbb tanulmányt, az ország legmeghatározóbb történelemdidaktikai műhelyei Budapesten, Pécsen és Szegeden található.

A kutatás eredményei egyértelműen utalnak a történelemdidaktika fejlődésének összetett irányaira, amelyek feltehetően a közeljövő tudományos diskurzusára is hatást gyakorolnak.

További vizsgálati irányt jelenthet a folyóirat tartalmának és háttérének összehasonlítása más nemzetközi vagy országos terjesztésű folyóiratokkal, évkönyvekkel. Valamint annak feltérképezése, hogy az évkönyvekben mely kutatók munkái a leginkább hivatkoztak, mennyiben jelenik meg az „egymásra hivatkozás”, és mindezek vizsgálata alapján kik rendelkeznek a legnagyobb idézettségi számmal.

# 4. FEJEZET

Szabó L. Dávid

## **A szlovákiai és magyarországi állami pedagógiai dokumentumokban megjelenő kulcskompetenciák komparatív elemzése, különös tekintettel az 5. évfolyamos történelem tantárgyra**

### **4.1. Kutatási kérdések megfogalmazása**

Jelen tanulmányunk a szlovákiai és magyarországi állami pedagógiai dokumentumokban megjelenő kulcskompetenciák komparatív elemzésére törekszik. Külön fókuszál az 5. évfolyamos történelem tantárgyra, és a tantárgyra vonatkozó szabályozó dokumentumok komparációjára. Hangsúlyosan emeljük ki a történelem tanításának specifikumait a szlovákiai kisebbségi környezetben. Megvizsgáljuk, hogy az általános iskola felső tagozatának történelem tantárgya miként csatlakozik az alsó tagozatos curriculumhoz. Kvalitatív elemzésünket az alábbi kutatási kérdések mentén folytattuk le:

1. Milyen formában jelennek meg a (kulcs)kompetenciák a szlovákiai és a magyarországi állami pedagógiai dokumentumokban?
2. Szlovákia és Magyarország esetében milyen formában jelennek meg a kulcskompetenciák a történelem tantárgyat szabályozó pedagógiai dokumentumokban?
3. Léteznek-e a történelemtanítást szabályozó dokumentumokban a szlovákiai kisebbségi környezetre vonatkozó specifikumok?
4. Létezik-e Szlovákiában és Magyarországon olyan alsó tagozatos tantárgy, amelyre a felső tagozatos történelemtanítás épül?

### **4.2. A téma szakirodalmi áttekintése, valamint a pedagógiai munkát szabályozó állami pedagógiai dokumentumok komparációja**

Témánk szempontjából megkerülhetetlen a kompetencia szó eredetének megvizsgálása és a kifejezés értelmezése. A kompetencia latin eredetű szó, melynek jelentése

alkalmasság, ügyesség. Az Idegen szavak gyűjteménye szerinti jelentése hatáskör, illetékesség, hozzáértés, alkalmasság, rátermettség, képesség. A Pedagógiai lexikon (1997) azonban ennél pontosabban írja le számunkra a kompetencia szó jelentését, mely szerint „*alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők*”.

A Pedagógiai lexikon által adott magyarázathból láthatjuk, hogy egy összetett fogalommal állunk szemben, amelyet megközelíthetünk általános, úgynevezett hétköznapi oldalról is. Ezt igazolja Nagy József 2010-es tanulmánya, amely szerint a latin eredetű kompetencia szó jelentése a köznyelvben nem másra utal, mint a személyiségaktivitás belső feltételeinek meglétére vagy azok hiányára – kompetens, inkompetens. „*Ezzel egyértelmű különbséget tesz az eredményes aktivitás belső feltételeinek megléte/hiánya és az aktivitás megvalósulása és annak eredményessége/eredménytelensége között.*” (Nagy, 2020, 3).

A fogalom tudományos megközelítésének a létjogosultságát támasztja alá Vass Vilmos 2009-es tanulmánya is, melyben a kompetencia fogalmának értelmezését tűzte ki célul, és amelyben végigkövethetjük, hogy az elmúlt években miként gazdagodott, változott a kompetencia fogalma. Vass tanulmányában arra is felhívja a figyelmünket, hogy a fogalom értelmezése nem egyértelmű, ami szintén azt bizonyítja, hogy egy összetett fogalommal állunk szemben. Összegezve Vass (2009) úgy gondolja, hogy a „*kompetenciafogalom gazdagodását és változásait, mindenképpen érdemes hangsúlyozni, hogy nem alapvetően új, ám vitatott területről van szó. [...] A kompetenciafogalom további teoretikus megalapozására, kutatására és az eltérő konceptuális nézőpontok egyeztetésére van szükség.*”

Henczi és Zöllei (2009, 16) szerint a kompetencia „a tanulás (tapasztalás, gyakorlás) eredményeként kialakuló személyes erőforrás-képződmények strukturált és együttes rendszere, mely az egyén számára – egy konkrét szellemi és/vagy fizikai területen – lehetővé teszi a megszerzett ismeretek és személyiségbeli komponensek konstruktív és sikeres alkalmazását”.

Csapó (2003) szerint a kompetencia a „tudás szerveződési formáinak egyike, amely tartalomfüggő, kumulatív és extenzív jellegű. A szakértelemtől különböző civil műveltség mellett, társadalmilag releváns tudás, mely összesíti a készségeket, képességeket és ismeretek összességét.”

Érdemes azonban megemlítenünk, hogy a kompetencia fogalmának értelmezése már sokkal hamarabb reflektorfénybe került, hovatovább ez inspirálta a *The Identification and Enhancement of Social Competence* címmel 1978-ban megrende-

zett ontariói konferenciát. Ennek a konferenciának a fogalom feltárásán túl az volt a célja, hogy kiemelve a kompetenciafogalom jellemzőit (Nagy, 2010, 4).

A konferencia anyaga *Social Competence* címen jelent meg négy kötetben Wine és Smye (1981) szerkesztésében. Bár a gyermekek szociális kompetenciájának elfogadott meghatározása ekkor még váratott magára, a szociális kompetencia meghatározásának feladatát kétféleképpen közelítették meg. Először is, a szociális kompetenciát kizárólag a szociális készségek alapján határozták meg. Sarason (1981) például a szociális kompetencia azon dimenzióit tárgyalta, amelyekről úgy vélte, hogy elengedhetetlenek a szociálisan kompetens működéshez; ez a lista tartalmazza a problémamegoldó viselkedést, a perspektívát és a személyészlelést.

A szociális kompetencia meghatározásának második megközelítésében nagyobb hangsúlyt helyeztek a gyermekek által elért szociális eredményekre, mint a szociális kompetenciát alkotó cselekedetekre. Foster és Ritchey (1979), valamint Anderson és Messick (1974) például a szociális kompetenciát a társadalmi célok megvalósításában való hatékony képességként határozták meg. Ezek a társadalmi eredmények magukban foglalják a barátokat, a népszerűséget vagy a kedveltséget más gyerekek számára, valamint a társakkal való hatékony szociális interakcióba való bekapcsolódást.

Az 1990-es években tovább folytatódta a fogalom értelmezését pontosan meghatározni kívánó igyekezetek. Nemzetközi szinten elemzés indult arról, hogy miként lehetne meghatározni a keresztntantervi kompetenciaterületeket (az INES program keretén belül – Indicators of National Education Systems 1987, Hersh Salganik et al., 1999). Ebben az elemzésben kitüntetett figyelmet kapott az együttműködés, a kritikus gondolkodás, az önbecsülés, a felelősségérzet és a tolerancia. Ennek az öt fogalomnak egyike sem köthető szervesen egyik tantárgy tananyagához sem, amiből arra következtethetünk, hogy egy összetett rendszerről van szó, melynek alkotóelemei sokkal inkább az adott egyén szociális kompetenciáihoz köthetők (Peschar et Waslander, 1995).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> A nem tantárgyspecifikus „kulcskompetenciák” megjelenése kereshető a tantárgyi keret-tervekben, amint ezt a szerző teszi. Ez indokolható, hiszen az oktatás egységben szemlélését jeleníti meg. Nem szabad azonban szem elől téveszteni, hogy a PISA koncepciója szerint a kompetenciák tantárgyspecifikusak, ezért a kerettantervi bevezetőkből leír, illetve az érettségi követelményekben szereplő történelemtanítási kompetenciák (valamint a német tantárgyi kompetenciamodellek, pl. a FUEER-modell vagy az angolszász történelmi gondolkodásmodellek) nem a kulcskompetenciák specifikált változatai, hanem sui generis történelemdidaktikai kompetenciák/képességek (Gyertyánfy A. megjegyzése).



Ennek a projektnek az úttörő jellege abban is kimutatható, hogy „olyan területeket igyekezett a fejlesztés szempontjából kiemelni, amelyek nem köthetők pusztán kognitív folyamatokhoz. Az alábbi területekre helyeződött a hangsúly: intelligencia, politikai részvétel, a közvetlen környezet feletti kontroll, fogyasztói hatékonyság, kommunikáció, a túléléshez minimálisan szükséges követelmények.” (Vass, 2009).

Az Európai Képzési Alapítvány 2002-ben a következő kulcskompetenciákat tartotta a leginkább fontosnak: kommunikáció, információs és kommunikációs technikák alkalmazása, gyakorlati számítások, felelősség a saját tanulásért, teljesítményért és fejlődésért, problémamegoldás, másokkal való együttműködés (Bognár, 2002).

Az Európa Tanács szintén nyolc területet emelt ki 2002-ben a kulcskompetenciákat illetően, melyek a következők voltak: anyanyelvű és idegen nyelvi kommunikáció, információs és kommunikációs technológia, számolás, matematikai, természettudományos és technikai kompetenciák, gyakornokoskodás, személyközi és állampolgári kompetenciák, tanulás, általános kultúra (Key competencies, 2002, 20–21).

Az Európai Képzési Alapítvány és az Európa Tanács által megjelölt kulcskompetenciák között annak ellenére is jelentős eltérések mutatkoztak, hogy az első említett kompetencia mind a két esetben ugyanarra a területre irányul, ami a kommunikáció. Az Európai Képzési Alapítvány által kijelölt kompetenciaterületek inkább vonatkoztathatók a tanulmányok utáni időszakokra, tehát a munkavállalás időszakára (felelősség a teljesítményért és a fejlődésért, problémamegoldás, információs és kommunikációs technikák alkalmazása), míg az Európa Tanács által kijelölt kompetenciaterületek inkább az oktatás valamely szintjére vonatkoztathatók (tanulás, általános kultúra, számolás).

Szlovákiában a 245/2008. számú iskolatörvény definiálja a kompetencia fogalmát, miszerint a „kompetencia az a felmutatott képesség, amellyel a tudást, a készségeket, a véleményeket, az értékrendet és egyéb képességeket a megadott szabályok szerint a munkában, a tanulási folyamatban, az egyén személyes és szakmai fejlődése során, társadalmi tevékenységeiben, a munka világában és azon kívül, valamint a későbbi tanulmányai során a különböző szerepekben felmutatni és alkalmazni tud” (245/2008. számú iskolatörvény, 2. §/t).

Ezenfelül az iskolatörvény konkretizálja a megszerzendő kulcskompetenciákat is, melyek a kommunikációs képességek (az államnyelvű kommunikációban, az anyanyelvű kommunikációban és az idegen nyelvű kommunikációban), a matematikai ismeretek, a műszaki természettudományok és technológia kompetenciái, az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó, a szociális és állampolgári kompetenciák,

valamint a vállalkozási képességek és a kulturális jártasság kompetenciái (245/2008. számú iskolatörvény, 4. §/ b).

A szlovákiai iskolatörvény 4. bekezdésében (*A nevelés és az oktatás céljai*) a következő kompetenciaterületeket olvashatjuk, amelyeket a tanulóknak birtokba kell venniük: „*megszerezni a szükséges kompetenciákat, főként a kommunikációs képességek, a szóbeli és írásbeli megnyilvánulási jártasságok terén, az információs és kommunikációs technológiák használatában, az államnyelvű kommunikációban, az anyanyelvű kommunikációban és az idegen nyelvű kommunikációban, a matematikai ismeretekben, a kompetenciákat a műszaki természettudományok és a technológia területén, az egész életen át tartó tanulásra vonatkozóan, a szociális és állampolgári kompetenciákat, valamint a vállalkozási képességeket és a kulturális jártasságot*” (245/2008. számú iskolatörvény, 4. §/ b).

Szlovákiában az alaptantervet Állami oktatási programnak (ÁOP) nevezik, ami a „tanterv egyik típusa, az alpműveltség lényegi elemeit magában foglaló követelményrendszer. Az összes tanuló számára a tankötelezettség ideje alatt kötelezően elsajátítandó tananyagok kerete, amely a tartalmi alapok, valamint a tantárgyak, ill. műveltségterületek pótolhatatlan ismerethalmazának meghatározását szolgáló eszköz.” (Tóth–Horváth, 2021, 124).

Az oktatási programban olvashatók „az iskolák általános céljai, a tanulók személyiségének fejlesztéséhez nélkülözhetetlen kulcskompetenciák, illetve az oktató folyamat tartalmi keretei” (Horváth–Orsovics, 2019, 285).

Az állami oktatási program többször is módosult (2011, 2015, jelenleg a közoktatás reformja zajlik). Az aktuális ÁOP szerint a kulcskompetenciák a következők: az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kompetenciák, szociális kommunikációs kompetenciák, a matematikai gondolkodás alapjainak és az alapvető kognitív készségek alkalmazásához szükséges kompetenciák a tudomány és a technológia területén, az információs és kommunikációs technológiák kompetenciái, problémamegoldó kompetenciák, állampolgári kompetenciák, szociális és személyes kompetenciák, munkakompetenciák, a kezdeményezést és a vállalkozói szellemet célzó kompetenciák, a kultúra észlelésére és megértésére, valamint önkifejezésre szolgáló kompetenciák (Štátny vzdelávacie program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, NIVAM, 7–9).<sup>7</sup>

Ha szlovákiai viszonylatban szeretnénk a (kulcs)kompetenciák megjelenését

---

<sup>7</sup> Magyarországon alsó tagozatban a magyar nyelv és irodalom tekinthető a történelem előzményének a tanterv több eleme alapján (Gyertyánfy A. megjegyzése).

alaposabban megvizsgálni, akkor mindenképpen a *tantervi követelményeket* (vzdelávaci štandard) kell alaposan szemügyre vennünk.

A 2. táblázat segítségével összehasonlítottuk az ÁOP-ban és az iskolatörvényben említett kulcskompetenciákat.

2. táblázat: Az iskolatörvényben és az ÁOP-ban említett kulcskompetenciák összehasonlítása (saját készítés)

<b>Az állami oktatási programban (ÁOP) megfogalmazott kompetenciák</b>	<b>Törvény a köznevelésről és közoktatásról (iskolatörvény)</b>
az egész életen át tartó tanulásához szükséges kompetenciák	<i>az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó kompetenciák</i>
szociális kommunikációs kompetenciák	<i>a kommunikációs képességek, a szóbeli és írásbeli megnyilvánulási jártasságok terén</i>
az információs és kommunikációs technológiák kompetenciái	<i>az információs és kommunikációs technológiák használatában, az államnyelvű kommunikációban, az anyanyelvű kommunikációban és az idegen nyelvű kommunikációban</i>
a matematikai gondolkodás alapjainak és az alapvető kognitív készségek alkalmazásához szükséges kompetenciák a tudomány és a technológia területén	<i>a matematikai ismeretek kompetenciái</i>
problémamegoldó kompetenciák	
állampolgári kompetenciák	
szociális és személyes kompetenciák	<i>a szociális és állampolgári kompetenciák</i>
munkakompetenciák	<i>műszaki természettudományok és technológiai kompetenciák</i>
a kezdeményezést és a vállalkozói szellemet célzó kompetenciák	
a kultúra észlelésére és megértésére, valamint önkifejezésre szolgáló kompetenciák	<i>vállalkozási képességek és a kulturális jártasság kompetenciái</i>

A 2. táblázatból láthatjuk, hogy az ÁOP-ban és az iskolatörvényben említett kompetenciák nagyjából átfedésben vannak egymással, bár vannak olyan szegmenseik is, amelyek nem egyeznek. Az ÁOP-ban például szerepel a problémamegoldó kompetencia, míg az iskolatörvényben ez külön nincs megemlítve. Olyat is láthatunk, hogy míg az egyik dokumentumban két kompetenciát külön említenek, addig az a másik dokumentumban már egyben szerepel (pl. ÁOP: állampolgári kompeten-

ciák, szociális és személyes kompetenciák; iskolatörvény: szociális és állampolgári kompetenciák).

Magyarországon az oktatás egyik alapvető tartalmi-szabályozó dokumentuma a Nemzeti alaptanterv (NAT<sup>8</sup>). A 2012-ben kiadott NAT definiálja a kulcskompetencia fogalmát. *„Az Európai Unióban kulcskompetenciákon azokat az ismereteket, képességeket és attitűdöket értjük, amelyek birtokában az unió polgárai egyrészt hamar és hatékonyan alkalmazkodhatnak a gyorsan változó modern világhoz, másrészt a változások irányát és tartalmát cselekvően befolyásolhatják. A tudásalapú társadalomban felértékelődik az egyén tanulási képessége, mert az emberi cselekvőképesség az élethosszig tartó tanulás folyamatában formálódik.”* (NAT 2012, 10652).

2020-ra változást vélhetünk felfedezni magyarországi viszonylatban is, amennyiben a kulcskompetenciákat alaposabban megvizsgáljuk. *„A Nat az Európai Unió által ajánlott kulcskompetenciákból kiindulva, arra építve, de a hazai sajátosságokat figyelembe véve az alábbiak szerint határozza meg a tanulási területeken átívelő általános kompetenciákat, továbbá azokat, amelyek jellemzői, hogy egyetlen tanulási területhez sem köthetők kizárólagosan, hanem változó mértékben és összetételben épülnek a megszerzett tudásra, fejlődnek a tanulási-tanítási folyamatban.”* (NAT 2020, 297). Az itt említett változást láthatjuk a 3. táblázatban, amely áttekintést nyújt arról, hogy magyarországi viszonylatban, azaz a Nemzeti alaptantervben miként alakultak a 2012-es és a 2020-as kulcskompetenciák.

3. táblázat: A 2012-es és a 2020-as kulcskompetenciák a magyarországi Nemzeti alaptantervben (saját készítés)

NAT 2012 (NAT 2012, 10652)	NAT 2020 (NAT 2020, 297)
Anyanyelvi kommunikáció	A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)
Idegen nyelvi kommunikáció	
Matematikai kompetencia	A matematikai, gondolkodási kompetenciák
Természettudományos és technikai kompetencia	
Digitális kompetencia	A digitális kompetenciák

8 A jelenleg is hatályos szöveget az 5/2020. (I. 31.) Kormányrendelet tartalmazza: A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny, 2020/17, 290–446.

Szociális és állampolgári kompetencia	A személyes és társas kapcsolati kompetenciák
Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia	Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák
Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség	A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái
A hatékony, önálló tanulás	A tanulás kompetenciái

A 3. táblázatból láthatjuk, hogy a 2012-es és 2020-as NAT között vannak eltérések a kulcskompetenciákat illetően. Míg az anyanyelvi és az idegen nyelvi kommunikáció kompetenciái 2012-ben külön kategóriát alkottak, addig 2020-ban már egy kategóriába kerültek. A 2012-es matematikai kompetencia 2020-ra a gondolkodási kompetenciákkal bővült, míg a digitális kompetenciák címe nem változott. „*Meghökkenítő tény, hogy a 2020-as Nemzeti alaptanterv által kiemelten kezelt tanulói kompetenciák sorából kimaradt a természettudományos és technikai kompetencia.*” (Petróczi, 2020, 1).

A 4. táblázatban láthatjuk a szlovákiai és a magyarországi dokumentumokban szereplő kompetenciák összehasonlítását, valamint az Európai Unió által ajánlott kulcskompetenciákat is. A szlovákiai viszonylatot illetően az aktuális állami oktatási programból, magyarországi viszonylatban az éppen aktuális Nemzeti alaptantervből, míg az Európai Unió által ajánlott kulcskompetenciák vonatkozásában az Európai Tanács 2018-ban kiadott ajánlásából merítettünk.

4. táblázat: A szlovákiai ÁOP-ban említett kulcskompetenciák összehasonlítása a 2020-as NAT-ban említett kulcskompetenciákkal és az Európai Unió által ajánlott kulcskompetenciákkal (saját készítés)

ÁOP (Szlovákia)	NAT 2020 (NAT 2020, 297, Magyarország)	Európai Tanács ajánlásai (2018/C 189/01)
szociális kommunikációs kompetenciák	a kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)	írás-olvasási kompetencia
az információs és kommunikációs technológiák kompetenciái		többnyelvűségi kompetencia

a matematikai gondolkodás alapjainak és az alapvető kognitív készségek alkalmazásához szükséges kompetenciák a tudomány és a technológia területén	a matematikai, gondolkodási kompetenciák	matematikai kompetencia, valamint a természettudományokkal, a technológiával és a műszaki tudományokkal kapcsolatos kompetenciák
állampolgári kompetenciák		állampolgári kompetencia
szociális és személyes kompetenciák	a személyes és társas kapcsolati kompetenciák	a személyes, a szociális és a tanulás elsajátítására vonatkozó kompetencia
az egész életen át tartó tanulásához szükséges kompetenciák	a tanulás kompetenciái	
munkakompetenciák	munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák	
a kezdeményezést és a vállalkozói szellemet célzó kompetenciák		vállalkozói kompetencia
a kultúra észlelésére és megértésére, valamint önkifejezésre szolgáló kompetenciák	a kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái	a kulturális tudatosság és kifejezőképesség kompetenciája
problémamegoldó kompetenciák		
	a digitális kompetenciák	digitális kompetencia

A 4. táblázatban az ajánlott kulcskompetenciákat úgy helyeztük el, hogy az egymásnak megfelelőket azonos sorba rendeztük. Ahol nem találtunk egymásnak megfelelőket, ott a cellákat üresen hagytuk és szürkével jelöltük. A problémamegoldó kompetenciák csak Szlovákiában kerültek külön besorolásra, azonban az Európai Unió ajánlásai között is megtalálható négy másik kulcskompetencia leírásai között (megjelenik a digitális kompetencia, a személyes, a szociális és a tanulás elsajátítására vonatkozó kompetencia, az állampolgári kompetencia, valamint a vállalkozói kompetencia között is). Magyarországi viszonylatban a problémamegoldás csak a matematikai, gondolkodási kompetenciák között kerül említésre. Szlovákiai és magyarországi viszonylatban a kijelölt kulcskompetenciák közötti további eltérés, hogy míg Szlovákiában az állampolgári kompetenciák alkotnak külön csoportot, addig Magyarország esetében a digitális kompetenciák. A többi kijelölt kulcskompetencia-csoport fedésben van egymással.

Vannak további olyan fogalmak, amelyek megismerése és tisztázása elengedhetetlen tanulmányunk további megértéséhez és tárgyalásához. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításában láthatjuk, hogy az oktatásért felelős miniszter kerettantervet, alapprogramot, irányelvet ad ki és tesz közzé. A kerettantervek tartalmazzák a bevezetést, amely magába foglalja az iskolatípusok (illetve pedagógiai szakaszok) tantárgyi rendszerét és a heti minimális óraszámokat; a kötelező tantárgyak kerettanterveit (egy- vagy kétéves ciklusokban); valamint az egyes szabadon választható vagy emelt óraszámú tantárgyak kerettanterveit (Ofi, 2012).

A következőkben azt kell megvizsgálnunk, hogy a fent már tárgyalt (kulcs)kompetenciák milyen formában jelennek meg Szlovákia és Magyarország esetében a történelem tantárgyat illetően. Szlovákia esetében nem hanyagolhatók el a művelődési területek (vzdelávacia oblast). A szlovákiai állami oktatási programban külön bekezdés tárgyalja a művelődési területeket mind a szlovák tanítási nyelvű iskolákat, mind pedig a nemzetiségi iskolákat illetően. Mind a két esetben 8 művelődési területet különböztetünk meg, melyek a következők: nyelv és kommunikáció (jazyk a komunikácia), matematika és az információval történő munka (matematika a práca s informáciami), az ember és a természet (človek a príroda), az ember és a társadalom (človek a spoločnosť), az ember és az értékek (človek a hodnoty), az ember és a munka világa (človek a svet práce), a művészet és a kultúra (umenie a kultúra), valamint az egészség és a sport (zdravie a pohyb). A történelem (dejepis) mint tantárgy az ember és a társadalom elnevezésű művelődési területéhez tartozik.

#### **4.3. A (kulcs)kompetenciák megjelenése a szlovákiai tantervi követelményekben az alapiskola felső tagozatos történelem tantárgyában**

Szlovákiában a kerettanterv – <https://www.minedu.sk/data/att/23816.pdf> – rögzíti az egyes tantárgyak heti kötelező minimális óraszámát. A nemzetiségi iskolák számára külön kerettantervet írnak elő. Az 5. évfolyamban a történelmet a nemzetiségi iskolákban – így a magyar tannyelvű iskolákban is – heti 1 óra keretén belül valósítják meg. Szlovákiában azok a kompetenciák, amelyekkel a tanulóknak az adott tantárgyból rendelkezniük kell, a tantervi követelményekben vannak megfogalmazva. A tantervi követelmények kapcsán meg kell említenünk, hogy 2022. szeptember 1-jétől új dokumentum lépett érvénybe, így fontosnak gondoljuk a 2022. szeptember 1-je előtti és utáni tantervi követelmények tartalmi összehasonlítását. Az új mel-

léklet – *Kiegészítés a nemzetiségi kisebbségi tanítási nyelvű iskolák történelem és zenei nevelés tantárgyainak oktatási normájához (Dodatok k vzdelávacím štandardom pre vyučovacie predmety dejepis a hudobná výchova v školách s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny)* – bevezetésében felfedezhetünk egy jelentős különbséget az előző tantervi követelményhez képest. Az e dokumentumban lefektetett cél a tartalom meghatározásán túl az, hogy a nemzeti kisebbségi tannyelvű iskolák tanulói megismerjék saját nemzeti kultúrájuk értékeit, s egyúttal megismerjék és megerősítsék nemzeti identitásukat.

A kiegészítés sajátossága abban áll, hogy a történelem és a zeneoktatás tantárgyak meghatározott tartalmára vonatkozóan általános és konkrét célokat tűz ki, amelyeket be kell építeni a nemzetiségi iskolák iskolai tantervébe, az adott nemzeti kisebbség sajátosságaira helyezve a hangsúlyt. Mind az új, mind pedig a régi tantervi követelmények két részből állnak: tartalmi standardból és teljesítménystandardból. A tantervi követelmények tartalmi része határozta meg az oktatás minimális tartalmát. Fő célja az egységesítés, koordinálás, valamint az, hogy minden iskolában biztosítsa az oktatás minimális tartalmának kompatibilitását. A tartalmi rész olyan tananyagból áll, amelyet minden tanuló elsajátíthat.

A teljesítmény megfogalmazása meghatározza, hogy a tanulónak milyen szinten kell elsajátítania az adott minimális tananyagot, mit kell teljesítenie. A teljesítménystandardból operacionalizált célok formájában fogalmazódik meg, vagyis az átvétel szintjét is kifejező aktív igék mondják ki. A szlovákiai történelem tantárgy tantervi követelményeit *Az ember és a társadalom (Človek a spoločnosť)* művelődési területen belül találjuk. A dokumentum bevezetővel kezdődik, majd a tantárgy általános célkitűzéseivel folytatódik. Az általános célkitűzések fektetik le, hogy a tanulók tisztában vannak a szlovákiai és európai kulturális, nemzeti és nyelvi sokszínűséggel, erősítik saját nemzeti és kulturális identitásuk tudatát, elmélyítik pozitív kapcsolatukat és toleranciájukat a szlovák nemzettel és más nemzeti kisebbségekkel, etnikumokkal és etnikai csoportokkal szemben, különbségeket, analógiákat és hasonlóságokat észlelnek a nemzeti kisebbségek kultúrája terén, érdeklődnek a szlovák nemzet és más nemzetiségek kulturális és irodalmi öröksége iránt, megismerik a szlovákiai nemzeti kisebbségek kulturális és művészeti emlékeit, és megtanulnak eligazodni a zeneművészet világában a nemzeti kisebbség szemszögéből. Ezt követően a tárgy konkrét célkitűzései is olvashatók. Ezek szerint a tanuló elsajátítja a történelmi időben és a történelmi térben való tájékozódás képességét az adott nemzeti kisebbség történetével összefüggésben, ismereteket és készségeket szerez a



nemzeti történelemből kiválasztott történelmi események, jelenségek, folyamatok és az adott nemzeti kisebbség történetének történelmi összefüggései terén, képes megérteni a történelmi események okait, azok lefolyását és következményeit – az egyes történelmi időszakok összefüggésében és az adott nemzeti kisebbség státuszának hangsúlyozásával, továbbá megfelelő iskolatörténeti írott, képi, tárgyi és grafikai források elemzése alapján elsajátítja a történelem megismerésének képességét, valamint képes e források felhasználásával észszerűen adekvát kérdéseket feltenni. Kész továbbá kompetenciák komplexumát kialakítani – képességeket szerez a kulturális párbeszéd és a nyílt vita fejlesztésére és ápolására (mint a nemzeti és nemzetiségi történelem megismerésének alapvető eszközére egy demokratikus társadalomban), valamint fokozatosan elsajátítja a történelmi kultúra kompetenciáját, azaz képes eligazodni számos olyan kulturális helyzetben, amelyben a történelemmel találkozik (Ministerstvo školstva, vedej, výskumu a športu Slovenskej republiky. DODATOK č. 10, 3., 5.).

Ezután következnek a tantervi követelmények pontos leírásai, melyeket évfolyamokra lebontva külön-külön tárgyalnak. Az 5. évfolyamban a tanulók a következő két témával foglalkoznak: Az ember a változó térben és időben (Človek v premenách času a priestoru); Az ember és a kommunikáció (Človek a komunikácia). A 6. évfolyamban három téma van: Az őskori világ ábrázolása (Obrazy pravekého sveta); Képek az ókori világról (Obrazy starovekého sveta); Képek a középkori világról (Obrazy stredovekého sveta). A 7. évfolyamban 4 témával találkoznak a tanulók: A Kárpát-medence változásai (Premeny v Karpatskej kotline); A Magyar Királyság a középkorban (Uhorské kráľovstvo v stredoveku); Képek a modern világról (Obrazy novovekého sveta), A Habsburg Monarchia az újkor küszöbén (Habsburská monarchia na prahu novoveku). A 8. évfolyamban szintén két témával foglalkoznak: A modern kor születése (Zrod modernej doby); A modern nemzetek születése (Zrod moderných národov).

A 9. évfolyamban viszont 8 témát dolgoznak fel a tanulók: Az első világháború és Magyarország felbomlása (Prvá svetová vojna a rozpad Uhorska), Európa a két világháború között (Európa v medzivojnovom období), Csehszlovákia a két világháború között (1918–1939) [Československo v medzivojnovom období (1918 – 1939)], Képek a második világháborúról (Obrazy druhej svetovej vojny), Szlovákia és Magyarország a háború idején (1939–1945) [Slovensko a Maďarsko počas vojny (1939 – 1945)], Megosztott világ (Rozdelený svet), A vasfüggönyön túli Csehszlovákia és Magyarország (Československo a Maďarsko za železnou oponou), valamint

Csehszlovákia 1989 után (Československo po roku 1989) [Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Dodatok č. 10, 19–29.].

Minden évfolyamot illetően tartalmi és teljesítménystandardok segítségével, táblázatban meghatározott, hogy a tanulóknak az adott évfolyam végére milyen kompetenciákkal kell rendelkezniük. A táblázat bal oldalán szerepelnek a *teljesítménystandardok*, míg a táblázat jobb oldalán a *tartalmi standardok*. Tanulmányunk céljából és a kutatási kérdésből adódóan további elemzésünk az ötödik évfolyamra koncentrálódik. Az ötödik évfolyamot és a teljesítménystandardokat illetően a tantervi követelmény leszögezi, hogy a tanulónak megfelelően kell tudnia használni az idő múlásával kapcsolatos fogalmakat: képes megkülönböztetni a régít az újtól, felismerni, hogy mi változott élete utolsó éveiben, megkülönböztetni családon belüli egyes generációkat, különbséget tenni a különböző típusú történelmi források között, felismerni a különbségeket a földrajzi és a történelmi térképek között, összeállítani egy vizuális anyagot az emberek egykori mozgásairól, vándorlásáról, valamint tud dolgozni olyan iskolatörténeti forrásokkal, amelyek megközelítik az adott témát.

Az ötödik évfolyamot és a tartalmi standardokat illetően a tantervi követelmény kifejti, hogy a tanulónak ismernie és helyesen használnia is tudni kell a következő fogalmakat: múlt, jelen, jövő, nap, hónap, év, dátum, naptár, évtized, század, évezred, lakhely, falu, régió, Szlovákia, családi album, fénykép, generáció, törzskönyv, történelmi források (írott, képi, tárgyi), múzeum, könyvtár, levéltár, iskolai krónika, térkép, kivándorlás, bevándorlás és kultúrák találkozása. Az alapvető elemző kérdések közé pedig a következők tartoznak: Ki a forrás szerzője? Mikor írták a forrást? Mi a tartalom forrása? Kinek szánták a forrást? Mi volt a forrás szerzőjének a szándéka? Ezt a 1. ábrán láthatjuk. Ezzel egyidejűleg nézzük meg, hogy miként alakul a módosítás ugyanezen része a nemzetiségi iskolákat illetően a 2022. szeptember 1-jétől érvényben lévő dokumentumban (15. ábra)!

A 14. és a 15. ábra segítségével láthatjuk, hogy ami az 5. évfolyamos történelem tantárgyat illeti, a tartalmi és teljesítménystandardok között minimális eltérés látható. A teljesítménystandardok között eddig az „*olyan iskolatörténeti forrásokkal dolgozni, amelyek közelítik az adott témát*” megfogalmazás szerepelt, míg 2022. szeptember 1-jétől az „*iskolatörténeti forrásokkal az adott témában dolgozni*” szerepel. A tartalmi standardokat illetően 2022. szeptember 1-jétől belekerült a Kárpát-medence (Karpatská kotlina).

Kíváncsiak voltunk arra, hogy vajon koherensen kapcsolódik-e egymáshoz a két műveltségi szint (az alapiskola alsó tagozatos képzési szintje és az alsó középfokú

műveltségi szint). Megvizsgáltuk, létezik-e olyan alsó tagozatos tantárgy Szlovákiában, amire a felső tagozatos történelemtanítás épül. Az alsó és felső tagozatos művelődési területekből egyformán nyolc van. Közülük az egyik *Az ember és a társadalom* (Človek a spoločnosť), ezen belül található a *Honismeret* (Vlastiveda) tantárgy.

Ezt a honismeret tárgyat a harmadik és negyedik évfolyamban tanítják, és különleges helyet foglal el a tanulók közvetlen élőhelyéről (térszempont) és élettörténeti korszakáról (időszempont) vonatkozó elképzelések kialakításában betöltött fontossága miatt. Ez a tantárgy az első és a második évfolyamra épít, a Környezetismeret című tantárgyra, amely keretében a tanulók megismerkednek az iskola és a lakóhely környezetével, valamint a társadalomhoz való viszonyulással, majd a harmadik és negyedik évfolyamban folytatódik, olyan témákat érintve, mint „*Az én falum*” és a „*Felfedező utak Szlovákiában*” (Moja obec; Objavné cesty po Slovensku, lásd: Štátny pedagogický ústav, Vlastiveda, 2014, 2).

#### 14. ábra: Inovovaný Štátny vzdelávací program (Innovált állami oktatási program)

Dejepis – nižšie stredné vzdelávanie

##### VZDELÁVACÍ ŠTANDARD

Človek v premenách času a priestoru

Výkonový štandard	Obsahový štandard
<p><b>Žiak na konci 5. ročníka základnej školy vie/dokáže:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ použiť správne pojmy, ktoré súvisia s tokom času,</li> <li>✓ zakresliť na časovú priamku časové kategórie od blízkych po vzdialené,</li> <li>✓ preskúmať okolie svojho bydliska,</li> <li>✓ rozpoznať staré od nového</li> <li>✓ rozpoznať, čo sa zmenilo za posledný rok jeho života,</li> <li>✓ zaznamenať rozprávanie rodinných príslušníkov o minulosti,</li> <li>✓ rozlíšiť jednotlivé generácie vo svojej rodine,</li> <li>✓ rozlíšiť jednotlivé druhy historických prameňov,</li> <li>✓ rozpoznať rozdiel medzi zemapisnou a dejepisnou mapou,</li> <li>✓ zostaviť obrazový materiál o pobyte ľudí v minulosti a prítomnosti,</li> <li>✓ pracovať so školskými historickými prameňmi, ktoré približujú danú tematiku.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>minulosť, prítomnosť, budúcnosť</li> <li>deň, mesiac, rok, dátum, letopočet</li> <li>kalendár</li> <li>desaťročie, storočie, tisícročie</li> <li>bydlisko, obec, región, Slovensko</li> <li>rodinný album, fotografia</li> <li>generácia, rodostrom</li> <li>historické pramene (písomné, obrazové, hmotné)</li> <li>múzeum, knižnica, archív, školská kronika</li> <li>mapa</li> <li>vysňahoľvaectvo, prisňahoľvaectvo, stretávanie kultúr</li> <li>základné analytické otázky: Kto je autorom prameňa? Kedy bol napísaný prameň? Čo je obsahom prameňa? Komu bol prameň určený? Aký bol zámer autora prameňa?</li> </ul>

Forrás: Štátny pedagogický ústav, honlap: / Inovovaný ŠVP pre 2. stupeň ZŠ/

Človek a spoločnosť/Dejepis. Štátny pedagogický ústav, 2014, 7.

[https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/dejepis\\_nsv\\_2014.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/dejepis_nsv_2014.pdf)

## 15. ábra: Dodatok č. 10. (10. számú melléklet)

### VZDELÁVACÍ ŠTANDARD

Človek v premenách času a priestoru

Výkonový štandard	Obsahový štandard
<p>Žiak na konci 5. ročníka základnej školy vie/dokáže:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ použiť správne pojmy, ktoré súvisia s tokom času,</li> <li>✓ zakresliť na časovú priamku časové kategórie od blízkych po vzdialené,</li> <li>✓ preskúmať okolie svojho bydliska,</li> <li>✓ rozpoznať staré od nového,</li> <li>✓ rozpoznať, čo sa zmenilo za posledný rok ich života,</li> <li>✓ zaznamenať rozprávanie rodinných príslušníkov o minulosti,</li> <li>✓ rozlíšiť jednotlivé generácie vo svojej rodine,</li> <li>✓ rozlíšiť jednotlivé druhy historických prameňov,</li> <li>✓ rozpoznať rozdiel medzi zemepisnou a dejepisnou mapou,</li> <li>✓ zostaví obrazový materiál o pohybe ľudí v minulosti a prítomnosti,</li> <li>✓ pracovať so školskými historickými prameňmi z danej témy.</li> </ul>	<p>minulosť, prítomnosť, budúcnosť deň, mesiac, rok, dátum, letopočet kalendár desaťročie, storočie, tisícročie bydlisko, obec, región, Slovensko, Karpatská kotlina rodinný album, fotografia generácia, rodostrom historické pramene (pisomné, obrazové, hmotné) múzeum, knižnica, archív, školská kronika mapa vysťahovalectvo, prisťahovalectvo, stretávanie kultúr základné analytické otázky: Kto je autorom prameňa? Kedy bol napísaný prameň? Čo je obsahom prameňa? Komu bol prameň určený? Aký bol zámer autora prameňa?</p>

Forrás: 19. oldal, dodatok-c-10-k-svp-zs-vyučovacim-jazykom-narodnostnej-mensiny.pdf (statpedu.sk)

Míg a harmadik osztályban e tantárgy keretén belül a tanulók – helyismereti sé-tákat is téve – inkább a saját környezetükkel ismerkednek meg, addig a negyedik évfolyammal kapcsolatban már olyan tevékenységet is említ a leírás, amelyben a történelemnek mint tantárgynak az előkészítése is megfigyelhető. A negyedik évfolyamban a tanulók megismerik a régiók legfontosabb és legvonzóbb elemeit, részeit. Ezek az utazások „kirándulások” révén valósulnak meg (a Tátrától a Dunáig, a Dunától a Hernádig, a Hernádtól a Dunajecig). A szlovákiai kirándulások célja a régiók élményszerű megismerése (Štátny pedagogický ústav, Vlastiveda, 2014, 2).

A hangsúly a térképekkel, történetekkel és illusztrációkkal való munkán van. A 3. és 4. évfolyamban használt térképek a helytörténet oktatására fókuszálnak, ahhoz igazodtak. A tanulók az egyes földrajzi neveket megtalálhatják a szövegben, de térképen, képen és rajzon is. Nagyon egyszerű térképeket használnak, amelyek a szó- vagy írásbeli tudásellenőrzés során segítik őket (semmit nem tanulnak fejből). Az alap a „Térkép olvasása – ujjal a térképen” és a történetek képek alapján történő újramondása (Štátny pedagogický ústav, Vlastiveda, 2014, 2).

Akár a térképismeretet is említhetnénk, mint a történelem tantárgy egyik specifikumát, mellyel a tanulók már a negyedik évfolyamban megismerkednek, így ez nem lesz újdonság a számukra a felső tagozatos történelemórán. Ha tovább vizsgáljuk ezt a dokumentumot, akkor olyan célokat fedezhetünk fel benne, amelyek egyértelműen a történelemre mint tantárgyra való felkészítést szolgálják: olyan ki-fejezések, tájak, műemlékek leírása (képek segítségével), amelyek már nem a közvetlen környezetükből származnak; fontos történelmi eseményekről beszélnek; tud-

nak térképet olvasni, illusztrációk és fényképek alapján beszélgetni; valamint össze tudnak hasonlítani egyes területeket a településükkel (Štátny pedagogický ústav, Vlastiveda, 2014, 23).

Az ötödik évfolyamos történelemoktatás az „A közelitől a távoli felé” című fejezettel kezdődik, konkrétan: Miért tanuljuk a történelmet?; Az idő és az események sorrendje; Mit kell tudnunk az időbeli utazásunkkor?; Ünnepnapok és emléknapok (Tonková–Miháliková: Történelem az alapiskola 5. osztálya számára, 2012). Véleményünk szerint az első fejezet nem áll összhangban a hozzá tartozó alfejezetekkel, és nincs jelentős átfedés sem közöttük a harmadik és a negyedik évfolyamos honismeret tantárggyal, így a honismeret tantárgyat csak minimálisan nevezhetjük a felső tagozatos történelem tantárgyra előkészítő vagy felkészítő tantárgynak.

#### **4.4. A (kulcs)kompetenciák megjelenése a magyarországi kerettantervekben a felső tagozatos történelem tantárgyban**

A szlovákiai helyzethez hasonlóan a magyarországi kerettantervekben külön bekezdés foglalkozik azzal, hogy a történelem tantárgynak miként kell fejlesztenie a Nemzeti alaptantervben megfogalmazott kulcskompetenciákat. Ez az általános leírás a felső tagozatra együtt, tehát a négy évfolyamra egyaránt vonatkozik. A magyarországi kerettanterv hét kulcskompetenciát említ, melyek a következők: a tanulás kompetenciái, a kommunikációs kompetenciák, a digitális kompetenciák, a matematikai, gondolkodási kompetenciák, a személyes és társas kapcsolati kompetenciák, a kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és a kulturális tudatosság kompetenciái, valamint a munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák (OH, Történelem, 5–8. évfolyam, 1–2).

A magyarországi kerettantervekben témakörönként meghatározzák az adott témákra javasolt óraszámokat. Ezen javaslatok összege megfelel a teljes évi óraszám-nak, amelynek elegendőnek kell lennie a témák ismeretanyagának feldolgozásához, illetve a tanulási eredményekhez kapcsolódó kompetenciák elsajátításához. „A kerettantervben meghatározott tanulási tartalmak azonban átlagos esetben a javasolt órakeret kb. 80%-ában feldolgozhatók” (OH, Történelem, 5–8. évfolyam, 2).

A pedagógusoknak lehetőségük van évente két témát mélységgelvéen feldolgozni, ami annyit jelent, hogy a kerettantervben javasolt időkereten felül összesen 6–10 óra pluszban tervezhető, azonban e plusz órák legalább 70%-ának magyar történelmi témájúnak kell lennie. A mélységgelvé tanítás lényege, hogy lehetőséget adjon adott témák részletesebb megismerésére és feldolgozására. Ezen alkalmak nagyobb

lehetőséget adnak különféle projektmunkák elkészítésére, valamint múzeumi órák és az adott témával kapcsolatos tanulmányi kirándulások szervezésére is.

A kerettantervben témakörönként jelennek meg a tantervi táblázatok, amelyek magukban foglalják a hozzájuk tartozó témákat, altémákat, továbbá az egyes témakörökhöz kapcsolódó fogalmakat és adatokat is. Kijelölik a kötelezően elsajátítandó fogalmak és személyek listáját, továbbá a kronológiai és topográfiai adatokat is. Fontos tudni, hogy minden fogalmi elem csak egyszer szerepel a tantervben. Minden témához és altémához kapcsolódnak fejlesztési feladatok is, amelyek segítségével elérhetők az előírt tanulási eredmények (16. ábra).

16. ábra

**TÉMAIDŐ: Képek és portrék a magyar állam virágkorából**  
**JAVASOLT ÓRASZÁM: 10 óra**  
**ISMERETEK ÉS FEJLESZTÉSI FELADATOK:**

RÉSZLETES KÖVETELMÉNYEK			
Témák	Altémák	Fogalmak és adatok/Lexikák	Fejlesztési feladatok
Magyar királyportrék a 14–15. századból	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Károly és az aranyforint.</li> <li>• Nagy Lajos, a hódító.</li> <li>• Luxemburgi Zsigmond, a császár.</li> </ul>	<p>Fogalmak: aranyforint, kormányzó, végvár, székelyvár, zsoldos.</p> <p>Személyek: I. (Anjou) Károly, I. (Nagy) Lajos, Luxemburgi Zsigmond, Hunyadi János, I. (Hunyadi) Mátyás.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A mondkák és a valóság közötti kapcsolatokat és ellentmondásokat felismerése.</li> <li>• Tematikus térkép értelmezése és/vagy térképvizsgálat készítése Nagy Lajos hódításairól/Hunyadi János hadjáratairól.</li> <li>• A tanult történelmi személyek jelentőségének felismerése.</li> </ul>
Hunyadi János, a törökverő	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hunyadi János, a sokoldalú hadvezér.</li> <li>• A nándorfehérvári diadal.</li> </ul>	<p>Kronológia: 1335 a visegrádi királytalálkozó, 1456 a nándorfehérvári diadal, 1458–1490 Mátyás uralkodása.</p>	
Hunyadi Mátyás, a reneszánsz uralkodó	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mondkák és történetek Mátyás királyról.</li> <li>• A fekete sereg.</li> <li>• Mátyás reneszánsz udvara.</li> </ul>	<p>Topográfia: Lengyelország, Oszmán Birodalom, Csehország, Nándorfehérvár.</p>	

Forrás: Oktatási Hivatal

A 3. ábrán látható adatokon felül minden témakörhöz tartozik még egy javasolt tevékenységrendszer, amelyben olyan tevékenységek vannak felsorolva, amelyek hozzájárulhatnak az adott témák alaposabb megértéséhez és elsajátításához. Ám a konkrét témakörök felsorolásánál és a részletes követelmények leírásánál semmilyen információ nem szolgál arra vonatkozóan, hogy az adott altémában mely kulcskompetencia-területeket fejlesztik, valamint arra sem, hogy mely fejlesztési területek kerülnek a fókuszba. A fejlesztési területeket illetően öt nagy csoportot különböztetnek meg a kerettantervek: történelmi ismeretek; ismeretszerzés és forráshasználat; tájékozódás térben és időben; szaktantárgyi kommunikáció; törté-

nelmi gondolkodás (OH, Történelem, 5–8. évfolyam, 5–7). A 4. ábrán láthatjuk az egyik fejlesztési területhez kapcsolódó tanulási eredményeket, vagyis az általános követelményeket.

17. ábra: Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára,  
Történelem, 5–8. évfolyam, 5.

**TÖRTÉNELMI ISMERETEK**

A nevelési-oktatási szakasz végére a tanuló:

- ismeri és fel tudja idézni a magyar és az európai történelmi hagyományhoz kapcsolódó legfontosabb mítoszokat, mondákat, történeteket, elbeszéléseket;
- be tudja mutatni a különböző korok életmódjának és kultúrájának főbb vonásait és az egyes történelmi korszakokban élt emberek életét befolyásoló tényezőket;
- tisztában van a zsidó-keresztény kultúra kialakulásának főbb állomásaival, ismeri a legfontosabb tanításait és hatását az európai civilizációra és Magyarországra;
- ismeri a középkori és újkori magyar történelem kiemelkedő alakjait, cselekedeteiket, illetve szerepüket a magyar nemzet történetében;
- fel tudja idézni a középkori és újkori magyar történelem legfontosabb eseményeit, jelenségeit, folyamatait, és fordulópontjait a honfoglalástól napjainkig;

Forrás: Oktatási Hivatal, Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára,  
Történelem, 5–8. évfolyam, 5.

A 18. ábrán látható, hogy ezek az általános követelmények nem tartalmaznak semmilyen információt a kompetenciákat illetően, csupán a lexikális tudást vélik ellenőrizni, ezért jelen tanulmányunkban a kerettantervekben szereplő általános követelményekkel nem foglalkozunk tovább. Petróczi (2020) más változásokat is kiemelt a 2020-as NAT-ot illetően, a többi közt elvi és módszertani változásokat (konkrét új előírás, hogy a módosított pedagógiai programban egyértelműen meg kell határozni és nyilvánossá kell tenni az értékelés minden formájának szempontjait, valamint az ehhez kapcsolódó eljárásokat), a tantárgyak oktatásával kapcsolatos preferenciákat és változásokat (az 5–8. évfolyamok esetében a hon- és népismeret, valamint a dráma és színház tantárgyak közül egy évfolyamra egyszerre csak az egyik tervezhető), a már említett fejlesztési célként megjelenő tanulói kompetenciák változásait (kimaradt a természettudományos és technikai kompetencia), valamint a tanulók heti és napi óraszámával kapcsolatos rendelkezéseket (az új alaptanterv bevezetésével minden évfolyamban jelentős mértékben csökken a tanulók kötelező óraszám és maximális heti óraszám).

Mint már említettük, a magyarországi kerettanterv hét kulcskompetenciát tárgyal alaposabban, melyeket mindenképpen érdemes volna mélyrehatóbban tanulmányozni. Az első *a tanulás kompetenciái* néven ismert, és ez alatt azt kell értenünk, hogy a tanulók az első négyévnyi történelemtanulásuk alatt különféle jellegű tudástartalmakkal és különböző típusú feladatokkal találkoznak, amelyek elsajátításához/ elvégzéséhez különféle módszereket kell választaniuk. A kerettanterv kimondja, hogy a tanulóknak tudniuk kell a történelmi információk között keresniük, azokat feldolgozni, forráskritikát alkalmazni, továbbá azokból következtetéseket levonni, valamint egyéb gondolkodási műveleteket ismerni, amelyek közvetítő hatásuk révén általában fejleszthetik a tanulók tanulási kompetenciáit (OH, Történelem, 5–8. évfolyam, 1).

A következő *a kommunikációs kompetenciák* köre, melyet a kerettanterv említ. Ez alatt azt kell értenünk, hogy a tanulók a felmerülő történelmi problémákról képesek beszélgetést folytatni, érveket gyűjteni, valamint azokat írásban és szóban is összefoglalni, továbbá digitális kommunikációs eszközök segítségével bemutatni. „A különböző típusú, más-más korokból és eltérő társadalmi közegekből származó források feldolgozása pedig nagyban segíti a különféle kommunikációs környezetek (kontextusok) közötti magabiztos eligazodást.” (OH, Történelem, 5–8. évfolyam, 1).

A harmadik *a digitális kompetenciák* területe. A felső tagozatos történelem kerettanterv azt mondja, hogy a történelem tanulása során a tanulók információkezelési és -feldolgozási készségei fejlődnek, amikor a digitális eszközöket etikusan és felelősségteljesen használják. Hovatovább ezeknek az eszközöknek a használata elősegíti a tanulók elemző és mérlegelő gondolkodásának kialakulását és elmélyítését is, aminek része a megszerzett információk ellenőrzése és hitelességének vizsgálata.

„A történelmi forrásokat tartalmazó internetes portálok, hang- és filmarchívumok és adatbázisok megismerése és használata, az itt talált források feldolgozása elengedhetetlen feltétele a korszerű történelemtanulásnak. A digitális információfeldolgozás, illetve a digitális kommunikáció fejlesztésének nagy szerepe van a közéleti tájékozódási készségek kialakításában, így a felelős és aktív állampolgárrá nevelésben.” (OH, Történelem, 5–8. évfolyam, 1–2).

Ezután *a matematikai és gondolkodási kompetenciák* következnek. A kerettantervben foglaltak szerint itt arra kell gondolnunk, hogy a tanuló a különböző információk és források feldolgozása során képes problémákat azonosítani, magyarázatokat megfogalmazni, a lényegyet kiemelni és következtetéseket levonni. Ide tartozik a tanuló problémamegoldó gondolkodásának fejlődése is azáltal, hogy a történelmi



ismeretek és fogalmak elsajátításával, továbbá a történelmi források és interpretációk mérlegelésével képes különféle hipotézisek megalkotására. Az itt felsoroltak együtt járulnak hozzá ahhoz, hogy kialakuljon a tanuló differenciált történelmi gondolkodása, és ezáltal képessé váljon események, folyamatok és jelenségek különböző nézőpontú megközelítésére, továbbá különféle történések okainak és következményeinek sok szempontú feltárására is (OH, Történelem, 5–8. évfolyam, 2).

Az ötödik a *személyes és társas kapcsolati kompetenciák* köre. E kompetenciák segítségével a tanulók képesek viszonyítási pontokat találni a történelmi korok mindennapi életének vizsgálata során, valamint a történelmi életutaknak és cselekedeteknek a megismerésével, amely modellek segítségükre lehetnek saját életútjuk tervezéséhez és szervezéséhez. „*A tanulóban tudatosul, hogy nehéz élethelyzetekben is kialakíthatók cselekvési tervek, lehetőségek. Értékeli a válságos történelmi helyzetekben megnyilvánuló bátorság, kitartás, önfeláldozás, segítségnyújtás és szolidaritás követésre méltó példáit.*” (OH, Történelem, 5–8. évfolyam, 2).

Ezenfelül a tanulókat arra is sarkallja e kompetenciák megléte és fejlesztése, hogy megtanulják árnyaltan értelmezni az emberi cselekedeteket, életutakat, élethelyzeteket, társadalmi folyamatokat és jelenségeket, valamint fejlesszék a tanulók alkalmazkodóképességét azáltal, hogy a társadalmakra és közösségekre jellemző magatartási és kommunikációs szabályokat megismerik, felismerik és alkalmazni tudják (OH, Történelem, 5–8. évfolyam, 2).

Az utolsó előtti fejlesztendő kompetenciaterület, amelyet a felső tagozatos történelem kerettantervek említenek, a *kreativitás, a kreatív alkotás, az önkifejezés és a kulturális tudatosság kompetenciái*. A kerettantervben foglaltak szerint itt arra kell gondolnunk, hogy a tanulók a történelem tanulása során megismerik az emberiség és a magyarság kulturális örökségének fő elemeit, valamint megtanulják értékelni a kiemelkedő emberi alkotásokat, továbbá értelmezni azok technológiai, tudományos és művészeti szerepeit. Amikor a tanulók áttekintik az egyes történelmi korszakokat, akkor fel tudják ismerni az értékteremtő alkotások jelentőségét, valamint az elemző gondolkodás révén fel tudják tárni azoknak az életmódra és a mindennapokra gyakorolt hatását is (OH, Történelem, 5–8. évfolyam, 2).

Végezetül említést kell tennünk az utolsó területről: a *munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciákról*. A felső tagozatos történelem kerettanterv kifejti, hogy a tanulók megismerik és értékelik az alkotó emberi tevékenységek változatos formáit, valamint a tanulók képesek értelmezni és elismerni a tudósok, kutatók és művészek teljesítményét is. Ezenfelül büszkéek a magyar tudósok, művészek, spor-

tolók és más értékteremtő, alkotó emberek kiemelkedő eredményeire és teljesítményére is. „Az életmódtörténeti témakörök feldolgozása révén a tanuló felismeri, hogy a munkavégzés az egyén, a család és a társadalom létfenntartását biztosítja; belátja, hogy a munka sokszor küzdelmekkel jár, ugyanakkor személyiségépítő, társadalmi összetartozást is erősítő tevékenység. A történelmi korszakok jellegzetes, egyedi vagy kiemelkedő példái kiindulópontként szolgálnak a saját életút tervezésekor, akár a pályaválasztás során is.” (OH, Történelem, 5–8. évfolyam, 2).

A kerettanterveken kívül mindenképpen meg kell említenünk még a tanmenetet és az iskolai pedagógiai programokat is, amelyek minden iskola alapidokumentumai. A tanmenetek az Oktatási Hivatal oldalán mindenki számára hozzáférhetők, továbbá évfolyamonként és tantárgyanként vannak lebontva. Ezek központilag kidolgozott tanmenetjavaslatok, amelyek magukban foglalják az adott tantárgy adott évfolyamára vonatkozó feladatokat, valamint összefoglalják az óraszámok felosztását is. Ezt követően minden órára lebontva megtekinthetők: az órák témája, az új kerettantervi lexikai elemek, a megjelölt fejlesztési feladatok, ismeretek, tanulási eredmények, továbbá a javasolt tevékenységek és munkaformák is (18. ábra).

Az 5. ábrán látható, hogy az aktuálisan fejlesztendő kompetenciaterületek nincsenek külön feltüntetve vagy megjelölve. A tanmenetjavaslatok mind a négy felső évfolyamra elérhetőek. Szlovákia esetéhez hasonlóan Magyarországot illetően is fontos megvizsgálnunk, hogy mire épül a felső tagozatos történelemtanítás Magyarországon, milyen tantárgyak készítik elő ezen órákat, mivel a történelem mint különálló tantárgy csak az ötödik osztályban kerül bevezetésre, az alsó tagozaton nincsenek történelemórák. Azonban felmerül a kérdés, hogy vannak-e olyan tantárgyak, amelyek bevezethetők, illetve felkészíthetők a tanulókat az alsó tagozaton a felső tagozatos történelemórákra. Az alsó tagozaton a következő tantárgyakból (19. ábra) vannak kerettantervek:

18. ábra: Tanmenetek az 5. évfolyam számára. Történelem 5.

Az óra sorszáma	Az óra témája	Új kerettantervi leírási elemek	A kerettantervben megjelölt fejlesztési feladatok, ismeretek, tanulási eredmények	Javasolt tevékenységek, munkaformák
<b>I. Személyes történelem</b>				
1-2.	Bevezetés			<ul style="list-style-type: none"> <li>Ismerkedés a tanulócsoporthal. A tantárgy főbb sajátosságainak megismeretése.</li> <li>A tankönyv és az atlasz átlapozása annak céljából, hogy előzetesen megbeszéljük, milyen korokból és témákról fognak a diákok tanulni; valamint azt is, hogy melyek a tankönyv jellegzetességei.</li> </ul>
3-4.	Kölönlönm a történelem	F: kódex	<ul style="list-style-type: none"> <li>Egyszemű, személyes történetek elmesélése.</li> <li>Családi fókák, tárgyak, történetek gyűjtése és rendszerezése.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Képpel illusztrált, írott összefoglaló készítése egy meghatározó személyes élményről.</li> </ul>

Forrás: Oktatási Hivatal, OH-MAT05TA, 3.

Honlap: OH, Történelem, 5–8. évfolyam.

19. ábra: Elérhető kerettantervek az általános iskola 1–4. évfolyama számára

### **Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára**

(A tantárgy nevére kattintva a kerettanterv letölthető Word-dokumentumként.)

- Magyar nyelv és irodalom 1–4. évfolyam
- Matematika 1–4. évfolyam
- Etika 1–4. évfolyam
- Környezetismeret 3–4. évfolyam
- Élő idegen nyelv 4. évfolyam
- Ének-zene 1–4. évfolyam
- Vizuális kultúra 1–4. évfolyam
- Technika és tervezés 1–4. évfolyam
- Digitális kultúra 3–4. évfolyam
- Testnevelés 1–4. évfolyam

Forrás: Oktatási Hivatal

Ezen kerettanterveket egyesével megvizsgáltuk. A környezetismeret alsó tagozatos kerettantervében a következőt olvashatjuk: „A környezetismeret tantárgy a Természettudomány és földrajz tanulási terület bevezető tantárgya, mely az alsó tagozat 3–4. évfolyamán jelenik meg. A tantárgy épít az 1–2. osztályos olvasás, valamint a technológia és a matematika tantárgy keretein belül történő fejlesztésre.” (OH, Környezetismeret, 3–4. évfolyam, 1).

Ebből a példából láthatjuk, hogy a környezetismeret olyan specifikus tantárgy az alsó tagozaton, amely felkészíti a tanulókat azokra a felső tagozatos tantárgyakra,

amelyek ott jelennek meg először. Ezzel szemben a fent látható tíz alsó tagozatos kerettantervet illetően egy olyan sincs, amelyben a „*történelem*” mint fogalom szerepelne, nem is beszélve arról, hogy ezek közül bármelyik tantárgy a történelem előkészítő tárgya lenne vagy lehetne. Kétségkívül lehetnek átfedések a kompetenciaterületek között, de azok egyike sem specifikál a történelemre mint tantárgyra.

Bár Szlovákia esetében a Honismeret tantárgyat – főleg a negyedik évfolyamban – némi jó szándékkal nevezhetjük a felső tagozaton megjelenő történelem tantárgy felkészítésre, előkészítésre szolgáló előtantárgyának, de Magyarország esetében a Hon- és népismeret című tárgy csak a felső tagozaton jelenik meg, akkor is csak egy évfolyamban (általában a hatodik osztályban), és olyan témaköröket tárgyal (NKP, Hon- és népismeret 6., NAT, 2020), mint *Az én világom* (rokonság, szomszédság, családfa...) vagy a *Találkozás a múlttal*: a paraszti háztartás (a szoba, a konyha, munkamegosztás a családban).

Szlovákiával ellentétben azonban Magyarország esetében a Hon- és népismeret tárgy nem lehetne a történelem tárgy felvezetésére szolgáló előtantárgy – sem tartalmilag, sem pedig évfolyam szerint.

#### **4.5. Konklúzió, a kutatási kérdések megválaszolása**

A 20. ábra segítségével nézzük meg, hogy egy tetszőleges témát kiválasztva az ötödik osztályos történelemtankönyvből, miként tárgyalja annak feldolgozását az új szlovákiai tantervi követelmény és a magyarországi kerettanterv. Mind a két esetben fel van tüntetve az adott témakör megnevezése. A magyarországi kerettantervekben ezenfelül még szerepel az adott témakörre javasolt óraszám is.

A szlovákiai tantervi követelményekben megjelennek az alapvető tantárgyi kompetenciák (képességek) – *Základné predmetové kompetencie (spôsobilosti)* –, de az ebben a felsorolásban található leírások inkább felelnek meg a magyarországi kerettantervekben megtalálható általános követelményeknek (fejlesztési területekhez kapcsolódó tanulási eredmények). Ezek a részek nagyjából megegyeznek egymással, azonban a szlovákiai tantervi követelményekben a (kulcs)kompetenciákkal nem találkozhatunk úgy, mint ahogyan a magyarországi kerettantervekben felsorolás-szerűen megtalálható a hét fejlesztési kompetenciaterület, mivel Szlovákia esetében a kulcskompetenciákat az ÁOP és az iskolatörvény taglalja.

20. ábra: Oktatási Hivatal, Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára, Történelem, 5–8. évfolyam, 8.

Összeviteles	Vyakonyv standard	Értékelési standard
Ének az ismerős, népszerű zenei művekről	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ részlet jelölésére drukk kommunikáció megvalósítása</li> <li>✓ prezentációval próbák a művelési terület megismerésére</li> <li>✓ identifikációval előzetes kommunikáció a szöveg és a zenei művek között, a zenei művek, a zenei művek</li> <li>✓ előzetes stílus próbákhoz és a zenei művek a zenei művek</li> <li>✓ zenei művek a zenei művek a zenei művek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zaj, ritmus, mély, hang, ritmus, mély, hang, ritmus</li> <li>szöveg</li> <li>legenda, műve, zenei</li> <li>szöveg, zene, ritmus, mély, hang, ritmus</li> <li>zenei művek</li> </ul>

**TÉMAKÖR: Személyes történelem**

**ÉRTÉKELÉSI ÖSSZESEN: 7 óra**

**ÖSSZESEN ÉS FELADATOK MEGNEVEZÉSE:**

Részletes követelmények			
Témák	Altemák	Fogalmak és adatok/lexikák	Feladatok
Környezet a történelem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Csallád-földrajzi és személyes tárgyak</li> <li>• Személyes történelmi dokumentáció, albumok</li> <li>• Egy nap dokumentációja</li> <li>• Könyvtári feladat (valamely magyar költés mintájára pl. Képes krónika)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fogalmak: kő, e. és k. u., évszám, ókor, ékor, középkor, újkor, jelenkor/modern kor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Egyéni, személyes történelmi feladat</li> <li>• Csallád-földrajzi, tárgyi, történelmi feladat és rendezvény</li> <li>• Címer, zászló, pecsét készítése önállóan vagy társakkal</li> <li>• Információk gyűjtése képi és tárgyi forrásból magától vagy társakkal</li> <li>• A történelmi idő ábrázolása vizuális eszközökkel</li> </ul>
Címer, zászló, pecsét, az idő mérés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Címerek és zászlók alkotóelemi saját tulajdonság és Magyarországon címere és zászlaja jelölés</li> <li>• A honvédelmi zászló, a pecsét jel az Aranybulla pecsétje</li> <li>• Személyes címer-, zászló- és pecsétkészítés</li> <li>• Az időmérés</li> </ul>		

**ÉRTÉKELÉSI FELADATOK:**

- Képek illusztráció, írott összefoglaló készítése egy meghatározó személyes élményről
- Könyvtári feladat, pl. a Képes krónika alapján
- Időszámla készítése
- Ország, település, iskola, sportegyesület és egyéb címerek gyűjtése
- Címerek értelmezése tanári irányítással

Forrás: Dodatok č. 10. (10. számú melléklet), 20., *dodatok-c-10-k-svp-zs-vyuucova-cim-jazykom-narodnostnej-mensiny.pdf* (statpedu.sk)

Az első kutatási kérdést illetően, miszerint milyen formában találhatók meg a (kulcs)kompetenciák a szlovákiai és a magyarországi állami pedagógiai dokumentumokban, megállapíthatjuk, hogy Szlovákia esetében a kompetenciák megjelennek az Állami oktatási programban, valamint a 245/2008. számú iskolatörvényben, sőt a tantervi követelményekben is, és az ott lévő kompetenciacsoportok szoros összhangban állnak az Európai Tanács által ajánlott kompetenciacsoportokkal.

Magyarország esetében azt állapíthatjuk meg, hogy a kompetenciák megjelennek az oktatás egyik alapvető tartalmi-szabályozó dokumentumában, a Nemzeti alaptantervben, valamint a kerettantervekben, és Szlovákiához hasonlóan az itt meglévő kompetenciacsoportok is szoros összhangban állnak az Európai Tanács által ajánlott kompetenciacsoportokkal.

A második kutatási kérdést illetően, miszerint Szlovákia és Magyarország esetében milyen formában jelennek meg a kulcskompetenciák a történelem tantárgyat szabályozó pedagógiai dokumentumokban, megállapíthatjuk, hogy Szlovákia esetében azok a kompetenciák, amelyekkel a tanulóknak az adott tantárgyból rendelkezniük kell, a tantervi követelményekben vannak megfogalmazva. A tantervi követelményekben tartalmi és teljesítménystandardok segítségével van meghatározva egy táblázatban, hogy a tanulóknak az adott évfolyam végére milyen kompetenciákkal kell rendelkezniük. A táblázat bal oldalán szerepelnek a *teljesítménystandardok*, míg a táblázat jobb oldalán vannak a *tartalmi standardok*. Magyarország esetében a történelem tantárgyat szabályozó egyik legfontosabb pedagógiai dokumentum a történelem tantárgyhoz kapcsolódó kerettanterv, amelyben külön bekezdés foglalkozik azzal, hogy miként kell fejleszteni a Nemzeti alaptantervben megfogalmazott kulcskompetenciákat. Ez az általános leírás a felső tagozat mind a négy évfolyamára egyaránt vonatkozik. A magyarországi kerettanterv hét kulcskompetenciát említ, melyek a következők: a tanulás kompetenciái, a kommunikációs kompetenciák, a digitális kompetenciák, a matematikai, gondolkodási kompetenciák, a személyes és társas kapcsolati kompetenciák, a kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái, valamint a munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák.

A harmadik kutatási kérdést illetően, miszerint léteznek-e a történelemtanítást szabályozó dokumentumokban a szlovákiai kisebbségi környezetre vonatkozó specifikumok, megállapíthatjuk, hogy Szlovákiában a nemzetiségi iskolák számára **külön kerettantervet** írnak elő. Az 5. évfolyamban a történelmet a nemzetiségi iskolákban – így a magyar tannyelvű iskolákban is – heti 1 óra keretén belül oktatják. A tantervi követelmények kapcsán meg kell említenünk, hogy 2022. szeptember 1-jétől új dokumentum lépett érvénybe. Az új melléklet – *Kiegészítés a nemzetiségi kisebbségi tanítási nyelvű iskolák történelem és zenei nevelés tantárgyainak oktatási normájához (Dodatok k vzdelávacím štandardom pre vyučovacie predmety dejepis a hudobná výchova v školách s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny)* – bevezetésében felfedezhetünk egy jelentős különbséget az előző tantervi követelményhez képest. Az e dokumentumban lefektetett cél a tartalom meghatározásán túl az, hogy **a nemzeti kisebbségi tannyelvű iskolák tanulói megismerjék saját nemzeti kultúrájuk értékeit, s egyúttal megismerjék és megerősítsék nemzeti identitásukat.**

A kiegészítés sajátossága abban áll, hogy a történelem és a zeneoktatás tantárgyak meghatározott tartalmára vonatkozóan általános és konkrét célokat tűz ki,

amelyeket be kell építeni a nemzetiségi iskolák iskolai tantervébe, az adott nemzeti kisebbség sajátosságaira helyezve a hangsúlyt. A tárgy konkrét célkitűzései között olvasható, hogy a tanuló elsajátítja a történelmi időben és a történelmi térben való tájékozódás képességét az **adott nemzeti kisebbség történetével összefüggésben**, ismereteket és készségeket szerez **a nemzeti történelemből kiválasztott** történelmi események, jelenségek, folyamatok és **az adott nemzeti kisebbség történetének** történelmi összefüggései terén, képes megérteni a történelmi események okait, azok lefolyását és következményeit – az egyes történelmi időszakok összefüggésében és **az adott nemzeti kisebbség státuszának** hangsúlyozásával. Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy léteznek a szlovákiai kisebbségi környezetre vonatkozó specifikumok a történelemtanítást szabályozó dokumentumokban.

A negyedik kutatási kérdést illetően, miszerint létezik-e Szlovákiában és Magyarországon olyan alsó tagozatos tantárgy, amelyre a felső tagozatos történelemtanítás épül, megállapíthatjuk, hogy Szlovákia esetében a *Honismeret* (Vlastiveda) nevű tárgy megalapozhatná a felső tagozatos történelmet mint tantárgyat a harmadik, de főként a negyedik évfolyamban, azonban az ötödikes történelem tantárgy első fejezete és a hozzá tartozó alfejezetek nem állnak összhangban, valamint nincs jelentős átfedés köztük a harmadik és a negyedik évfolyamos honismeret tantárggyal, így a honismeret tantárgyat csak minimálisan nevezhetjük a felső tagozatos történelem tantárgy előkészítő vagy felkészítő tantárgyának.

Magyarország esetében megvizsgáltuk az összes alsó tagozatos kerettantervet, melyek közül a környezetismeret az egyetlen olyan tantárgy, amely a történelemnek lehetne a felkészítő tantárgya, azonban a környezetismeret alsó tagozatos kerettantervében a következőt olvashatjuk: *„A környezetismeret tantárgy a Természettudomány és földrajz tanulási terület bevezető tantárgya, mely az alsó tagozat 3–4. évfolyamán jelenik meg. A tantárgy épít az 1–2. osztályos olvasás, valamint a technológia és a matematika tantárgy keretein belül történő fejlesztésre.”* (OH, Környezetismeret, 3–4. évfolyam, 1).

Az alsó tagozatos kerettantervek segítségével láthatjuk tehát, hogy nincs olyan tantárgy az alsó tagozaton, amely a történelem előkészítő tárgya lenne vagy lehetne. Kétségtávol lehetnek átfedések a kompetenciaterületek között, de azok egyike sem specifikál a történelemre mint tantárgyra. Az egyetlen szóba jöhető tantárgy a Hon- és népismeret nevű tárgy, ám az csak a felső tagozaton jelenik meg, akkor is csak egy évfolyamban – általában a hatodik osztályban (NKP, Hon- és népismeret 6., NAT, 2020). Ezen adatok alapján megállapíthatjuk, hogy Magyarország esetében nincs

ilyen tantárgy, míg Szlovákia vonatkozásában a *Honismeret* című tantárgy minimálisan előkészíthetné a történelmet.

A kutatás további állomásait illetően ki kell jelölnünk a következő lépést, mely azt helyezné a fókuszba, miként fejlesztik a teljesítménystandardok a kognitív szinteket, illetve a kompetenciaterületeket.



## 5. FEJEZET

Fekete Áron

### **Térképek és egységek, egységes térképek? Digitális és papíralapú térképes feladatok elemzése a német és az olasz egységről szóló témakörön belül**

Mint tudjuk, a történelemtankönyvek témakörei gyakran esnek áldozatul a különféle politikai rendszerek szelekciójának. Vannak azonban olyan periódusok és korszakok, amelyek képesek kiállni az idők és az ideológiák próbáját. Talán kijelenthetjük, hogy a német és olasz egység létrejöttének témaköre évtizedek óta ilyen megkerülhetetlennek tűnő tárgykörnek számít a magyarországi történelemoktatásban. Külön fejezetként (Unger, 1973, 205) vagy egy nagyobb témakörön belül (Helméczy, 1984, 105), de az államszocialista időszak történelemtankönyveiben is mindig megjelentek az említett historikus események – mind az általános iskolai, mind pedig a gimnáziumi szinten. Az oktatásban napjainkig tapasztalható elévülhetetlenségük egyrészt fakadhat abból, hogy a témák tanulmányozása nélkül értelmezhetetlenné válnának mind a 19. század végi, mind pedig a 20. század eleji európai hatalmi viszonyok. Másrészt pedig a magyarországi tanmenetekben több fejlesztési terület is kapcsolódik hozzájuk.<sup>9</sup> Mivel az említett dokumentumokban a térbeli tájékozódás szerepel az egyik ilyen fejlesztési területként, jelen írásomban azt kívánom vizsgálni, hogy a témakörhöz kapcsolódó térképes feladatok a bloomi taxonómia melyik képességszintjéhez kapcsolódnak, valamint azt, hogy a feladattípusokat illetően milyen eltérések mutatkoznak a papíralapú és a digitális tananyagok között. Elemzésem fő tárgya előtt röviden áttekintettem a 2012-ben és 2020-ban Magyarországon kibocsájtott tanmenetjavaslatokat, hogy az olvasó a legfrissebb tanítandó célok és a fejlesztendő területek kontextusában tudja értelmezni a térképes feladatokról szóló analízisem.<sup>10</sup>

---

9 Például a kritikai gondolkodás vagy a térbeli tájékozódás fejlesztése. Bővebben lásd: Pálinkás Mihály: Történelem 7. Tanmenetjavaslat; Történelem 11. Tanmenetjavaslat, sz. n.

10 Ugyan meghaladja e tanulmány kereteit, azonban a későbbiekben a kutatás során mindenképpen fontos volna pótolni egy elméleti tájékoztatást (a történelemdidaktikai összefoglaló művek alapján) a térkép és a térbeliség szerepéről, valamint a fejlesztés lehetőségeiről.

Jelen írásomban térképes feladatoknak azokat a feladványokat tekintetem, amelyek vagy egy adott térképrészlet függelékeként jelentek meg, vagy pedig megoldásukhoz az atlasz használata volt szükséges. A térképeket a papíralapú könyvek és munkafüzetek esetében a leíró, szerzői szöveggel összefüggésben vizsgáltam, annak érdekében, hogy választ kapjak arra vonatkozólag is, hogy az említett didaktikai apparátus miként segíti a témakör elmélyítését, gyakorlását. Továbbá az egyes feladatokat illetően javaslatokat, észrevételeket fogalmaztam meg annak érdekében, hogy miként lehetnének az adott térképrészletek a tanmenetben megjelenő célok megvalósításának hatékonyabb eszközei.

Tanulmányomban tizenkét papíralapú taneszközt és három digitális felületet vettem górcső alá.

A feladatokat illetően – a bloomi taxonómiát alapul véve – az volt az egyik előzetes feltételezésem, hogy a digitális felületeken kevesebb lesz a harmadik vagy annál magasabb kognitív szintű feladványok száma. Második hipotézisként pedig azt valószínűsítettem, hogy a feladattípusok közül a papíralapú tankönyvekben és az online platformokon is az információgyűjtést igénylő feladványok fognak dominálni.

## **5.1. A témakörhöz kapcsolódó topográfiai elemek, fejlesztési célok megjelenése a tanmenetjavaslatokban**

Ahogy a bevezetőben utaltam rá, a magyarországi tanmenetjavaslatokban számos topográfiai elem és fejlesztési cél kapcsolódik az egységes olasz és német nemzetállam fejezetéhez. Természetesen a 2012-es és a 2020-as Nemzeti alaptantervhez készített leckék legfőbb elemeikben egyezéseket, átfedéseket mutatnak, azonban bizonyos mértékű differencia is megfigyelhető az említett kiadású tanmenetekben.<sup>11</sup> Az egyik leginkább szembeűnő ezek közül az, hogy az új hetedik évfolyamos taneszközökhöz kiadott dokumentumokban a tanítandó topográfiai elemek közül eltűntek a kisebb régiók, városok és államalakulatok, helyettük a tanulóknak lexikális elemként már csak az egységesült nemzetállamokat kell ismerniük, lokalizálniuk.<sup>12</sup> A korábban megfogalmazott témakörhöz fűződő fejlesztési területek azonban lényegében nem változtak. A többi közt a régi és új tanmenetekben is felfedezhető

---

íróll (Gyertyánfy A. megjegyzése).

11 A tanmenetekről szóló áttekintésem nem lehetett teljes körű, ugyanis a kézirat leadásakor az OH-TOR11TB kiadói kódú új gimnáziumi történelemtankönyvhöz még nem készült el a vonatkozó tanmenetjavaslat.

12 Az újabb tanmenetjavaslatokban nem szerepel a többi közt Solferino, a Szárd–Piemonti Királyság és Elzász-Lotaringia.

célkitűzés a hasonlóságok és különbségek megfigyelése és összehasonlítása a német és olasz egységfolyamatokban, vagy történelmi térképekről leolvasható információk azonosítása és értelmezése.

## **5.2. A nyomtatott taneszközök és a bennük szereplő feladatok jellemzése**

Vizsgálatomhoz elsősorban olyan magyarországi tankönyveket és munkafüzeteket használtam fel, amelyek az írás elkészültekor használatban voltak, de emellett az analízisemben helyet kaptak azok a taneszközök is, amelyeket csak 2022 őszétől alkalmaznak a magyarországi közoktatási intézményekben. Két tényező már a vizsgálat kezdetekor is szembetűnő volt. Egyrészt az általam elemzett hét általános iskolai és három középiskolai taneszközben több térképes kérdés és feladat kapcsolódott az olasz egység témaköréhez, mint a német egységfolyamathoz,<sup>13</sup> másrészt az új középiskolai munkafüzetben egyáltalán nem találtam térképhez kapcsolódó feladványt a tanulmányomban vizsgált időszakról.<sup>14</sup>

A feladattípusokat illetően ennél is nagyobb aránytölődés vehető észre az információgyűjtést igénylő feladatok, kérdések javára. Az említett feladattípus 42 kérdés esetében fordult elő: 36 esetben az általános iskolai, míg 6 esetben a középiskolai taneszközöknél. Meglepő, hogy térképeknél található jelmagyarázatokhoz egy feladat sem kapcsolódott, de az értelmezést igénylő feladatok is csak 17 alkalommal fordultak elő. Az említett 17 feladatból pedig csak három volt fellelhető az általános iskolai taneszközökben. Utóbbi ténytet elsősorban azért találok problematikusnak, mert egyetlen történelmi képesség fejlesztése sem korlátozódhat kizárólag a középiskolai történelemoktatásra (Vajda, 2018, 85). Tizenegy kérdést lexikális tudáson alapuló feladatként aposztrofáltam, mivel a feladványhoz tartozó térképrészlet csak illusztrációs funkciót töltött be, hisz egyáltalán nem tudott támpontként szolgálni a tanulóknak a feladatok megoldásához. A feladatok között a bloomi képességszinteket tekintve az első és a második szint volt a domináns. Az első szintre jellemző

---

13 Míg előbbihez 48, utóbbihoz 23 kérdés vagy feladat kapcsolódott.

14 Utóbbi tény valószínűleg annak köszönhető, hogy a 2020-as kiadású általános iskolai és középiskolai történelemkönyvekben tananyagcsökkentést hajtottak végre. Bővebben lásd: Tananyagcsökkentés, megőrzött erények, új megközelítések – beszélgetés Borhegyi Péterrel, az átdolgozott OFI-s történelemtankönyvek tananyagfejlesztőjével. <http://tortenelemoktatok.hu/hirek/tananyagcsokkent-es-megorzott-erenyek-uj-megkoze-litesek-beszelgetes-borhegyi-peterrel-az-atdolgozott-ofi-s-tortenelemtankonyvek-tananyagfejlesztojevel.html> [letöltés ideje: 2022. 04. 11.]

gondolkodási műveletek 22 alkalommal, a második szinthez kapcsolódók pedig 43 alkalommal bukkantak fel. Jóval csekélyebb volt a másodiknál magasabb szintű feladványok száma, hiszen a fennmaradó négy képességszinthez mindösszesen csak 6 feladat fűződött. Érdekesnek találtam emellett azt a ténytet, hogy az általános iskolai tankönyvekben és munkafüzetekben 13 alkalommal „átfedés” volt a régi és az új taneszközök feladatai között. Ezek a feladatok sok esetben egyébként taxonomizált-ságukat tekintve sem voltak optimálisak. Gyakorta fordult elő, hogy a feladványban szereplő összes kérdés és utasítás egyetlen kognitív szintet prezentált (lásd például a 21. ábrát), vagy pedig egy magasabb gondolkodási műveletet egy alacsonyabb követett (Vajda, 2018, 100–101).

A továbbiakban kilenc általam problematikusnak tartott feladatot szeretnék bemutatni a módosító javaslataimmal együtt.

Sajnos, ahogy már fentebb említettem, a magasabb szintű feladatokat illetően nagy arányeltolódást tapasztaltam a középiskolai és az általános iskolai tankönyvekben, munkafüzetekben. Számos esetben az általános iskolásnak szánt feladatok szinte csak és kizárólag a lokalizációs elemek számonkérésére irányultak. Az 1. ábrán látható térképes feladat mind a hét eleme is sajnálatos módon megragadt a ténybeli tudás szintjének elvárásánál. A térképen számonkért helyszínek egy része, mint például Torinó, Róma vagy a Szárd–Piemonti Királyság természetesen esszenciálisak a témakör értelmezését, elsajátítását illetően, de akadnak olyan bejelölendő elemek is, amelyek a kérdéskört tekintve teljes mértékben irrelevánsak, hisz sem Garibaldi hadjáratában, sem pedig a szárd–francia–osztrák háborúban nem játszottak szerepet. Amennyiben a tanulók maradéktalanul eleget tesznek a b) feladat felhívásának, abban az esetben többek között ilyen elemeknek tekinthető Korzika és a dalmát szigetvilág is.

21. ábra: Az olasz egység kérdésköréhez kapcsolódó feladat – példa egy kizárólag lokalizációs képességet igénylő feladatra

2. Töltsd ki a vaktérképet a tankönyved és a történelmi atlaszod térképe alapján!

- a) Írd be a tengerek nevét!
- b) Írd be a szigetek nevét!
- c) Színezd pirosra Garibaldi part-  
raszállásának helyét!
- d) Színezd zöldre a legerősebb  
észak-italiai államot!
- e) Jelöld be azt a várost, ahol  
1861-ben kiáltották az Olasz  
Királyságot!
- f) Jelöld be azt a várost, ahol  
1870-ben létrejött az olasz nem-  
zetállam!
- g) Jelöld be azt a várost, ahol a  
Corso Vukory van!



Forrás: Csepela Jánosné Történelem 7. című munkafüzete – játékos feladatok  
Horváth Péter hetedikes tankönyvéhez

22. ábra: Egy látszólagos feladat



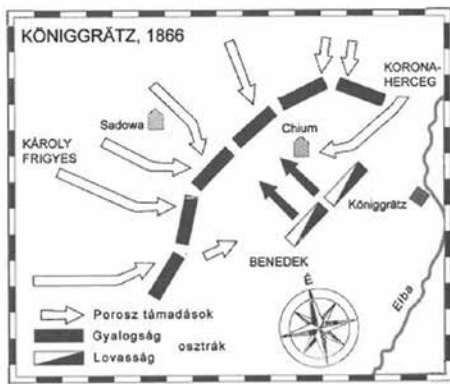
Forrás: Horváth Péter Történelem 7. az általános iskolások számára című tankönyve

A 22. ábrán látható térkép és a hozzá tartozó kérdés meglátásom szerint több problémát is felvet. Egyfelől a kérdés inkább tekinthető amolyan „pseudofeladványnak” vagy „pseUDOILLUSZTRÁCIÓNAK”, hisz rögtön a kérdésfelvetés után a kérdés olvasója válaszhoz is jut, mivel azonban a térkép kontúrjain sem található szöveg, valamint nincs a térképhez kapcsolódó jelmagyarázat sem, ezért úgy vélem, hogy illusztrációs funkciót sem tud maradéktalanul betölteni a tankönyvben. A megjelenített részlettel kapcsolatos másik észrevételem az, hogy mivel a térkép a két állam esetében már az egység létrejöttét prezentálja, ezáltal nem tudja a történelem folyamatjellegét bemutatni, már csak azért sem, mert a térkép nem tartalmaz évszámot, amiből a tanuló megtudhatná, hogy a megjelenített politikai határok mikor keletkeztek és meddig álltak fenn Európában. Azáltal, hogy a feladat általános iskolai tankönyvben szerepel, véleményem szerint akár jelmagyarázat készítésére is ösztönözhetné a tanulókat a következő utasítás segítségével: *„Készíts a lecke szövege és az atlaszod segítségével jelmagyarázatot az alábbi térképrészlethez! A térképen tüntess fel egy évszámot, amely kifejezi a térképen található határvonalakat!”*

De akár a tanulók információgyűjtési képességeit is fejleszthetné az alábbi feladattal: *„Nevezd meg a történelmi atlaszod 34. oldalán lévő, a) jelű térkép segítségével, hogy melyik országokat jelölik a térképrészleten kék és rózsaszín színnel!”*

### 23. ábra: A porosz–osztrák háborúhoz kapcsolódó feladat

☞ Színezd ki pirossal a városokat a csatatérképen, késsel az osztrák, zölddel a porosz csapatokat! Írj három igaz állítást a csatáról!



Forrás: Csepela Jánosné Történelem 7. című munkafüzete – játékos feladatok Horváth Péter hetedikes tankönyvéhez

Szintén több problémát és hiányosságot vet fel a 3. ábrán szereplő feladat és a hozzá tartozó térképrészlet is. A feladat első célja, hogy a diákok színezzék ki a városokat, azonban a térkép csak egyetlen várost jelenít meg, Königrätzet (cseh nevén Hradec Králové), ugyanis 1866-ban sem Sadowa, sem pedig Chlum nem rendelkezett – és ma sem rendelkezik – városi ranggal.<sup>15</sup> A feladat így nemhogy történettudományi relevanciával nem bír, de egyenesen dezinformálja a tanulókat.

A színezés kapcsán további problémát okozhat a diákok számára a porosz és az osztrák csapatok megjelölése is, mivel míg az előbbieknél csak a hadmozdulatait találhatjuk meg a térképen, addig az utóbbiakat már fekete és fehér színekkel tüntették fel, így a feladatnak ez a része nemcsak kivitelezhetetlen, hanem – meglátásom szerint – értelmetlen is. A jelmagyarázat emellett nem tartalmazza a fekete „nyilak” jelentését, így a feladat kitöltőjére van bízva annak értelmezése. A csatát irányító fővezéréket sem tüntették fel következetesen, hisz amíg a porosz uralkodó neve teljes egészében szerepel, addig az osztrák fővezérnek csak a családneve látható a térképen.<sup>16</sup> Sajnálatos módon a csatában részt vevő parancsnokok neve a munkafüzethez tartozó tankönyv leíró, szerzői szövegében és az atlaszban található témakörhöz kapcsolódó térképen sem szerepel.

A „koronaherceg” értelmezése egyéb félreértésekre adhat okot tanulói szempontból, hisz az említett tisztség a Habsburg Birodalom berkein belül is létezett.

A feladat egyik pozitívuma, hogy utolsó egységével értelmezésre ösztönzi a tanulókat, habár az utasítása alapján nem egyértelmű, hogy a három állítást a diáknak saját tudásából vagy csak kizárólag a térképrészletről kell-e megalkotnia. Feltehető azonban, hogy a feladat a térkép elemzését várja el a tanulóktól, mert a térképen szereplő információk túlnyomó többsége nem szerepel a munkafüzethez tartozó tankönyvi lecke textusában. Mindezek mellett úgy vélem, hogy a tanulók magasabb színvonalú értelmezést tudnának alkotni abban az esetben, ha a térképrészlet mellett más primer vagy szekunder források is szerepelnének. Például a részt vevő hadseregek létszámáról, felszereléséről szóló táblázatok vagy a csatában részt vevő parancsnokok visszaemlékezései. Úgy gondolom, ezek a források nemcsak a cizelláltabb, hanem a multiperspektivikus interpretációt is elősegíthetnék. A felad-

---


15 Utóbbi tényt megerősíti, hogy – Königrätzhez képest – Sadowa és Chlum a korabeli térképeken is eltérő piktogrammal van feltüntetve, valamint az, hogy a szakirodalom a harcok részletes ismertetése során is falkaként hivatkozik az említett helyszínekre. Bővebben lásd: Balás György (1894): Az 1866. évi osztrák–porosz háború. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest. 245. p.

16 A szóban forgó fővezér Benedek Lajos császári–királyi tábornagy volt.

vány másik pozitívumának pedig a taxonomizáltsága tekinthető, mivel az értelmezést igénylő feladat a kérdéssor legutolsó elemeként jelenik meg, tehát figyelembe veszi az oktatási célok piramisszerű egymásra épülését.

Az általános iskolai taneszközökre jellemző jelenség volt még, hogy a topográfiai feladatok nemcsak térképrészlethez kapcsolódtak, hanem egy-egy forrásrészlet után vagy a szerzői/leíró szövegét követően is felbukkantak.

24. ábra: Leíró szövegbe „ágyazott” térképes feladat

 **Nézd meg a történelmi atlaszban, hogy a középkorban mekkora volt a Pápai Állam területe!**

Forrás: Tóth Attila Történelem 7. az általános iskolások számára című tankönyve

A 4. ábrán látható feladvány is a szerzői/leíró szövegbe ágyazva található a legújabb, 2020-as Nemzeti alaptantervhez igazított 7. osztályos történelemtankönyvben. A térképes feladatok ilyesfajta „beágyazottsága” nem újdonság, mivel már a 2012-es tankönyvekben is megfigyelhető volt ez a fajta struktúra. Amellett, hogy célszerűbbnek tartanám a térképes kérdések egy helyen való koncentrálódását, nagyobb problémának tartom azt, hogy az általam illusztrált feladat több hibát is hordoz magában. Már maga a kérdés megformálása sem adekvát, hiszen nem fogalmaz értetően azzal kapcsolatban, hogy milyen választ vár el a tanulóktól. Nem tudhatjuk, hogy vajon az instrukció az adott terület négyzetkilométer alapú kiterjedésére, vagy az állam észak–dél és kelet–nyugat irányú hosszára utal. Továbbá, mivel a középkor egy meglehetősen hosszú történelmi időszak, természetesen a pápai állam határai is jelentős mértékben módosultak a szóban forgó korszakon belül. Ezenkívül a történelmi atlaszban található hat térképrészlet alapján a tanulók nem is tudnák meghatározni az említett államalakulat négyzetkilométer alapú területét. Véleményem szerint a tankönyvben található hibás feladatot az alábbi módokon lehetne kijavítani, illetve a tanulók által megoldhatóbbá tenni:



5. táblázat: Feladatjavaslat az általános iskolai történelematlaszban található térképekhez

Időszak	A 11. és a 13. század között	A 18. században	Az olasz egység létrejötte előtt
szomszédos államok északról	Német-Római Birodalom	Piemont, Velencei Köztársaság	Velence, Modena
szomszédos államok délről	Szicíliai Normann Királyság	Nápolyi Szicíliai Kettős Királyság	Szicíliai Kettős Királyság

Gyűjtsd össze, és írd be az alábbi táblázatba, hogy az alábbi időpontokban mely államok határolták a pápai államot!

Az atlaszban található térképrészletek alapján nevezd meg, hogy mely város tartozott a középkor teljes időszakában a pápai államhoz!

Véleményem szerint az általam javasolt két feladattal utalhatunk arra a tényre, hogy risorgimento előtti Itália politikailag és területileg is széttagolt volt. Ezzel nemcsak bizonyos terjedelmű leíró szöveget válthatnának ki a tankönyvben, hanem a tanulók információgyűjtési képességét is fejleszthetnék (Engel-Vajda, 2021, 144–162).

### 5.3. Digitális tananyagok jellemzése

„Az interaktív eszközök által biztosított új lehetőségek nem csak tágítják a történetoktatás lehetőségeit, hanem egyben elavulttá teszik az addig használt eszközök jelentős részét” – állítja Korpics Zsolt egy 2010-es tanulmányában (Korpics, 2010). A következő részegységben arra kerestem a választ, hogy a digitális térképekhez kapcsolódó feladatokban is megtalálhatók-e az írás szerzője által felvetett újabb perspektívák, vagy a modern digitális megjelenés mögött régen elavult oktatási és tanulási célok rejlenek (Nagy, 2018).

A tankönyvek esetében digitális téren szűkösebb a kínálat, hiszen Magyarországon mind ez ideig csupán egy digitálisnak nevezhető tankönyv létezik általános és középiskolai szinten, méghozzá a Nemzeti Köznevelési Portálé (NKP).<sup>17</sup> Az említett

<sup>17</sup> Időközben van a katolikus tankönyv (kattan.hu), illetve régóta van a Mozaik tankönyve (mozaweb.hu). Elemzés tárgya lehet az atlasz.ofi.hu és a Történelemtanárok Túlélőkészlete atlaszos feladatai is (Gyertyánfy A. megjegyzése).

okostankönyv előnye, hogy ingyenesen elérhető, és szorosan igazodik a papíralapú tankönyvekben található leckékhez. Nyilvánvaló azonban, hogy a pedagógusok nem csak ezen felület digitális feladatait használják mindennapi munkájuk során, mivel az itt található feladatok többsége online nem megoldható. Épp ezért úgy döntöttem, hogy egy népszerű feladatmegosztó portálon fellelhető, valamint egy 2017-ben alakult tananyagfejlesztő csoport által létrehozott feladványokat is vizsgálni fogom. Előbbi – a learningapps elnevezésű weboldal – a távoktatás időszaka alatt is meglehetősen népszerű volt, mivel a tanárok körében kétszer is elvégzett nem reprezentatív felmérés során mindkét alkalommal a leggyakrabban használt digitális felületnek bizonyult (Fekete, 2020). Népszerűségének oka a tanárok szempontjából a könnyű kezelhetőség lehet, valamint az, hogy a diákok azonnali visszacsatolást kaphatnak válaszaikról. Utóbbi szempont különösen fontos korunk tanulóinál (H. Tomesz, 2017). Mivel az említett oldalra egy gyors regisztrációt követően bárki tölthet fel feladatokat, emiatt nem ért váratlanul, hogy az „olasz egység”, „Itália egyesítése”, „Egységes Olaszország”, „német egység” és a „nemzetállamok kora” keresőszavakra 30 oldalon több mint 300 találatot kaptam.<sup>18</sup> A rengeteg feladathoz képest azonban elenyésző a térképes feladványok hányada, mivel ezek száma csupán öt volt. Ezek a feladatok pedagógiai szempontból rendkívül egysíkúak voltak, hiszen a kérdések mindegyike a tanulók lokalizációs képességeit tette próbára, azaz a ténybeli tudásukat kellett kamatoztatniuk. A digitális feladatok taxonomizáltságukat tekintve a tükröképei az általam elemzett nyomtatott taneszközök részegységeinek, mivel itt is a gondolkodási műveletek egysíkúsága vagy a kognitív szintek nem egymásra épülő váltakozásai figyelhetők meg. Utóbbi jelenség főleg a Nemzeti Köznevelési Portál okostankönyveire volt jellemző.

---

18 Az említett feladatszámok a 2022. április 20-i állapotot tükrözik a learningapps felületén.

## 25. ábra: Online lokalizációs feladat



Egy példa a learningapps-en fellelhető térképes feladatokra:

Olasz egység – széttagolt Itália

Forrás: <https://learningapps.org/8487090>

A learningapps-en fellelhető feladatokhoz képest ugyan az NKP 7. és 11. osztályos könyveiben találkozhatunk összetettebb térképes feladványokkal, ám ezek a kérdések és feladatok szinte teljes mértékben megegyeznek a nyomtatott tankönyvben szereplőkkel. Egyetlen kivételt jelent a felület feladattárában megtalálható, „A német és az olasz egység megvalósulása” elnevezésű, 7. osztályos tanulók számára szánt és térképes jelmagyarázathoz kapcsolódó feladat. A feladvány a digitális és a hagyományos foglalkozások között is üdítő kivételt jelent, ugyanis egyrészt elrugaszkodik a lokalizációs és a lexikális feladatok monotonitásától, másrészt pedig a tanulókat bevezeti a térképes feladatokhoz fűződő gyakorlatok legelemibb szintjébe. A feladatkészítők szándéka és elképzelése helyénvaló, azonban a kivitelezés nem kifogásolhatatlan. A feladat egyik fő problémája, hogy olyan térképhez kapcsolva kéri számon a jelmagyarázatot, amely mind a nyomtatott, mind pedig a digitális tankönyvben megtalálható, így könnyen előfordulhat, hogy a diák a jelmagyarázat interpretálása nélkül meg tudja oldani a feladványt, hisz egészen egyszerűen át tudja másolni a térképen megjelenített adatokat, vagyis a megoldásokat. A másik gond a feladat kialakításából fakad, ugyanis mind a laptopon vagy asztali számítógépen, mind pedig az okostelefonon megjelenített feladványban a társított színek és formák lényegében kitarjazzák a további meghatározásokat. A megvalósításban megoldást jelenthetne,

ha egyrészt másfajta térkép szerepelne a feladatban, másrészt a meghatározásokat kellene társítani a jelmagyarázat jeleihez a könnyebb átláthatóság érdekében.

További különbséget jelent az okostankönyv javára a hagyományos társával szemben, hogy a diákok az NKP felületén maguk állíthatják be a térkép szűrőit, így elképzelhető, hogy egyes történelmi folyamatok áttekinthetőbbé válhatnak számukra. Az okostankönyv leckéinek azonban nagy hiányossága, hogy a fejezeteiben szereplő feladatok nem tölthetők ki az online térben, így annak elvégzését és ellenőrzését a tanár és a tanuló csak „offline” módon tudja végrehajtani.

26. ábra: Az NKP online jelmagyarázathoz kapcsolódó feladata  
Példa az egyetlen jelmagyarázathoz fűződő feladatra.

Az alábbi térkép a német és az olasz egység megvalósulásával kapcsolatos eseményeket ábrázolja. Nézd meg alaposan a térképet, majd egészítsd ki a hiányos jelmagyarázatot! Helyezd a jelmagyarázat elemeit a megfelelő helyre!



Forrás: <https://www.nkp.hu/feladat/megjelenites/16081794004>

27. és 28. ábra: Papíralapú és digitális térképek



Forrás: Cieger András: *Történelem 7. A nemzetállamok kora*. EKE OFI, 2019<sup>19</sup>  
[https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem\\_7/lecke\\_01\\_002](https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_7/lecke_01_002)

Feladatok terén hasonló képet mutat a Református Tananyagtár is. A 2017 óta működő honlap azzal a céllal jött létre, hogy a református köznevelési intézményrendszer számára szakmailag magas színvonalú, a keresztyén (keresztyén) nevelést támogató, közismereti tárgyú tananyagok jöjjenek létre.<sup>20</sup> A történelem tantárgyhoz az 5. évfolyamtól egészen a 12. évfolyamig találhatunk feladatokat és multimédiás tartalmakat, amelyek az NKP felületéhez hasonlóan okostelefonokon is megjeleníthetőek. A learningappshez hasonlóan a feladatok kitöltői itt is azonnali visszacsatolást kapnak válaszaik helyességéről. A tananyagok palettája között két – a tanulmányomhoz kapcsolódó – feladatsort találhatunk. A két digitális foglalkozás címe – A nemzeti eszme és a birodalmak kora és A nemzetállamok kora – megegyezik a korábbi, 2012-es és a legfrissebb, 2020-as NAT-hoz igazodó 7. osztályos történelem-tankönyvekben található leckékkel. A korábbi tankönyvhöz készült tananyag teljesen csak egy térképes feladatot tartalmaz, amely azt várja el a kitöltőtől, hogy a térképen jelölt sorszámokat párosítsák a feladványban szereplő helyszínekkel. Négy további feladtnál a térkép ugyan a megfejtendő elem felett illusztrációként

19 A két ábrán jól látható, hogy a digitális tankönyv leckéjében szereplő térkép a szűrők beállításának lehetőségén kívül más pedagógiai többlettel nem rendelkezik a hagyományoshoz társához képest.

20 Bővebben lásd: <https://refntar.hu/rolunk/> [letöltés ideje: 2022. 04. 11.]

szerepel, de a tanulóknak semmiféle releváns információt nem ad a feladványok megoldásához. Habár más-más módon, de az újabb tankönyvhöz készült digitális foglalkozásban található négy térképes feladat mindegyike – az előző foglalkozás kapcsán ismertetett első feladathoz hasonlóan – szintén információgyűjtést vár el a tanulóktól. Két feladat esetében azonban itt is csak illusztrációként szolgál a térkép, mivel a feladat megoldásához semmiféle támpontul nem szolgál.

29. ábra: Lexikális tudáson alapuló feladat<sup>21</sup>



Forrás: Reftantár – A nemzetállamok kora.

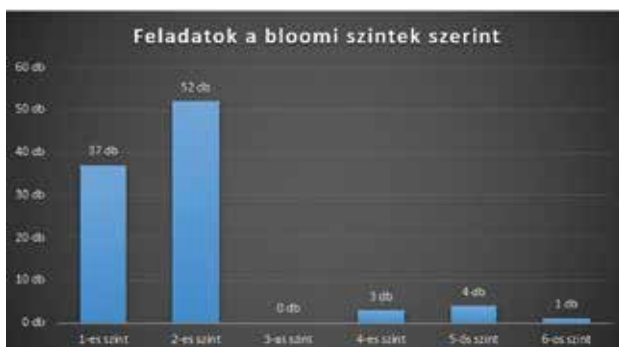
<https://reftantar.e-studygroup.com/esg68c1f25dcbd82e048c6d723b16b456df>

21 Az ábrán jól kivehető, hogy a térkép semmilyen támpontként nem szolgál a feladat megoldásához, így a tanulók kénytelenek a saját lexikális tudásukra hagyatkozni.

## 5.4. Hipotézisek összegzése

A hipotézisek megalkotásakor elsődleges prekonceptióm az volt, hogy a térképes feladatok esetében a tananyag- és tankönyvfejlesztők elsősorban a topográfiai adatok bevésésére helyezik a hangsúlyt, mivel úgy gondoltam, hogy ez talán hatványozottan igaz lehet abban a digitális térben, ahol már nemcsak az említett réteg, hanem – pár kattintásnak köszönhetően – a közoktatásban dolgozó pedagógus is tananyagfejlesztőnek érezheti magát. Feltételeztem, hogy a papíralapú feladatok esetében több lesz az olyan feladat a digitális felületekhez képest, amely nemcsak a ténybeli tudást, illetve a megértést kéri számon a diákoktól, hanem összetettebb kognitív cselekvést is elvár tőlük. Ugyan az általam tapasztalt eltérés nem volt jelentős, mégis kijelenthető, hogy nyomtatott feladatok esetében több bonyolultabb térképekhez kapcsolódó kérdést találhatunk.<sup>22</sup> Az azonban önmagában is elgondolkodtató tény, hogy a bloomi 1. és 2. képességszinttel azonosítható feladatok aránya mindkét felület esetében meghaladta a 90%-ot. A második hipotézisem ennél egyértelműbb választ adott, hiszen a nyomtatott tankönyvekben és munkafüzetekben lévő feladatok 59%-a, míg a digitális tankönyvek és tananyagok körében található feladványok 50%-a esetében szerepeltek az információgyűjtést/lokalizációt igénylő kérdések és feladatok. Furcsának tartom azonban, hogy az online térben olyannyira nem tapasztalhatunk minőségbeli különbséget a nyomtatott térképes feladványokkal szemben, hogy a lexikális tudást igénylő feladatok itt nagyobb arányban fordultak elő az „analóg” taneszközökben fellelhető feladatokhoz képest. Ennek oka feltehetőleg a digitális felületen való könnyű kivitelezhetőség mögött rejlik.

30. ábra: Feladattípusok a bloomi szintek szerint



<sup>22</sup> Míg a papíralapú taneszközök esetében 6, addig a digitális feladatok esetében csak 2 feladvány volt a 2. bloomi képességszintnél bonyolultabb.

31. ábra: Feladattípusok a nyomtatott és digitális tananyagokban



Ahogy a grafikonokon is látszik, a második leggyakoribb az értelmezést segítő feladattípus volt, emellett azonban jelmagyarázathoz kapcsolódó feladvány csak az elektronikus tananyagokban fordult elő egy alkalommal.

## 5.5. Konklúzió

A címben felvetett kérdésre válaszolva látható, hogy a tanulmányban vizsgált platformok feladatai több szempontból is „egységesek” voltak. Egyrészt abban, hogy a két felületen található kérdések és feladatok taxonomizáltsága gyakran pontatlan volt, másrészt pedig a bloomilag egyszerűbb, információgyűjtést igénylő feladatok voltak túlsúlyban az analóg és az online térben egyaránt, emellett bizonyos feladatok teljes hasonlóságot mutattak. Utóbbi észrevételemmel nem kívánom vitatni azt a megállapítást, mely szerint a térképek alapvető célja, hogy támogassák a térben való eligazodást, tájékozódást (Répárszky, 2009), így az előbb említett feladattípusok létjogosultságát sem kívánom megkérdőjelezni a tankönyvekben és munkafüzetekben. Fontosnak tartom megjegyezni azonban, hogy ha ezt a szempontot vesszük alapul, talán célszerű lenne – főleg általános iskolai szinten – több jelmagyarázathoz kapcsolódó feladatot is alkalmazni. Véleményem szerint ez a feladattípus jelenthetné az első lépcsőfokot a térbeli tájékozódás kialakításához.<sup>23</sup> Pozitívum azonban,

<sup>23</sup> A jelmagyarázat vizsgálatának fontosságát egy korábbi tanulmány is jelezte már. Bővebben lásd: Száray Miklós (2010): A térkép szerepe és elemzése a történelemórán. *Történelemtanítás*. 45(2), <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/05/szaray-miklos-a-terkep-szerepe-es-elemzése-a-tortenelemoran/> [letöltés ideje: 2022. 04. 27.]



hogy – egy esetet leszámítva – a magyarországi tankönyvekben és munkafüzetekben található térképek mindegyikéhez kapcsolódott valamilyen kérdés vagy feladat (Engel–Vajda, 2021, uo.).

Mivel a digitális feladatmegosztó felületen is a lokalizációs feladatok domináltak, ezért úgy vélem, hogy érdemes lenne a továbbiakban azokra vonatkozó kutatásokat végezni gyakorló pedagógusok körében, annak érdekében, hogy megtudjuk, miért tölt be meghatározó szerepet az említett feladattípus az online térben. Elképzelhetőnek tartom ugyanis, hogy nem kizárólag módszertani igénytelenségből fakad a fent említett jelenség, hanem jelenleg a komplexebb térképes feladatok kivitelezése a világhálón meglehetősen problémás a pedagógusok és a programozók számára.

Joggal tehető fel a kérdés, hogy vajon megvalósíthatók-e a komplexebb feladatok a világhálón, és ha igen, milyen formában. Úgy vélem, kiaknázatlan lehetőségek tárházaként lehetne tekinteni a primer forrású térképek összehasonlítására, mivel ezek egyszerre segíthetnének jobban megérteni a múltat, valamint – kérdések feltevése által – fejleszthetnék a tanulók kritikai gondolkodását is (Bolick, 2006).

Továbbá útleírások, útinaplók hanganyag alapú, esetenként QR-kódokba ágyazott prezentációját is el tudnám képzelni, és ezek útvonalait, helyszíneit az elmondottak alapján a tanulónak kellene bejelölniük egy digitális térképen. Meglátásom szerint azonban ezek megfelelő kivitelezése már nemcsak a történelemdidaktika, hanem a megfelelő IT-szakemberek feladata is.

# 6. FEJEZET

Engel Enikő

## A két világháború közötti csehszlovákiai magyar iskolákban használt történelemtankönyvek tartalmi vizsgálata

### 6.1. A tankönyvek befolyása

A történelemtankönyvek nem semleges múltbeli információk halmazai, hanem tartalmuk folyamatosan ki van téve a kor gazdasági, politikai és társadalmi hatásainak (Otčenášová, 2010, 8).

A történelemtankönyvek legfontosabb feladata az akadémiai kutatások eredményeit oly módon tárni a diákok elé, hogy ezek az ismeretek hozzájáruljanak a kollektív emlékezet, a közös történelmi tudat kialakításához (Otčenášová, 2010, 8). A tömegoktatás egyik legjobb fegyvere az egységes tankönyv (Vajda, 2018, 104), amely kiváló lenyomata a korabeli oktatáspolitikai célkitűzéseinek, elsődleges forrás az államhatalom aktuális programjáról és céljairól, amelyeket az uralkodó elit a történettudományokkal együttműködve közvetít a lakosság széles tömegei felé (Otčenášová, 2021, 92).

A két világháború közti Csehszlovákiában – a korabeli magyarországi tankönyvek leíró/szerzői szövegeihez hasonlóan – a tankönyvi tartalmakat tekintve kiemelten fontossá vált a nemzeti történelem, azaz esetünkben a csehszlovák nemzet története (Katona–Sallai, 2002, 62).

A csehszlovák nemzeti összetartozás bizonyítása, a csehszlovák közös történelem méltatása és előtérbe helyezése kellett, hogy legyen az elsődleges célja a történelemtanításnak és a történetírásnak egyaránt (Engel, 2021, 381).

Ennek a célnak a történelemtankönyvek is próbáltak megfelelni a témák megválogatásával, elhagyásával, a kisebbségek magukhoz édesgetésével, miközben számos esetben ellenséggként ábrázolták őket. Tehát a tankönyvekben érvényesült a tantárgy számára a tantervekben is előírt/kitűzött cél, amely szerint a történelemtanítás leg-

fontosabb feladata megismertetni a tanulókat a csehszlovák nemzet múltjával és a legfontosabb világtörténelmi eseményekkel (Jireček, 2014, 67).

## 6.2. A tankönyvek tartalma

Bár csehszlovák nemzet valójában nem létezett (csak külön cseh és szlovák nemzet), a két világháború közötti időszakban a csehszlovákiai tankönyvekben mégis találkozunk a kifejezéssel, amivel egyrészt a szlovák és a cseh nemzet újonnan kialakult egységét próbálják megerősíteni, másrészt igyekeznek utólag egybeolvasztani a két nemzet történelmét. A tankönyvekben a csehszlovák nép megnevezés használata egyáltalán nem egységes. Míg az egyik tankönyv már a Csehszlovák Köztársaság megalakulása előtti időszak kapcsán is csehszlovák népről ír, addig a másik kizárólag az új állam létrejötte utáni korszakra vonatkoztatja, a harmadik csoportba tartozó tankönyvek pedig csakis külön cseh és szlovák népről szólnak. Például Miloš Janoška és Banai Tóth Pál *A szülőföld és honismeret* című tankönyvében ez szerepel: „...a magyar és a csehszlovák nemzetet egyaránt elnyomták. Idegen hivatalnokok kormányozták az országot. Így tartott ez 1867-ig, amikor a magyar nemzet kiegyezett az uralkodóval és megalakult az Osztrák-magyar monarchia. Ettől kezdve a nemzet szabadabb és önállóbb életet élt, mint a csehszlovák nemzet.” (Janoška–Banai, 1935, 174).

Itt láthatjuk, hogy a szöveg jóval a Köztársaság megalakulása előtti időszakra, gyakorlatilag az egész 19. századra vonatkozóan „csehszlovák nemzetként” említi a két nemzetiséghez tartozókat.

Ezzel ellentétben például a korszak egyik legjelentősebb cseh történetírója, Josef Pekař 1925-ös tankönyve (*A csehszlovák nemzet történelme*) teljesen külön szövegrészekben tárgyalja a cseh és a szlovák történelem egyes fejezeteit, és a csehszlovák hivatalos nyelvet is csak a közös államalapítás utáni idők kapcsán említi. Más tankönyvben – az 1918. október 30-i szlovák nemzeti nyilatkozat kulcsfogalmát átvéve – „a cseh nemzet szlovák ágaként” mutatják be a szlovákokat, történetüket pedig csak kiegészítésként jelenítik meg a cseh történelmen belül (Pekař, 1925, 120).

A magyar tankönyvszerzők közreműködésével készült tankönyvekben a két nemzetet a legtöbb esetben külön kezelik.<sup>24</sup> Ellentmondó tehát magának a cseh és a

---

<sup>24</sup> Magyar Győző összes könyve külön szlovák és cseh népről tesz említést. A Nagymorva Birodalmat is szláv államalakulatként írja le. Bár a Banai–Páles-h-féle 1925-ös Történelem és alkotmánytan csehszlovák népet említ a Nagymorva Birodalom szláv népeként, többségében mégis külön tárgyalja a cseh és a szlovák történelmet.

szlovák nemzetnek az önmegnevezése és a mögötte tisztázatlanul maradt önmeghatározása. Bár a tankönyvekben tisztázatlan a nemzetek közötti viszony, a „haza” fogalma mindenhol egységes. A két világháború közötti történelemtankönyvek szerint a Csehszlovák Köztársaság megkérdőjelezhetetlen államalakulat, amelyhez hűnek kell lenni, és fejlődéséhez a területén élő összes népnek hozzá kell járulnia. „*Hazánk a Csehszlovák Köztársaság.*” (Hlavinka, 1923, 3). „*A Csehszlovák Köztársaság egységes és oszthatatlan állam.*” (Stanislav–Baxa–Stocky, 1925, 125).

A cseh szerzők könyvei sokkal inkább hangsúlyozzák a cseh szempontot: a szlovákokat vagy alig említik, vagy külön cseh és csehszlovák népről szólnak, mégpedig úgy, hogy azokba a szlovákok is beleértendők.<sup>25</sup> Például Karol Hlavinka könyve a cseh történelem szintézise, amely olykor röviden utal a szlovák nép történetére is, például a 19. századi törekvéseikkel kapcsolatban. Josef Pekař tankönyve hasonló, bár valamivel többet foglalkozik a szlovákokkal, mint Hlavinka. A szlovák és magyar szerzők tankönyvei sokkal arányosabban válogatják meg cseh, szlovák és magyar vonatkozású témáikat. Az 1923-as Koreň–Ježo-féle tankönyv például nemcsak a cseh eredetmondákat gyűjti össze, hanem az ősmagyarok életmódjáról is ír néhány rövid bekezdésben. Magyar Győző tankönyvei szintén nemcsak a cseh, hanem a magyar államalapítással is hasonló terjedelemben foglalkoznak.

A korabeli történelemtankönyvek felépítésére jellemző, hogy kronológiai sorrendben haladnak. A Csehszlovák Köztársasághoz területi alapon kötődő témákat tartalmazzák, ezekből is főleg a cseh és szlovák nép történetével kapcsolatosakat (Kerényi, 2012, 112).

Ez azt jelenti, hogy azokat a témákat emelik be a tankönyvekbe, amelyek Csehország és Szlovákia területéhez köthetők. Ezért kap különösebb hangsúlyt például Csák Máté, és ezért foglalkozhatnak a tankönyvek Jókai Mórral, Petőfi Sándorral is, hiszen területi alapon kötődnek „Szlovenszkóhoz”. Ám a területi behatárolás sem garancia arra, hogy minden olyan személy bekerül a tankönyvekbe, akinek az említését a magyar diákság/közvélemény elvárja. Mindezzel kapcsolatban például a Prágai Magyar Hírlap (1926. szept. 5.) hasábjain is éles kritika jelent meg: Josef Pešek *Haza és világ II.* című, Bujnák Pál (Pavol Bujnák) fordította kötetét bíralták azért, mert „három lapon keresztül tárgyalja Jánošíkot, de egyetlen szava nincs a világirodalom egyik óriásáról, Madáchról, aki pedig szintén Szlovenszkon született”.

---

25 Karol Hlavinka tankönyvében (A Csehszlovák nemzet rövid története) a szlovák nép története csak mellékszál, a hangsúly egyértelműen a Cseh Királyságon van.

A két világháború közti történelemkönyvekben a Nagymorva Birodalom az ország történelmével kapcsolatos első és az egyik legnagyobb hangsúlyt kapó téma. Ezekben a tankönyvekben rengeteg információt közöltek a Nagymorva Birodalomról és a Přemysl-ház uralkodóiról, de a magyar honfoglalás és államalapítás csak abban a vonatkozásban szerepelt, hogy azok véget vetettek a közös szláv államalakulatnak. „A Duna–Tisza közti széles síkságot foglalták el és csakhamar rémei lettek szomszédjaiknak. Vad támadásaiknak első áldozata a nagy-morva birodalom volt.” (Hlavinka, 1923, 17).

A tankönyvszerzők a Nagymorva Birodalom és egyik fejedelme, Svätopluk bemutatásával a közös cseh–szlovák államot igyekeztek legitimálni (Otčenášová, 2021, 95–96).

Ezek a témák az állami hagyományról alkotott kép szempontjából fontos szerepet tölthettek be. Az államiság hagyományának kifejezését szolgálták, ezer évvel korábbra vetítve vissza a két nép együttélését és államalakulatát (utóbbira a két világháború közt úgy tekintettek, mint ami ezer év után újra egyesült).

A Nagymorva Birodalom és a középkori szláv népek narratívája a magyarokkal szembeni kultúrfőlény megjelenítéséhez is kiváló eszköz volt. Az (elő)ítélettel teli szövegek a szláv ősokeket a legfejlettebbként mutatják be, mivel azok korábban felvették a kereszténységet, és egyébként is „magasabb műveltségi fokon álltak, mint a nomád magyarok” (Koreň–Ježo, 1923, 20), hiszen „a magyarok mint nomád műveletlen, vad nép jöttek az Ural vidékéről” (Hlavinka, 1923, 17).

A korabeli csehszlovák narratíva a honfoglalás előtti morvák és a mai szlovákok között nemcsak etnikai, hanem kulturális kontinuitást is feltételez, elsősorban a kereszténység folyamatos jelenlétét (Kollai, 2021, 20).

A korszak csehszlovák történelemtankönyvei ugyanakkor nem ejtenek szót a magyarok és a szlávok közti kulturális kölcsönhatásokról. Az írott forrásokban és az ásatásokon nem a kereszténység ekkori terjedésének a nyomaival találkozunk, hanem inkább úgy tűnik, a kereszténység átmenetileg visszaszorult a térségben (Kollai, 2021, 56). A honfoglalás korának számos kutatója jóval fejlettebb kultúrájú magyar köznéppel számol, mint azt a szlovák olvasat láttatni kívánja.

A magyar néppel kapcsolatos középkori témák többnyire csak a legjelentősebb Árpád-házi uralkodókra (például Szent István, Szent László és Könyves Kálmán tetteire) korlátozódnak. Ezzel szemben nagy hangsúlyt kap a tankönyvekben a huszitizmus, amely a cseh történelem egyik kihagyhatatlan fejezete. Husz János (Ján Hus) életét és a huszita harcokat kétszer akkora terjedelemben tárgyalják, mint az

összes Árpád-házi király történetét együttvéve.<sup>26</sup>

Tartalmi szempontból az, hogy az adott tankönyvet éppen milyen nemzetiségű szerző írta, dolgozta át vagy fordította le, nem eredményez drasztikus különbségeket. Magyar Győző tankönyveiben ugyanúgy jelen vannak a magyarokkal szembeni ellenséges attitűdök, különbség csak a mennyiségben és a fogalmazásmódban rejlik. A cseh és szlovák szerzők könyveiben a Nagymorva Birodalom megszűnése kizárólag az ellenséges magyarok betörésének tudható be. „*A magyarokkal szövetkezett németek 906 körül teljesen megsemmisítették, örökre tönkretették a nagymorvai birodalmat. (...) Vad támadásaiknak első áldozata a Nagymorva Birodalom volt.*” (Hlavinka, 1923, 17). További példa: „*...II. Mojmir sikerrel védelmezte meg országának önállóságát, sőt egyházát is. Azonban 903–907 között mindennek véget vetettek a magyarok.*” (Pekař, 1925, 21).

Magyar Győző könyveiben már a Birodalom gyengesége és a belső viszályok is felmerülnek, mint a megszűnéshez vezető egyéb tényezők. „*...Halála után három fia következett, akik viszálykodással megkönnyítették a németek és magyarok dolgát. A nemrég oly hatalmas birodalom annyira elgyöngült, hogy a X. század elején áldozatul esett a magyarok támadásának.*” (Magyar, 1932, 26). Másutt: „*...Svátopluk halála után fiai egyenetlenkedése miatt a birodalom több részre szakadt. Elősegítették a Nagymorva Birodalom bukását a magyarok is.*” (Pálesch–Banai, 1927, 6).

Az etnikai kontinuitást és „Szlovenszkó” területi kiterjedésének állandóságát egyéb témákkal is próbálták alátámasztani. Kulcsfontosságú például Csák Máté, akit úgy emeltek be a tankönyvekbe, hogy az általa uralt terület megegyezett a két világháború közti Szlovenszkóval, azaz a terület földrajzi és etnikai szempontból mindig is egységet alkotott. „*Várában mint a »Vág és Táttra önálló ura« uralkodott.*” (Szaniszló, 1920, 22). Vagy: „*Matúš Čák egy időre biztosította Szlovenszkónak Magyarországtól való függetlenségét...*” (Koreň–Ježo, 1923, 32).

A korabeli csehszlovákiai magyar tankönyvszerzők – különösen Magyar Győző középiskolásoknak szóló kötetei – e témával kapcsolatban is sokkal óvatosabban fogalmaztak: inkább kerültek a témát, vagy nem emelték be azt a téves megállapítást, miszerint Csák Máté szlovák király volt, aki Károly Róbert uralkodása idején függetlenítette Szlovenszkó területét (Kováč, 2011, 41). Például az 1933-ban kiadott, a középkorral kapcsolatos Magyar Győző-féle tankönyv nem tér ki Csák Máté nem-

---

26 Koreň, Jozef – Ježo, Martin (1923) Történelem és alkotmánytan a magyar tannyelvű népiskolák felsőbb osztályai számára című tankönyvében öt oldalon foglalkoznak a huszitzimussal, két és fél oldalon a magyar Árpád-házi uralkodókkal.

zetiségére és birtokolt területeire.

### 6.3. A magyar sorstárs vagy ellenség

A két világháború közti első Csehszlovák Köztársaság magyar iskoláinak szánt történelemtankönyvekben a dualizmus időszaka a másik legbővebben tárgyalt, a magyarokkal szemben legkritikusabban bemutatott korszak. Az állandóan visszatérő témák közé tartozik a „nemzeti ébredés”, azaz a nemzetépítő nacionalizmusok fel erősödése, a szlovák nemzetiségi törekvések és a magyar kormányzati politikában megjelent diszkriminatív, elnyomó nemzetiségi politika, amelynek mindig is az asszimiláció és a magyarosítás volt az egyik fokmérője.

A tankönyvek a magyarokat olykor egészen a dualista államszerkezet létrejöttéig sorstársként mutatták be. *„A magyarok II. József alatt szintén felébredtek nemzeti aléltságukból, ellenállottak az erőszakos németesítésnek...”* (Hlavinka, 1923, 65). A Miloš Janoška és Banai Tóth Pál által írt, *A szülőföld és honismeret* c. tankönyvben ezt olvashatták a tanulók: *„...a magyar és a csehszlovák nemzetet egyaránt elnyomták. Idegen hivatalnokok kormányozták az országot. Így tartott ez 1867-ig, amikor a magyar nemzet kiegészített az uralkodóval és megalakult az Osztrák–Magyar Monarchia. Ettől kezdve a nemzet szabadabb és önállóbb életet élt, mint a csehszlovák nemzet.”* (Janoška–Banai, 1935, 174).

Erős törésvonal figyelhető meg a magyar–szlovák viszony tárgyalásában az 1867-es kiegyezéstől. Amint a magyarok – pozíciójukat kiharcolva – „kiválasztott néppé” avansálódtak a Monarchiában, a tankönyvi narratíva szerint sorstársból azonnal ellenséggé váltak. A szlovák történetírásban jószerivel máig megfigyelhető ugyanis az a felfogás, amely szerint a dualista rendszer létrejöttével kezdődött a magyarosítás korszaka: *„A szlovákokra nézve a háború előtti utolsó évtized a növekedő szenvedések kora volt. A választói törvény rafináltsága miatt egy-három szlovák kerülhetett be a magyar képviselőházba, a szerény szlovák sajtót bírsággal és elzárásokkal sújtották, a községi állami magyar iskolák száma megnövekedett, a magániskolák (egyháziak), amelyekben a szlovák nyelv még tartotta magát, megfogyatkoztak.”* (Pekař, 1925, 230).

Még azok a tankönyvek is, amelyek a magyarokkal kapcsolatos témákat viszonylag korrekten, előítéletektől mentesen vagy csak visszafogott kritikával tárgyalták, ehhez a témához érkeve teljesen megváltoztak. *„Apponyi gróf iskolatörvénye (1907) a magániskolákat is magyarosító intézetekké alakította át...”* – olvashatjuk Josef Pekař ismert cseh történész tankönyvében (Pekař, 1925, 230). Vagy ugyanez a szerző

arra helyezte a hangsúlyt, hogy „...a középiskolákban a szlovák öntudat bármiféle megnyilatkozását az iskolából való kizárással büntették” (Pekař, 1925, 230). Pekař túlzó állításaira is jó példa az alábbi két megállapítás: „A szlovák egyházmegyék élére magyar püspököket tettek, ezeknek kellett gondoskodniuk arról, hogy a magyarosítást az oltártól és szószékről terjesszék és elnyomják a nemzeti szellemet. (Pekař, 1925, 230). „A szlovák nép a fogságában nem tanulta meg szeretni a magyar hazát.” (Klíma, 1920, 38).

Az egyes korabeli tankönyvekből kiemelt részletekből is látható, hogy számos példával támasztják alá a magyarosító korszak elnyomását, amelyek segítségével a tanulóknban a magyar nemzettel szembeni ellenérzést, a magyarokkal kapcsolatos szégyenérzetet próbálták kialakítani. Ennek a magyarelleses narratívának ugyanis fontos feladata volt az új csehszlovák nemzetállam egységes múltszemléletének a megteremtése.<sup>27</sup> Ezek a dualizmus kori történetek adtak alkalmat arra, hogy ezeken keresztül jelenítsék meg az „ezeréves magyar elnyomás” képét. Számos esetben találkozhatunk azzal az érvrendszerrel, amely szerint a cseheknek és a szlovákoknak össze kell fogniuk ellenségeikkel, a németekkel és a magyarokkal szemben (Bakke, 2004, 1), így érzékeltetik a két nemzet egymásrautaltságát.

Az persze megkérdőjelezhető, hogy léteztek asszimilációs politikai törekvések is, mégpedig mind kormányzati, mind pedig vármegyei és egyesületi szinten. Ezek azonban a városokba és az iparba áramló sok ezer szlovák vagy az alföldi szlovákság spontán magyarosodása mellett sohasem jelentették a korabeli asszimilációs folyamatok döntő és tömegeket érintő részét. Kölcsönhatásuk azonban nem kizárható: az iskolai magyarosítás és a városi, ipari környezetben, az etnikai kontaktuszórákban zajló spontán magyarosodás egészen biztosan kölcsönösen hatott egymásra (vö. Szarka, 1999).

Az első köztársaság tankönyvi kánonjába – s általában a nemzeti öntudatot és patriotizmust szem előtt tartó történelemoktatásba – ugyanúgy, ahogy 1918 előtt a magyarországi tankönyvekbe nem nagyon fért bele semmilyen differenciált elemzés, hiszen a cél alapvetően a Magyarországból való 1918. évi kiválás és a közös cseh–szlovák államalapítás indokoltságának, az új állam iránti lojalitásnak a megerősítése volt.

A világháború megítélése mindig erőteljesen pozitív ezekben a tankönyvek-

---

27 Hasonlóan vélekedik erről Jakab György a Monarchia modern történelemoktatásának születésével kapcsolatban. Jakab György (2008): A magyar nemzeteszme változásai és a történelemtanítás kánonja. Iskolakultúra, 18(5–6). 3–28.



ben, hiszen elhozta a Csehszlovák Köztársaság függetlenségét. Ezt az alábbi kiemelt részletek is alátámasztják: „A szlovák nép önállóságát, függetlenségét az 1914-ben kitört világháború hozta meg.” (Koreň–Ježo, 1923, 71). Vagy: „A csehszlovák nemzet felszabadulását a világháború hozta meg, amely 1914-ben kezdődött és 1918-ban ért véget.” (Janoška–Banai, 1935, 174). „Nélkülük szlovák testvéreink ma nem használhatnák mindenütt szabadon anyanyelvüket, nem járhatnának szlovák iskolába, nem énekelhetnének szlovák éneket, nem olvashatnának szlovák könyvet.” (Hlavinka, 1923, 80–81).

A két világháború közt csak a csehszlovák légiókkal kapcsolatos narratíva létezett, a lojális szlovák magatartást pedig agyonhallgatták, miközben több százezer katona harcolt a közös és a magyar hadseregben, kb. 65 ezer szlovák anyanyelvű katona halt meg a királyért és a császárért. A közös hadsereg nemzetiségi összetétele nagyjából megegyezett a Monarchia népességének megoszlásával: 1910-ben minden 100 katona közül átlagban 25 német, 23 magyar, 13 cseh, 8 lengyel, 8 rutén, 9 szerb és horvát, 7 román, 4 szlovák és morva, 2 szlovén és 1 olasz volt (Balla, 2014, 629).

Nemcsak az érdekes, ami a tankönyvekbe bekerült, hanem az is, ami hiányzik azokból. A Csehszlovák Köztársaság létrejöttével kapcsolatban számos téma kimaradt a tankönyvekből – ilyen Trianon kérdése is. Olykor említik esemény szintjén, például szólnak arról, hogy ez egy békeszerződés, amely következtében magyarok élnek Csehszlovákiában, de bővebb magyarázat ritkán társul hozzá. Emellett a tankönyvek az etnikai határokkal kapcsolatos hosszú viták és dilemmák kérdésével sem foglalkoznak, ami azt sugallja, hogy az ország határai nyilvánvalóak voltak.

Érdekes képet mutat még, hogy a leíró szöveg miként szólítja meg az olvasót. Úgy gondolnánk, a történelemtankönyv legfontosabb feladata pártatlanul bemutatni a fontosabb történelmi eseményeket, anélkül, hogy valamilyen nép oldalára áll, vagy hogy behelyezkedik az egyik oldal szerepébe. Ez azonban a korszak történelemtanításában kezdettől nincs így, hiszen a csehszlovák tankönyvek felülírják a tárgyilagosságra és elfogulatlanságra törekvést. Kevés kivételtől eltekintve a hazafiaságra, patriotizmusra való nevelés mindig fontos célja volt a történelemtanításnak. Láthatóan ez volt a helyzet a két világháború közti csehszlovákiai és magyarországi tankönyveknél is (vö. Otčenášová, 2010; Kunt, 2014).

Különösen sajátos a helyzet a csehszlovákiai magyar diákoknak szánt tankönyvek esetében, hiszen a szerzők nagy része cseh vagy szlovák volt, így az ő esetükben a „mi” a cseh és szlovák népre vonatkozott. A magyar tanulóknak szóló tanköny-

veknél egyértelmű, hogy a cseheket és a szlovákokat a „mi” helyett az „ők” személyes névmással lehetett volna kifejezni. Azzal, hogy a magyar tankönyvekben a diákokat a csehszlovák nép tagjaiként azonosították, az állampolgári kötődésük kialakítására törekedtek, mégis egyfajta elidegenítő érzést válthatott ki a magyar tanulókból, hiszen egy másik nép szemszögébe kényszerültek behelyezni magukat, és a saját népükkel idegenként, némely esetben pedig ellenségként találkoztak.

#### **6.4. Összegzés**

A tömegoktatás egyik legjobb fegyvere az egységes tankönyv, amely kiváló lenyomata a korabeli oktatáspolitikai célkitűzéseinek, elsődleges forrás az államhatalom aktuális programjáról és céljairól, amelyeket az uralkodó elit a történettudományokkal együttműködve közvetít a lakosság széles tömegei felé.

Csehszlovákiában a két világháború közti időszakban tartalmát tekintve kiemelten fontossá vált a nemzeti történelem – esetünkben a csehszlovák nemzet története. A két világháború között használt tankönyvek tartalmi vizsgálata során szembesülhetünk azzal, hogy a magyar iskolák diákjai milyen témákkal találkoztak a történelemórákon. Iskolai tankönyveikből kiderülhet, hogy milyen képet kaptak saját népük és az országban velük élő nemzetek történetéről. Épp ezért kutattam a két világháború közötti időszak tankönyveit tartalmi szempontból, különös tekintettel a nemzetiségi tartalommal kapcsolatos témaköröket.

Elsőként a Nagymorva Birodalom témakörét vizsgáltam meg. Ezzel a témakörrel ezer évvel korábbra vetítik vissza a két nép együttélését és annak az államalakulatnak a múltját, amelyre a korban úgy tekintenek, mint ami ezer év után újra egyesült. A Nagymorva Birodalom témaköre a kultúrfölény megjelenítéséhez is kiváló eszköz volt. A honfoglalás a legtöbb esetben úgy jelent meg, mint a közös birodalomnak véget vető esemény.

A magyarokkal kapcsolatos középkori témák többnyire csak a legjelentősebb Árpád-házi uralkodókra korlátozódtak, miközben a tankönyvek a huszitizmussal és Husz János (Ján Hus) életével nagyobb terjedelemben foglalkoztak.

A középkori témák közül Csák Máté alakja is kulcsfontosságú, akit úgy emeltek be a tankönyvekbe, hogy az általa uralt terület megegyezett a két világháború közötti Szlovenszkoval, tehát ezzel is próbálták sugalmazni, hogy a terület földrajzi és etnikai szempontból mindig is egységet alkotott.

A témák megválogatása nagyon sok esetben területi alapon történt. Például magyar vonatkozású tartalom többnyire csak akkor került a tankönyvekbe, ha az

Csehszlovákia területével volt kapcsolatos. Például Petőfi Sándor és Jókai Mór is így juthatott a tankönyvekbe.

Sok esetben a tankönyvek a magyarokat egészen a dualista államszerkezet létrejöttéig sors társként mutatták be, ám a dualista államszerkezet létrejöttével sors társból ellenséggé váltak. Tömeges példával támasztják alá a magyarosító korszak elnyomását, amelyek segítségével megpróbálták kialakítani a tanulóknak a magyar nemzettel szembeni ellenérzést, a magyarokkal kapcsolatos szégyenérzetet. Számos esetben találkozhatunk azzal az érvrendszerrel, amely szerint a cseheknek és a szlovákoknak össze kell fogniuk ellenségeikkel, a németekkel és a magyarokkal szemben – így érzékeltetik a két nemzet egymásra utaltságát.

A tankönyvek az etnikai határokkal kapcsolatos hosszú viták és dilemmák kérdésével nem foglalkoznak, valamint a trianoni békeszerződést is csak esemény szintjén említik. Rögzítik például, hogy ez békeszerződés, amely következtében magyarok élnek Csehszlovákiában, de bővebb magyarázat ritkán társul hozzá. Az első világháborúról pozitívan írnak, említik a legionáriusok tetteit, miközben a Monarchia hadseregében szolgáló katonákról hallgatnak.

Összességében a különböző nemzetiségű tankönyvszerzők könyvei közt nem akadnak nagy eltérések, mindössze apróbb megfogalmazásbéli különbségek. A legtöbb hazai történelmi téma a cseh és szlovák nemzet közeledését, baráti viszonyának erősítését szolgálja.

# 7. FEJEZET

Bese László

## **„A régi szlávok, a mai szlovákok elődei...” Nemzeti narratívák építése a rendszerváltozás utáni szlovákiai magyar történelemtankönyvekben**

### **7.1. Új utakon**

Az 1989-es csehszlovákiai bársonyos forradalom győzelme, majd az önálló Szlovákia megalakulása 1993-ban alapvető változásokat hozott a történelemtanítás viszonyaiban. Megszűnt a tantárgyra nehezedő – azt egyébként erősen kompromittáló – ideológiai nyomás. Az 1948 és 1989 közt jellemző pártállami ellenségképek (lásd bővebben: Jireček, 2014; Bese 2022) egy csapásra a múlté lettek. A marxista történelemfelfogásra jellemző fogalomhasználat is köddé vált: a megelőző évtizedekben oly sokat emlegetett osztályharc, burzsoázia vagy imperializmus kifejezések teljes mértékben eltűntek az általunk vizsgált korszak tankönyvi szövegeiből.

A fentiek szellemében akár azt az állítást is megfogalmazhatnánk, hogy az 1989-es történelmi mérőöldkő ideológiai diszkontinuitást eredményezett a hazai történelemtankönyvekben. Jelen tanulmány egyik járulékos célja, hogy cáfolja ezt az állítást: míg ugyanis a pártállami ellenségképek eliminálódtak, a nacionalista ellenségképek épphogy továbbfejlődtek. Ezen a téren is történt azonban változás: az 1989-et követő időszakban nagyon kevés nyílt, jól artikulált (nacionalista) ellenségképpel találkozhatunk a vizsgált tankönyvekben. Mégis, egyes tankönyveket, azok egyes fejezeteit olvasva már a laikus olvasó számára is ellenséges hangulatúnak tűnhetnek, rávilágítva a tankönyvek látens üzeneteire (Findor, 2011, 62). Ennek a jelenségnek a hátterében – feltevéünk szerint – a nemzeti narratívák állnak, amelyek ezekben az években még szabadabb kezet kaptak a szocialista ideológiai béklyó levetésével. Az alábbiakban ezért a rendszerváltozást követő három évtized három különböző általános iskolai történelemtankönyv-sorozatát járjuk körbe a nemzeti narratívák és közösségi ellenségképek szemszögéből, egymással és a megelőző kor-

szakok jellemzőivel is összevetve azokat.

## 7.2. Szlovákiai történelemtankönyvek a modernizáció útján

Az általunk jelen kutatásban vizsgált három tankönyvsorozat közül (időrendileg is) az első az Orbis Pictus Istropolitana kiadó által készített Történelem 1–4. Szerzőgárdáját tekintve sokszínű, ám a sorozat közös szakmai védnöke (Dušan Kováč) és történelemdidaktikusa (Viliam Kratochvíl) révén mégis meglepően egységes szemléletű tankönyvekről beszélhetünk. Ezeknek a tankönyveknek a szakmai újdonsága a (Cseh-)Szlovákiában korábban példa nélküli, gazdag didaktikai apparátus volt. Képi forrásanyaga ugyan jobbára csak illusztrációs jellegű, a feladatok taxonómizációja pedig eléggé „foghíjas” volt, mégis mindezen hiányosságai ellenére pedagógiai szempontból értékes segédeszköznek ítélnélhető. Másrészt ez a tankönyv már az önálló Szlovákia történelemtankönyve volt, ezért bizonyos nemzeti kérdésekben új, önálló véleményt kellett megfogalmaznia. Nézzük, miként sikerült megfelelnie e kihívásoknak!

A szlávok Kárpát-medencei történetének bemutatása során a szerzők rögtön az elején leszögezték, hogy *„a régi szlávok, a mai szlovákok elődei”* (Dvořák, 1998, 8), vagyis az elbeszélés szereplői és a mai szlovákok közt folytonosság – történeti kontinuitás – áll fenn. A honfoglalás korának ábrázolása is tartogat érdekességeket. A szerzők kerülték annak a lehetőségét, hogy be kelljen ismerniük a Nagymorva Birodalom (a mai szlovákok közvetlen elődei!) honfoglaló magyarokkal szembeni katonai vereségét. Egyrészt azt állították, hogy *„906-ban még állítólag a nagymorva seregek legyőzték a magyarokat”* (Dvořák, 1998, 14), másrészt 907-től már nyoma sem volt az említett szláv államalakulatnak. A Nagymorva Birodalom tehát vereség nélkül tűnt el, miközben a tárgyalt tankönyv aránytalanul nagy hangsúlyt helyez a honfoglaló magyarok vereségeire, így folytatva: *„...a Nyugatot már nem támadhaták, ezért a mai Szlovákia területe felé fordultak”* (Dvořák, 1998, 16).

Ugyancsak a szláv–nagymorva–szlovák kontinuitás szempontjából volt fontos az a megfogalmazás, miszerint a *„régészeti leletek bizonyítják, hogy területünk folyamatosan lakott volt. Az ország nem üresedett meg, az emberek nem haltak ki”* (Dvořák, 1998, 16). A mai Szlovákia területét ezek szerint a szlávok leszármazottai, vagyis a szlovákok lakták. Ezúttal is megjelent a szocializmus éveiben divattá vált filológiai érvelés a szláv eredetű jövevényszavak kapcsán, mellyel a honfoglaló magyarok életmódváltását hangsúlyozták; a korábbiakkal ellentétben ugyanakkor ezúttal már nem tartalmazott nyílt leminősítést.

A normalizáció korával teljesen megegyező módon, de talán még nagyobb alappal játszódtott le a szlovák államiság távoli múltba való visszavetítése. Fontos részlet, hogy a térképeken gyakran ábrázolt „*Nyitra jelentős központja volt az országnak. A herceg a nyitrai várban székelte. (...) Szinte a királytól függetlenül uralkodott.*” (Dvořák, 1998, 20). A szerzők szerint ennek a részlegesen autonóm közigazgatási egységnek csak a 12. század végén szűnt meg a különállása. Nem sokkal később Csák Máté folytatta a különállók sorát, hiszen „*ötven vára volt Szlovákia nyugati és középső részén, de az övé volt a mai Magyarország északi része is*” (Dvořák, 1998, 28).

A tankönyvszerzők a török háborúk kapcsán fontosnak tartották leírni, hogy az északi területeket a szlovákok lakták, csak a török háború elől menekülők változtattak a nemzetiségi arányokon. „*A magyar jobbagység [...] főleg a Vág és a Garam alsó folyása mentén*” (Dvořák, 1998, 52) telepedett le, nyilván a ma itt található magyar falvak is ekkor kerültek ide. A Rákóczi-szabadságharc leverése után, „*a 18. század elején Szlovákia területe úgy nézett ki, mint egy vihar után*” (Kováč, 1995, 14). Észre kell venni, hogy az ilyen állításokat védő „mai Szlovákia területe” megfogalmazás mind többször hiányosan jelent meg, általánosságban és időkorlátok nélkül emlegetve „Szlovákia területét”. Egy másik példa ugyanerre a jelenségre: „*A francia hadsereg Szlovákia nyugati részén maradt.*” (Kováč, 1995, 28).

Más szláv népekhez kapcsolódóan a tankönyvszerzők egy helyen Adam František Kollárt idézték: „A szláv népek [...] úgy betöltik a királyság nagyobb részét, hogy úgy tűnik, mintha Európának ez a része úgy nézne ki, mint a magyarok bejövetele előtt” (Kováč, 1995, 21). A nagy szláv rokonság pozitív érték, ugyanakkor nem minden szláv nép közeledését ítélték annak. A csehekkel kapcsolatban testvéri nemzetről beszéltek, ellenben a pánszlávizmust mereven elutasították, hiszen „az is kiderült, hogy Oroszország az egyike azoknak, akik elnyomnak egy másik szláv nemzetet, a lengyelt” (Kováč, 1995, 30). A vizsgált tankönyv szerint a pánszlávizmus inkább a kis szláv nemzetek öntudatát erősítette, azokra volt jó hatással – nyitva marad a kérdés, hogy a szlovákság vajon nem épp kis szláv nemzet-e.

A vizsgált tankönyvek nagy teret szenteltek a szlovákok 19. századi elnyomásának. A szerzők szerint ekkor jutott el oda a nemzet, amikor „*a szlovákság megértette, hogy igazságos követeléseik legfőbb ellensége a magyar kormány, és hogy nemzeti követeléseiket az ellene folytatott harcban kell érvényesíteniük*” (Kováč, 1995, 48). Az 1848-as forradalom idején „a magyar kormány a szlovák megyékben terrort vezetett be”, a szerzők szerint bebörtönzésekre és kivégzésekre is sor került. A magyar szabadságharc kapcsán – a korábbiakkal ellentétben – kevés önkritikát gyakorolt a

nemzeti narratíva, fel sem merült, hogy hibás lépés lett volna a császárt támogatni ebben a harcban. A szerzők inkább a szlovák felkelők téli hadjáratával foglalkoztak bővebben, melynek során a szlovák csapatok az ország (értsd: Szlovákia) nagy részét felszabadították. A felkelés kudarcáért a császárt hibáztatták, aki nem bízott meg bennük eléggé; katonai vereségről szó sem esett, de a magyar szabadságharc oldalán szolgáló több ezer szlovák származású honvédről sem. Sajnos meg kell állapítanunk, hogy a magyar forradalom és szabadságharc kapcsán a vizsgált tankönyvsorozat egy nagyon leegyszerűsítő, csupán az építeni kívánt nemzeti narratíva szempontjából idealizált történetet prezentált.

A dualizmus korának bemutatása során újfent a magyar elnyomáson volt a hangsúly: „Magyarországot teljes egészében a magyarok uralták.” (Kováč, 1995, 56). Az Apponyi-féle törvény és a magyarosítás kapcsán felrötták a magyaroknak, hogy a pedagógusok korrumpálásától sem riadtak vissza: „A törvény tulajdonképpen előírta a tanítóknak, hogy váljanak magyarosítókká. Ha ezen a téren eredményesek voltak, emelték a fizetésüket.” (Kováč, 1995, 66). Az 1990-es évek államilag kiadott szlovák tankönyvsorozata nagy teret szánt egy másik olyan történelmi eseménynek, mely az erőszakos magyar elnyomást szimbolizálta, vagyis a csernovai sortűznek. Hosszan taglalták, hogy a magyar államhatalom a legkisebb mértékben sem vette figyelembe a helyi (szlovák) érdekeket, s ez vezetett a tragikus halálesetekhez. „A magyar hatóságoknak ez sem volt elég. A černováai tiltakozáson való részvétel miatt további 38 embert állított bíróság elé.” (Kováč, 1995, 68). A tankönyv értelmezésében Magyarország ekkor már nem volt igazi otthona a szlovákoknak: sem megélhetést nem nyújtott (lásd kivándorlás Amerikába), sem modern polgárjogokat nem biztosított. „Az új tudományos és műszaki felfedezésekben a szlovákok is részt vettek, ha többnyire külföldön is, mivel itthon nem tudtak érvényesülni.” (Kováč, 1995, 72). Mindkét állításnak van történelmi alapja, ugyanakkor mindkét jelenség szervesen kapcsolódott a kor sajátos viszonyaihoz. A szerzők ennek megvilágítása, vagyis a mélyebb megértés helyett inkább arra fókuszáltak, hogy általuk logikusnak tűnő, közérthető előzménytörténetet adjanak a későbbi történéseknek.

Az első világháborút és a Csehszlovák Köztársaság kikiáltását követő időszakban a szerzők meglehetősen sértettséggel rötták fel a magyar félnek, hogy az nem adta fel azonnal és önként az összes területi igényét: „A magyar kormány sem a mártoni deklarációt nem tartotta tiszteletben, sem a győztes hatalmak [...] döntését.” (Kováč, 1998, 16). Értelmezésükben a magyar revizionizmus nem ismert határokat, ennek egyik formája volt a magyar Vörös Hadsereg támadása is. A tankönyvszerzők

szerint a forradalom csak ürügy volt, „ez volt a magyar politika utolsó, elkeseredett kísérlete, hogy Szlovákiát megtartsa a magyar államban” (Kováč, 1998, 17). A magyarok megrögzött revizionizmusa indokolta ugyanakkor azt is, hogy Csehszlovákia a Kisantant oszlopos tagja lett, mert a szerzők szerint ez a szövetség „a magyar követelésekkel szemben volt hivatott védeni az utódállamokat” (Kováč, 1998, 16).

A vizsgált tankönyvek a két világháború közti Csehszlovákia belpolitikájá kapcsán nagyon keveset foglalkoztak a kisebbségi magyar közösséggel, s azt sem különös érzékenységgel tették: „a magyarok nagyon nehezen alkalmazkodtak az új körülményekhez, mivel az egykori Magyarország uralkodó nemzetéből egyszerűen kisebbséggé váltak” (Kováč, 1998, 28). A magyar kisebbség problémáinak forrása tehát ezek szerint önmaga, véletlenül sem a csehszlovák állam (például a földreform kapcsán). A második világháború előestéjén aztán „Németország és Magyarország az itt élő német és magyar lakosságot és elsősorban a kisebbségi politikai pártokat használta fel Csehszlovákia belső meggyengítésére” (Kováč, 1998, 34). A vizsgált tankönyv nem feledkezett meg az Egyesült Magyar Pártról sem, mely szerintük a szudétánémet pártokhoz hasonlóan Szlovákia területi épsége és egysége ellen lépett fel. A bécsi döntést természetesen hatalmas veszteségként prezentálták: több mint negyedmillió szlovák maradt az elcsatolt területeken, „a szlovákság számára ráadásul kemény nemzetiségi elnyomást jelentett” (Kováč, 1998, 36).

### 7.3. Eltérő nézőpontok

A Kovács László és Simon Attila szerzők által jegyzett, a Liliom Aurum gondozásában kiadott háromrészes sorozat saját meghatározása szerint szintén tankönyvnek készült, egész pontosan az alapiskolák 7–9. osztálya és a nyolc éves gimnáziumok 2–4. osztálya számára. Az Orbis Pictus sorozatával ellentétben azonban tankönyvként nem vezették be Szlovákiában, csak kiegészítő tankönyvként engedélyezték egy 2000. évi minisztériumi rendelettel. A sorozat részei egyébként első alkalommal 2000-ben jelentek meg, ezt követően az igények kielégítésére több alkalommal is újranyomták azokat; jelen munkánkban a 2006-os, harmadik kiadást vizsgáltuk. Bár feltételeztük, hogy a szerzők nemzetiségi kötődése miatt ezek a tankönyvek nem különösebben szolgálták a szlovák nemzeti narratíva építését, mégis hasznosnak tartottuk a vizsgálatba való beemelésüket. A tankönyvek ugyanis ugyanabban a korban és társadalmi közegben születtek, mint szlovák megfelelőik, tehát valamilyen módon viszonyulniuk kellett az aktuális interetnikus konfliktuspontokhoz, másrészt akár saját történeti narratíva építésére is alkalmat adhattak szerzőiknek.



Az említett tankönyvsorozatnak amellet, hogy szlovákiai magyar szakemberek munkája, az volt a másik érdekessége, hogy témájában nem korlátozta magát a magyar, illetve kisebbségi magyar történelemre, hanem ezeket (Cseh-)Szlovákia történelmével párhuzamosan próbálta tárgyalni. A (hangsúlyos) magyar nézőpont miatt – ellentétben a szlovák eredetű tankönyvekkel – a magyar honfoglalás és államalapítás reprezentációja semmilyen ellenségekpet nem tartalmazott, azt egyértelmű sikertörténetként ábrázolta. Ez a hol pozitív, de leggyakrabban semleges szemlélet aztán a Magyar Királyság történetének szinte teljes reprezentációjára igaz maradt. Kutatásunk szempontjából érdekesebb volt tehát olyan tananyagokat megvizsgálunk, amelyek esetében a magyarság a vesztes oldalra került.

A nemzeti ébredések korában a „magyar mozgalmak hatására az ország nem magyar népei is kutatni kezdtek múltjuk után, bizonyítani próbálták őshonosságukat a Kárpát-medencében” (Kovács, 2006, 16). A rivális nemzeti mozgalmak ilyen típusú ábrázolása magában hordoz egyfajta leminősítést, önkéntelenül is sugallva, hogy a magyarok voltak itt korábban. Az 1848/49-es események ábrázolásának fókuszában – természetesen – a magyar politikai élet eseményei álltak, a szlovák vonalra nyilván kevesebb figyelem jutott, mint a szlovák szerzők tankönyveiben. Annyit azonban megállapítottak a szerzők, hogy „az 1848/49-es események során a magyarországi nemzetiségek, s főleg azok politikai vezetői, Bécs oldalára állva szembefordultak a magyar törekvésekkel” (Kovács, 2006, 44). S hogy ezt miért tették? A szerzők erre nem tértek ki – enélkül viszont egyszerű áruulásnak tűnhet a nemzetiségek magatartása. Az áruulókat még a Bach-korszakban is megjutalmazta a császár: „a bécsi udvar kegyéből ugyan néhány szlovák személyiség fontos állami tisztséget kapott, a szlovákság vezetői mégis egyre elégedetlenebbek voltak” (Kovács, 2006, 44). E narratíva szerint a 19. századi szlovák politikusok így nemcsak áruulók voltak, hanem hálátlanok és telhetetlenek is.

A 19. század másik, szlovák szempontból sokat emlegetett történelmi folyamata a dualizmus kori magyarosítás volt. A magyar szerzők ennek tényét egy pillanattig sem tagadták, ám mértékét kétségbe vonták: „*az erőszakos magyarosítás hatása azonban nagyon csekély volt*” (Kovács, 2006, 58). A szerzők a magyar politikai közgondolkodásra jellemző módon a világháborús vereségért sem elsősorban saját nemzetük vezetőinek a nemzetiségekkel szembeni döntéseit hibáztatták, mondván „*a békeszerződésekben a győztesek imperializmusa érvényesült, a vesztesekre a békefeltételeket rákényszerítették, diktálták*” (Kovács, 2006, 6). Wilson elnök ígéretei ekkor már aktualitásukat veszítették, szó sem lehetett igazságosan meghozott dön-

tésekről: „Az önrendelkezés jogával élő német közösségek megpróbálták ugyan megalkotni saját államalakulataikat, de a csehszlovák hatalom fegyveres erővel megakadályozta ezt” (Kovács, 2006, 8). A tankönyvszerzők szerint az új nemzetállamok vezetői pedig mohók voltak: „Benešék nem elégedtek meg a szlovákok által lakott ún. etnikai Szlovákiával, hanem jelentős magyarlakta területek megszerzésére törekedtek” (Kovács, 2006, 8). A második világháborút követően pedig „a Beneš-féle csehszlovák politikai vezetés a háború kirobbantásáért és Csehszlovákia felbomlásáért a nemzeti kisebbségeket vádolta” (Kovács, 2006, 34). Az nem derült ki, hogy Benešnek erre volt-e bármilyen alapja.

Az előzőekben említett példák önmagukban természetesen (többnyire) helyálló kijelentések. Az önrendelkezés jogának kizárása, a földreform nemzeti elfogultsága vagy a szlovák részvétel a magyar szabadságharcban (mint ellenség) történelmi tények. Anélkül azonban, hogy körültekintően, többszempontúan bemutatnánk azok mozgatórugóit, az olvasóban leegyszerűsített ítéleteket szülhetnek, a frusztrációra bűnbakok képzésével reagálva; jól körülbástyázva ezzel a saját (magyar) történelmi narratívát.

#### **7.4. A 2010-es évek tankönyvei**

A 2010-es években a szlovák oktatásügy új történelemtankönyveket rendelt, ám mindezt nem egységesen, hanem évfolyamonként különálló módon tette meg. A kiírt pályázatokra több kiadvány is jelentkezett (saját szerzőgárdával), a nyertesek személyét pedig nemcsak szakmai, hanem anyagi okok is befolyásolták (Čobejová, 2009). S mivel a pályázatokról nem egyszerre döntöttek, természetesen nem is ugyanazok lettek a nyertesek. A végeredmény egy didaktikailag csak részben, tartalmilag és világnézetileg viszont erősen heterogén tankönyvsorozat lett. Az egyes tankönyvek szövegéből levont következtetéseket ezért nem tekinthetjük általános érvényűnek az egész korszakra nézve, viszont önmagában is érdekes láttelelei az egymás mellett élő különböző történelemszemléleteknek.

A vizsgált témából adódóan ezúttal a 7., 8. és 9. évfolyamos tankönyvekkel kellett bővebben foglalkoznunk. A 2012-es kiadású 7. évfolyamos történelemtankönyvben a nemzeti narratíva egy teljesen újszerű, minden korábbinál merészebb kibővítésével találkozhatunk (Lukačka, 2012). Mint azt az előzőekben már láttuk, a szerzők korábban is szoros kapcsolatot feltételeztek a kora újkori Kárpát-medencei szlávok (elődök) és a későbbi szlovákok között. Ezúttal azonban egy új népcso-

portot is megismerhetünk a tankönyvből: a szloveneket.<sup>28</sup> A tankönyvi elbeszélés szerint a szlovenok – mint a szlovákok közvetlen elődei – az 5. század második felében telepedtek le Szlovákia mai területén, ahol békés életmódot folytattak, míg a harcias nomád avarok rájuk nem törtek. A szlovenek életmódjának bemutatására nagy teret szántak, többször is megerősítve a szlovenek és a mai szlovákok közti szoros kapcsolatot. Érdekesség ugyanakkor, hogy a tankönyv a Nagymorva Fejedelemség történetére már nehezen tudta kiterjeszteni az újdonsült szloven kategóriát; itt jellemzően morvákról és szlávokról olvashatunk. A morvákat egyébként itt – a 90-es évek elbeszélésével ellentétben – a magyarok győzték le, méghozzá abban a 906. esztendőben, amellyel kapcsolatban a 90-es években még nagymorva győzelmet prezentáltak a tankönyvszerzők.

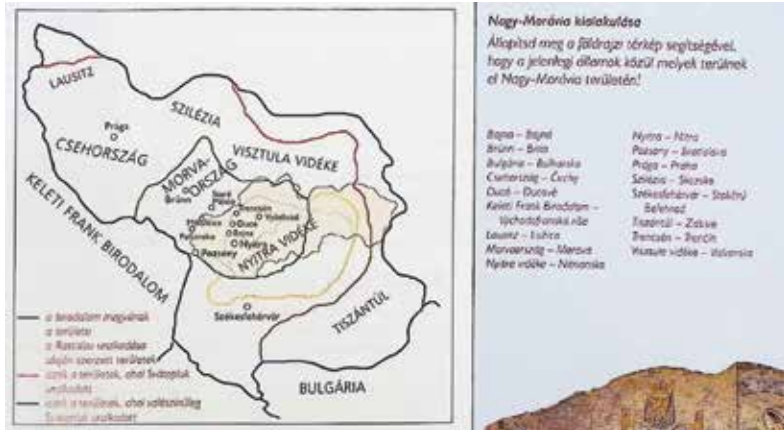
A 2012-es tankönyv szlovák eredettörténete kapcsán is felvetődik a kérdés, hogy miként viszonyul ez a jelenség a magyarság értelmezéséhez, a magyar nemzet történetének reprezentációjához. Ahogy azt különböző kutatásokból (Simon, 2008; Kollai, 2014; Vajda, 2016) már ismerjük, a szerzők a szlovák államiságot és annak területiségét fokozatosan, de egyre magabiztosabban vetítették vissza a múltba, jellemzően egyre régebbi korokba és egyre tágabb keretek közé.<sup>29</sup> E folyamat kicsúcsosodásaként értékelhetjük azt a térképet és a hozzá fűződő feladatot (32. ábra), mely Nagy-Morávia kialakulásával foglalkozott.

---

28 A tankönyv szóhasználata sem egységes ez esetben, hiszen „slovenek”, „szlovenek”, más-hol pedig „szlovenok” formával is találkozhatunk.

29 A Lukačka-féle 2012-es 7. évfolyamos tankönyv tulajdonképpen összes térképes ábrázolásán kijelölték a mai Szlovákia határait, ezért ezeket az eseteket abszurdításuk ellenére nem tárgyaljuk egyenként.

### 32. ábra: Nagy-Moravia kialakulása



Forrás: Lukačka, 2012, 13.

Azontúl, hogy a leghangsúlyosabban újra a mai Szlovákia határaival szembesülünk, a térképen nem egyértelmű módon, de Közép-Európa jelentős része nagymorva területnek tűnik. A térképhez kötődő tankönyvi feladat szintén a múltat igyekezett összemosni a jelennel, látens módon azt az üzenetet közvetítve a tanulóknak, hogy a mai Magyarország egésze egykor nagymorva (és ezzel együtt szloven) terület volt. A magyar honfoglalás e tekintetben már kétszeresen is rossz színben tüntette fel a magyarokat: nemcsak a „szlovák” földet foglalták el, hanem a mai Magyarország is a nagymorvaktól elbitorolt területen létezik.

A magyar honfoglalás és államalapítás kapcsán is történt néhány változás a tankönyvi értelmezésben. Míg az *Orbis Pictus* tankönyvsorozatában 1998-ban még azt olvashattuk, hogy „német krónikák szerint Hont és Pázmány német lovagok egy Garam menti táborban övezték fel kardjukkal Istvánt” (Dvořák, 1998, 18), addig 2012-ben már azt, hogy „a Garam partján Hont és Pázmány szlovák főurak karddal övezték fel” Istvánt (Lukačka, 2012, 22). A magyar államalapításban való tevékeny szlovák részvétel megfelelően indokolta, hogy a megalakult Magyar Királyságon belül miért lehetett de facto autonómiája a szlovákoknak: „a szlovákok ősei a 12. század elejéig különálló közigazgatási területen éltek, amelyet joggal tartottak a 9. századi Nyitrai Fejedelemség folytatásának” (Lukačka, 2012, 27). A magyarokkal való összetűzés azonban kódolva volt, hisz „a nyitrai hercegek viszonylag önálló helyzete feszültséget és összetűzéseket váltott ki köztük és az uralkodó király között” (Lukačka, 2012, 27).

Jól látható tehát, hogy a szlovák történelem korai „kiterjesztése” magával hozta saját ellenségeit is: az elnyomó magyarokat.

A 2011-es kiadású 8. évfolyamos tankönyvben tovább folytatódott Szlovákia területének anakronisztikus ábrázolása, ezek közül egy példát tartunk fontosnak kiemelni (33. ábra).

33. ábra: Etnikumok a mai Szlovákia területén 1796-ban



Forrás: Bednárová, 2011, 38.

Az említett térkép a mai Szlovákia területén 1796-ban élt etnikumokat próbálta elhelyezni – forrásmegjelölés nélkül. A térkép célja – az általa hordozott információkból következően – az lehetett, hogy bizonyítsa, a 19. századi magyarosítási hullám előtt a szlovákok domináltak Szlovákia mai területének döntő többségét. A 19. században aztán „a magyar politikusok arra törekedtek, hogy a soknemzetiségű Magyarországot egyetlen nemzet országává alakítsák át” (Bednárová, 2011, 44). A tankönyvszerzők szerint később a Monarchia bukásához is ez vezetett, mivel a „magyarosítás megrontotta a Magyarországon élő nemzetek közötti viszonyokat, és védelmi reakciókat hívott elő” (Bednárová, 2011, 64). Csehszlovákia megalakulásának elbeszélését ugyanakkor nem kísérte különösebb magyar ellenségkép, de az már az előző tananyagokból is egyértelmű volt, hogy a szlovákok szakítani akartak a magyarokkal. Egyedül a következő megfogalmazással érdemes foglalkoznunk: „*annak ellenére, hogy a győztes államok sorra ismerték el a CSSZK megalakulását, az új Magyarország politikusai továbbra is igényt tartottak a szlovák területekre*” (Bedná-

rová, 2011, 88). Ebből az derül ki az olvasó számára, hogy a magyarok már a frissen megalakult Csehszlovákiát is fenyegették; az viszont nem, hogy mi okuk volt erre (lásd etnikai határok).

A sorozat utolsóként megjelent, 9. évfolyamosoknak szánt kötete némileg eltérő szemléletről árulkodik, ill. erős rokonságot mutat az Orbis Pictus-sorozat utolsó tagjával. Érdekesség, hogy a tankönyv – valószínűleg az eltérő szerzőgárda miatt – tematikailag átfedésbe került a sorozat 8. évfolyamos részével: az első világháború és Csehszlovákia megalakulását újra feldolgozták, ezzel esélyt adva nekünk az összehasonlító elemzésre. Megállapíthatjuk, hogy a magyar kérdésnek kisebb szerepet szántak, ennek keretében a trianoni békét sem említették. A Monarchia után létrejött utódállamok kapcsán viszont megemlékeztek a nagy lélekszámú magyar kisebbségekről: „*ez az előző, nagyobb államalakulatokban való együttélés következménye volt*” (Kováč, 2013, 28). A csehszlovákiai magyar kisebbséget azonban nem ábrázolták fenyegetésként, ahogy ezúttal már a Magyar Tanácsköztársaság támadását sem revizionista akciónak. A két világháború közti kisebbség kapcsán az Orbis Pictus 90-es évek végi tankönyve még arról írt, hogy azokat saját politikai céljaira kihasználta Németország és Magyarország, addig ez a 2013-as verzióból már kimaradt, helyette a következővel találkozunk: „*a nemzetiségi kérdés Közép-Európában, így Szlovákiában is nagyon kényes probléma volt, amelyet sosem sikerült minden nemzetiség számára megnyugtatóan rendezni*” (Kováč, 2013, 50). Hasonló módon előrelépésként értékelhetjük, hogy a korábbi elhallgatással szemben hangsúlyosan megemlékeztek a csehszlovákiai magyarságot érintő atrocitásokat is: „*A közélet megtisztításának ürügyével emberek tömegeit zárták ki a jogokból. A német és a magyar nemzeti kisebbség tagjai elveszítették állampolgárságukat. A németek többségét kitelepítették Németországba. A magyarság egy részét a csehszlovák–magyar államközi lakosságcsere-egyezmény alapján kitelepítették Magyarországra. Magyar családok tömegeit szállították akarataik ellenére a csehországi Szudéta-vidékre kényszer munkára.*” (Kováč, 2013, 50).

## 7.5. Tanulságok helyett

A rendszerváltozás utáni évtizedekben a korábban jellemző és viszonylag könnyen tipizálható pártállami ideológia teljes mértékben eltűnt a tankönyvekből. Helyét az államilag kiadott hivatalos történelemtankönyvekben egy a helyét kereső szlovák nemzeti narratíva vette át. Ebben a narratívában rendszerint a szlovákok és hozzájuk rendelt elődeik (szlávok, szlovenek) álltak szemben a magyarokkal és azok

elődeivel. A narratíva egyik alappillére, hogy míg a szlávok a kora középkorban békésen éltek, a honfoglaló magyarok rabló életmódot folytattak. A 18. századtól kezdve aztán a magyarok az erőszakos elnyomó szerepét vették fel, míg a szlovákok a nemzeti túlélésért kitartóan harcoló nép szerepét kapták. A két világháború közötti eseményekben már a csehek és szlovákok voltak a béke zálogai, a magyarokat ezzel az időszakkal kapcsolatban alkalmazkodni képtelen, belső bomlasztóként ábrázolták. A nemzetek közötti szembenállást erősítette Szlovákia államiságának és területiségének önkényes múltba való visszavetítése is. Láthattuk egyszersmind azt is, hogy a kisebbségi létből fakadó érzékenységük dacára a magyar nemzetiségű szerzők sem tudtak kibújni teljesen a nemzeti narratívák építése alól.

A korszak tankönyveit időrendbe téve ugyanakkor látható bizonyos tagadhatatlan előrelépés. A föl-föllángoló nacionalista hullámok közt találhattunk példát arra is, amikor a nemzeti történelem elbeszélése nem igényelt „ellenségeket”. Bízunk kell abban, hogy a szakmai szintű – mind történészi, mind pedagógusi – szlovák–magyar párbeszéd képes lesz áthidalni a még meglévő szakadékokat; a tankönyvi nemzeti narratívák pedig mindinkább összpontosítanak majd a szomszéd népekkel való összefogásra, mintsem az öncélú rivalizálásra.

# 8. FEJEZET

Varga Krisztina

## **„Szülőföldön hontalanul”<sup>30</sup> – A hontalanság éveinek megjelenése a csehszlovákiai és a szlovákiai történelemtankönyvek lapjain**

### **8.1. A történelmi háttér felvázolása**

A második világháborút követően újra létrejött Csehszlovák Köztársaságban a nemzetiségi kisebbségekre számos megpróbáltatás és megaláztatás várt. A német kisebbség nagy részét (több mint 2,6 millió főt) 1945–1946 folyamán elűzték és kitelepítették az állam területéről. A magyar kisebbség állampolgárság nélkül, így a tanulásához, munkához, kulturális fejlődéshez, szociális juttatásokhoz stb. való jog nélkül, lényegében hontalanul élt a csehszlovák állam területén.

A jogfosztó intézkedések alapdokumentumának a kassai kormányprogram VIII. pontja tekinthető, amely a kollektív bűnösség elve alapján kilátásba helyezte a két nemzeti kisebbség jogainak megvonását, amit 1945. augusztus 2-án Edvard Beneš köztársasági elnök 33/1945. számú dekrétuma követett, amely a német és a magyar kisebbséget megfosztotta csehszlovák állampolgárságától (azt csak néhány személynek sikerült megőriznie, például vegyes házasság révén, vagy ha az illető bizonyítani tudta hűségét a csehszlovák államhoz). Ezen intézkedést követte a vagyonuk elkobzása; a magyarok csehországi munkaszolgálatra való deportálása (1945 ősze és 1947 februárja között); a csehszlovák–magyar lakosságcsere-egyezmény aláírása 1946. február 27-én (melynek eredményeként összesen 89 660 magyart telepítettek át Csehszlovákiából Magyarországra, 71 787 szlovák érkezett Magyarországról Csehszlovákiába) és a reszlovakizáció. Ezen események részletesebb ismertetése nem része jelen tanulmánynak, ugyanis az elmúlt két évtizedben számos magyar és

---

30 A cím utalás Ujváry Zoltán *Szülőföldön hontalanul. Magyarok deportálása Csehországba* című munkájára, amely magyar nyelven először 1991-ben jelent meg a pozsonyi Vox Nova Rt. kiadványaként. A könyv egy lévárti család sorsának bemutatásával ismerteti a jogfosztottság korszakának eseményeit.



szlovák nyelvű munka foglalkozott a fentebb említett intézkedésekkel és a vonatkozó források publikálásával.<sup>31</sup>

## 8.2. A vizsgálat jellemzői

A vizsgálatom során összesen 10 történelemtankönyvet vetettem össze. Ebből a csehszlovákiai (rendszerváltás előtti) korszakból ötöt, az önálló Szlovákia időszakában megjelentek közül pedig szintén öt tankönyvet tekintettem át. A csehszlovákiai történelemtankönyvek közül négy az alapiskolák<sup>32</sup> tanulói számára készült, egy pedig a gimnázium 3. osztálya számára; a szlovákiai tankönyvek közül három az alapiskolák, kettő pedig a gimnáziumok számára készült. A legrégebbi történelemtankönyv 1958-as kiadású, míg a legújabb 2019-es. Jelen kutatásom során nem vizsgáltam Magyarországon megjelent történelemtankönyveket.

A vizsgálat során elsősorban arra összpontosítottam, hogy az alábbi fogalmak, események említésre kerülnek-e a vizsgált történelemtankönyvekben, tehát tartalmi szempontból vettem alá elemzésnek a tankönyvek leíró szövegét:

- a kassai kormányprogram;
- a német kisebbségnek a második világháború végén és az azt követő hónapokban történő kitelepítése;
- a német és magyar kisebbség megfosztása csehszlovák állampolgárságuktól;
- lakosságcsere, reszlovakizáció (fogalma és számszerű adatai);

---

31 Csak a legfontosabbakat említve: Bobák, Ján: *Maďarská otázka v Česko-Slovensku (1944 – 1948)*. Matica slovenská, Martin 1996; Kaplan, Karel: *Csehszlovákia igazi arca 1945–1948*. Kalligram, Pozsony 1993; Molnár Imre – Szarka László: *Otthonatlan emlékezet. Emlékkönyv a csehszlovák–magyar lakosságcsere 60. évfordulójára*. MTA Kisebbségkutató Intézet – Kecskés László Társaság, Komárom 2007; Popély Árpád: *Fél évszázad kisebbségben. Fejezetek a szlovákiai magyarság 1945 utáni történetéből*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja 2014; Popély Árpád – Šutaj, Štefan – Szarka László (szerk.): *Beneš-dekrétumok és a magyar kérdés 1945–1948. Történeti háttér, dokumentumok és jogszabályok*. Attraktor, Máriabesenyő–Gödöllő 2007; Šutaj, Štefan: *„Akcia Juh”*. Odsun Maďarov zo Slovenska do Čiech v roku 1949. Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, Praha 1993; Šutaj, Štefan: *Maďarská menšina na Slovensku v rokoch 1945 – 1948*. Veda, Bratislava 1993; Szarka László (szerk.): *Jogfosztó jogszabályok Csehszlovákiában 1944–1949*. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet – Kecskés László Társaság, Komárom 2005; Tóth László: *Hontalanok. Dokumentumok a csehszlovákiai magyarság történetéhez 1945–1948/1949*. Emlékiratok, naplók, levelek, versek, novellák, egyéb írások. Kalligram, Pozsony 2014; Vadkerty Katalin: *A kitelepítéstől a reszlovakizációig. Trilógia a csehszlovákiai magyarság 1945–1948 közötti történetéről*. Kalligram, Pozsony 2007; Vigh Károly: *A szlovákiai magyarság kálváriája 1945–1948*. Püski, Budapest 1998.

32 A szlovákiai alapfokú tanintézmények hivatalos elnevezése.

- a csehországi deportálások.

A szlovákiai tankönyvekben azt is figyeltem, hogy milyen források, illetve milyen kérdések és feladatok fordulnak elő a témával kapcsolatosan, így a történelem-tan-könyvek tartalmára és pedagógiai hasznosságára helyeztem a hangsúlyt, ezáltal vizsgálatom során két történelem-tan-könyv-kutatási irányt is érintettem. Ezen irányzatokat, melyek jelenleg a magyar nyelvű történelemdidaktikai szaktudományban a történelem-tan-könyv-kutatás terén megfigyelhetők, Vajda Barnabás összegezte (Vajda, 2020, 9–10).

Az elemzés során az volt a legfőbb kutatási kérdés, hogy a vizsgált történelem-tan-könyvekben miként jelenik meg a jogfosztottság időszaka (milyen formában és terjedelemben szerepel, illetve milyen forrásokat közölnek). E kutatási kérdéshez az alábbi két hipotézist rendeltem:

H<sub>1</sub>: A csehszlovákiai történelem-tan-könyvek közül a szovjetizmus és a csehszlovák nemzetállam építésének időszakából származó tankönyvekben a téma egyáltalán nem vagy csak rövid említés szintjén jelenik meg.

H<sub>2</sub>: A jelenlegi szlovák és a szlovákiai magyar közoktatásban használt történelem-tan-könyvekben a téma nemcsak szerzői szövegben kap hangsúlyt, hanem a tankönyvben található források által is.

### **8.3. A csehszlovákiai tankönyvek vizsgálatának összefoglalása**

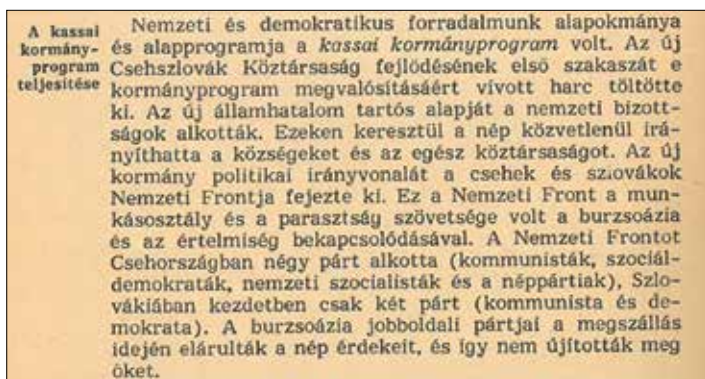
A vizsgált tankönyveket megjelenésük sorrendjében vettem a kezembe, így elsőként az 1958-ban megjelent Történelem – tanulmányi szöveg a csehszlovákiai, általános műveltséget nyújtó magyar tannyelvű iskolák 8. évfolyama számára című tankönyvet tekintettem át. E tankönyv az újkor és legújabb kor történetét (19. és 20. század) foglalta magába, nyolc nagy témakörre osztva. Ebből a VIII. téma – A csehszlovák népi demokratikus köztársaság építése és a szocializmushoz vezető út – első fejezete (A nemzeti és demokratikus forradalom) kb. másfél oldalnyi terjedelemben foglalkozott a kassai kormányprogrammal. A tankönyv ezen részéhez sem kép, sem szöveges forrás nem tartozott, csak leíró (szerzői) szövegből állt. A fontosabb nevek és fogalmak kiemelésre kerültek a szerzői szövegben (mint például: Zdeněk Fierlinger, Klement Gottwald, új földreformmal, Nemzeti Frontnak stb.).

A tankönyv a kassai kormányprogrammal összefüggésben a szlovákiai magyarságról említést sem tett a vizsgált fejezetben, ám közölte: „A kassai kormányprogram megoldotta a nemzetiségi kérdést is Csehszlovákiában. A köztársaság két egyenjogú testvéri nemzet, a csehek és a szlovákok állama lett.” A német kisebb-

séggel kapcsolatban csak a kitelepítésük tényével foglalkozott: „... az árulókat és az együttműködőket megbüntessék, és hogy következetesen végrehajtsák a németek kitelepítését” (Sosik–Stračár–Kopác–Kropilák–Teichová, 1958, 184).

A hasonló szempontok alapján vizsgált következő történelemtankönyv (Trapl–Čapek, 1961) az általános iskola 9. évfolyama számára készült, és – összesen 12 témakörbe rendezve – az őskortól kezdve egészen a kommunista hatalomátvételig foglalta össze a történelmi eseményeket, főként a szláv és cseh, az 1600-as évektől kezdődően pedig a szlovák nemzet fejlődésére helyezve a hangsúlyt. A kassai kormányprogram a XII. témakör – Népi demokratikus csehszlovák köztársaság kiépítése, köztársaságunk a szocializmus felé vezető úton – első fejezetében (A nemzeti demokratikus forradalom győzelme Csehszlovákiában) került említésre, egy bekezdésbe sűrítve, amely egyúttal összegezte a Nemzeti Front jelentőségét is.

34. ábra: A kassai kormányprogramról szóló tankönyvi részlet



Forrás: Trapl, Miroslav – Čapek, Vratislav: *Ideiglenes tankönyv a csehszlovákiai, általános műveltséget nyújtó magyar tannyelvű iskolák 9. záró évfolyama számára.*

Ford.: Vadkerty Katalin. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava 1961, 200.

A kisebbségi kérdés csak a dekrétumok kapcsán került elő a szerzői szövegben, elsősorban a vagyonelkobzással és a földreformmal kapcsolatban. Például: „Dekrétumot adtak ki az ellenség, az árulók és a kollaboránsok (a fasisztákkal együttműködő egyének) vagyonának elkobzásáról. [...] Ezek a dekrétumok megfosztották birtokaiktól a nagybirtokos nemességet (németet és magyart).” (Trapl–Čapek, 1961,

200–201). A dekrétumok kapcsán azonban a tankönyvi szöveg nem említette, hogy E. Beneš dekrétumairól lenne szó. Ezt követően került említésre a németek kitelepítése, hangsúlyozva, hogy azt a győztes nagyhatalmak a potsdami konferencián jóváhagyták (Trapl–Čapek, 1961, 201).

A következő, 1964-es kiadású történelemtankönyv a 9. évfolyam számára készült, és az 1917-es októberi szocialista forradalomtól egészen a tankönyv megjelenésének koráig tárgyalta az eseményeket, összesen hét nagy témakörre bontva. Csehszlovákia második világháború utáni történetét az 5. témakör – A szocialista forradalom új győzelme – első fejezete (Az 1945-ös forradalmi év Csehszlovákiában) tartalmazta. E fejezeten belül olvashattak a tanulók a kassai kormányprogramról és az ország háború utáni újjáépítéséről, valamint Edvard Beneš<sup>33</sup> köztársasági elnökről, akiről a tankönyv értéktételeket is mondott, a burzsoá jelző használatával negatív színben tüntette fel őt: „A köztársaság elnöke Eduard Beneš burzsoá politikus volt.” (Bartošek, 1964, 147).

A tankönyv ezen fejezete két fekete-fehér ábrát is tartalmazott, azonban az ezekhez tartozó feliratokat – Nagygyűlés Bratislavában az államosítás alkalmából 1945-ben; A népgazdaság felújítása 1945 – csak a tankönyv végén közölték. A fejezetben sem a történelmi adatokat (neveket, évszámokat), sem a történelmi fogalmakat nem emelték ki, s ezáltal a tankönyvszerző nem könnyítette meg a tanulók tájékozódását, figyelmük koncentrációját.

A szerzői szöveg a magyar és a német kisebbséget konkrétan nem említi, csak mint „hazaárulók” fordul elő rájuk vonatkozó utalás: „Nemzeti felügyelet alá helyezték a hazaárulók üzemeit. [...] Vidéken szétesztették a hazaáruló és ellenséges birtokok százezer hektár földjét a mezőgazdasági munkások és a kisparasztok között.” (Bartošek, 1964, 148–149).

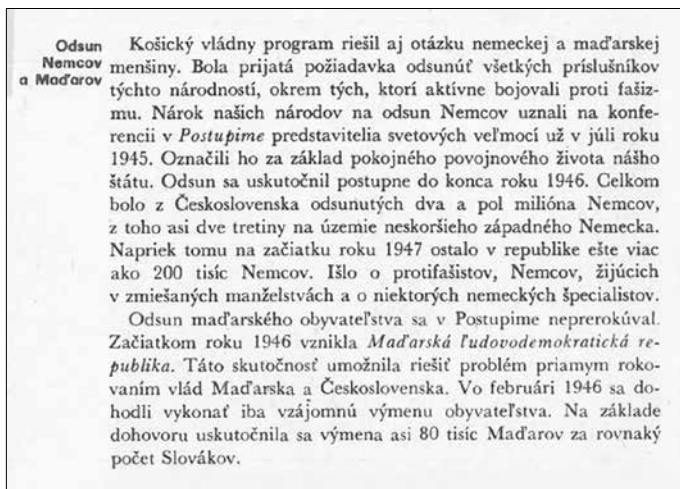
A soron következő áttekintett történelemtankönyv 1976-ban jelent meg, szintén az általános iskola 9. osztálya számára. E tankönyv szlovák nyelvű verzióját vizsgáltam meg. A tankönyv összesen nyolc fő tematikus egységet foglalt magába, melyek közül az V. téma (Boj za nové Slovensko – Az új Szlovákiáért folytatott harc) 6. fejezetében (Oslobodzovanie Slovenska a vyhlásenie programu prvej čs. vlády – Szlovákia felszabadítása és az első csehszlovák kormány programjának kihirdetése) került említésre az új kormány és a kassai kormányprogram, valamint annak jelentősége. A tankönyvi szöveg alapján a kormányprogram egyes pontjainak a tel-

---

33 Az 1945 és 1948 közötti időszakban a személyéről semmi rosszat nem lehetett mondani, megkérdőjelezhetetlen vezetője volt Csehszlovákiának.

jesítése egyet jelentett „a népi demokratikus köztársaság építésével a szocializmus útján” (Dullová–Valachová–Beňo–Dzugas–Pleva, 1976, 160). A könyv itt említi egy mondatban, hogy a kormányprogram a német és a magyar kérdésre is tartalmazott megoldást. Továbbá a pártállami évekből származó történelemtankönyvek közül meglepő módon egy alfejezetben (a VI. téma – *Medzinárodný vývin v povojnových rokoch. Československo v rokoch 1945 – 1948, azaz Nemzetközi fejlődés a háború utáni években. Csehszlovákia az 1945 és 1948 közti években* – 4. fejezetének – *Boj za splnenie programu národnej a demokratickej revolúcie / Harc a nemzeti és demokratikus forradalom programjának megvalósításáért – Odsun Nemcov a Maďarov / A németek és magyarok kiutasítása* c. alfejezetében) foglalkozott a német és magyar kisebbség sorsával is. Kiemelte, hogy a német kisebbség kitelepítését a potsdami konferencián a nagyhatalmak is elismerték és államunk háború utáni békés élete alapjának nevezték (Dullová–Valachová–Beňo–Dzugas–Pleva, 1976, 188). A magyar kisebbség ügyét pedig a magyar és csehszlovák kormány közötti megegyezés alapján a lakosságcserevel oldották meg.

35. ábra: A németek és a magyarok kiutasításáról szóló alfejezet



Forrás: Dullová, Valéria – Valachová, Anna – Beňo, Ladislav – Dzugas, Jozef – Pleva, Ján: *Dejepis 9 pre 9. ročník základnej deväťročnej školy*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava 1976, 188.

Az említett tankönyv – mint láhattuk – foglalkozott a német és a magyar kisebbség sorsával, valamint az ellenük hozott intézkedésekkel, és egyből magyarázattal is szolgált az eseményekre. „A németek kiűzése és a magyarok részleges kicserélése nem háborús harag vagy bosszú eredménye volt. Ez szükséges óvintézkedés volt, ami nemzeteink történelmének sok keserű tanulságából és tapasztalatából, valamint a munkások azon vágyából fakadt, melyek által megteremthetők a békés és tartós építkezés legjobb feltételei.” (Dullová–Valachová–Beňo–Dzugas–Pleva, 1976, 189).

Ezen korszakból az utolsó általam vizsgált történelemtankönyv (Cambel–Sýkora–Macek–Kamenec, 1987) két évvel a rendszerváltás előtt jelent meg. A gimnáziumok 3. évfolyama számára készült, és a 20. század eseményeit foglalta magában a nagy októberi szocialista forradalomtól az 1980-as évekig. Összesen három nagy témakörre (főfejezetre) tagolódtott, s emellett számos alfejezetet tartalmazott. A háború utáni csehszlovák állam sorsát a III. fejezet 6–8. alfejezete részletezte, ám a kassai kormányprogramot nem ezek a fejezetek tartalmazták, hanem az előző témakör 9. fejezetének (*A kárpát-dukliai hadművelet és Csehszlovákia felszabadítása. Partizánmozgalmak Szlovákiában és a cseh országrészekben. A košicei kormányprogram jelentősége*) egy részlete, amely röviden összegezte a kormányprogram lényeges pontjait is. „A košicei kormányprogram közvetlen feladatként jelölte meg a csehszlovák területeket felszabadító szovjet hadsereg sokoldalú megsegítését. Jóváhagyta **a köztársaság Szovjetunió felé irányuló külpolitikáját, a népi demokratikus rendszer megteremtését (nemzeti bizottságok), Szlovákia egyenrangú helyzetét a köztársaságban, és foglalkozott a felújított köztársaságban élő többi nemzetiségi csoport helyzetével is. Gazdasági és szociális vonalon követelte, hogy a fasiszták és a kollaboránsok vagonját államilag ellenőrizzék.**” (Cambel–Sýkora–Macek–Kamenec, 1987, 179).

Az ország területén élő kisebbségekkel (nemzetiségekkel) kapcsolatban a vizsgált tankönyvi fejezetekben csak az idézett félmondatos említés fordult elő, miközben a kassai kormányprogram a kollektív bűnösség elve alapján kilátásba helyezte a magyarok és németek csehszlovák állampolgárságuktól való megfosztását, a kitelepítésüket és felelősségre vonásukat. A tankönyv mindezekből semmit nem említett, mindössze a „foglalkozott... a helyzetével” megfogalmazással intézte el az igazgatótanulást történéseket.

E tankönyvi alfejezet egy illusztrációt is tartalmazott: egy képen Zdeněk Fierlinger, a háború utáni első csehszlovák kormányfő látható, amint kihirdeti a kassai kormányprogramot, és mellette ül Klement Gottwald. A fejezet végén található kérdések közül a második vonatkozott a kassai kormányprogramra (*Milyenek voltak a*

*košicei kormányprogram fő politikai és gazdasági elvei?*). E kérdés a szerzői szöveg alapján teljes mértékben megválaszolható. A fejezetben található történelmi ismereteket és legfontosabb tényeket félkövér betűtípussal emelték ki a szövegben.

36. ábra: A košicei kormányprogram javaslatának előterjesztése



Forrás: Cambel, Samuel – Sýkora, Jaroslav – Macek, Zdeněk – Kamenec, Ivan (ford. Párkány Antal – Hamza Valéria): *Történelem a gimnázium 3. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava 1987, 179.

6. táblázat: Az egyes témakörök megjelenése  
a csehszlovákiai történelemtankönyvekben (✓ – szerepel, X – nem szerepel)

Tankönyv	A kassai kormányprogram	A német kisebbség kitelepítése	A német és a magyar kisebbség megfosztása csehszlovák állampolgárságtól	Lakosságcsere	Reszlovakizáció	A csehországi deportálások
Sosik–Stračár–Kopáč–Kropilák–Teichová, 1958	✓	✓	X	X	X	X
Trapl–Čapek, 1961	✓	✓	X	X	X	X
Bartošek, 1964	✓	X	X	X	X	X
Dullová–Valachová–Beňo–Dzugas–Pleva, 1976	✓	✓	X	✓	X	X
Cambel–Sýkora–Macek–Kamenec, 1987	✓	X	X	X	X	X

Ahogy az 6. számú táblázatban is látható, a kassai kormányprogramot minden vizsgált tankönyv említi. A német kisebbség elűzése a tankönyvek többségében szerepelt, az 1976. évi tankönyv pedig részletesebben is foglalkozott a témával. Ugyanakkor a magyar és a német kisebbséghez tartozók csehszlovák állampolgárságtól való megfosztásáról egyik vizsgált tankönyv sem számol be. Hasonlóképpen nem említik sem a reszlovakizációt, sem a magyar kisebbség csehországi deportálását, továbbá a tankönyvek többségében (Dullová–Valachová–Beňo–Dzugas–Pleva tankönyv kivételével) a lakosságcsere sem szerepel.

#### 8.4. A szlovákiai tankönyvek vizsgálatának összefoglalása

A szlovákiai kiadású történelemtankönyvek közül elsőként Róbert Letz alternatív tankönyvét vettem a kezembe, amely az alapiskola 9. évfolyama számára készült. A szlovák nyelvű tankönyv összesen hat fő témakört tartalmaz, melyek közül a negyedik foglalkozik a második világháború után újra létrejött Csehszlovákián belüli Szlovákia történetével. A témakör összesen hat fejezetet foglal magába, melyek közül az első (*Začiatky budovania ľudovej demokracie – A népi demokrácia építésének*



kezdeté) szól a második világháború utáni évekről, köztük a kassai kormányprogramról is. Minden tankönyvi fejezet elsőként az adott fejezetben található legfontosabb évszámokat, dátumokat és az azokhoz kapcsolódó eseményt közli kronológiai sorrendben. A tananyag elrendezését illetően minden páros számú oldalon szerzői/leíró szöveg található, a páratlan számú oldalak pedig kiegészítő információkat, minilexikont, képeket, forrásokat, kérdéseket és feladatokat tartalmaznak.

A fentebb említett tankönyvi fejezetben a tanulók a szlovák állam felszabadításáról, a kassai kormányprogramról és Csehszlovákia újbóli létrejöttéről olvashatnak. A kassai kormányprogramról a következőket tartalmazza a leíró szöveg: „Kassán, ahol ideiglenesen a Szlovák Nemzeti Tanács székhelye is volt, elfogadásra került **1945. április 5-én** E. Beneš jelenlétében a **kassai kormányprogram**, melyet a kommunisták javasoltak. A kormányprogram nem engedélyezte felújítani Hlinka Szlovák Néppártját (HSLS), az Agrárpártot és a többi jobboldali pártot. Egyetértését fejezte ki a **kollektív bűnösség elvével** a német és a magyar kisebbséggel kapcsolatban. Mindkét kisebbséget azzal vádolták, hogy együttműködtek Csehszlovákia 1938-as megszállásában és 1939-es felbomlásában.” (Letz, 2000, 58).

A fejezet két szöveges forrást közöl: az egyik a cseh–szlovák viszonyról és annak rendezéséről szóló részlet a kassai kormányprogram szövegéből, a másik forrás pedig a felszabadítási küzdelmekről szól (Ludvík Svoboda visszaemlékezése a Duklai-hágónál zajló harcokról). Továbbá a fejezet kiegészítő szövegében (Bude vás zaujímat' – Érdekelni fog) megemlíti a német és a magyar kisebbség jogfosztását, a lakosságcserét, valamint azt is, hogy a magyar kisebbség 1948-ban visszakarta a jogait (az iskolák, a kulturális szervezetek és a sajtó terén). A jogfosztásról azonban semmilyen forrás nem található, és a fejezet végén lévő kérdések sem foglalkoznak a német és a magyar kisebbséget érintő eseményekkel.

A következő általam vizsgált tankönyv a Kovács–Simon szerzőpáros által alkotott történelemtankönyvek<sup>34</sup> közé tartozik, amelyek az általános iskolák 7–9. évfolyama számára készültek. Ezek egyúttal egyfajta alternatív lehetőségként szolgálnak a szlovákiai magyar iskolák számára (kiegészítő tankönyvként engedélyezte azokat a Szlovák Köztársaság Oktatásügyi Minisztériuma 2000. augusztus 16-án kelt 430/2000-43. számú rendeletével). A szerzők külön kötetet szenteltek a 20. század

---

34 Kovács László – Simon Attila (2006): A magyar nép története – A honfoglalástól a szatmári békéig. Dunaszerdahely, Lilium Aurum; Kovács László – Simon Attila (2006): A magyar nép története – 1711-től 1918-ig. Dunaszerdahely, Lilium Aurum; Kovács László – Simon Attila (2006): A magyar nép története – A 20. század. Dunaszerdahely, Lilium Aurum.

eseményeinek (a 9. osztály számára készült történelemtankönyv), mely az első világháborút követően 1918-tól foglalkozik Magyarországgal, Csehszlovákiával és a magyarság történelmével. A tankönyv összesen négy nagy témakörre tagolódik, melyek további 7-8 fejezetet foglalnak magukba. Egy-egy tankönyvi fejezet két A4-es oldal terjedelmű, a bal oldalon található egy rövid kronológia, mottó (idézet) és szerzői szöveg, az oldalszegélyen általában a korábbi tananyag felelevenítését szolgáló kérdések és rövid életrajzok, a jobb oldalon pedig forrásszemelvények, érdekességek, kérdések és feladatok vannak.

Az általam is vizsgált tematikus egységeket a III. témakör (*A demokráciától a szovjet hódoltságig*) 3. és 4. fejezete tartalmazza. A harmadik fejezet – *A kassai kormányprogram Csehszlovákiájában. Csehszlovákia a II. világháború után* – foglalkozott a kassai kormányprogrammal, valamint már ebben a fejezetben is nagymértékben előkerült a csehszlovák állam kisebbségekkel szembeni fellépése. A szerzők kiemelték a kormányprogramban található, a németek és magyarok kollektív bűnösségére való utalást is. **„A Beneš-féle politikai vezetés a háború kirobbantásáért és Csehszlovákia felbomlásáért a nemzeti kisebbségeket vádolta. Ezért fő célja a tisztán szláv nemzetállam megteremtése volt. Ez a célt szolgálta a német és magyar lakosság elleni jogfosztó intézkedések sorát megnyitó kassai kormányprogram, amely a német és a magyar kisebbséget kollektíven háborús bűnössé nyilvánította. A kormányprogramot kisebbségellenes elnöki és kormányrendeletek sora követte. A szlovákiai magyarságot megfosztották állampolgári jogaitól, betiltották politikai és kulturális szervezeteit, a magyar nyelvű lap- és könyvkiadást pedig megszüntették. Elkobozták a magyarok földjeit és ingatlanát. A magyar közalkalmazottakat elbocsájtották állásukból, az idősektől megvonták a nyugdíjat. 1945-től 1949-ig bezárták a magyar iskolákat, s a nyilvános helyeken (utcán, vendéglőben) gyakran még a magyar beszédet is büntették. Mindezen rendelkezések következtében a szlovákiai magyarság üldözött és jogfosztott néppé vált saját szülőföldjén.”** (Kovács–Simon, 2006, 34). Amint az idézetben is látható, a szerzői szöveg számos kiemélést tartalmaz, köztük a legfontosabb történelmi tényeket.

A fejezethez tartozó források (*Amiről a krónikák mesélnek*) szintén a kisebbségek jogfosztásával kapcsolatosak. Elsőként E. Beneš 12/1945. számú alkotmányrendeletéből közöltek egy részletet, mely a németek és magyarok földjeinek elkobzásáról szól. Ezt követte egy 1948-ból származó felhívás, melyben a német és magyar beszéd tilalma szerepel, valamint egy szemelvény Fábry Zoltán *A vádlott megszólal* című munkájából. Ezáltal a témakörhöz nagyon jó források tartoznak, de sajnálatos

módon a tankönyv nem tartalmaz a forrásokkal való munkát segítő feladatokat, kérdéseket.

37. ábra: Szemelvény a tankönyvben található forrásrészletekből

### **Felhívás**

„A nyitrai nemzeti front akciós bizottsága hangsúlyozottan és utoljára felhívja Nyitra város polgárait, kik a szlovák vagy a cseh nemzethez és így a csehszlovák államhoz tartozónak jelentették be magukat, hogy nyilvános helyeken (vendéglők, vásár, szórakozóhelyek stb. ) ne beszéljenek **magyarul vagy németül**. A helyi rendőrség, csendőrség, valamint a helyi akciós bizottság tagjai a magyarul vagy németül beszélő polgárokat igazoltatni fogják. Köztársaságunk magyarul vagy németül beszélő tagjairól külön nyilvántartást fogunk vezetni és velük szemben ugyanolyan tiszteletet és szeretetet fogunk nyilvánítani, aminőt ezek a mi nyelvünkkel és a Csehszlovák Köztársasággal szemben tanúsítanak.”

Felhívás 1948-ból

A szlovákiai magyarság egyik legismertebb publicistája, Fábry Zoltán 1946-ban írta A vádlott megszólal című memorandumát, amelyben a háború után Szlovákiában kibontakozott magyarüldözés ellen tiltakozott: „...Életemet tiltó rendeletek keretezik. Az egyik megtiltja, hogy este nyolc órán túl az utcán tartózkodjam, a másik provokációnak veszi, hogy ismerősömet anyanyelvemen üdvözlöm, vagy annak köszönését úgy fogadom, és táborral fenyeget. A városban inspekciónó diákpatrulok pofonokat osztogatnak, és a rendőrségre cipelik a magukról megfélemezett embereket. Nyelvem, amely az emberi hang egyik legcsodálatosabb hangszere volt, kihágási objektummá szürkült. Újság a bűnös nyelvén nem jelenhet meg, rádiót tilos hallgatnom. Lekonyult fejjel járok, és némán, és ha lehet, ki sem mozdulok az emberek közé. Vak, süket és mozdulatlan gettóélet ez mindenképpen: a jogfosztott emberek szégyen- és félelemterhes élete. És az ok? Egyetlen tény, vádjak vádja: magyarságom. Magyar vagyok, tehát bűnös vagyok.”

Forrás: Kovács László – Simon Attila: *A magyar nép története – A 20. század. Történelemtankönyv az alapiskolák 9. osztálya és a nyolcéves gimnáziumok 4. osztálya számára*. Liliium Aurum, Dunaszerdahely 2006, 35.

A témakör negyedik fejezete pedig külön *A hontalanság évei – A szlovákiai magyarok sorsa 1945 után* címét viseli. E fejezet szerzői szövegében a tanulók röviden olvashatnak a csehszlovákiai német kisebbség erőszakos kitelepítéséről, valamint a német népességnek a többi közép-kelet-európai államból (Lengyelország, Magyarország, Románia, Jugoszlávia) történt elűzéséről. Ezt követően a szerzői szövegben és a közölt forrásokban is a szlovákiai magyarság sorsa kerül előtérbe. Elsőként a csehszlovák–magyar lakosságcsere-egyezményt, majd a csehországi deportálásokat és a reszlovakizációs folyamatot ismertetik, végül az e fellépések eredményét összegző megállapítás következik. „Az **1945 és 49 közötti** évek a szlovákiai magyarság

eddig leg súlyosabb megpróbáltatásait jelentették. **Tízezreket űztek el otthonukból, százezreket aláztak meg emberségükben és magyarságukban.** A hontalanság éveinek a következménye, hogy az 1950-es népszámlálás idején csupán 350 ezren vallották magukat magyarnak Szlovákiában.” (Kovács–Simon, 2006, 36). A tankönyvi lap oldalán található érdekességben (*Tudtad-e?*) a helységnevek megváltoztatásáról<sup>35</sup> és a prigrégekről<sup>36</sup> található információk.

A fejezethez tartozó források között megtaláljuk Duba Lajos versét, melyben a csehországi deportálásokkal kapcsolatos élményét foglalta össze, egy áttelepítésre szóló okirat másolatát, valamint egy részletet a Szlovák Liga felhívásából. E források közül kiemelném Duba Lajos versét, mivel közvetlen feladat/kérdés is kapcsolódik hozzá: „2. A források között idézett versrészlet alapján próbáld megfogalmazni, hogy zajlott a magyar családok deportálása!” Emellett a tankönyv két illusztrációt is közöl: az egyikben szlovákiai magyarok indulnak a határhoz, a másikon a Dunán keresztül próbálnak visszazökní a kényszerből elhagyott otthonaikba.

A témakör kapcsán a tankönyv szerzői gondoltak a személyes történelemre és a helytörténeti vonatkozásokra is. Ezt támasztja alá a tankönyv 37. oldalán található feladat: „Érdeklődd meg a családotban, volt-e a szülőhelyeden olyan család, akit Magyarországra költöztettek, vagy Csehországba deportáltak! Mi van most velük, tartják-e a kapcsolatot a szülőfölddel? A családotat hogyan érintették ezek az események?” Ezen feladat abból a szempontból is kiemelendő, hogy a tanuló önálló munkáját, kutatását ösztönzi.

---

35 Daniel Okáli belügyi megbízott 1948. június 11-i hirdetménye alapján összesen 710 szlovákiai település neve változott meg. Néhány példa: Nyárad → Topoľníky, Pered → Tešedíkovo, Nagymegyér → Čalovo, Slovenský Meder → Palárikovo. Gyakori volt, hogy a magyar településeket olyan jelentős szlovák személyiségekről nevezték el, akikkel a település nem hozható kapcsolatba: Diószeg → Sládkovičovo, Párkány → Štúrovo, Bős → Gabčíkovo, Ógyalla → Hurbanovo, Tornalja → Šafárikovo stb.

36 A magyarok elűzését követően szlovák családok telepedtek a helyükre, őket hívták prigrigeknek (jövvények).

38. ábra: Duba Lajos verse, melyet személyes élményei alapján írt

### Amiről a krónikák mesélnek

A deportáltak egyike, Duba Lajos strófákba foglalta az átélt eseményeket. Ebből idézünk egy részletet:

*„Garam-völgyi kis falunkat körülállták katonák,  
Másnap este a szállítócédlédkat szétborták.  
A szegény nép kezdett volna pakolni bánatában,  
Könnyeitől nem tudott semmit tenni fájdalomában.*

*Gyermekesírás és jajgatás ballatszik ki a házból,  
Nem segít a jaj és sírás, nem menti meg a bajtól.  
A rakodók autóra elkezdenek rakodni azonnal,  
A családnak szíve-lege tele lett nagy bánattal.*

*Az autó mindjárt fog majd indulni,  
A csendőr kezdli a nérsort felolvasni,  
Autóra kényszeríti, akiket felolvasott,  
De mindenütt a sírás és jaj ballatszott.*

*Elindul már az autó sebesen,  
De mindenki sír, jajgat keservesen.  
Mert nem látja többé már a faluját,  
Sem testvérét, sem a kedves rokonát.”*

Forrás: Kovács László – Simon Attila: *A magyar nép története – A 20. század. Történelemtankönyv az alapiskolák 9. osztálya és a nyolcéves gimnáziumok 4. osztálya számára.* Lilium Aurum, Dunaszerdahely 2006, 37.

39. ábra: A szlovákiai magyarok megpróbáltatásainak ábrázolása



Szlovákiai magyarok indulnak a magyar határ felé



Néhány áttelepített magyar a Dunán keresztül szökött vissza szülőföldjére

Forrás: Kovács László – Simon Attila: *A magyar nép története – A 20. század. Történelemtankönyv az alapiskolák 9. osztálya és a nyolcéves gimnáziumok 4. osztálya számára.* Lilium Aurum, Dunaszerdahely 2006, 37.

Az általam áttekintett következő tankönyv az alapiskolák 9. osztálya számára készült, melyet jelenleg is használnak a közoktatásban, s egyben a szlovák nyelvű tankönyv tükörfordítása (Kratochvíl–Kováč–Kamenec–Tkadlečková, 2019). Ez a történelemtankönyv az első világháborútól napjainkig (1989-es rendszerváltás, Szlovákia EU-csatlakozása) tekinti át a világtörténelem és Csehszlovákia történetének az eseményeit, öt nagy témakörre bontva. A IV. témakör 2. fejezete – a *Visszatérés a felújított köztársaságba* című fejezet – szerzői szövege további három alfejezetet (címet) foglal magában, melyek közül az elsőben Szlovákia német megszállás alóli felszabadításával, a másodikban a határok megújításával, a harmadikban pedig a politikai élettel foglalkozik. Utóbbi említi a kassai kormányprogramot is. „Áprilisban az új kormány közzétette az új programját, amely a kihirdetés helyszíne alapján a Kassai Kormányprogram nevet kapta. A programot Moszkvával egyeztették. Ennek alapján kezdődött az állam megújítása a felszabadult területen.” (Kratochvíl–Kováč–Kamenec–Tkadlečková, 2019, 88). Itt a tankönyv utal a második forrásra, ami a kassai kormányprogramból származó részlet, valamint ugyanazt a képet közli – A kassai kormányprogram kihirdetése címmel –, mely az 1987. évi tankönyvben is szerepelt. A forrásrészlethez tartozik a tananyag végén található kérdések és feladatok közül a harmadik kérdés (3. Hogyan akarta rendezni a Kassai Kormányprogram a szlovákok és csehek viszonyát?), melyet a tanulók a forrásrészlet alapján tudnak megválaszolni.

40. ábra: Tankönyvi forrásrészlet a kassai kormányprogram szövegéből

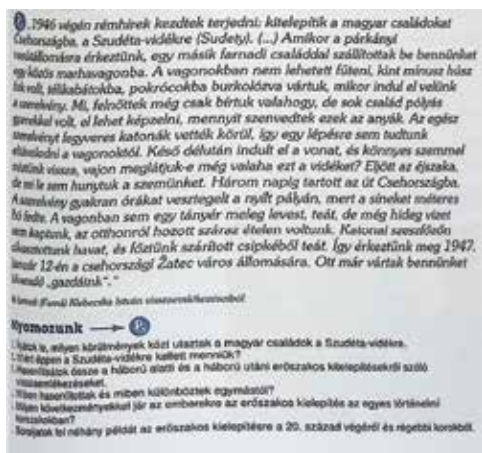


Forrás: Kratochvíl, Viliam – Kováč, Dušan – Kamenec, Ivan – Tkadlečková, Herta (ford. Szabó Ferenc): *Történelem az alapiskola 9. osztálya és a nyolcosztályos gimnázium 4. osztálya számára*. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava 2019, 89.

A IV. témakör 3. fejezetének – *a Sztálin árnyékában* című fejezetnek – a leíró szöveg szintén három alfejezetre tagolódik, melyek közül az első említi a németek és a magyarok elleni intézkedéseket: „A közélet megtisztításának ürügyével emberek tömegeit zárták ki a jogaikból. A német és a magyar kisebbség tagjai elveszítették állampolgárságukat. A németek többségét kitelepítették Németországba. A magyarság egy részét a csehszlovák–magyar államközi lakosságcsere-egyezmény alapján kitelepítették Magyarországra. Magyar családok tömegeit szállították akarattuk ellenére a csehországi Szudéta-vidékre kényszermunkára.” (Kratochvíl–Kováč–Kamenec–Tkadlečková, 2019, 90). Itt találhatóunk utalást a harmadik számú forrásra, ami a farnadi Klebecska István visszaemlékezése a közmunkára való deportálásról. A forrás szövege alatt a tankönyv szerzői a forrás feldolgozását és a tanulói munkát segítő/ösztönző kérdéseket és feladatokat is közöltek, melyek közül az első négy kérdés a bloomi taxonomizáció elvei szerint építkezik. Ha átfogalmazzuk az egyes kérdéseknél a „bloomi vezényszavakat”, akkor az 1., 2., 4. és 6. szint is megtalálható (írjátok le, magyarázzátok meg, hasonlítsátok össze, ítéld meg), ám az ötödik kérdés ismét visszatér az első, a ténybeli tudással kapcsolatos szintre (soroljátok fel).<sup>37</sup>

37 A bloomi taxonómiával és vezényszavakkal kapcsolatosan bővebben lásd: Vajda, 2018, 100–101.

41. ábra: A magyarok csehországi deportálásáról szóló visszaemlékezés (forrásrészlet) és az ahhoz tartozó feladatok



Forrás: Kratochvíl, Viliam – Kováč, Dušan – Kamenec, Ivan – Tkadlečková, Herta (ford. Szabó Ferenc): *Történelem az alapiskola 9. osztálya és a nyolcosztályos gimnázium 4. osztálya számára.* Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava 2019, 91.

Végül a gimnáziumok 3. osztálya számára készült tankönyveket tekintetem át. Elsőként a szlovák tanítási nyelvű gimnáziumok 3. osztálya számára készült történelem-tankönyvet elemeztem. Ez Csehszlovákia történetével foglalkozik az első világháborútól az önálló Szlovák Köztársaság létrejöttéig, melyet az alcímében is kifejezett (Národné dejiny – Nemzeti történelem). A tankönyv összesen hat nagy témakörre bontva tárgyalja a (cseh)szlovák nemzeti történelem eseményeit, melyek közül a negyedik foglalkozik Csehszlovákia második világháborút követő időszakával.

Az általam vizsgált témákat a Szlovákia történelmi válaszút előtt (*Slovensko na dejinnej križovatke*) tankönyvi fejezet taglalja, amely további 7 alfejezetre tagolódik. Ezek közül az elsőben – *Postavenie Slovenska v obnovenom štáte* – Szlovákia helyzetével foglalkozik a újra létrejött államban, melyben említik az ország új határainak kialakulását és a kassai kormányprogramot is. „A moszkvai tárgyalások eredményeképpen 1945. április 5-én, Kassán kihirdetésre került a kassai kormányprogram. A kormányprogram kifejezte a Vörös Hadsereg támogatásának az igényét,



betiltotta a jobboldali pártok felújítását, mint Szlovákiában a HSLŠ. Tiltva volt minden olyan szervezet és egyesület, amelyek ellentétet képviseltek a Szlovák Köztársaság rendszere ellen.” (Bartlová–Letz, 2008, 115). Emellett említi a német és a magyar kisebbség kitelepítését, a rendkívüli (retribúciós) népbíróságokat, a földreformot és az államosítást. A következő alfejezet a politikai rendszerrel foglalkozik, említve a Nemzeti Frontot és – a vizsgált tankönyvek közül elsőként – a Beneš-dekrétumokat is. E tankönyvi alfejezet három illusztrációt is tartalmaz, közülük a második és a harmadik a csehszlovák–magyar lakosságcsereét ábrázolja.

42. ábra: A csehszlovák–magyar lakosságcsere



Forrás: Bartlová, Alena – Letz, Róbert: *Dejepis pre 3. ročník gymnázií. Národné dejiny*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava 2008, 116.

A tankönyvi fejezet tartalmaz egy külön a német és a magyar kisebbség történetével foglalkozó alfejezetet is – *Zásahy proti menšinám*. Ebben olvashatunk a kollektív bűnösség elvéről, a németek elűzéséről, a csehországi munkákra való deportálásokról, a lakosságcsereéről és a reszlovakizációról. Minden eseményről számszerű adatok is megjelennek a leíró szövegben.

A tankönyvi lecke végén különböző forrásokból látunk szemelvényeket. Ezek: Edvard Beneš és a szovjet külügyminiszter 1943. decemberi tanácskozása, egy részlet a kassai kormányprogram VI. cikkelyéből, az áprilisi egyezmény részlete, Ján Kempnýnek, a Demokrata Párt főtítkárának a választások előtti cikke a Čas című lapban, Václav Kopecký nyilatkozata a választások után, Pavol Jantausch katolikus püspök memoranduma a magyar kisebbség Csehországba történő kényszerű kite-

lepítéséről (Bartlová–Letz, 2008, 122–124). Sajnos azonban ezekhez a forrásokhoz/forrásrészletekhez nem tartoznak az értelmezésüket és feldolgozásukat segítő kérdések és feladatok.

Az utolsó általam vizsgált történelemtankönyv a magyar tannyelvű gimnáziumok harmadik osztálya számára készült (Letz–Tonková–Bocková, 2014). Ez a történelemtankönyv összesen tíz nagy témakört tartalmaz – az első világháborútól az önálló szlovák állam létrejöttéig foglalja magába az egyes eseményeket, a világ-történelem és a nemzeti történelem (Csehszlovákia története) momentumait. Ezek közül a VIII. témakör – *Szlovákia a kommunista Csehszlovákiában* – első fejezete (*Átmeneti időszak*) foglalkozik az általam vizsgált témakörökkel. A fejezet elején egy összefoglaló kronológiai táblázatot találhatunk, amely a fontosabb dátumokat és eseményeket összegzi.

A szerzői szöveg hét alfejezetre oszlik, melyek közül az első alfejezet az ország felszabadításával, a müncheni egyezmény előtti határok szerinti felújításával, az új rendszer bevezetésével és a kassai kormányprogrammal foglalkozik. „*A CSSZK elrendezéséről a politikai pártok külföldi számkivettségben élő képviselői döntöttek az 1945 márciusában megtartott moszkvai tárgyalásokon. A döntő szó a kommunistáké volt, akik egy győztes nagyhatalomra, a Szovjetunióra támaszkodtak. Az ő javaslatuk alapján dolgozták ki a kormányprogramot, amelyet 1945. április 5-én fogadtak el Kassán.*” (Letz–Tonková–Bocková, 2014, 206). A kormányprogram egyes pontjai közül említést tesz a jobboldali pártok újrászervezésének tilalmáról, a német és magyar kisebbség kitelepítéséről, a népbíróságok létrehozásáról, a földreformról és az államosítás végrehajtásáról. Ezt követően a tankönyvi szövegben kiemelt mondatként szerepel, hogy „*a CSSZK-nak a szlovákok és a csehek nemzetállamává kellett volna válnia*”.

A következő alfejezet szól a politikai és kormányzati rendszerről, ahol említésre kerül a Nemzeti Front. A vizsgált, a szlovákiai magyar iskolák számára készített tükkörfordításos (illetve a magyar tanítási nyelvű iskolák számára időnként a magyar kisebbség történetével kiegészített) tankönyvek közül elsőként ennek a történelemtankönyvnek a szerzői írnak a Beneš-dekrétumokról. „*Beneš elnök a CSSZK felújítását követően fél évig parlament nélkül, rendeletek (dekrétumok) segítségével kormányzott. A »Beneš-dekrétumok« kiterjedtek a társadalmi élet minden területére. Például arra használták fel őket, hogy a német és a magyar kisebbséggel szemben radikálisan lépjenek fel, és az ipar államosításával lehetővé vált, hogy jelentősen megváltoztassák a tulajdonviszonyokat.*” (Letz–Tonková–Bocková, 2014, 207).

Külön alfejezet (szám szerint a hetedik, s a tankönyv terjedelmében egy teljes

oldalon keresztül) foglalkozik a német és magyar kisebbség sorsával. A tankönyvi szövegben említésre kerül a kollektív bűnösség fogalma, a németek vad kitelepítése, a magyarok munkakötelezettsége, a lakosságcsere-egyezmény és a reszlovakizáció is. „A több mint hárommillió német és a több mint félmillió magyar kisebbséget a kollektív bűnösség elve értelmében a megújult állam szempontjából ellenséges és megbízhatatlan közösségnek tartották.” (Letz–Tonková–Bocková, 2014, 210).

43. ábra: A beavatkozás a kisebbségek ellen című tankönyvi alfejezet

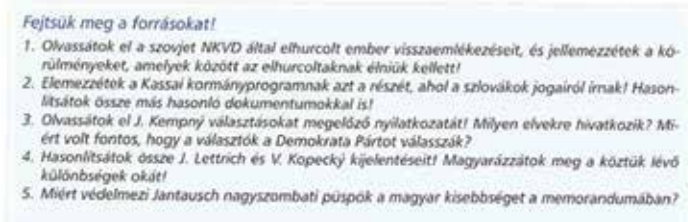


Forrás: Letz, Róbert – Tonková, Mária – Bocková, Anna (ford. Veres László):  
*Történelem a gimnázium és a középiskolák 3. osztálya számára.*  
 Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava 2014, 210.

A tankönyvi lecke végén különböző forrásokból látunk szemelvényeket, köztük a Szovjet Belügyi Népbiztosság (NKVD) által elhurcoltak visszaemlékezései, a kassai kormányprogram VI. cikkelye, Ján Kempnýnek, a Demokrata Párt főtítkárának a választások előtti cikke a Čas című lapban, Jozef Lettrich és Václav Kopecký nyilatkozata az 1946-os választások után, Pavol Jantausch katolikus püspök memoranduma a magyar kisebbség Csehországba történő kényszerű kitelepítéséről. Ezt követik a tankönyvben azok a konkrét kérdések és feladatok – összesen öt, *Fejtsük meg a forrásokat!* címmel –, melyek a források feldolgozását segítik elő, a bloomi taxono-

mia 2. és 4. szintjét (megértés és elemzés szintje) várva el a tanulóktól. A kérdések/ feladatok közül az ötödik Pavol Jantausch memorandumára, ezáltal a szlovákiai magyarság sorsára vonatkozik.

44. ábra: A tankönyvben található forrásokhoz tartozó feladatok



Forrás: Letz, Róbert – Tonková, Mária – Bocková, Anna: *Történelem a gimnázium és a középiskolák 3. osztálya számára* (ford.: Veres László). Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava 2014, 212.

7. táblázat: Az egyes témakörök megjelenése a szlovákiai történelemtankönyvekben (✓ – szerepel, X – nem szerepel)

Tankönyv	A kassai kormányprogram	A német kisebbség kitelepitése	A német és magyar kisebbség megfosztása csehszlovák állampolgárságuktól	Lakosságcsere	Reszlovakizáció	A csehországi deportálások
Letz, 2000	✓	✓	✓	✓	X	X
Kovács–Simon, 2006	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Kratochvíl–Kováč–Kamenec–Tkadlečková, 2019	✓	✓	✓	✓	X	✓
Bartlová–Letz, 2008	✓	✓	X	✓	✓	✓
Letz–Tonková–Bocková, 2014	✓	✓	X	✓	✓	✓

Ahogy a 7. táblázatban látható, a kassai kormányprogramról a vizsgált tankönyvek mindegyike említést tett, az általános iskolák tankönyvei közül a kormányprogrammal bővebben a Kovács–Simon szerzőpáros által alkotott történelemtankönyv és a gimnáziumi tankönyvek foglalkoztak. Ugyanez mondható el a német kisebbség kitelepítésével kapcsolatban is. A csehszlovák állampolgárság elvesztése az alapskolák számára készült tankönyvekben szerepelt (bár nem kötötték Beneš 33/1945. számú dekrétumához), érdekes azonban, hogy a gimnáziumok számára készült tankönyvekben ezt a tényt elhallgatták. A csehszlovák–magyar lakosságcserére az öszszes vizsgált tankönyv kitért, R. Letz tankönyve kivételével a csehországi deportálás kérdése is előkerült, de a reszlovakizációval az általános iskolai tankönyvek közül csak egy (Kovács–Simon, 2006) foglalkozott.

## 8.7. Összegzés

A vizsgálat során áttekintett történelemtankönyvek közé a csehszlovák pártállami időszakban és a mai Szlovákiában használatos tankönyvek közül válogattam, így arányosan 5–5 tankönyvet elemeztem. Elsősorban tartalmi szempontból vizsgáltam a tankönyvek témakörre vonatkozó fejezetét/alfejezeteit, s ahol szükségesnek éreztem – főként a szlovákiai kiadású történelemtankönyveknél –, ott röviden kitértem a tankönyvek pedagógiai hasznosságát szolgáló didaktikai apparátus vizsgálatára is.

A vizsgálat során az első hipotézisem ( $H_1$ : A csehszlovákiai történelemtankönyvek közül a szovjetizmus és a csehszlovák nemzetállam építésének időszakából származó tankönyvekben a téma egyáltalán nem vagy csak rövid említés szintjén jelenik meg) a tankönyvek többségénél (négy esetében) igaznak bizonyult. A vizsgált történelemtankönyvek közül egyedüli kivételként a Dullová–Valachová–Beňo–Dzugas–Pleva szerzők által alkotott tankönyv emelhető ki, hiszen itt külön alfejezet foglalkozik a német és a magyar kisebbség elűzésével.

A második feltételezésem ( $H_2$ : A jelenlegi szlovák és a szlovákiai magyar közoktatásban használt történelemtankönyvekben a téma nemcsak szerzői szövegben kap hangsúlyt, hanem a tankönyvben található források által is) a korszerű történelemoktatás követelményeire irányult, azaz arra, hogy a történelemtankönyvek lapjain minél több és változatos forrás szerepeljen. Ez igaznak bizonyult, ugyanis a vizsgált tankönyvek mindegyikében kisebb-nagyobb számban találkozhatunk például a kassai kormányprogramból vagy a deportálásokról szóló visszaemlékezésekből vett forrásokkal/forrásrészletekkel, illetve a gimnáziumi tankönyvekben Pavol Jantausch szlovák katolikus püspöknek a csehországi deportálások elleni tiltakozó memoranduma is szerepel.

## Mellékletek

### **Albert Dávid: Mi célból tanulunk/tanítunk történelmet? Néhány reflexió egy 2018 és 2022 közt végzett hallgatói felméréssel kapcsolatban**

A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kara (SJE TKK) Történelem Tanszékén 2011 óta zajlik olyan attitűdvizsgálat, amely során a hallgatóknak a jövőbeni történelemtanári hivatásukkal kapcsolatban tesznek fel kérdéseket. A névtelenül kitölthető kérdőívek 2011 óta, immár egy évtizede mérik fel a mindenkori diákok elképzeléseit.

Noha a koronavírusjárvány és néhány más váratlan esemény miatt a felmérés nem teljes (kimaradt egy-egy év vagy csoport), az eddig felgyűjtött anyag – főleg a szisztematikus és kontinuális gyűjtés eredményeként –igen értékes adatsornak számít arról, hogyan vélekednek a SJE történelem szakosai tanulmányaik második (MED), negyedik (DID) és ötödik évében (SPV) tanári pályájuk feladatairól, az azal kapcsolatos kihívásokról stb.

A folyamatosan gyűjtött kérdőív komplex, teljes feldolgozása még várat magára. Azonban az itt közölt műhelytanulmány (amely a tanszéken működő történelemdidaktika doktori iskola tágabb szakmai körében készült) egy aktuális történelem szakos hallgató, egy végzős reflexióit közli, és ízelítőt ad a felmérés egy részletéből.

A kérdőívet 2019-ben a MED (A történelemtanítás módszertana) óra keretein belül töltötte ki a csoport, majd ugyanezen kérdőív kitöltését megismételte az SPV (Gyakorlati tanítási szeminárium) kurzus idején, 2022-ben is. A csoport létszáma eközben 22-ről 12-re csökkent, és más tekintetben is rengeteg változáson ment keresztül.

Az első nagyobb befolyásoló változás meglátásom szerint az, hogy a MED-szemináriumot Bc. 2. fokon hallgatta a csoport. Ez volt az első alkalom, amikor konkrétan, fókuszáltan, mélységeig hatolva foglalkoztak a történelemtanítás elméleti és gyakorlati kérdéseivel. Az SPV-kurzus már Mgr. 2. fokon zajlik. Ez alatt az idő alatt a bekapcsolódó hallgatók három, a történelem tanításával kapcsolatos kurzuson vettek részt, ráadásul már tapasztalatokat is szereztek az iskolai tanítási gyakorlat keretében.

A két különböző időben (2019 és 2022) kitöltött kérdőív eredményeinek összehasonlításánál négy válasz esetében tapasztalhatunk nagyon eltérő eredményeket:

**Azért tanulunk történelmet, hogy képesek legyünk a világ jelenségeit több szemszögből is megvizsgálni** (2019: 40%, 2022: 91%)

Ami a MED-kurzus keretein belül a negyedik lett a listán, az négy évvel később magasan az első helyen végzett, hiszen egy diák kivételével mindenki egyetért ennek az állításnak a helyességével. Véleményem szerint sok hallgatónak (köztük nekem is) ezt nyújtotta az egyetemi történelemoktatás. Rájött a csoport, hogyan lehet másképp, nyitottan gondolni a történelemre. Megtapasztalhattuk, hogy nemcsak egy adott tanár monológja szolgálhat új ismeretekkel, hanem – kooperáció útján vizsgálva az eseményeket – maguk a diákok is az elvárt képességek és tudásanyag birtokába juthatnak. Ez persze együtt jár azzal, hogy a diákok több szempontból is meg fogják ismerni ugyanazt az eseményt. Az a tény, hogy ez a válasz került a legelső helyre, jelzi: a csoport céltudatos azt illetően, hogyan szeretne majd történelmet tanítani.

**Azért tanulunk történelmet, hogy megtanuljunk összehasonlítani, elemezni stb., azaz elvontan gondolkodni** (2019: 13%, 2022: 33%)

Azok a magasabb bloomi képességek, amelyek ebben a válaszban megjelennek, olyan aspektusai a történelemtanításnak, amiknek a csoport 2019-ben még nem tulajdonított nagy jelentőséget, ám 2022-re növekedett az arányuk. Meglátásom szerint ez annak is betudható, hogy a többségünk addig nem találkozott más pedagógiai módszerrel, mint amilyen például a PPP (presentation – practise – produce).

A hallgatók zöme az egyetemi évek alatt találkozott először új módszerekkel, és a hallgatókban tudatosult, hogyan lehet más szinten tanítani a történelmet. Az előzetes tapasztalatok nagyban befolyásolták egy adott tantárgyhoz való hozzáállásukat. Előzőleg csupán egyfajta, jobb esetben két- vagy háromfajta történelemórával találkoztak, amely például „a tanár beszél, a diák jegyzetel”, a számonkérés, felelet vagy dolgozat formájában zajlott, figyelmen kívül hagyva a diák meglátásait, és csupán az adatok reprodukálása volt a fontos stb. A csoport tagjai a jelek szerint jobbakk szeretnének lenni, mint egykori történelemtanáraik voltak, és ez számomra megnyugtató hozzáállás.

**Azért tanulunk történelmet, mert az az általános műveltség része** (2019: 68%, 2022: 8%)

A 2019-ben még az első helyre került (leggyakrabban megjelölt) válaszlehetőség 2022-re majdnem az utolsó lett a sorban. A történelem az életünkben fontosabb annál, hogy csak szimplán megtanuljuk „azért, mert meg kell tanulni”. Ezt a hallgatók is átgondolták a négy év alatt. Ez a változás is a professzionális hozzáállás kialakulását bizonyítja a csoport körében, és talán azt is, hogy korábban ezt a kérdést nem tartották kellően hangsúlyosnak. Úgy látom, 2019-ben még történelmet hallgató egyetemistákként válaszoltak, 2022-ben azonban a csoport nagy része már inkább majdani történelemtanárként reagált.

**Azért tanulunk történelmet, hogy megtanuljunk vállalni a felelősséget a tetteinkért** (2019: 13%, 2022: 0%)

Úgy hiszem, a történelem sok mindent megtanít, fejleszt, és képessé tesz minket jobban átlátni az élet történéseit. Ám a történelem mint tantárgy az egyén életében nem lehet teljes körű edukációs eszköz. Megtanultuk az évek során, hogy mindenre a történelemtanítás sem képes. Nagy hatással lehetünk egy adott diák fejlődésére és a történelemhez való viszonyulására, viszont nem várhatjuk el, hogy heti 90 percen (jó esetben) mindenkit megváltoztatunk. A feladatunk az, hogy közvetítsünk a történelem és a diák között. Ha ebbe valamilyen nevelési aspektust is bele tudunk illeszteni, tanárként a lehető legtöbbet tettük meg. Viszont be kell látni, hogy sem a modern oktatási rendszer, sem a szülő nem ezt várja el tőlünk. Szerintem ez az, amit egy évvel a pályakezdés előtt tisztábban látunk, mint 2019-ben.

Többféle nézettel és céllal érkezünk erre az egyetemre. Nagyon szerencsés csoportnak tartom az évfolyamunkat, ugyanis az eddigi (majdnem) öt év alatt rengeteget beszélgettünk a szakma elméleti és gyakorlati kérdéseiről. Sok mindenben változott a véleményünk, és egyre inkább azt látom, hogy kezdünk tanárként gondolkodni ezekről a kérdésekről. Nagy változásra van szükség a tanítási folyamatban, és ezt mi is tudjuk, mivel a csoport nagy része elégedetlen volt az általa megtapasztalt iskolai történelemtanítással. Azt gondolom, felkészült, korszerű képességekkel rendelkező csoporttá váltunk. Ezáltal változhatott meg a történelemtanítás céljával kapcsolatos véleményünk is.



**Jeszenszki Kornélia: F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (szerk.): Fél évszázad a történelemtanítás szolgálatában – Katona András válogatott történelempedagógiai írásai. Magyar Történelmi Társulat, Budapest 2022, 295 p. ISBN 978-963-9223-23-3.**

Fontos kérdés minden tantárgy esetében, hogy milyen módszerekkel lehet a legsikeresebben tanítani azokat az iskolában. Ez alól a történelem sem kivétel. A történelemmódszertannal és a (módszertani ismereteken jóval túlmutató) történelemdidaktikával számos neves szakember foglalkozik napjainkban; közülük is kiemelkedik Katona András, az ELTE nyugalmazott docense.

Katona András több mint negyven éve vesz részt a felsőoktatásban, tanári pályáját a történelemtanítás módszertana köré szervezte, és a történelemtanítással kapcsolatos több reformmal is szervesen összekapcsolódott a neve. Számos tanterv és tankönyv elkészítésében vett részt, továbbá szakértelmével taneszközök és tanári segédletek fejlesztését segítette.

Máig aktívan hozzájárul a magyar történelemtanítás lehetőségei fejlesztéséhez: a *Történelemtanítás* online történelemdidaktikai folyóirat szerkesztője, és emellett továbbra is publikál. Az elmúlt fél évszázad eredményeiről jelent meg 2022-ben egy életműkötet *Fél évszázad a történelemtanítás szolgálatában – Katona András válogatott történelempedagógiai írásai* címmel, melynek főszerkesztői Prof. dr. F. Dárdai Ágnes és Dr. habil. Kaposi József PhD, a magyar és a nemzetközi történelemdidaktika meghatározó személyiségei, Katona András munkatársai.

A könyv előszavában és bevezetőjében Katona András pályafutásáról lehet részletesebben olvasni (5–8. oldal). Ezután a könyv három fejezetre tagolódik, melyek mind Katona András válogatott publikációit tartalmazzák az 1990-es évektől napjainkig terjedő időszakból. Az első fejezet hat írása a történelemtanítás elméleti és módszertani kérdéseivel foglalkozik. Itt a figyelmet leginkább az kelti fel, hogy az író megszólítja az olvasót, miközben a tudományos elméleteit konkrét példákkal mutatja be számunkra. Nincs ez másképp a könyv negyedik tanulmányával sem, ahol a forrásközpontú történelemről, a szöveges források elemzéséről olvashatunk. Ez és az ezt követő írás leginkább az iskoláskorúaknak szól, mivel azt igyekszik bemutatni, hogyan lehet a leghatékonyabban történelmet tanulni. Rávilágít (74. oldal): *„Nem az tudja a történelmet, aki az eseményeket fel tudja sorolni, tudja mi, hol, mikor történt – hanem az, aki az események mögött álló miért? kérdésekre keresi a feleletet.”*

Az első fejezetben betekintést nyerhetünk abba, hogy a kétezres évek elején milyen fontos szerepet töltött be az élőszo a tanítási órákon, milyen módszerek voltak elterjedtek vagy elvártak a történelemtanárok körében. Érdekes észrevétel, hogy az 1994-től 2000-ig tartó időszakban megírt módszertani lehetőségek közül melyeket használjuk még napjainkban is az oktatási folyamatokban. Mindenképpen szeretném kiemelni ezekből az írásokból azt, hogy minden felvázolt elmélethez társul egy vagy több gyakorlati javaslat, példa. A módszertani lehetőségekkel kapcsolatban írt szövegben is találunk olyan mintákat, tanácsokat, amelyeket hasznosítani tudunk, és amelyeket át tudunk formálni a manapság elterjedt diákközpontú oktatásra (44–57. oldal).

Az első fejezetből mindenképpen említést érdemel a szakmódszertanosokról szóló 2004-es tanulmány, amelyből kiolvasható, hogy már akkor (egy emberöltővel ezelőtt!) is probléma volt az egyetemek, főiskolák oktatóinak utánpótlása (104. oldal). A szakmódszertant oktatók fele akkoriban még nem rendelkezik tudományos minősítéssel, de a *„zöme valamilyen doktori iskola hallgatója, illetve már a védés előtt áll. Sajnálatos azonban, hogy alig néhányan járnak/járhatnak szakmódszertanos profiljuknak megfelelő doktori iskolába”* (106. oldal). Vagyis a szerző maga is érezte, hogy szükség lenne több történelem szakmódszertani irányú doktori iskolára.

A második fejezet öt olyan írást tartalmaz, amely a tantervekkel, kerettantervekkel és a történelemtankönyvekkel foglalkozik. A Nemzeti alaptantervet (NAT) Magyarországon 1995-ben alkották meg első alkalommal, és az elmúlt 25 évben több újítását fogadták el. Magyarországon a kerettantervet először 2000-ben hagyta jóvá az akkori oktatási kormányzat. A kerettantervekről közölt írásban (*„megőrizve a változás jegyében az újat”*) olvashatunk arról, hogy mi az eltérés a korábbi (2004-es és 2007-es) és az új (2012-es) kerettanterv között, milyen módon bontja szét a témaköröket iskolatípusonként és évfolyamonként. A megértéshez segítséget nyújtanak bizonyos táblázatok, melyek kiegészítik az információkat. A publikációban nemcsak a kerettantervekről lehet olvasni, hanem az 1995-ben, 2003-ban és 2007-ben elfogadott NAT-hoz hasonlítva azt is láthatjuk, hogy a 2012-ben jóváhagyott NAT miben módosult. *„Az új, 2012-ben elfogadott NAT inkább az 1995-ös, mint a 2003-as és 2007-es nyomdokaiba lépett, az ismeretek, a közműveltségi tartalmak rehabilitálásával. Ugyanakkor a fejlesztési feladataival a 2003-as és 2007-es NAT nyomán halad”* – írja Katona András (132. oldal).

A második fejezetben szerepel egy 2019-ben megfogalmazott kiadvány, mely az új történelmi atlaszhoz nyújt egyfajta segédanyagot. A szerző felhívja a figyelmet (156. oldal): „*Indokoltnak látszik ennek a rövid bemutatása, annál is inkább, mert használata a 2018/2019-es tanévtől kizárólagos az érettségi vizsgákon.*” Mivel iskolatípusonként a kerettanterv is eltérő, ebből adódóan az atlaszokban jelzett térképek száma is változó, ennek megértéséhez táblázatos összefoglaló segíti az olvasót. Az új történelmi atlaszon – a *Történelmi atlasz középiskolásoknak 2018-as változata* – szerkezete és a térképek mennyisége szempontjából is javítottak az előző kiadáshoz képest, abból a célból, hogy a tanulók tanulmányait még inkább elősegítse. Az atlasz mellékletekkel is bővült: *viszonylag részletes helynévmutató, újszerű kronológia, új címerek a magyar állam történetéből képes összeállítással* (159–160. oldal). Az atlaszban találunk ismeretbővítésre, szemléletformálásra, folyamatok bemutatására és összehasonlítására alkalmas térképeket. Pozitívum, hogy az új történelmi atlasz már digitálisan is elérhető és használható.

A könyv harmadik fejezete Katona András tantárgytörténeti kutatásai közül tartalmaz hat olyan írást, amelyekből láthatjuk, hogy a 19–20. századi Magyarországon milyen képet festett a történelemoktatás. Ez a fejezet olyan olvasókat vonz igazán, akiket érdekel az elmúlt század magyar oktatása. Találkozunk tankönyvelemzéssel, melyből megtudhatjuk, hogy a Horthy-korszakban miképp dolgozták fel Trianon témakörét. Katona András az általános iskolai történelemoktatással is bőven foglalkozott, és tapasztalatai alapján írta *Az általános iskola 75 éve – a történelemtanítás felől szemlélve* című sorozatát. Ennek a harmadik részét olvashatjuk az életműkötetben, témája az általános iskola ügye a Kádár-korszak első két évtizedében.

Az életműkötet zárórészében a szerkesztők felsorolják Katona András összes publikációját, amelyet a pályafutása során közzétett 1972-től egészen 2021-ig. Több mint 200 cím van feltüntetve, ami önmagáért beszél – Katona András annak szentelte pályafutását és életét, hogy a magyar történelemtanítást olyan mértékben segítse előre, ami a jövő történelemdidaktikusainak is segítségét nyújthat.

Az F. Dárdai Ágnes és Kaposi József által szerkesztett életműkötetet, illetve Katona András írásait azoknak ajánlom, akiket érdekel és leköt a történelemtanítás módszertana és didaktikája, továbbá azoknak, akik érdeklődnek a magyar történelemtanítás múltja iránt.

## Összesített szakirodalom

Anderson, S. – Messick, S. (1974): Social competency in young children. *Developmental Psychology*, 10, 282–293.

Archer, Margaret (1988): Az oktatási rendszerek expanziója. Oktatókutató Intézet, Budapest.

Bakke, Elisabeth (2004): The Making of Czechoslovakism in the First Czechoslovak Republic. In: Martin Schulze Wessel: *Loyalitäten in der Tschechoslowakischen Republik 1918–1938*. Politische, nationale und kulturelle Zugehörigkeiten. München. 22–44.

Balla Tibor (2014): A militarista birodalom mítosza. Az osztrák–magyar haderő az első világháború előestéjén. *Hadtörténeti Közlemények*. 127. év. 3. szám, Budapest. 628–645.

Banai Tóth Pál – Pálesch Ervin (1925): *Történelem és alkotmánytan. I. rész. A magyar tannyelvű polgári iskolák I. osztálya számára*. Academia Könyvkiadó. Bratislava.

Bartošek, Karel (ford.: Gimesi István – Csizmadia Dezső; 1964): *Történelem a kilencéves alapiskolák 9. évfolyama számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.

Bartlová, Alena – Letz, Róbert (2008): *Dejepis pre 3. ročník gymnázií. Národné dejiny*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.

Báthory Zoltán – Falus Iván (1997): *Pedagógiai lexikon. II. kötet*. Budapest, 266.

Bese László (2022): Ellenségképek a csehszlovákiai magyar történelemtankönyvekben az 1950-es években. *Történelemtanítás*, (LVII.) Új folyam XIII. 2. szám.

Bednárová, M. – Krasnovský, B. – Ulrichová, B. (2011): *Történelem az alapiskola 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára*. Martin: Vydavateľstvo Maticice slovenskej, Martin.

Bidlo, Jar – Susta, Jozef (ford.: Kincses István; 1926): *Az újkor története 1648-tól*. A középiskolák felső osztályai számára. Profesorské nakladateľství a knihkupectví, Praha.

Bognár Mária (2002): *Tanulás mindenkinek*. A tanulás fejlesztése OKI-konferencián elhangzott előadás szövege. OKI, Budapest, 52–64.

Borhegyi Péter (2018): *Történelem 11., tankönyv*. Eszterházy Károly Egyetem, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Eger.

Borhegyi Péter: Beszélgetés átdolgozott OFI-s történelemtankönyvek tananyagfejlesztőjével. Tananyagcsökkentés, megőrzött erények, új megközelítések. Online: <http://tortenelemoktato.hu/hirek/tananyagcsokkent-es-megorzott-erenyek-uj-megkozelitesek-beszelgetes-borhegyi-peterrel-az-atdolgozott-ofi-s-tortenelemtankonyvek-tananyagfejlesztojevel.html> [letöltés ideje: 2022. 04. 21.]

Budapesti Közlöny (1883): Az iparos tanulók iskolai szervezete, 205. szám, 1–3.

Cambel, Samuel – Sýkora, Jaroslav – Macek, Zdeněk – Kamenec, Ivan (ford.: Párkány Antal – Hamza Valéria; 1987): *Történelem a gimnázium 3. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.

Cieger András (2019): *Történelem 7. Eszterházy Károly Egyetem, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Eger.*

Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Csepela Jánosné (2015): *Történelem 7., munkafüzet*. Eszterházy Károly Egyetem, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Eger.

Čobejová, Eva (2009): Víťazom je... Matica? *Týždeň*, 2009. január 17.

Daniš, Miroslav (2009): *Historické štúdie k životnému jubileu Zuzany Ševčíkovej*. FiF UK, Bratislava, 182–191.

Depaepe, Marc (2001): A Professionally Relevant History of Education for Teachers: Does it Exist? Reply to Jürgen Herbs's State of the Art Article. *Paedagogica Historica*, 37(3), 629–640.

Dóka Klára (1979): *A pest-budai céhes ipar válsága (1840–1872)*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Dullová, Valéria – Valachová, Anna – Beňo, Ladislav – Dzugas, Jozef – Pleva, Ján (1976): *Dejepis 9 pre 9. ročník základnej deväťročnej školy*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.

Dvořák, P. – Mrva, I. – Kratochvíl, V. (1998): *Történelem 2. Szlovákia a középkorban és az újkor kezdetén*. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava.

Dvořák, P. – Valachovič, P. – Kratochvíl, V. (1998): *Dejepis 1. Od praveku k staroveku*. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava.

Đurkovská, Mária a kol. (2015): *Stredoškolské vzdelávanie na východnom Slovensku v prvej polovici 20. storočia*. Centrum spoločenských a psychologických vied SAV, Košice.

Egységes Fogymeghatározásügyi Információs Portál. *Kapcsolódó pedagógiai szakszolgálati tevékenységek*. Online: <https://www.efiportal.hu/nevelés-oktatás/szolgáltatások-16-ev-felett/> [letöltés ideje: 2022. 09. 27.]

Engel Enikő (2021): A történelemtanítás problémái a felvidéki magyar iskolákban az első világháború utáni időszakban, *Tanulmánykötet II. XXIV. Tavaszi Szél Konferencia*, Doktoranduszok Országos Szövetsége, Budapest.

Engel Enikő – Vajda Barnabás (2021): A képi források és az illusztrációk didaktikai szempontjairól – szlovákiai alapiskolás történelemtankönyvek vizsgálata alapján. *Belvedere Meridionale*. Szeged, XXXIII. évf. 2. szám, 144–162.

Erdmann, Elisabeth (2007): Visual Literacy: Images as Historical Sources and Their Consequences for the Learning and Teaching History. *Journal of Research in Teacher Education*, 4. szám, 26–35.

Eszterházy Károly Egyetem, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (2012): *A kerettantervek*. Online: <https://ofi.oh.gov.hu/kerettantervek> [letöltés ideje: 2022. 05. 27.]

Falus Iván (2000): *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Fekete Áron (2021): Digitális szövegértési képességek mérése a történelem tantárgy keretén belül az általános iskola 8. évfolyamában. *Történelemtanítás*, (LVI.) Új folyam XII. 3. szám.

F. Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.

F. Dárdai Ágnes (2006a): *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI., I. és II. kötet, k. n., Budapest.

F. Dárdai Ágnes (2006b): Magyar és német nyelvű történelemtankönyvek kvantitatív tankönyvanalízise. *Iskolakultúra*, 2. szám, 26–32.

F. Dárdai Ágnes (2006c): *Történelmi megismerés, történelmi gondolkodás I*. Pécs. Online: <https://lib.pte.hu/sites/docs/polc/documents/F-Dardai-Agnes-Tortenelmi-megismeres-tortenelmi-gondolkodas-i-ii-ELTE-BTK-Pecs-2006/html/index.html> [letöltés ideje: 2022. 04. 01.]

F. Dárdai Ágnes (2008): Szempontok a tankönyvi képek ikonológiai és ikonográfiai értelmezéséhez. Bábosik István (szerk.): *Az iskola korszerű funkciói*. Okker Kft., Budapest.

F. Dárdai Ágnes – Kojanitz László (2007): A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 1. szám, 56–69.

- Findor, Andrej (2011): *Začiatky národných dejín*. Kalligram, Bratislava.
- Fischer-Dárdai Ágnes – Kaposi József (2021): Trends in changing history teaching in Hungary (1990–2020). *Hungarian Educational Research Journal*, 2021. november 29.
- Fodor Richárd (2019): A Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság aktualitásai, célkitűzései és programja. *Történelemtanítás*, (LIV.) Új folyam X. 1. szám.
- Foster, S. L. – Ritchey, W. L. (1979). *Issues in the assessment of social competence in children*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 625–638.
- French, D. C. & Waas, G. A. (1987). Social cognitive and behavioral characteristics of peer rejected boys. *Professional School Psychology*, 2, 103–112.
- Gaál István (1897): Az ipari szakiskolák rajzoktatásáról. *Magyar Iparoktatás*, 1. évf. 10. szám, 21–27.
- Gáll Ernő (1991): „Mi” és „ők”. Ellenségképek szerepe a mai magyar és román nacionalizmusban. *Regio – Kisebbségtudományi Szemle*, 2. szám.
- Gabzdilová, Soňa (2017): *Možnosti a obmedzenia. Vzdelávanie v jazyku maďarskom na Slovensku 1918 – 1938*. Košice: Centrum spoločenských a psychologických vied SAV, Spoločenskovedný ústav.
- Géczi János (2008): Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. *Iskolakultúra*, 18. évf. 1. szám.
- Guerrero-Bote, V. P. – Moya-Anegón, F. (2012): A further step forward in measuring journals' scientific prestige: The SJR2 indicator *Journal of Informetrics* 6 (2012), 674–688.
- Gyertyánfy András (2017): Kompetenciák a történelemtanításban – kritikai megközelítésben. *Történelemtanítás*, (LII.) Új folyam VIII., 1–2. szám.
- Gyertyánfy András (2020): *A tartalom kiválasztásának szempontjai és szakaszai. Német és magyar történelemdidaktikai elméletek összehasonlító elemzése*. Doktori értekezés, kézirat, Pécs.
- Gyertyánfy András (2022): A történelemtanítás kettős céljairól. *Történelemtanítás*, (LVII.) Új folyam XIII. 1. szám.
- Györgyi Kálmán (1897): A rajzoktatás az iparos-tanonciskolákban. *Magyar Iparoktatás*, 1. évf., 1. szám, 47–51.
- Hajnal István (1942): Az osztálytársadalom. Domanovszky Sándor (szerk.): *Magyar művelődéstörténet*. 5. kötet. Magyar Történelmi Társulat, Budapest, 165–200.
- Heldáková, Lucia – Kalistová, Anna (2019): Slovenský národný naratív v dejepise Slovákov v Maďarsku. Ďurkovská, Mária – Tušková, Tünde (szerk.): *Reflexia slo-*

venského národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív jeho fungovania. Spoločenskovedný ústav CSPV SAV – Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, Békešská Čaba, 37–52.

Helméczy Mátyás (1984): *Történelem és állampolgári ismeretek az általános iskola 7. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Henke-Bockschatz, Gerhard – Mayer, Ulrich – Oswald, Vadim (2005): Historische Bildung als Dimension eines Kerncurriculums moderner Allgemeinbildung. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Vol. 56 (12), 703–710.

Henczi Lajos – Zöllei Katalin (2007): *Kompetenciamenedzsment*. Perfekt Kiadó, Budapest.

Herber Attila (2019): *Történelem 11., munkafüzet*. Eszterházy Károly Egyetem, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Eger.

Hlavinka, Karol (ford.: Bancík Samu; 1923): *A csehszlovák nemzet rövid története. A középiskolák alsóbb osztályai számára*. Bratislava.

Horčíčka–Ledr–Banai (1938): *A magyar tanítási nyelvű polgári iskolák egyéves tanfolyama számára*. A Csehszlovák Grafikai Unió Rt. kiadása, Praha–Prešov.

Horváth Kinga – Orsovics Yvette (2019): *Kulcskompetenciák fejlesztése az alapiskola alsó tagozatán*. Tóth Péter – Horváth Kinga – Maior Enikő – Bartal Mária – Duchon Jenő (szerk.): Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben. A 4. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia tanulmánykötete. Selye János Egyetem, Komárom, 279–293.

Horváth Péter (2019): *Történelem 7. az általános iskolások számára*. Eszterházy Károly Egyetem, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Eger.

Idegen Szavak Gyűjteménye. *Kompetencia* címszó.

Online: <https://idegen-szavak.hu/kompetencia> [letöltés ideje: 2022. 09. 27.]

Jakab György (2008): A magyar nemzeteszme változásai és a történelemtanítás kánonja. *Iskolakultúra*, 18. évf., 5–6. szám.

Jancsák Csaba – Szőnyi Eszter – Képiró Ágnes (2019): The Impact of Video Testimonies in Holocaust Education in Hungary. *International Journal of Research on History Didactics History Education and History Culture* 2019, 161–179.

Janoška, Miloš – Banai Tóth Pál (1935): *A szülőföld és honismeret könyve. A Csehszlovák köztársaságbeli magyar tanítási nyelvű elemi iskolák negyedik és ötödik évfolyama számára*. Csehszlovák Grafikai Unió Rt., Praha–Prešov.

Jireček, Miroslav (2014): *Vývoj vyučovacího předmětu dějepis v letech 1918 – 2013*. Masarykova univerzita, Brno.



- Kaelble, Hartmut (1985): *Social mobility in the 19th and 20th centuries. Europe and America in comparative perspective.* Berg, Oxford.
- Kaposi József (2017): *A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok. Történelemtanítás, (LII.) Új folyam VIII. 1–2. szám.*
- Kaposi József – Száray Miklós (2005): *Forrásközpontú történelem – tevékenységközpontú történelemtanítás. Történelempedagógiai füzetek, 9. évf. 3. szám, 77–81.*
- Kaposi József (2021): *Pendulum Movements – History teaching in Hungary: Circumstances and Issues.* Schenk Verlag GmbH, Passau–Budapest.
- Katona András – Sallai József (2002): *A történelem tanítása. Tantárgy-pedagógiai összefoglaló.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kerényi Éva (2012): *Nemzetképek vizsgálata, avagy magyarok a tankönyvekben a szlovákok szemszögéből. Fórum Társadalomtudományi Szemle. 3. szám, Somorja, 109–128.*
- Klein Jakab (1897a): *A tanonciskolai szakrajz bevezetése I. Magyar Iparoktatás. 1. évf. 6. szám, 36–39.*
- Klein Jakab (1897b): *A tanonciskolai szakrajz bevezetése II. Magyar Iparoktatás. 1. évf. 7. szám, 28–31.*
- Klíma Szaniszló (ford.: J. L. és P. K.; 1920): *Csehszlovák Köztársaság honismertetése (Földrajz és történelem). Elemi népiskolák számára.* Pazicky D. Könyvnyomdája, Myjava.
- Knausz Imre (2015): *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól. Pedagógiai kultúra 2.* Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- Knausz Imre (2004): *A történelmi műveltségről.* Donáth Péter – Farkas Mária (szerk.): *Filozófia – Művelődés – Történet.* Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának tudományos közleményei 26. Trezor, Budapest.
- Kojanitz László (2004): *Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? Iskolakultúra, 9. szám.*
- Kojanitz László (2011): *A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanuláshoz. Történelemtanítás, (XLVI.) Új folyam II. 4. szám.*
- Kojanitz László (2017b): *A kauzális történelmi gondolkodás fejlesztése és értékelése. Eruditio-Educatio, 4. szám, 13–30.*
- Kojanitz László (2021): *A történelmi gondolkodás fejlesztése. Válogatott tanulmányok.* Belvedere Meridionale, Szeged.

Kollai István (2007): Meghasadt múlt? Kapcsolódási pontok és ellentétek a szlovák és a magyar történelmi narratíva között. *Regio. Kisebbség, Politika, Társadalom*, 18. évf. 4. szám, 93–105.

Kollai István (2014): *Emlékezetpolitika Szlovákiában és a szlovák társadalom magyarságképe*. PhD-értekezés, Corvinus Egyetem, Budapest. online: [http://phd.lib.uni-corvinus.hu/789/1/Kollai\\_Istvan.pdf](http://phd.lib.uni-corvinus.hu/789/1/Kollai_Istvan.pdf) [letöltés ideje: 2022. 04. 11.]

Kollai István (2021): *Szlovákia királyt választ*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Koreň, Jozef (1921): *Dejepis československého národa pre ľudové školy (a pre opakovacie školy)*. Knižtlačiareň Arpáda Kóscha, Prešov.

Koreň, Jozef – Ježo, Martin (ford.: Banai Tóth Pál; 1923): *Történelem és alkotmánytan a magyar tannyelvű népiskolák felsőbb osztályai számára*. Stehr-féle könyvkereskedés és könyvkiadóvállalat, Prešov.

Koreň, Jozef – Ježo, Martin (ford.: Banai Tóth Pál; 1932): *Történelem a Csehszlovák Köztársaság magyar tannyelvű elemi iskoláinak 6–8. évfolyama számára*. II. kiadás. Stehr-féle könyvkereskedés és könyvkiadóvállalat, Prešov.

Kováč, D. – Kopčan, V. – Kratochvíl, V. (ford.: Szabó Ferenc; 1995): *Történelem 3. Szlovákia az újkor küszöbén*. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava.

Kováč, D. – Kamenec, I. – Kratochvíl, V. (ford.: Szabó Ferenc; 1998): *Történelem 4. Szlovákia az új évszázadban*. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava.

Kováč, D. – Kratochvíl, V. – Kamenec, I. – Tkadlečková, H. (ford.: Szabó Ferenc; 2013): *Történelem az alapiskolák 9. és a nyolcéves gimnáziumok 4. osztálya részére*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.

Kovács László – Simon Attila (2006a): *A magyar nép története. A honfoglalástól a szatmári békéig*. Lilium Aurum, Dunaszerdahely.

Kovács László – Simon Attila (2006b): *A magyar nép története. 1711-től 1918-ig*. Lilium Aurum, Dunaszerdahely.

Kovács László – Simon Attila (2006c): *A magyar nép története – A 20. század. Történelemtankönyv az alapiskolák 9. osztálya és a nyolcéves gimnáziumok 4. osztálya számára*. Lilium Aurum, Dunaszerdahely.

Kováč, Dušan (2011): *Szlovákia története*. Kalligram, Pozsony.

Kövér György (1982): *Iparosodás agrárországban*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Köves Izsó (1897a): A rajztanítás módszeréről, különös tekintettel az iparos-tanonciskolákra I. *Magyar Iparoktatás*, 1. évf. 8. szám, 24–28.

- Köves Izsó (1897b): A rajztanítás módszeréről, különös tekintettel az iparos-tanoncziskolákra II. *Magyar Iparoktatás*, 1. évf. 9. szám, 25–27.
- Köves Izsó (1897c): A rajztanítás módszeréről, különös tekintettel az iparos-tanoncziskolákra III. *Magyar Iparoktatás*, 1. évf. 10. szám, 11–13.
- Krasnovský, B. – Miháliková, M. – Tonková, M. (2011): *Történelem az alapiskola 6. osztálya és a nyolcosztályos gimnázium 1. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.
- Kratochvíl, Viliam (2004): *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov. K transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu*. Acta Historica Posoniensia V. FiFUK, Bratislava.
- Kratochvíl, Viliam (2009): *Obrazové školské historické pramene v kontexte ikonického obratu*.
- Kratochvíl, Viliam (2011): *Etnikai sztereotípiák a történelemtankönyvek mi és ők konstrukcióiban*. *Történelemtanítás*, (XLVI.) Új folyam II. 3. szám.
- Kratochvíl, Viliam (2019): *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu k predpokladom výučby*. Raabe, Bratislava.
- Kratochvíl, Viliam – Vajda Barnabás (2015): *History Didactics in the Slovak Republic*. Erdmann, Elisabeth – Hasberg, Wolfgang (szerk.): *History Teacher Education. Global Interrelations*. Schwalbach: Wochenschau Geschichte Verlag, 63–74.
- Kunt Gergely (2014): *„Aki uralja a jelent, az uralja a múltat is.” Összehasonlító politikai kultusztörténet*. MAKAT – Antroport, Budapest.
- Learningapps – Német egység létrejötté.  
Online: <https://learningapps.org/19957381> ([letöltés ideje: 2022. 04. 11.]
- Learningapps – Német egység létrejötté.  
Online: <https://learningapps.org/8323120> [letöltés ideje: 2022. 04. 11.]
- Learningapps – Németország 1866–1918.  
Online: <https://learningapps.org/8929505> [letöltés ideje: 2022. 04. 11.]
- Learningapps – Olasz egység – szétagolt Itália.  
Online: <https://learningapps.org/8487090> [letöltés ideje: 2022. 04. 11.]
- Learningapps – Poroszország megerősödése.  
Online: <https://learningapps.org/19957917> [letöltés ideje: 2022. 04. 11.]
- Letz, Róbert (2000): *Slovensko v 20. storočí. Dejepis pre 9. ročník základných škôl*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.

Letz, Róbert – Tonková, Mária – Bocková, Anna (ford.: Veres László; 2014): *Történelem a gimnázium és középiskolák 3. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.

Lukačka, Ján – Tonková, Mária – Kačírek, Ľuboš – Hanová, Soňa (ford. Bernáth Miklós; 2012): *Történelem az alapiskola 7. osztálya és a nyolcosztályos gimnázium 2. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.

Makói Dobsa László (1897a): A hazai iparoktatásról, különös tekintettel az inasok oktatására I. *Magyar Iparoktatás*, 1. évf. 8. szám, 4–9.

Makói Dobsa László (1897b): A hazai iparoktatásról, különös tekintettel az inasok oktatására II. *Magyar Iparoktatás*. 1. évf. 9. szám, 4–11.

*Magyar Közlöny*: NAT 2012, 10652. Nemzeti alaptanterv, 2012. évi 66. szám. II. 1. A kulcskompetenciák.

Online: [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121 .pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf) [letöltés ideje: 2022. 09. 10.]

*Magyar Közlöny*: NAT 2020, 297. Nemzeti alaptanterv, 2020. évi 17. szám. II. 1. A kulcskompetenciák.

Online: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a-399a0bed1985db0f/megtekintes> [letöltés ideje: 2022. 09. 10.]

*Magyar Közlöny*: 2020. évi 17. szám.

Online: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a-399a0bed1985db0f/megtekintes> [letöltés ideje: 2022. 09. 27.]

Magyar Győző (1926): *Világtörténelem a középiskolák felső osztályai számára*. „Komensky” Kiadó és Irodalmi Társaság, Bratislava.

Magyar Győző (1927): *Világtörténelem. II. rész. A középkor és újkor 1648-ig. A középiskolák VI. osztályai számára*. „Komensky” Kiadó és Irodalmi Társaság, Bratislava.

Magyar Győző (1931): *Világtörténelem. I. rész. Az ókor és a középkor a XII. század végéig. A középiskolák III. osztályai számára*. Spitzer Könyvkiadó Vállalata, Komárom.

Magyar Győző (1932): *Világtörténelem a középiskolák alsó osztályai számára. II. rész. A középkor utolsó századai és az újkor 1789-ig a III. osztály számára*. Komárom, Spitzer Sándor.

Magyar Győző (1934): *Világtörténelem a középiskolák alsó osztályai számára. III. rész. Az újkor 1789-től és a legújabb kor, valamint a hazai történelem összefoglalása a IV. oszt. számára*. Komárom, Spitzer Sándor.

*Magyar Iparoktatás* MI (1897): Az inas-oktatás bajai. 1. évf. 8. szám, 1–4.

- Meyers, P. V. (1994): Education. Stearns, Peter (szerk.): Encyclopedia of Social History, Routledge, New York. 221–225.
- Molnár-Kovács Zsófia (2013): *A tankönyvkutatás magyar bibliográfiája (2000–2010), különös tekintettel a történelemtankönyvek vizsgálatára*. Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtára, Pécs.
- Molnár-Kovács Zsófia (2019): *A magyar tankönyvkutatások forrásdimenziói (1867–1918)*. Institutio Kiadó, Pécs.
- Miháliková, M. – Tonková, M. (2012): *Történelem az alapiskola 5. osztálya számára*. 2. kiadás. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Dodatok č. 10. Online: <https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-2.stupen-zs/dodatok-c-10-k-svp-zs-vyucovacim-jazykom-narodnostnej-mensiny.pdf> [letöltés ideje: 2022. 09. 27.]
- Múcska, V. – Skladaný, M. – Kratochvíl, V. (1996): *Történelem 2. Európa a középkorban*. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava.
- Nagy József (2010): A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra*, 2010/7–8. szám.
- Nemzeti Köznevelési Portál: A német egység és a balkáni nemzetállamok kialakulása –11. osztályos okostankönyv. Online: [https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem\\_11/lecke\\_01\\_002](https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_11/lecke_01_002) [letöltés ideje: 2022. 04. 11.]
- Nemzeti Köznevelési Portál: A német és az olasz egység megvalósulása. Online: <https://www.nkp.hu/feladat/megjelenites/16081794004> [letöltés ideje: 2022. 04. 11.]
- Nemzeti Köznevelési Portál: A nemzetállamok kora – Nemzeti Köznevelési Portál, 7. osztályos okostankönyv. Online: [https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem\\_7/lecke\\_01\\_002](https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_7/lecke_01_002) ([letöltés ideje: 2022. 04. 27.]
- Nemzeti Köznevelési Portál: Az európai hatalmi egyensúly fenntartása és az egységes Olaszország létrejötte – 11. osztályos okostankönyv. Online: [https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem\\_11/lecke\\_01\\_001](https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_11/lecke_01_001) [letöltés ideje: 2022. 04. 11.]
- Nemzeti Köznevelési Portál: *Hon-és népismeret 6.* (NAT 2020). Online: [https://www.nkp.hu/tankonyv/hon\\_es\\_nepismeret\\_6\\_nat2020/](https://www.nkp.hu/tankonyv/hon_es_nepismeret_6_nat2020/) [letöltés ideje: 2022. 09. 10.]

Református Tananyagtár – A nemzeti eszme és a birodalmak kora.

Online: <https://refantar.e-studygroup.com/esgee1bebe373af187adba76ca3507f27f>  
[letöltés ideje: 2022. 04. 11.]

Református Tananyagtár – A nemzetállamok kora.

Online: <https://refantar.e-studygroup.com/esg68c1f25dcb82e048c6d723b16b456df> [letöltés ideje: 2022. 04. 11.]

Oktatási Hivatal. *A hivatal feladatai.*

Online: [https://www.oktatas.hu/hivatal/a\\_hivatal\\_feladatai](https://www.oktatas.hu/hivatal/a_hivatal_feladatai) [letöltés ideje: 2022. 09. 10.]

Oktatási Hivatal. *Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára.*

Online: [https://www.oktatas.hu/koznevelo/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_alt\\_isk\\_1\\_4\\_evf](https://www.oktatas.hu/koznevelo/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf) [letöltés ideje: 2022. 09. 27.]

Oktatási Hivatal. *Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára.*

Online: [https://www.oktatas.hu/koznevelo/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_alt\\_isk\\_5\\_8](https://www.oktatas.hu/koznevelo/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8) [letöltés ideje: 2022. 09. 27.]

Oktatási Hivatal. *Tanmenetek az 5. évfolyam számára*

Online: [https://www.oktatas.hu/koznevelo/kerettantervek/2020\\_nat/mintatanmenetek/tanmenet\\_5evf](https://www.oktatas.hu/koznevelo/kerettantervek/2020_nat/mintatanmenetek/tanmenet_5evf) [letöltés ideje: 2022. 06. 27.]

Otčenášová, Slávka (2010): *Schválená minulosť. Kolektívna identita v československých a slovenských učebniciach dejepisu (1918 – 1989)*. Filozofická fakulta UPJŠ. Košice.

Otčenášová, Slávka (2015): *Slovak–Hungarian mutual stereotypes: a case study on history textbooks narratives*. Shifting discourses on Central European histories. Terra Cognita Foundation, Budapest, 17–32.

Otčenášová, Slávka (2021): Svätopluk ako symbol národa a ideál občianskych cností (v učebniciach dejepisu pre základné a stredné školy vydaných v rokoch 1918 – 1945). *Studia Historica Nitraensis*, 25. évf. 1. szám, 91–112.

Pálesch Ervin – Banai Tóth Pál (1927): *Történelem. II. rész. A csehszlovák köztársaságbeli magyar tannyelvű háromosztályos polgári iskolák II. osztálya számára*. Academia Könyvkiadóvállalat, Bratislava.

Pekař, Josef (1922): *Dějiny československé pro nejvyšší třídy škol středních*. Nákladem Historického klubu Klementinum, Praha.

Pekař, Josef (ford.: Orbán Gábor; 1925): *A csehszlovák nemzet történelme. A középiskolák legfelső osztályai számára*. Profesorské nakladatelství a knihkupectví, Praha.

Pešek, Josef (ford.: Bujnák Pál; 1925): *Haza és világ II. Képek az ókori és középkori történelemből. A középiskolák alsóbb osztályai számára.* Profesorské nakladatelství a kníhkupectví, Praha.

Peschar, J. L. – Waslander, S. (1995): *The relevance of CCC in International Education Indicators.* Draft Version and Outline for general Assembly. Lahti, Finland.

Pešek, Josef (ford.: Bujnák Pál; 1925): *Haza és világ III. Képek a középkor és újkor történetéből. A középiskolák alsóbb osztályai számára.* Profesorské nakladatelství a kníhkupectví, Praha.

Petróczi G. (2020): *A módosított Nemzeti alaptanterv bevezetésével kapcsolatos szakmai teendők.* Online: [https://www.petroczigabor.hu/cikkek/igazgato\\_kollegaknak/modositott\\_nat\\_bevezetese.html](https://www.petroczigabor.hu/cikkek/igazgato_kollegaknak/modositott_nat_bevezetese.html) [letöltés ideje: 2022. 09. 27.]

Popkewitz, Th. – Franklin, B. M. – Pereyra, M. A. (2001): *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling.* Routledge, New York.

Programmunk (1896). *Programmunk. Magyar Iparoktatás*, 1. évf. 1. szám, 1–3.

Popély Árpád (2014): *Fél évszázad kisebbségben. Fejezetek a szlovákiai magyarság 1945 utáni történetéből.* Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja.

Reinhard Frigyes (ford.: Gisztl Margit; 1926): *Történelem polgári iskolák számára. I. rész.* Stiepel testvérek Könyvkiadó Vállalata. Reichenberg.

Ringer, F. K. (1979): *Education and Society in Modern Europe.* Indiana University Press, Bloomington.

Rychen, Dominique Simone – Salganik, Laura Hersh (2003): Summary of the final report „*Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*”. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Hogrefe & Huber, Göttingen, Germany.

Salganik, H. – Rychen, L. – Simone, D. – Urs, M. – John, K. W. (1999): *Definition and Selection of Competencies.* Projects on Competencies in the OECD Context. Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations. Neuchâtel.

Sarason, B. R. (1981). The dimensions of social competence: Contributions from a variety of research areas. J. D. Wine – M. D. Smye (szerk.): *Social competence.* Guilford Press, New York.

Sasfi Csaba (2013): *Gimnazisták és társadalom Magyarországon a 19. század első felében.* Korall Kiadó, Budapest.

Sántha Kálmán (2022): *Kvalitatív tartalomelemzés.* Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.

- Schnierer Gyula (1897): Az iparoktatás az ezredéves kiállításon IV. *Magyar Iparoktatás*, 1. évf. 5. szám, 8–12.
- Simon Attila (2008): A magyarságkép (és önkép) a jelenlegi szlovák történelem-tankönyvekben. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. szám.  
Online: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-magyar-sagkep-es-onkep-a-jelenlegi-szlovak-tortenelemtankonyvekben> [letöltés ideje: 2022. 11. 07.]
- Stone, Lawrence (1974): *The University in Society. Vol. 1. Oxford and Crambridge from 14th tot he Early 19th Century*. Princeton University Press, Princeton.
- Stone, Lawrence (1976): *Schooling and Society. Studies in the History of Education*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Sosik, Alois – Stračár, Emil – Kopáč, Jaroslav – Kropilák, Miroslav – Teichová, Alice (ford.: Cvengroš, Vojtech – Korbuly Mária – Kovács István; 1958): *Történelem – tanulmányi szöveg a csehszlovákiai, általános műveltséget nyújtó magyar tannyelvű iskolák 8. évfolyama számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.
- Sólyom Márk (2019): *Történelem 7., munkafüzet*. Eszterházy Károly Egyetem, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Eger.
- Stanislav, Nikolau – Baxa, Bohumil – Stocky, Ján (ford.: Orbán Gábor; 1925): *Csehszlovák honismeret. A középiskolák legelső osztályai és a tanítóképző intézetek III. évfolyama számára*. Professoreké nakladatelství a knihkupectví, Praha.
- Štátny pedagogický ústav. *Rámcové učebné plány*.  
Online: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-druhy-stupen-zs/ramcove-ucebne-plany/> [letöltés ideje: 2022. 09. 10.]
- Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, NIVAM, 7–9.)  
Online: [https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced2\\_spu\\_uprava.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced2_spu_uprava.pdf) [letöltés ideje: 2022. 09. 10.]
- Štátny pedagogický ústav. *Dejepis*.  
Online: [https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/dejepis\\_nsv\\_2014.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/dejepis_nsv_2014.pdf) [letöltés ideje: 2022. 09. 10.]
- Szabolcs Éva (2004): Tartalomelemzés. Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szarka László (1999): *Szlovák nemzeti fejlődés – magyar nemzetiségi politika 1867–1918*. Kalligram, Pozsony.
- Szterényi József (1897): *Az iparoktatás Magyarországon*. Pesti Könyvnyomda, Budapest.



Szulovszky János (2010): A fordulópontok évtizede (Az 1880-as évek Magyarországa). Vázlat. Történelmi Szemle, 52 (4), 577–591.

Szerző nélkül (2002): *Az európai gyakorlathoz illeszkedő munkaerőpiaci készségigény felmérése a magyar oktatás-képzés fejlesztése szolgálatában*. Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Vezetéstudományi Tanszék, *Pedagógiai Folyóiratok*, 10. szám.

Online: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-europai-gyakorlathoz-illeszkedo-munkaero-piaci-keszsegigeny-felmeres-a> [letöltés ideje: 2022. 09. 11.]

Szerző nélkül (2002): Key Competencies. *A Developing Concept in General Compulsory Education*. The Information Network on Education in Europe. Eurydice, European Unit. Brussels, 2002, 20–21.

Online: [http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=503](http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=503) [letöltés ideje: 2022. 09. 20.]

Szerző nélkül (2018): European Commission: *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. A tanács ajánlása (2018. május 22.) az egész életen át tartó tanulásához szükséges kulcskompetenciákról (EGT-vonatkozású szöveg) [2018/C 189/01].

Online: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:-32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:-32018H0604(01)&from=EN) [letöltés ideje: 2022. 07. 10.]

Tkadlečková, H. – Kratochvíl, V. (1996): *Történelem 4. A világ az új évszázadban*. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava.

Tkadlečková, H. – Skladaný, M. – Kratochvíl, V. (1994): *Történelem 3. A modern világ küszöbén*. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava.

Tonková, M. – Miháliková, M. (2012): *Történelem az alapiskola 5. osztálya számára*. 2. kiadás. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Prešov.

Tóth Judit – Fodor Richárd (2022): Miért tanítsunk történelmet? – A Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság konferenciája, 2021. szeptember 16–18. *Új Pedagógiai Szemle*, 71. évf. 11–12. szám.

Tóth Péter – Horváth Kinga (2021): *Didaktika. Bevezetés az oktatás elméletébe*. Selye János Egyetem, Komárom.

Törvénytar.sk: *Školský zákon – Zákon o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov (245/2008. Z. z.)*.

Online: <https://torvenytar.sk/zakon-249> [letöltés ideje: 2022. 09. 10.]

Trapl, Miroslav – Čapek, Vratislav (ford.: Vadkerty Katalin; 1961): *Ideiglenes tankönyv a csehszlovákiai, általános műveltséget nyújtó magyar tannyelvű iskolák 9. záró évfolyama számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava. Unger Máttyás (1973): *Történelem a gimnáziumok III. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Vig Albert (1932): *Magyarország iparoktatásának története az utolsó száz évben*. Különösen 1867 óta. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.

Vajda Barnabás (2016): A szlovákiai középiskolai tankönyvek magyarságképe. *Könyv és Nevelés*, XVIII. évf. 2. szám, 91–105.

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

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

Várdai Szilárd (1891): Faliminták az elemi szabadkézi és ékítményes rajzoktatáshoz közép-, polgári- és ipariskolák, valamint tanítóképzők számára. Eggenberger-féle könyvkereskedés, Budapest.

VKM (1883): A vallás- és közoktatásügyi m. kir. ministeriumtól a 6892. számú szabályrendelet az ipar- és polgári-iskolai ipartanítói képesítő vizsgálatról. Magyarországi Rendeletek Tára 1867–1945. Arcanum, Budapest.

Vass Vilmos (2009): *A kompetencia fogalmának értelmezése*.

Online: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/kompetencia-fogalmanak> [letöltés ideje: 2022. 04. 11.]

Weber, Robert Philip (1990): *Basic Content Analysis*. Sage Publications, Beverly Hills.

## English abstracts of the chapters

*CHAPTER 1:* Prof. Dr. Tóth Péter, PhD [tothp@ujss.sk] egyetemi tanár, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárom, Szlovákia.

### Industrial Drawing Education at the Turn of the Last Century

The development of modern domestic vocational education and training (VET) can be traced back to the end of the 19th century. Three levels of VET were established (apprentice schools, vocational schools, higher industrial schools), the National Industrial Education Council (Országos Iparoktatási Tanács) organized VET, the national millennium celebration was organized with the successful introduction of VET, and the 1897 Brussels and 1900 Paris World Exhibitions brought outstanding results.

Drawing was the defining subject of VET. In this study, using social historical approach methods, we present the situation of drawing education at the turn of the last century along the following topics: (1) the relationship between VET and the economy, (2) the general problems of VET, (3) the place and relationship of drawing subjects in the curricula, (4) the methodology of drawing education, (5) teaching and learning tools in drawing education, (6) population ratios of apprentice schools, (7) teacher training for drawing and drawing education for VET, (8) drawing education for VET in the professional press of the time.

Keywords: Hungarian millennium; industrial law; apprenticeship training; technical drawing; methodology

*CHAPTER 2:* Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD [vajdab@ujss.sk] történész, történelemdidaktikus, egyetemi docens, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Történelem Tanszék, Komárom, Szlovákia.

### “War” in History Textbooks

Present study, titled *The phenomenon of war in history textbooks*, examines the quantity and the form of the ‘war’ as such in a selected group of history textbooks, mainly pictorially (visually) and to a lesser extent textually. It seeks to find some answers to the following questions: How does ‘picture rhetoric’ (Ágnes F. Dárdai’s expression) work in the examined textbooks, and is the state-

ment that ‘there is too much war’ in some history textbooks is true? The ideas presented here do not constitute a complex research, they merely formulate the results of a careful investigation in order to serve as a model for the followers of a certain direction of history textbook research in terms of topic selection and methodology.

Keywords: history textbooks; war; picture rhetoric

*CHAPTER 3: Fodor Richárd [fodor.richard.ppke@gmail.com] PhD-hallgató, Pécsi Tudományegyetem, „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, tanársegéd, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Vitéz János Tanárképző Központ. Tóth Judit [tothjudit1995@gmail.com] PhD-hallgató, Pécsi Tudományegyetem, „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola.*

The Flagship of History Didactics: Yearbook of the International Society for Didactics of History

In the third decade of the 21st century, the limitation of information has been replaced by the difficulty of selecting freely available information. Useful and irrelevant knowledge is available in enormous quantities on the online storage of increasingly growing server capacities. The world of education and history didactics are no exception either. Students, teachers and researchers share the need for key reference points that are solid in this field of science. As a discipline introducing sources and traces of the past and activities with higher order cognitive tasks, history didactics can be a promoter of the effective information selective process.

Our study investigates the role and trends of the International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture over the past decade and provides the reader with a mosaic of the most recent themes and approaches in the discipline.

The most important objective of our research is the detailed portrayal and analysis of the journal and outlining the key professional workshops, authors, current directions and issues of history didactics.

Keywords: history didactics; systematic review; meta analysis

CHAPTER 4: Peadr. Szabó L. Dávid [122875@student.ujs.sk] PhD-hallgató, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Történelem Tanszék, Történelemdidaktika Doktori Program, Komárom, Szlovákia.

### Comparative Analysis of the Key Competences Appearing in the Slovak and Hungarian State Pedagogical Documents, with a Focus on 5th grade History Teaching

Our present study aims at a comparative analysis of the key competencies appearing in the Slovak and Hungarian state pedagogical documents. It focuses specifically on History teaching in the 5th grade of basic school education and on the comparison of the regulatory documents for the subject. We emphasize the specifics of teaching History in the Slovak minority environment. We will examine how teaching History in higher grade of the elementary school is connected to the curriculum of the lower grades. We conducted our qualitative research based on document analysis along the lines of the research questions. We found that in the case of Slovakia, the competencies appear in the State Education Program, as well as in the School Act No. 245/2008 (Act on Public Education and Public Education), and also in the curriculum requirements. In the case of Hungary, the competence groups appearing in one of the fundamental content-regulatory documents of education, the National Core Curriculum, as well as in the framework curricula, and similarly to Slovakia, are also closely aligned with the competence groups advised by the European Council. The pedagogical document regulating the subject of History in Slovakia is the framework curriculum and the curriculum requirements, in which the competencies to be achieved by students by the end of each school year are determined with the help of content and performance standards. In Hungary, the development of key competencies defined in the National Core Curriculum is determined by the Framework Curriculum. In Slovakia, a special framework curriculum is prescribed for schools of nationalities, and Annex No. 10 of the curriculum requirements, which entered into force on September 1, 2022, aims to nurture national identity. In the 5th grade, History is taught 1 lesson (45 min session) per week in all schools, including the ethnic schools as well. The research also revealed that in the case of Slovakia, the subject in lower grades of basic school – National History and Geography (Vlastiveda) could lay the foundation for teaching History in higher grades of education, if they were linked more coher-

ently in terms of content. In the case of Hungary, we examined all the framework curricula for the lower grades and came to the conclusion that there is no subject in the lower grades that is a preparatory subject for teaching History.

Keywords: state pedagogical documents; key competencies; comparative analysis; history; Slovak minority environment in history education

*CHAPTER 5: Mgr. Fekete Áron [118836@student.ujs.sk] PhD-hallgató*

Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Történelem Tanszék, Történelemdidaktika  
Doktori Program, Komárom, Szlovákia.

Maps and Units, Unified Maps – Analysis of Digital and Paper-based Map Tasks within the Topic of German and Italian Unity

The study is about the analysis of maps describing the German and Italian unification process. In the article, the author examined map tasks in Hungary. The study analysed the tasks of 12 printed textbooks and workbooks, as well as 3 digital interfaces. The author justified the choice of topic with the fact that the mentioned topics have been present in Hungarian textbooks since the socialist era, and the development of spatial orientation skills in Hungarian curricula is related to them. After the introduction, the author gives a brief insight into the related parts of the Hungarian curriculum proposals, then moves to the analysis. The analysis focused primarily on showing which ability level of Bloom's taxonomy the map tasks are related to, as well as examining the differences between paper-based and digital learning materials in terms of task types. The author examined those tasks that were connected to a specific map section or that required the use of the atlas for their solution. In the case of textbooks, he always examined the maps in connection with the author's/descriptive text and commented on them in order to see how the given map details could be concrete tools for the realization of the goals appearing in the course. The paper ends with the hypotheses and a short conclusion.

Keywords: unification of Italy; unification of Germany; map tasks; schoolbooks; digital tasks

CHAPTER 6: Mgr. Engel Enikő [121542@student.ujs.sk] PhD-hallgató, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Történelem Tanszék, Történelemdidaktika Doktori Program, Komárom, Szlovákia.

### Content Analysis of History Textbooks used in Hungarian schools in Czechoslovakia between the Two World Wars

One of the best weapons of mass education is the unified textbook, which is an excellent record of the aims of contemporary educational policy, a primary source of information about the current agenda and goals of state power, communicated by the ruling elite in collaboration with the historical sciences to the masses of the population.

In the interwar period of Czechoslovakia, national history gained a significant importance in terms of content of textbooks used in education: in our case, the history of the Czechoslovak nation. An examination of the content of the textbooks used between the two world war period reveals the themes that Hungarian schoolchildren encountered in their history lessons. The textbooks used in their schools can reveal the picture they obtained by studying the history of their nation or the history of nation of the state they lived in. This is why I decided to examine the textbooks from the period between the two world wars from a content perspective, with a particular focus on topics related to nationality content.

I chose to examine the content of twenty history textbooks used in Hungarian schools between the two world wars. These textbooks were teaching tools, which were used at different grades of schools.

My hypothesis is that the main purpose of the textbooks during this period was to introduce students the history of the Czech and Slovak nations (possibly the fictitious Czechoslovak nation). In order to confirm or reject my hypothesis, I observed the change in the proportion of the Czech, Slovak and Hungarian topics according to different nationalities of textbook authors. The difference in the proportion of topics between the textbooks of the Czech authors and those of Slovak and Hungarian authors is relevant.

I have examined the topic of the Great Moravian Empire and some topics related to medieval history, including the interpretation of the conquest of Hungary in textbooks, and the perception of Máté Csák.

I have examined the basis for the inclusion of certain topics in the textbooks, the

purpose of the emphasis on certain topics, and the topics that were deliberately left out. I believe that we can learn interesting information not only by looking at the cover of the textbooks, but also their content and what is topics are left out.

I have also researched how different or similar the presentation of topics is between textbook authors of different nationalities, whether they differ in scope. In relation to the dualism period, I investigated the extent to which attitudes towards Hungarians are friendly or hostile, whether Hungarians are seen as oppressors or enemies. I examined how they judge their participation in the First World War.

Keywords: Czechoslovakia; textbook, content analysis, nationalities

*CHAPTER 7: Mgr. Bese László, PhD [besel@ujv.sk] adjunktus, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Történelem Tanszék, Komárom, Szlovákia.*

“The old Slavs, the Predecessors of Today’s Slovaks...” Construction of National Narratives in Hungarian History Textbooks in Slovakia After the Regime Change  
The aims of history textbooks are never free from the aims of the educational government that publishes or authorises them. A good example of this phenomenon are the history textbooks of post-regime Slovakia, which bear the hallmarks of the political leadership’s need for legitimacy. The history textbooks of the socialist period, especially during the normalisation period, had already taken steps in this direction, but this process did not stop after the regime change and Slovakia’s independence. Textbook authors have made a complex attempt to create continuity between contemporary Slovaks and the early medieval Carpatho-Slavs, while at the same time emphasising the continuity of national history in the depiction of the intervening centuries. A well-documented record of this process is provided by the historical maps in textbooks, which also suggests the continuity of the Slovak statehood and the permanence of its borders. The emergence of the Slovak national narrative is also accompanied by the use of images of the enemy, sometimes more veiled, sometimes more obvious. In this process, negative portrayals of Hungarians and the Hungarian history in particular are given a negative connotation, but of course certain trends can also be detected in this area within the period under study. The study of this phenomenon is particularly important because pupils in Hungarian-language primary



schools in Slovakia also learn from the mirror-translated versions of Slovak history textbooks, so Hungarian history teachers have to face this challenge as well. Keywords: history textbooks; national narratives; enemy images

*CHAPTER 8: Mgr. Varga Krisztina [121815@student.ujs.sk] PhD-hallgató, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Történelem Tanszék, Történelemdidaktika Doktori Program, Komárom, Szlovákia.*

“Stateless in the Motherland” – The years of Statelessness in the Czechoslovak and Slovak History Textbooks

Kálmán Janics was a doctor and historian. He was the first who called the period between 1945 and 1948 the years of statelessness, because the Hungarian minority was without citizenship, and had no access to study, work, cultural development or social benefits. This paper is examining the issue how disenfranchisement of the German and Hungarian minorities is presented in the Czechoslovak and Slovak history textbooks. Examining the Slovak textbooks is also interesting from the point of view of what the Slovak native-speaking students and the Hungarian students in Slovakia learn about this era. (In the most cases, they come across the same historical textbook, as children learn from so-called mirror translation textbooks in the Hungarian-language schools in Slovakia.) It is also important from the point of view of the Hungarian minority because they are personally affected, as their great-grandparents and grandparents were part of these historical events, which should not be silenced, but should be presented as thoroughly as possible.

The research conducted examines the chapters and subsections of textbooks prepared for elementary schools, as well as for secondary schools. In addition to the author’s text, in line with modern history teaching and studying, attention is paid to the examination of the didactic apparatus of textbooks, primarily in the field of textbook sources (textual, pictorial, statistical), as well as questions and tasks related to these sources. Working with sources, solving, and answering related tasks/questions encourage students’ independent work, and thereby promoting further thinking about the course material and noticing possible deeper connections.

Keywords: Czechoslovakia; German minority; Hungarian minority; years of statelessness; History Didactics; Research of History textbooks





Univerzita J. Selyeho  
Pedagogická fakulta  
Bratislavská cesta 3322  
SK-945 01 Komárno  
www.ujs.sk

## **Történelem mint tudomány és mint iskolai tantárgy I.**

História ako veda a dejepis ako vyučovaci predmet I.

Szakmai lektorok / Odborní lektori:

Dr. habil. Kaposi József, PhD.

Dr. Gyertyánfy András, PhD.

Jazyková korektúra / Nyelvi lektor: Mgr. Korpás Árpád

Redaktori / Szerkesztők: Mgr. Engel Enikő, Mgr. Korpás Árpád

Tlačová príprava / Nyomdai előkészítés: Az Team, s. r. o.

Tlačiareň / Nyomda: DMC, s. r. o.

Rozsah / Terjedelem: 9,02 AH, 9,02 szerzői ív

Počet výtlačkov / Példányszám: 100

Vydavateľ / Kiadó: Univerzita J. Selyeho / Selye János Egyetem

Rok vydania / Kiadás éve: 2023

Prvé vydanie / Első kiadás

ISBN 978-80-8122-443-0



A Történelemdidaktika szekció résztvevői az SJE Nemzetközi Konferencián Komáromban 2022. szeptember 12-én.

A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kar Történelem Tanszékén 2019 óta zajlik doktori képzés a Történelemdidaktika doktori programban.

A program célja olyan magasan képzett szakemberek nevelése, akik a történettudomány talaján szilárdan állva a történelmi kultúra fejlesztését tartják hivatásuknak nemcsak iskolai körülmények között, hanem a széles nyilvánosság körében is. A 3-4 éves program garantálja, hogy a doktoranduszok a kitűzött kutatási projektjük, a tanulmányaik, az előadásaik, a publikációik, a Kar és a Történelem Tanszék életében való aktív részvételük által – egy magas elvárásokat követelő többnyelvű tudományos közegben mozogva – szakképzett és elkötelezett szakemberekké válnak: oktatókká, tankönyvkutatókká, történelemdidaktikusokká.

A Történelemdidaktika doktori program nappali (ösztöndíjas) és extern (tandíjköteles) formában zajlik, és a végzősök a tanulmányaik sikeres befejezése után „philosophiae doctor”, PhD. tudományos fokozatot szereznek.



ISBN 978-80-8122-443-0